

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

PAR

WILFRID BLAIS

**SYNTHÈSE THÉMATIQUE DES PERCEPTIONS DES
PARENTS ET D'ADOLESCENTS QUÉBÉCOIS,
QUI FONT L'ÉDUCATION À DOMICILE
SUR L'INTÉGRATION SOCIALE DE CES DERNIERS.**

DÉCEMBRE 2008

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

La présente recherche s'intéresse à l'intégration sociale et à la socialisation d'adolescents québécois éduqués à domicile. Ce mémoire analyse les perceptions de cinq familles québécoises éducatrices (qui éduquent à domicile), sur l'intégration sociale de leurs adolescents âgés entre 11 et 18 ans. Rencontrés en entrevue individuelle et semi directive des pères et des mères partagent leurs définitions générales de l'intégration sociale et leurs perceptions de l'intégration sociale vécue par leurs adolescents. Les adolescents participent aussi à cette étude, une particularité de cette recherche, en communiquant leurs perceptions touchant leur propre intégration sociale. L'étude aborde les variables complémentaires de l'éducation à domicile en relation avec l'intégration sociale telles que des horaires flexibles, le respect du rythme d'apprentissage ou des sorties exploratoires dans la communauté. Le chercheur fait usage d'une méthode qualitative pour collecter, transcrire et analyser les données pour l'élaboration d'un arbre thématique facilitant la synthèse des résultats. L'analyse de ces derniers révèle que les parents considèrent leurs adolescents bien intégrés socialement, ils les perçoivent: comme des personnes autonomes, socialement engagées dans différentes activités sociales conventionnelles, comme des leaders capables de s'affirmer dans un groupe, comme des personnes respectueuses, civilisées et appréciées par les autres. Majoritairement, les participants considèrent que l'intégration sociale de l'adolescent est facile, agréable et satisfaisante. Ils rapportent que l'éducation à domicile contribue à renforcer les liens familiaux et offre beaucoup d'occasions pour échanger en famille. Ces résultats concordent avec ceux d'autres études nord-américaines qui soulignent la bonne qualité de l'intégration sociale de ces jeunes qui vivent l'expérience de l'éducation à domicile. L'intérêt de cette étude a été d'être la première, au Québec, à explorer le contexte de vie de familles éducatrices sous l'angle psychosocial et, de la sorte, susceptible d'apporter sa contribution à la connaissance sur la problématique.

MOTS CLÉS: ADAPTATION SOCIALE, CONFORMISME, ÉCOLE À LA MAISON, ÉDUCATION À DOMICILE, FAMILLES, ADOLESCENT, HOMESCHOOLING, INTÉGRATION SOCIALE, PARENTS-ÉDUCATEURS, PARTICIPATION SOCIALE, SCOLARISATION À DOMICILE, SOCIALISATION

Table des matières

Sommaire	ii
Liste des tableaux	v
Remerciements	vi
Introduction	1
Contexte théorique	4
Définition de l'éducation à domicile	5
Politique	6
Associations	8
Méthodes d'éducation à domicile	8
Caractéristiques socio démographique des familles éducatrices	10
Prévalence	10
Motivations des parents.....	11
Variables complémentaires à l'éducation à domicile.....	15
Tâches des parents.....	16
Difficulté, contrainte et critique de cette pratique.....	17
L'intégration sociale.....	18
Éducation à domicile et socialisation.....	20
Synthèse	22
Méthode	26
Type d'étude.....	27
Participants	28
Recrutement	29
Outils d'investigations	29
Déroulement des entrevues	30
Le traitement des données.....	31
Condensation des données	31
Organisation du matériel	33
Analyse des données suivant les phases de Van Der Maren.....	33

Résultats	39
Définition d'une personne intégrée	40
Perception de l'intégration sociale des adolescents	43
Variables complémentaires de l'éducation à domicile à l'intégration sociale	52
Les raisons qui motivent le choix d'éduquer à domicile.....	56
Discussion	59
Récapitulation des questions posées	60
Données sociodémographiques.....	61
Définition de l'intégration sociale en général	61
Perception de l'intégration sociale de l'adolescent.....	62
Les raisons qui motivent le choix d'éduquer à domicile.....	71
Vue d'ensemble du réseau social de l'adolescent	74
Conclusion	76
Quelques éléments imprévus.....	78
Points forts de l'étude.....	79
Limites de l'étude.....	80
Recommandations sur un éventuel projet à venir	80
Références	83
Appendice A - Liste temporaire des catégories et lexique.....	90
Appendice B - Renseignements sociodémographiques	98
Appendice C - Schéma d'entretien avec les parents	103
Appendice D - Schéma d'entretien avec l'adolescent(e)	107
Appendice E - Présentation du projet.....	111
Appendice F - Attestation de conformité éthique	114
Appendice G - Formulaire de consentement.....	117
Appendice H - Liste provisoire des rubriques (Phase 1)	120
Appendice I - Liste des catégories (Phase 4)	123
Appendice J - Liste finale des catégories.....	127
Appendice K - Nombre d'occurrences par code	130

Liste des tableaux

Tableau 1	
Extrait de la liste des catégories	35
Tableau 2	
Liste des codes modifiés	37

Remerciements

L'auteur tient à exprimer ses remerciements et sa reconnaissance à sa directrice, Danielle Leclerc, Ph.D., professeure au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour sa participation, sa flexibilité et la rigueur scientifique dont elle a fait preuve tout au long de l'élaboration de ce mémoire. À Jocelyne Moreau Ph.D., sa codirectrice et professeure au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son soutien méthodologique et ses conseils techniques. Aux participants, pour leur accueil, leur confiance et leur indispensable collaboration. À son épouse, pour sa patience et son soutien moral. Enfin, à Madame Marie Tremblay, présidente de l'Association Québécoise pour l'Éducation à Domicile, pour avoir facilité le contact avec les participants.

Introduction

Certains parents du Québec choisissent de poursuivre l'éducation de leurs enfants d'âge scolaire à domicile, une pratique communément appelée «École à la maison». Au Québec, l'éducation à domicile est permise pour les parents qui font ce choix. En effet, la loi exempte leurs enfants, âgés de six à seize ans, de la fréquentation scolaire habituelle. Toutefois, une question pourrait être posée ici: Qu'advient-il de l'intégration sociale de ces enfants qui, éduqués à domicile, ne côtoient pas quotidiennement leurs pairs sur une base régulière de la même manière que ceux qui fréquentent quotidiennement l'école publique ou privée ? Bien que de nombreuses recherches nord-américaines, faites principalement d'études quantitatives, démontrent qu'en général ces enfants s'intègrent bien socialement, elles ne donnent pas d'informations spécifiquement québécoises. De la sorte, la réponse ne dit pas comment les enfants du Québec éduqués à domicile vivent leur intégration sociale. Cette interrogation prend beaucoup d'importance quand l'unique recherche québécoise (Brabant, 2004) mentionne que plusieurs milliers d'enfants québécois sont éduqués à domicile au Québec, alors que l'on reste mal informé sur leur socialisation. Aussi, la présente étude espère apporter sa contribution aux connaissances actuelles. Stratégiquement, le chercheur tentera d'obtenir des informations sur l'intégration sociale de ces enfants en récoltant les perceptions de cinq familles éducatrices québécoises. Son principal objectif est d'explorer ces perceptions sur les qualités et les caractéristiques de l'intégration sociale de leurs adolescentes et adolescents. Fait à noter, l'adolescent est aussi inscrit à titre de participant, ce qui constitue une particularité de cette étude.

Les sections de ce travail comportent un contexte théorique qui offre une vue d'ensemble de ce qu'est l'éducation à domicile, ce qui permet de se familiariser avec cette formule éducative. Quelques composantes de la socialisation y sont également abordées et le contexte théorique se termine par une synthèse qui met en relation les

principaux éléments d'ordre pratique et théorique. La section portant sur la méthode de recherche donne une description des participants et présente la procédure utilisée pour la collecte de données et d'analyses. Les étapes d'analyse et de classification des données aboutissent à un arbre thématique qui facilite la présentation des résultats. Ces derniers sont examinés dans la discussion en relation avec le contexte théorique. Et finalement, les points forts et les limites de la présente étude, ainsi que des recommandations d'études futures, sont soulevés dans la conclusion.

Contexte théorique

Afin d'avoir une vue d'ensemble de l'éducation à domicile cette section aborde, entre autres: les politiques provinciales, les méthodes d'éducation, la prévalence, les motivations des parents, les difficultés et les contraintes de cette pratique éducative. Les concepts d'intégration sociale sont précisés afin de guider le lecteur sur le sens que le chercheur lui accorde tout au long du présent travail. Après un bref rappel sur les constats positifs de la socialisation de ces enfants, le chercheur développe le thème des activités sociales, considérées comme la principale source de socialisation de ces enfants. Finalement, la section se termine par une synthèse du contexte théorique et l'énoncé des objectifs spécifiques relatif au sujet de la présente recherche.

Contexte théorique

Définition de l'éducation à domicile

Suivant Basham, Merrifield et Hepburn (2007), au Canada, un enfant est considéré faire son éducation à domicile si ses parents «assument son apprentissage à domicile plutôt qu'à l'école» (traduction libre, p.6). L'apprentissage est à prendre ici dans son sens large qui inclut l'instruction, l'éducation et la socialisation de l'enfant. Il y a de nombreux termes pour désigner cette formule éducative: non-scolarisation, école à la maison, enseignement à domicile, instruction familiale, déscolarisation, etc. Autant de dénomination qu'il y a de motifs d'éduquer à domicile. Dans cette étude, c'est l'expression «éducation à domicile» qui est la plus souvent utilisée à cause de son sens plus général, qui inclut les notions d'instruction, d'acquisition de connaissances et de compétences.

Politique

En Amérique du Nord, la presque totalité des États ou Provinces ont des politiques concernant l'éducation à domicile. Aux États-Unis, des études (Basham & al., 2007; Edwards, 2007) rapportent que ces politiques peuvent varier considérablement d'un État à l'autre. Certains états exercent un contrôle très élevé: enregistrement obligatoire, programmes imposés, obtention d'un permis d'admissibilité, visites périodiques à domicile, administration de test standardisé. D'autres cependant, n'exigent aucun enregistrement, comme c'est le cas au Royaume-Uni (Rothermel, 2004).

Au Canada, le Département d'éducation du Manitoba (2008) demande aux parents qui désirent éduquer à domicile, d'inscrire leur enfant et de remettre un rapport deux fois par an. Au Département d'éducation de Colombie Britannique (2007), les parents sont tenus d'inscrire l'enfant, mais ne sont pas supervisés, toute la responsabilité revient aux parents d'assurer l'éducation de leur enfant. Par contre, les écoles ont l'obligation d'assister les parents si ces derniers en font la demande. Au Département d'éducation d'Alberta (2008), les parents sont incités à enregistrer leur enfant et les commissions scolaires sont obligées de superviser le cheminement de leur enfant; de plus, leurs écoles ont le devoir d'assister les familles éducatrices, et elles ont aussi l'autorité de réintégrer l'enfant dans le système académique régulier si elles jugent sa progression académique insuffisante.

Le Département d'éducation de Saskatchewan (2008) fournit des lignes de conduite avec lesquelles les responsables scolaires doivent analyser, valider et superviser annuellement les enfants éduqués à domicile. Une note officielle, affichée sur le site web du Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2002), rappelle que la seule exigence pour les parents éducateurs est de soumettre annuellement un compte rendu sommaire des activités d'apprentissage à domicile. Dans cette province, le conseil scolaire a le devoir de colliger ces avis sans faire enquête, à moins de cas de négligence évidente. Pour plus de

détails sur les lignes directrices et les réglementations provinciales du Canada, le lecteur peut se référer à une synthèse parue dans le rapport statistique de Luffman (1997).

Au Québec, d'après l'Institut canadien d'information juridique (2005), la Loi de l'Instruction publique de 1988 stipule que l'enfant est dispensé de l'obligation de fréquenter une école s'il «reçoit à la maison un enseignement et y vit une expérience éducative». Il y est précisé que cette pratique doit être équivalente à ce qui est dispensé ou vécu à l'école publique. Les exigences du MELS (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007a) se lisent comme suit:

Bien que la fréquentation scolaire soit obligatoire jusqu'à 16 ans, certains parents peuvent vouloir choisir l'enseignement à la maison. Cela est possible, pourvu que certaines exigences soient respectées. Ainsi, l'enfant peut être dispensé de fréquenter un établissement scolaire s'il reçoit à la maison un enseignement et y vit une expérience éducative équivalente à ce qui est dispensé ou vécue à l'école. Afin de s'assurer de l'atteinte, par leur enfant, des objectifs d'apprentissage des programmes d'études en application dans les écoles du Québec, les parents auront à présenter à leur commission scolaire un plan de scolarisation conforme au Programme de formation de l'école québécoise. Ils devront également décrire les moyens d'évaluation employés, présenter le matériel didactique utilisé et soumettre l'enfant à une évaluation par la commission scolaire. Cette dernière a la responsabilité de procéder à l'évaluation et de s'assurer que l'enfant peut intégrer ou réintégrer à tout moment le système scolaire public ou privé. La commission scolaire doit conserver les preuves de réussite ou d'échec dans le dossier de l'élève. (p.1)

Au Québec, c'est la direction des affaires autochtones et des services administratifs qui a, d'après le MELS (2007b), le mandat relatif à l'application de la *Loi sur l'instruction publique*, notamment en matière de scolarisation à la maison. Ainsi, le MELS désire s'assurer que tout enfant, vivant sur son territoire, reçoit une instruction qui rejoint les objectifs d'apprentissage des programmes d'études en application dans ses institutions.

Associations

Les familles qui éduquent à domicile sont souvent représentées par des associations. En Amérique du Nord, chaque province a, au moins, une *association* d'éducation à domicile et pas moins de 85% des familles éducatrices en feraient partie ou prévoient en faire partie (Basham & al., 2007). Ces associations informent et soutiennent leurs membres dans la pratique de l'éducation à domicile. Au Québec, les associations les plus visibles sont: AQED (Association québécoise pour l'éducation à domicile), ACPEQ (Association chrétienne des parents-éducateurs du Québec) et la HSLDA Canada (Home School Legal Defence Association of Canada). Cette dernière est spécialisée dans la défense des droits des familles qui éduquent à domicile.

Méthodes d'éducation à domicile

Suivant l'étude de Ray (2000), les méthodes d'éducation à domicile sont diversifiées. Certaines familles vont inscrire leurs enfants à des cours par correspondance administré par des maisons d'enseignements indépendantes internationales. Le rapport étatsunien de Princiotta et Bielick (2006) rapporte que:

la moitié des enfants éduqués à domicile utilisent des livres ou des programmes fournis par une organisation spécialisée. Trente-sept pour cent des enfants éduqués à domicile utilisent des livres ou des programmes d'une église, d'une synagogue ou d'une autre institution religieuse et 23% utilisent un programme ou des livres approuvés par le ministère d'éducation de la région. (Ces pourcentages ne totalisent pas 100% parce que les répondants pouvaient choisir plus d'une source de matériel) (p.16)

Plus avant-gardistes, des familles vont profiter des nouvelles technologies pour reproduire virtuellement à domicile une classe conventionnelle à l'aide de logiciels ou de vidéos numériques comprenant des enseignements spécialisés par matière et par niveaux. Ces programmes peuvent comprendre des devoirs et des leçons sous forme de

jeux-questionnaires, de questionnaires, d'ateliers-découvertes multimédias. Des maisons d'éditions américaines telles que Alpha Omega Publications (2008) et BJU Press (2008) offrent du support académique personnalisé par Internet ou par téléphone moyennant des frais d'inscription supplémentaires. Les coûts de ces programmes varient de 500\$ à 1000\$ canadien par année et par enfant. Toujours dans le contexte de méthodes formelles, une étude menée au Tennessee par Edwards (2007) prétend que le temps consacré à l'éducation de ces enfants peut durer en moyenne de quatre à six heures par jour, l'organisation du temps étant fonction des besoins de la famille. On y relate qu'au niveau primaire, les enfants sont éduqués de manière individuelle, tandis qu'au niveau secondaire, les adolescents travaillent de manière plus indépendante.

Par opposition aux précédentes méthodes d'enseignement s'ajoutent les courants pédagogiques qui prônent l'autodidaxie. Dans cette optique, les parents se représentent plutôt comme des «falicitateurs» à l'apprentissage, lesquels encouragent leurs enfants à explorer ce qu'ils désirent apprendre, et cela, au gré de leurs passions. Selon Rothermel (2004), ce type d'éducation n'est pas concentré sur la dispense de services selon les besoins prédéterminés de l'enfant, mais plutôt comme une forme d'apprentissage par laquelle les enfants suivent leurs propres intérêts; en déterminant eux-mêmes le quoi, le quand et le comment ils apprennent. Ainsi, le parent devient celui qui encourage et donne accès aux différentes ressources didactiques. Décrite de la sorte, cette approche n'est pas sans rappeler les philosophies inhérentes à l'école alternative du Québec dont les représentants, Le Goéland (2007), un groupe œuvrant pour l'école «libéralisante», encourage fortement l'exploration, l'expérimentation et le tâtonnement du monde environnant, en respect avec le rythme et les motivations de l'enfant.

En conclusion, l'éducation à domicile s'exerce avec différentes formes de méthode, allant de la plus structurée aux idéaux de l'autodidaxie.

Caractéristiques socio démographique des familles éducatrices

Edwards (2007) ainsi que Princiotta et Bielick (2006) mentionnent que ce sont majoritairement les mères qui partagent la responsabilité éducative dans la famille qui dans 58% des cas ont deux à trois enfants. L'article de Lyman (1998) révèle que 87,8% des mères éducatrices font le choix de demeurer à temps plein avec leur enfant à la maison pour lui enseigner tandis que les autres partagent ce temps d'enseignement avec leur conjoint tout en occupant un emploi à l'extérieur. À partir de son échantillon, Brabant (2004) montre que les parents québécois qui éduquent à domicile ont en moyenne 39 ans avec un écart-type de 7,5 ans, et que le plus haut diplôme d'études complétées par l'un des parents est de niveau universitaire dans 58% des cas étudiés. Brabant (2004) mentionne également que la langue d'enseignement est le français pour les trois quarts de ces familles et que le revenu annuel médian des participants se situe entre 40,000\$ et 60,000\$.

Prévalence

Au Canada, selon Bath (2004), 80 000 familles pratiqueraient l'éducation à domicile alors qu'on n'en dénombrait que 2 000 en 1979. Les États-Unis connaissent présentement une croissance notable, de 850 000 qu'ils étaient en 1999 selon les statistiques américaines (Princiotta & Bielick, 2006), ils passent à 1 096 000 en 2003 ce qui correspond à 2,2 pour cent de la population totale des élèves étasuniens. Lines (1999) estime que dans certains états américains ces enfants comptent pour 20% de la population globale d'enfants d'âge scolaire parmi ceux qui fréquentent l'école privée. Au Québec, il n'y a pas de statistique gouvernementale disponible à ce jour, bien que Brabant (2004) estimait en 2004 que le nombre d'enfants éduqués à domicile était d'environ 2 500 et 5 000.

Motivations des parents

Selon les différentes études recensées, dont celle de Brabant (2004) menée au Québec, plusieurs raisons motivent les parents à éduquer à domicile. Les raisons souvent invoquées sont de l'ordre du projet familial et communautaire, de l'insatisfaction à l'endroit du système scolaire public ou privé, du développement socioaffectif de l'enfant, de la transmission des valeurs religieuses et spirituelles, des caractéristiques particulières des enfants, des expériences scolaires négatives et de la recherche d'un plus grand enrichissement.

Projet familial et communautaire

Pour certains parents, il s'agit d'un projet familial et communautaire où les découvertes sont partagées et où les relations familiales sont maintenues. Pour eux, l'environnement familial est celui qui est le plus propice au bonheur et à la liberté de tous ses membres, mais aussi pour l'éducation des enfants (Brabant, 2004). Ces familles tenteraient ainsi de renforcer et maintenir l'unité familiale (Bruce, 2000).

Insatisfaction à l'endroit du système public

Selon Basham et al. (2007) et Collom (2005), ce motif est considéré comme un déterminant important qui motive les parents à faire l'éducation à domicile. Sous cette enseigne, les parents éducateurs déplorent la violence, le manque de discipline, l'insignifiance des méthodes d'enseignement, les mauvaises fréquentations ou le non-respect du rythme de l'enfant qui est vécu à l'école. Selon eux, tout en démotivant le goût d'apprendre, l'école ne prépare pas suffisamment l'enfant à vivre en société. Selon Basham et al. (2007), l'atmosphère qui règne dans les écoles est jugée, par les parents, libérale et insubordonnée. Elle est accusée d'être un lieu privilégié du conformisme

(Brabant, 2004). Aux États-Unis, l'étude de Collom (2005) mentionne que les minorités visibles afro-américaines, hispaniques ou autres sont insatisfaites du système scolaire à cause du rapport d'inégalité raciale et de classe. Les familles éducatrices déplorent la pression des pairs qui s'exerce parfois sur leurs enfants et qui les initie au plaisir de l'absentéisme, à avoir une vie sexuelle active et précoce ainsi qu'à l'expérimentation des spiritueux et des psychotropes. Suivant Bruce (2000) et Princiotta et Bielick (2006) ces parents, considèrent les conflits moraux occasionnés par les écarts entre les valeurs et conditions de vie familiales et celles du milieu scolaire comme une source importante d'insatisfaction. Le domicile devient ainsi un refuge contre l'intimidation verbale ou physique, contre l'isolement et la solitude que l'enfant peut vivre dans l'anonymat de la masse (Petrie, 2001).

Développement socioaffectif de l'enfant

Les parents critiquent les journées trop longues à l'école qui séparent l'enfant de sa famille. Selon ces parents, l'école devrait offrir à l'enfant un environnement protégé où il peut s'entraîner et être mieux préparé à faire face aux réalités de la vie, tout en bénéficiant d'une chaleureuse relation familiale. Comme l'a fait remarquer Lyman (1998), «ces parents croient que l'enfant qui reçoit son éducation en famille et dans la communauté extérieure sera culturellement plus accompli» (traduction libre, p.64).

Transmission des valeurs religieuses morales ou spirituelles

La documentation (Basham & al., 2007; Brabant, 2004; Edwards, 2007) rapporte toute l'importance que certaines familles accordent à la transmission de valeurs religieuses, morales ou spirituelles. En effet, elles peuvent se sentir menacées par les courants de pensée laïcs qui semblent réduire leurs valeurs religieuses à de simples questions de goûts et d'opinions, ou encore s'inquiéter des conséquences de l'exposition de leurs en-

fants à des valeurs et des croyances qui contreviennent à celles partagées dans le milieu familial (Reich, 2002b).

Selon Koonce (2007) et Ray (1988), cette transmission demeure une des principales raisons invoquées par les parents, qui éduquent à domicile aux États-Unis. L'article de Reich (2002a) parle d'ailleurs d'un désir pour ces parents de préserver l'héritage religieux de la famille, que ces derniers qualifient de religion authentique, exempte du «sécularisme» montant, des influences libertines et condamnables de la culture populaire. Au-delà des mots, l'option religieuse et morale selon Ray (1988) «implique que ces parents ont une vue précise du comment leur enfant devra être socialisé.» (traduction libre, p.27). Ces parents désirent offrir une éducation et un mode de vie cohérents avec leurs valeurs religieuses, morales ou spirituelles qu'ils considèrent comme essentielles. Plus que la transmission de connaissances, ces parents influencent profondément le développement des cognitions sociales de leurs enfants, mais aussi, selon Ray (1988), «le concept de soi et le type d'interaction que l'enfant aura avec les autres.» (traduction libre, p.27). Edwards (2007) exprime bien la position de ces parents avec ce verbatim «Nous désirions être capables de pouvoir transmettre notre foi à nos enfants de la manière que nous sentons être la plus appropriée pour eux» (traduction libre, p.93). Cependant, bien que très présente dans la littérature américaine, cette raison n'a pas été manifestée avec autant d'importance par les familles éducatrices québécoises ayant participé à l'étude de Brabant (2004).

Caractéristiques particulières de l'enfant

Observant une inadéquation entre le cadre scolaire et les besoins de l'enfant, certains parents choisissent de pratiquer l'éducation à domicile afin de respecter les *caractéristiques particulières de leur enfant*. Selon Brabant (2004), ces parents expriment notamment le désir de garder l'enfant dans le cadre familial tout en respectant le moment où l'enfant sera lui-même prêt à commencer ses apprentissages académiques. Suivant la

pensée de Lyman (1998), ces parents croient que l'enfant sera culturellement plus accompli, s'il reçoit son éducation dans un cadre familial et communautaire.

Expérience scolaire négative

Une expérience scolaire négative de l'enfant ou du parent est aussi un facteur important de motivation. Certains enfants ressentent un malaise vis-à-vis de l'école et de son cadre ou encore ont vécu des expériences négatives lors de leur fréquentation scolaire (Brabant, 2004). L'étude de Bruce (2000) rapporte qu'un grand nombre de parents éduquent à domicile sous le motif qu'ils ont vécu des expériences négatives à l'école, dans leur jeunesse.

Offrir de l'enrichissement

Des parents sont motivés par la volonté d'offrir de l'enrichissement à leur enfant afin de répondre à des besoins très spécifiques. L'important pour ces familles est surtout d'offrir des expériences éducatives qui avantagent leur enfant et cela dans le respect de ses goûts et de ses aspirations (Edwards, 2007).

Classification des motivations

Les parents évoquent souvent plus d'une raison pour motiver leur choix d'éduquer à domicile (Brabant, 2004; Ray, 2006) et Brabant (2004) ajoute que ces raisons peuvent différer dans le temps et selon l'âge de l'enfant concerné, et ce, pour une même famille. Cette auteure classe par ailleurs ces raisons par ordre d'importance en commençant par le désir de vivre un projet familial, suivi d'une objection au mode d'organisation sociale et pédagogique de l'école, une volonté d'enrichir la scolarité de leurs enfants et finalement le souci de son développement socioaffectif. Cet ordre est similaire à ceux de

nombreuses études tant canadiennes qu'étasuniennes (Basham & al., 2007; Cai, Reeve, & Robinson, 2002; Edwards, 2007; Princiotta & Bielick, 2006; Ray, 1988) à la différence que les motivations d'ordre morales ou spirituelles sont bien présentes et classées en première ou en seconde position, chez les Étatsuniens.

Variables complémentaires à l'éducation à domicile

Sur le plan communautaire, Basham et al. (2007) montrent que les enfants éduqués à domicile sont plus satisfaits, mieux adaptés et plus sociables que ceux qui fréquentent des institutions scolaires. Selon ces auteurs cette pratique offre: «une plus grande implication dans *la transmission de valeurs* [...] une relation parent enfant plus étroite et plus riche [...] l'orientation vers des relations sociales positives [...] un environnement plus protégé dans lequel l'enfant apprend» (traduction libre, p.11). Selon Gathercole (2007), ils ont aussi la possibilité d'interagir positivement avec des personnes de statuts et d'âges différents, ce qui contribue grandement à l'enrichissement de leurs compétences sociales. En plus, l'étude de Myers (1994) démontre que la pratique de l'éducation à domicile participe au maintien de *relations plus étroites*, de respect et d'entraide au sein de la famille. Cette étude (menée auprès de familles sud-ontariennes) montre que les enfants de familles éducatrices présentent un score plus élevé aux mesures de cohésion familiale et perçoivent plus d'encouragement à l'indépendance que ceux qui fréquentent une école publique. Aussi, ces enfants ont eu un bas résultat pour les conflits entre membres de la famille, malgré le fait que ces familles soient significativement plus nombreuses en nombre d'enfants. Myers (1994) explique ces résultats élevés par le nombre et la proximité des relations qui règnent entre les membres de ces familles éducatrices. Selon Priesnitz (cité dans Brabant, 2004), les membres de ces familles vivent entre eux «*une multitude de moments de découverte, de partage d'intérêts mutuels et de plaisir tout au long de la journée.*» (p.67). Par conséquent, ces multiples compétences sont autant de variables complémentaires à l'éducation à domicile qui sont susceptibles d'influencer les rapports futurs que l'adolescent aura en situation d'intégration sociale.

Concernant le futur de ces enfants, l'étude de Ray (2003) révèle que pour 71% des 7300 répondants, les adultes qui ont été éduqués à domicile, sont engagés dans *des activités communautaires* à titre d'entraîneurs sportifs, de bénévoles contre 37% des adultes étasuniens du même groupe d'âge. 73% des répondants se disent très contents de leur vie alors que dans la population en général, cette proportion se situe aux alentours de 47%. Toutefois, il faut rappeler que cette étude a été sollicitée par le HSLDA (Home School Legal Defence Association), une association très influente, qui œuvre pour la défense des droits des familles qui éduquent à domicile, en Amérique du Nord.

Tâches des parents

Éduquée à domicile est une tâche exigeante. En effet, selon Luffman (1997), ce n'est pas à la portée de tous les parents d'éduquer à domicile, compte tenu des efforts, du temps, de l'énergie, des revenus, des connaissances et des habiletés nécessaires pour mener à bien ce projet familial. Cet engagement éducatif comprend de nouvelles responsabilités qui s'ajoutent aux obligations courantes du parentage vécu par les familles contemporaines. On retrouve dans les études (Ray, 2001a ; Green & Hoover-Dempsey, 2007 ; Koonce, 2007) que ces parents ont la charge de superviser de manière plus ou moins étroite: ce que l'enfant apprend, avec qui, quand et comment il apprendra. Ils ont aussi le devoir de s'informer quotidiennement auprès de lui sur sa journée d'apprentissage, de l'aider dans ses travaux, de superviser et planifier ses apprentissages. Ils doivent pourvoir un environnement social et des activités qui favorisent les interactions sociales tout en conservant des preuves de la progression de ses apprentissages et de leur durée.

Il est évident que ces tâches impliquent beaucoup d'investissement, de temps et d'énergie pour les parents, mais en contrepartie, selon Ray (2001a), il y a des avantages et des privilèges comme celui d'avoir un petit nombre d'apprenants, de les connaître personnellement et intimement, de leur offrir un enseignement individualisé en accord

avec leurs capacités et leurs intérêts, de pouvoir partager et transmettre ses valeurs, de maintenir vivante la relation d'amour et de dévotion que chaque parent voue à ses enfants.

Difficulté, contrainte et critique de cette pratique

Il n'est pas possible d'ignorer le fait que cette pratique est peu valorisée dans la société québécoise. En effet, au Québec, la controverse entourant l'acceptation sociale de cette pratique perdure et prend même sa place dans les médias. Pour l'instant, les politiques de plusieurs commissions scolaires du Québec découragent cette pratique en exigeant des évaluations, des contrôles et des preuves qui ne sont pas adaptées aux programmes éducatifs des parents. De plus, si la commission scolaire juge que l'apprentissage de l'enfant est insuffisant, les parents sont alors contraints d'inscrire leurs enfants à l'école publique. Ceci implique, pour ces parents, le risque d'être privés de leurs rôles éducatifs qu'ils jugent fondamentaux. S'ajoute aussi, le sentiment d'être forcés de livrer leurs enfants entre les mains d'un système public qu'ils décrivent fréquemment.

Brabant (2005) a constaté que, malgré la force des motivations de ces familles, ces dernières trouvent difficile le peu de valorisation, de reconnaissance et d'acceptation sociale de leur choix. Selon Bruce et Sureau (2007), les critiques voient cette pratique comme antiétatique. Pourtant, des études dont celle de Rowland (2005) démontrent que les réquisitoires de ceux qui s'opposent à l'éducation à domicile sont arbitraires et non fondés. Par exemple Brabant (2004) n'a pas trouvé, dans son échantillon de familles québécoises, de voix philosophique, antiétatique, politique ou religieuse qui domine leurs discours. Certains critiques arguent que le manque d'expériences sociales avec des pairs de même âge constitue un manque d'expérience commune et une menace à la cohésion sociale. Pourtant, Rowland (2005) montre que «le manque d'interactions avec les membres d'un groupe de pairs n'est pas au détriment du développement social de

l'enfant (éduqué à domicile)» (traduction libre, p.59). D'après Reich (2002a), cette forme de personnalisation totale de l'enseignement risque d'isoler «l'élève de l'exposition aux idées et personnes diversifiées et, par conséquent, les priver des influences d'une démocratie pluraliste» (traduction libre, p.58). Encore là, des études démontrent qu'il n'en est rien.

L'intégration sociale

L'intégration sociale est un concept polysémique selon Martin (2002), et par conséquent, s'éloigne de toute définition univoque. Aussi, il était nécessaire ici de convenir d'une définition la mieux adaptée au sujet du présent mémoire. Puisque la présente recherche concerne surtout les relations que la personne entretient avec son milieu, la définition recherchée doit nécessairement comprendre les termes: *personne et milieu*. Selon Online Etymology Dictionary (2008), le mot intégration trouve ses origines latines dans «integrare» qui signifie rendre complet et le suffixe «ion», quant à lui, désigne l'action. Par conséquent, l'intégration sociale désigne un mouvement actif, une impulsion dirigée vers une forme de complétude, d'achèvement ou de réalisation de soi au plan social. Cette action ou cette impulsion vers la socialisation de l'enfant peut être exercée par elle-même, mais aussi par les parents, qui agissent alors à titre d'agent de socialisation. La définition doit aussi tenir compte qu'intégrer socialement un enfant doit s'exercer conformément aux droits que lui reconnaît sa société et dans le respect de son intégrité. Effectivement, pour que l'individu entretienne des relations sociales équilibrées et durables, il importe que les parents, comme tout agent de socialisation, respectent non seulement les intérêts de la société, mais aussi le développement de la personne, sa culture personnelle, ses aspirations, ses capacités, son rythme d'apprentissage ainsi que son épanouissement psychologique et émotionnel. À la lumière de ce qui vient d'être émis, l'intégration sociale sera définie dans la présente étude comme: ce qui impulse l'accomplissement social de l'adolescent en adéquation avec ses intérêts et ce qui est admis par son milieu.

La socialisation, une partie intégrante de l'intégration sociale, est décrite par Marcelini, Lefèvre, De Léséleuc, et Bui-Xuan (2000) comme un processus continu dans lequel les systèmes comprenant l'individu et le milieu sont en constante interaction et s'influencent les uns les autres. Dans le même ordre d'idées, le modèle écosystémique développé par Bronfenbrenner (cité dans Terrisse & Larose, 2002) accorde une grande importance aux rapports entre les systèmes (enfant, parent, école, église, amis). Ce modèle, qui inspire nombre de réflexions et de commentaires dans la présente étude, conçoit les relations entre ces systèmes comme des jeux d'équilibrations dynamiques visant le bien-être et le bonheur des individus qui les composent. Bronfenbrenner (cité dans Terrisse & Larose, 2002) segmente l'environnement social en différents systèmes qu'il nomme: microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème. Par définition, le microsystème correspond à l'ensemble des relations interpersonnelles et activités expérimentées par la personne. Le mésosystème inclut les interrelations entre les microsystèmes auxquels la personne participe. L'exosystème englobe les interrelations entre les milieux où l'individu n'est pas directement impliqué, mais qui ont tout de même un impact sur le mésosystème. Le macrosystème, pour sa part, rassemble les valeurs, les idéologies, les croyances, auxquelles adhère chacun des précédents systèmes qui interagissent les uns avec les autres dans nombre de processus de socialisation.

Éducation à domicile et socialisation

Ce que dit la documentation

Plusieurs études non québécoises (Basham & al., 2007; Maarse Delahooke, 1986; McCulloch, Slocum, Kolegue, & Montaudou., 2007; Petrie, 2001; Ray, 2001b) issues de différentes institutions privées, publiques et indépendantes attestent que les enfants éduqués à domicile sont aussi bien adaptés socialement et émotionnellement que les enfants du système éducatif public ou privé. Ils présentent un concept de soi satisfaisant et se

révèlent, selon l'étude de Shyers (1992), avoir moins de problèmes de comportement que les enfants de l'école conventionnelle.

Les recherches (Cai & al., 2002; Petrie, 2001; Ray, 2006) mentionnent que les familles éducatrices prennent un réel soin du développement du sens des valeurs et de la morale, des relations interpersonnelles et sexuelles, de l'affirmation de soi et de l'autonomie de leurs enfants. L'image présentée par la documentation est celle de familles qui, sous forme d'un parentage intensif, transmettent ou favorisent la transmission de connaissances classiques, civiques, humaines, éthiques, religieuses, psychologiques ou philosophiques. Selon Ray (2006), tous les aspects importants du développement social de l'enfant sont avantagés, c'est-à-dire les aspects: «identitaires, de la destinée personnelle, du développement du sens des valeurs et moral, des relations interpersonnelles et sexuelles et des habiletés sociales» (traduction libre, p.1). Selon Reich (2002b), tout ceci ne contrevient nullement aux intérêts de l'État qui représente la société et qui souhaite avoir des citoyens autonomes et indépendants. D'ailleurs, selon Broadhurst (1999), les adolescents éduqués à domicile expérimentent très tôt «de l'autonomie dans leur vie quotidienne» (traduction libre, p.10) lorsqu'ils ont à gérer leur agenda ou à programmer leurs tâches scolaires sur une période régulière. Selon Cloutier (1996) et Coquoz (1996), l'autonomie relève de normes sociales ce qui en fait un indicateur de la socialisation.

Rôle et composantes des activités sociales

Un des éléments qui contribue à faire des enfants éduqués à domicile des personnes socialement plus matures et mieux socialisées est la grande diversité d'opportunités de socialisation dont ils bénéficient (Pagé, Strayer, & Reid, 2001). La documentation rapporte que les enfants éduqués à domicile profitent d'un grand nombre de rapports avec d'autres personnes et cela à travers une diversité d'activités. En effet, en plus des activités familiales, les enfants éduqués à domicile ont en moyenne, selon Basham et al. (2007), «huit activités sociales en dehors de la maison. Celles-ci incluent des program-

mes d'après-midi et de week-end [...] (Par exemple, sports, scouts, groupes d'église, ballet, petite ligue, jeu avec le voisinage, emploi à temps partiel, travail volontaire, et des voyages» (traduction libre, p.16). Sans compter les journées d'activités et programmes coopératifs que les enfants éduqués à domicile ont avec des groupes de familles éducatrices. Selon Pagé, Strayer, et Reid (2001), cette diversité d'opportunités est la force motrice du développement sociocognitif de l'enfant. Ceci est déterminant de l'efficacité de la capacité d'adaptation puisqu'en général, selon Pagé, Strayer, et Reid (2001), les compétences sociales sont «régulatrices de ses interactions ultérieures» (p.196). Aussi, les travaux de Cloutier (1996) et de Wolfensberger et Thomas (1989) mentionnent qu'un degré acceptable de développement de la pensée sociale favorise l'acceptation sociale et aussi l'établissement de conditions de vie valorisées, autant d'arguments en faveur de l'accomplissement social de l'enfant.

Le temps, le type et la fréquence des activités sociales sont aussi à prendre en considération lorsque l'on évalue l'efficacité de ces dernières dans le développement social de l'enfant. En effet, le temps consacré à une activité et le type d'activité sont en corrélation avec le respect des normes et des règles sociales. C'est ce que Le Blanc, McDuff et Fréchette (1994) mentionnent lorsqu'ils disent que c'est «le temps consacré à des activités conventionnelles qui constitue une des dunes protectrices contre l'activité marginale» (p.19). Par «conventionnelle», les auteurs veulent dire des activités qui s'éloignent du flânage, du désœuvrement et de la délinquance. Des activités qui impliquent du temps partagé avec des adultes (famille, église, école) ou encore des activités individuelles ou de groupe (cinéma, musique, création et passe-temps, sports, loisirs organisés). D'ailleurs, c'est effectivement ce type d'activités qui est rencontré dans le cadre de l'éducation à domicile ; elles sont conventionnelles et comprennent des personnes de différents âges, dont les adultes. Ces activités qui perdurent dans le temps favorisent le développement de *liens d'attachements*, avec ses camarades ou ses coéquipiers, qui se tissent dans le cadre de ces activités (Hirschi, 1968). Ainsi, plus la personne est attachée à la société conventionnelle, plus il est probable qu'elle acceptera les notions conven-

tionnelles d'une conduite souhaitable. Comme les activités sociales de l'adolescent éduqué à domicile sont fréquentes et stables, elles contribueront aussi à l'intégration des cognitions sociales dues à la répétition des échanges. Pagé et al. (2001) parlent alors de la cristallisation d'un «mode personnel de représentation et de traitement de l'information» (p.196).

En conclusion, les familles éducatrices, tout comme l'école, l'église ou tout autre agent de socialisation conventionnelle, démontrent de manières observables, leurs capacités d'encourager l'accomplissement social de leurs adolescent(e)s par le biais d'activités sociales conventionnelles, diversifiées, répétitives, coadaptatives, progressives et réciproques dont les résultantes contribuent à la socialisation et à la cohésion sociale par leur convenance avec ce qui est admis dans la société.

Synthèse

L'éducation à domicile est marquée par la diversité. En effet, les législations varient d'une province à l'autre allant du permissif à un contrôle étroit par l'État. Les méthodes éducatives adoptées par les parents peuvent être organisées en programmes formels et structurés ou encore être tout à fait basées sur une approche autodidacte libre, sans contraintes et adaptée au rythme de l'enfant. De même, les motivations des familles d'éduquer à domicile sont hétérogènes et évolutives qu'elles soient à teneur philosophique ou pédagogique.

Parmi les plus importantes raisons évoquées par ces familles pour éduquer à domicile paraît l'insatisfaction du système scolaire publique, le plaisir de vivre en famille et l'enrichissement se classent. La transmission des valeurs, surtout celles à caractère religieux, se révèle une motivation moins dominante au Québec que dans les autres provinces ou États d'Amérique du Nord. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'elle soit moins importante au sein de la famille.

Le choix d'éduquer à domicile suppose l'investissement de temps et d'énergie, un surcroît d'obligation et de responsabilité pour la mère qui est le plus souvent celle qui demeure à la maison pour éduquer son enfant. Cela peut signifier la perte d'un revenu d'appoint ou parfois le sacrifice de la poursuite d'une carrière pour ces femmes. Des contraintes qui se combinent, pour certaines familles du moins, à une forme de marginalisation due à la méconnaissance de cette pratique éducative. Sur ce point, Wolfensberger et Thomas (1989) avisent que c'est «la perception négative de la différence qui fait la déviance ou la marginalité» (p.27)

Suivant la littérature, il paraît manifeste que cette pratique peut, dans des conditions favorables, contribuer substantiellement à l'accomplissement social de l'adolescent. En effet, la majorité des enfants éduqués à domicile se révèlent aussi bien adaptés socialement et émotionnellement que ceux de l'école privée (Maarse Delahooke, 1986). Il a été démontré que les parents éducateurs prennent soin des aspects importants de la socialisation de leurs enfants (Ray, 2006), qu'ils encouragent l'implication sociale (Petrie, 2001) et favorisent l'autonomie de leurs enfants (Cai & al., 2002), et un concept de soi positif (Shyers, 1992). Sur le plan personnel, cette pratique permet aux enfants de profiter d'une relation riche et étroite avec leur parent. Mais l'étude la plus éloquente, en terme de finalités de la personne, est celle de Ray (2003), parce qu'elle dépasse les spéculations théoriques sur les effets probables de l'éducation à domicile en démontrant qu'au-delà de la moyenne nationale, des milliers d'adultes ayant été éduqués à domicile sont aujourd'hui des citoyens matures qui réussissent et évoluent activement dans leur communauté. Des faits aussi rapportés dans d'autres recherches (Medlin, 2000; Shyers, 1992; Smedley, 1992). Il faut toutefois convenir que cela ne donne pas l'apanage de la réussite éducative à l'éducation à domicile, sans conteste d'autres familles qui ne font pas l'éducation à domicile vivent aussi des succès tout aussi dignes de mention.

Le contexte théorique s'est aussi concentré sur le rôle et les caractéristiques des activités sociales très présentes dans cette pratique éducative. En effet, il semble que les ac-

tivités sociales, vécues à l'intérieur comme à l'extérieur de la famille, participent à l'intégration sociale et au progrès de la socialisation de l'adolescent. Un gain appréciable d'autonomie a aussi été mentionné ce qui constitue un indice important de socialisation.

Toutes les recherches répertoriées et consultées, sauf une (Brabant, 2004), ont été conduites en dehors du Québec et parmi elles, très peu portent sur les perceptions des parents éducateurs et leurs adolescents sur l'intégration sociale de ces derniers. C'est pourquoi la présente étude souhaite faire reculer la méconnaissance concernant le processus d'intégration sociale de l'éducation à domicile, au Québec. Elle fait preuve d'originalité en introduisant l'adolescent à titre de participant et sera vraisemblablement la première à utiliser une démarche qualitative au Québec sur ce sujet. Cette dernière permettra la communication des savoirs pratiques mis en évidence par l'analyse des perceptions des participants.

L'objectif principal de ce mémoire consiste à parcourir les perceptions des membres de familles éducatrices sur l'intégration sociale de leurs adolescents. Lors des entrevues, le chercheur utilisera pour la collecte de données, un schéma d'entretien qui comportera des thèmes et des sous thèmes en lien avec ces questions générales: Comment les membres de ces familles perçoivent-elles l'intégration sociale de leur adolescent ? Comment ces adolescents qui reçoivent l'éducation à domicile perçoivent-ils leur intégration sociale ? Les sujets abordés porteront également sur la définition de l'intégration sociale de l'adolescent, des variables complémentaires de l'éducation à domicile et les raisons qui motivent les parents d'éduquer à domicile.

Le but recherché étant de collecter suffisamment d'informations pour circonscrire les perceptions, donc ce qui se vit dans les familles éducatrices, du moins celles rencontrées. Bien que les résultats de cette recherche ne sauraient couvrir l'ensemble des situations rencontrées sur le terrain, elles pourront tout de même se révéler utiles à la compréhension de nombreuses familles éducatrices. Un autre objectif vise à obtenir la

participation des adolescents éduqués à domicile à la présente recherche, une participation qui est peu présente dans les autres recherches.

Méthode

Cette section présente les différents éléments liés à la collecte de données utilisée, en concordance avec la méthode qualitative, pour arriver à une interprétation fidèle des perceptions des participants. On y traite du type d'étude utilisé, des participants, des modalités de recrutement des participants, des outils d'investigations (questionnaire sociodémographique et schémas d'entrevue), du déroulement des entrevues et finalement, du traitement des données. L'analyse des données s'inspire des phases de codification de Van der Maren (1996) qui débutent avec l'identification des passages significatifs associés à la liste temporaire des catégories et lexique (voir Appendice A), pour se raffiner en un arbre thématique, sorte d'arborescence de rubriques titrée dans la présente recherche: Liste finale des catégories (voir Appendice J).

Type d'étude

Cette recherche, qui peut être qualifiée d'originale, exploite le potentiel des perceptions qui sont révélatrices d'un savoir pratique des participants. L'étude s'affaire donc à susciter l'émergence de cette science populaire vécue comme une réalité. La méthode qualitative utilisée s'avère la plus adéquate pour recueillir ces informations aux attributs subjectifs. Cette méthode laisse, selon Miles et Huberman (2003), au chercheur la liberté «de capter des données sur les perceptions d'acteurs locaux, à l'aide d'un processus d'attention approfondie, de compréhension empathique» (p.20-21); de telle sorte que le point de vue et la participation des acteurs sont grandement valorisés. D'après Lecompte et Preissle (1994), les recherches qualitatives sont aptes à étudier de petits groupes de personnes, ce qui est le cas dans la présente recherche où il n'y aura pas plus de 15 participants, dont l'analyse du discours demeure la principale source d'informations. En ef-

fet, il ne s'agit pas dans la présente recherche de constituer un échantillon représentatif de la population des familles éducatrices du Québec, mais d'amorcer l'étude du sujet. Ainsi, le chercheur croit obtenir, malgré un nombre restreint de participants, suffisamment d'itération des perceptions pour nourrir sa discussion et orienter de future recherche. De plus, cela permettra d'investir plus de temps par participants et d'approfondir davantage les différents sujets.

Participants

Les participants proviennent de cinq familles comportant père, mère et adolescent. Cependant, une mère parmi les cinq familles a refusé de participer à la recherche et une des familles a permis à ses deux adolescents de participer. Au total, cinq pères, quatre mères et six adolescents ont participé à la recherche. Pour faire partie de la recherche, ces participants devaient convenablement répondre à deux critères d'inclusion: avoir fait l'éducation à domicile sur plus de deux ans et avoir des adolescents âgés d'environ 12 ans. Dès le premier contact, les participants ont été identifiés par un pseudonyme qu'ils étaient invités à s'attribuer eux-mêmes. Les pseudonymes qui ont été imaginés par les participants sont pour les pères: Henri, Jean, Pierrot, Charles, Phillippe; pour les mères; Marie, Madeleine, MJ, Réa et pour les adolescents: Guy, MrX, Xap, Mimi, James et Julie.

Le questionnaire sociodémographique révèle que la moyenne d'âge des mères est de 43 ans, avec un écart type de quatre ans. Les pères ont en moyenne 46 ans, avec un écart type de sept ans et les adolescents ont en moyenne 14 ans, avec un écart type de trois ans. Six parents ont un niveau de scolarité universitaire, deux du niveau secondaire et un de niveau collégial. Deux adolescents terminent leur primaire, trois sont en deuxième année du secondaire et un autre en cinquième année du secondaire.

Recrutement

Trois familles ont été rejointes avec succès, grâce à la collaboration de l'AQED (Association québécoise pour l'Éducation à Domicile). Deux autres familles ont été recrutées de manière imprévue par le bouche-à-oreille. Les familles intéressées ont pris contact avec le chercheur par téléphone ou par courriel. S'ils correspondaient aux critères d'inclusion préétablis, ils étaient alors informés des objectifs, des procédures, des normes éthiques et autres sujets qui les questionnaient. Finalement, un rendez-vous était fixé.

Outils d'investigations

Questionnaire sociodémographique. Cette recherche comprend un questionnaire sociodémographique (voir Appendice B) comprenant des directives et des explications dans son introduction. De plus, au moment de remplir le questionnaire, les participants sont informés sur le caractère confidentiel de la recherche. Le participant n'a qu'à inscrire les informations ou cocher la case qui correspond à sa situation. Il y a des questions autant sur la famille, le père, la mère ou l'adolescent. Outre les questions habituelles portant sur le revenu, l'éducation, l'âge, le sexe et la croyance, les participants sont interrogés sur leur degré de connaissances théoriques concernant l'adaptation sociale, le développement socioaffectif et l'apprentissage des enfants. Une autre question laisse aux participants l'occasion d'écrire et de réfléchir sur leurs motivations d'éduquer à domicile.

Le schéma d'entretien. La présente étude utilise un schéma d'entretien qui, suivant Blanchet et Gotman (1992), constitue un outil d'exploration, d'investigation visant spécifiquement la production de données. Aussi, sa conception s'inspire, entre autres, des références théoriques couvertes dans le contexte théorique; il explore les perceptions sous différents angles et espère, par là, offrir aux participants maintes occasions de s'exprimer sur le sujet d'étude. Il y a deux schémas d'entretien aux questions similaires,

mais adaptées dans leurs terminologies, selon qu'ils s'adressent aux parents ou aux adolescents. Il comporte trois parties: la première porte sur la définition de l'intégration à l'extérieur de la famille en général: la seconde, plus descriptive, couvre la description et le vécu de l'intégration de l'adolescent et la dernière se termine avec les apports de l'éducation à domicile à l'intégration sociale de l'adolescent. Les trois parties ont chacune une question principale qui sera posée à toutes les entrevues, de la même manière. Chaque partie est supportée par plusieurs questions secondaires, que l'intervieweur est libre de poser ou non, dans la mesure où elles contribuent au développement du sujet abordé en entrevue. Cette façon de faire s'inspire des propositions de Mayer et Ouellet (1991) qui suggèrent l'utilisation de questions prédéterminées et qui peuvent être adaptées ou modifiées au besoin. Toutefois, il n'est pas exclu que d'autres questions ou réflexions émergent spontanément en cours d'entrevue. L'important est que le cœur de l'entretien soit toujours en lien avec les questions de recherche générale qui portent sur les perceptions des parents éducateurs du Québec sur l'intégration sociale de leurs adolescents et celles des adolescents sur leur propre intégration sociale. Les schémas d'entretiens des parents et des adolescents sont présentés à la fin du document aux appendices C et D.

Déroulement des entrevues

Les participants sont rencontrés à leur domicile. Au moment de la rencontre, en guise d'introduction, une présentation du projet leur est lue et expliquée (voir Appendice E), conformément aux exigences du comité éthique (voir Appendice F). Au début de l'entrevue, les parents doivent signer le formulaire de consentement et d'autorisation (voir Appendice G) pour les enregistrements et la participation de leur adolescent. Suite à cela, les volontaires sont invités à faire l'entrevue. Après, vient la remise du questionnaire sociodémographique, dans cet ordre son aspect formel ne risque pas de gêner le climat convivial qui est essentiel pour le bon déroulement de l'entrevue.

La durée des entrevues est en moyenne de 40 minutes par participant. Chaque participant est rencontré de manière individuelle. À cette étape, le chercheur s'efforce de faire exprimer les participants sur leur propre définition. Cette approche s'inspire des conseils de Mayer et Ouellet (1991) qui proposent de «faire décrire l'événement ou le phénomène par les informateurs selon leur point de vue.» (p.324). Les questions et les commentaires abordés se font du plus général au plus spécifique, une modalité que les chercheurs Mayer et Ouellet (1991) appellent: «procédure en entonnoir» (p.324). La stratégie du chercheur est de laisser la place au discours spontané des participants tout en s'assurant d'aborder les dimensions prévues suivant la structure du schéma d'entretien. Selon Mayer et Ouellet (1991), il est toujours instructif d'obtenir les réactions du participant à l'expérience qu'il vient de vivre, aussi, pour clore l'entrevue, le chercheur a tenté de dissoudre harmonieusement la relation en résumant les derniers propos du participant et l'invitant à ajouter des remarques ou commentaires.

Le traitement des données

Cette section est consacrée aux opérations de traitement de données conformément aux divers modèles proposés par les auteurs Miles et Huberman (1991) et Van der Maaren (1996) soient: l'organisation, la condensation et l'analyse des données. Cette organisation débute avec l'identification de passages et se termine par une organisation d'énoncés suffisamment significatifs pour donner corps aux perceptions transmises par les participants. L'analyse de contenu se termine par la réalisation d'une arborescence de rubriques ou de thèmes, une présentation schématique et utile des perceptions.

Condensation des données

Le logiciel NVIVO 2.0 utilisé pour le traitement des données est un support matériel spécialement conçu pour la catégorisation d'éléments textuels et audio. *Le mode* d'inscription des thèmes de ce logiciel se fait sous forme *d'inscription en inséré*. C'est-à-dire

qu'il permet d'insérer, au milieu même d'une phrase, une balise repérable sous la forme d'un code qui peut être un thème, une forme d'étiquette. Dans cette étude, la codification se fera suivant les étapes proposées par Van der Maren (1996). La première étape de condensation des propos des acteurs est en lien avec le sujet de recherche. Ensuite, une fois les thèmes et items identifiés, il faudra les découper en unités de sens, que Blanchet et Gotman (1992) dépeignent comme des unités de signification complexe et de longueur variable. Finalement, la présentation des codes se fait sous forme de thèmes classifiés et hiérarchisés qu'on appelle *l'arbre thématique*. L'arbre se construit progressivement, tout au long de l'analyse, et n'est véritablement parachevé qu'à la toute fin de l'analyse du corpus. Aussi, ce découpage ne respecte pas le discours linéaire des participants, il est fonction des thèmes prédéterminés par le schéma d'entretien où parfois s'ajoutent des thèmes nouveaux pressentis par le chercheur. Donc, il s'agit d'un modèle de catégorisation mixte qui utilise la classification prédéterminée par le schéma d'entretien. C'est comme un guide initial qui peut se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse, tout en laissant place à l'émergence de nouvelle catégorie à même le matériel à analyser. Selon Van Der Maren (1996), ce codage mixte répond mieux aux exigences méthodologiques d'une recherche exploratoire, dans le sens de laisser la liberté aux contenus de se révéler même dans des champs méconnus, s'il en est.

Bref, la démarche consiste à reconnaître les extraits significatifs, de les classer sous forme de hiérarchie, pour finalement aboutir à un arbre thématique, lequel servira de grille d'analyse. Cette dernière facilitera le repérage d'autres unités significatives du corpus et ainsi de suite. Dans un contexte idéal, cette démarche doit se poursuivre jusqu'à saturation, c'est-à-dire, jusqu'à ce qu'il ne reste plus d'éléments nouveaux à découvrir dans le corpus.

Organisation du matériel

Les 15 enregistrements sont formatés sous forme de fichiers électroniques pour être transcrits ensuite, en données manuscrites mot à mot. Afin d'assurer la confidentialité et l'anonymat des données, les corpus sont tous anonymisés en codant alphabétiquement les fichiers et maquillant les noms réels par des pseudonymes, choisis par les participants eux-mêmes. De cette manière, le chercheur peut faire le lien entre les données recueillies et les sujets à l'étude. À titre d'exemple les codes se lisent de la manière suivante, pour le fichier «F2adomrX», on retrouve les correspondances de *F2* pour (F)amille numéro deux, *ado* pour adolescent et finalement *mrX*, le pseudonyme du participant.

La durée des entrevues est en moyenne de 54 minutes avec les mères, 36 minutes avec les pères et 25 minutes avec les adolescents. La transcription littérale des entrevues a pris, en moyenne, une heure par tranche de cinq minutes d'enregistrement. La transcription s'est effectuée par le chercheur lui-même à l'aide des logiciels de transcription et de catégorisation. Finalement, la transcription totale a environ 200 pages de discours transcrit, sur un format de page de 22 par 28 cm (8,5" par 11"), écrit à simple interligne avec un espace laissé entre les paragraphes pour marquer les changements d'interlocuteurs.

Analyse des données suivant les phases de Van Der Maren

Van Der Maren (1996) propose un certain nombre de phases du codage, d'étapes qui permettent de respecter la rigueur scientifique et d'assurer la validité du codage. Cette ligne de conduite aura inspiré les procédures d'analyse de contenu de la présente recherche. En fin d'analyse, elles permettront d'établir une liste de codes ou thèmes fidèle et représentative de l'ensemble des perceptions exprimées par les participants. De cette manière, le chercheur dispose de références condensées susceptibles d'alimenter la dis-

cussion et la conclusion du présent travail. La retranscription des phases proposées par Van Der Maren (1996), et présentée ci-dessous, est apparue utile pour donner un aperçu au lecteur des procédures qui ont concouru à l'élaboration de l'arborescence de thème.

Phase 1 – La relecture. Afin de raviver la sensibilité du chercheur et sa vigilance scientifique sur les sujets d'analyse, la première étape consiste à faire la relecture du contexte théorique. Ceci est particulièrement utile là où les discours des participants pourraient concorder aux thèmes abordés dans les recherches consultées par exemple: les activités sociales, les raisons des familles éducatrices d'éduquer à domicile, l'autonomie. Van Der Maren (1996) suggère ensuite de faire la relecture de la liste provisoire des rubriques (voir Appendice H) qui est ici, ni plus ni moins une liste des concepts abordés dans le contexte théorique en rapport avec l'intégration sociale des adolescents éduqués à domicile. Cette dernière a été constituée à partir du schéma d'entretien (voir Appendice C et D).

Phase 2 - Relecture du sommaire des entrevues et autres documents pertinents. Pour chaque entrevue, le chercheur a écrit un sommaire qui permettra de se remémorer au besoin le contexte, les conditions lors de la collecte d'information en cours d'entrevue. Cependant, parce qu'ils comportent trop d'éléments confidentiels, il est plus prudent de ne pas les reproduire en appendice.

Phase 3 Prélecture du matériel. Cette phase est une forme de découpage de texte qui permet de déterminer grossièrement les unités à analyser. Ces dernières sont identifiées et se cumulent au fur et à mesure que les entrevues seront analysées.

Phase 4 - Lecture du matériel et extraction des passages significatifs. Après la lecture rapide du matériel et le repérage des extraits de textes (phase 3), l'analyste passe à la phase d'extraction des passages significatifs.

Phase 5 Lecture des unités. Les passages qui apportent une information nouvelle sont codés par nouvelles catégories. Lorsque les passages jugés représentatifs ne peuvent être classifiés dans les catégories préétablies, ils sont extraits sous forme de segments, de mots clés et de propositions, devenant ainsi de nouvelles catégories. À la fin de cette étape, on aboutit à une nouvelle extension de la liste des codes. Ces codes qui peuvent comporter des phrases ou des mots tels que fournis par le participant. Ainsi s'élabore une liste des catégories (voir appendice J) qui fusionne les rubriques provisoires (voir Appendice H). À titre d'exemple, voici un extrait de la liste des catégories dans le tableau 1.

Tableau 1

Extrait de la liste des catégories

Entrée codée	Code	Rationnel (définition, commentaire, principe de sélection)	
(1 1 1 3)	Qui sort à l'extérieur	Ce n'est pas une personne sédentaire ou casanière. Elle va vers les autres.	Exemple: «de sortir de sa coquille, d'aller vers l'autre»
(1 1 1 8)	Capable de s'affirmer	Une personne qui est capable de faire valoir ses points de vue.	Exemple: «qui est capable de dépasser les attentes des autres aussi. C'est ça»
(1 2 7 6)	Contribution des activités à l'intégration	Contribution des activités à l'évolution de l'intégration sociale. Ex.: avoir plus de contact.	Exemple: «Maintenant, mon intégration est plus facile. J'ai énormément activités à l'extérieur.»

Phase 6 Poursuite de l'analyse sur au moins deux entrevues. Le codeur après avoir procédé à l'analyse d'une entrevue passe à une seconde. À ce moment, la liste qui en résulte est suffisamment avancée pour être soumise à la validation interjuges de la phase 7.

Phase 7 Vérifications interjuges. À cette phase, le codeur, le chercheur s'est arrêté pour faire effectuer l'évaluation des codes par des codeurs, en l'occurrence la directrice et la codirectrice du présent mémoire. Ces dernières ont eu en main une copie de la liste des catégories en-cours d'élaboration, un lexique semblable à celui de l'appendice A, les questions de la recherche, le contexte théorique de la présente recherche et un extrait d'une des entrevues déjà codé par le codeur. Les juges devaient faire l'exercice de coder un même extrait d'entrevue en se référant à la liste des catégories sans toutefois avoir en main les associations faites par le codeur entre les catégories et les extraits. Les résultats de cette vérification sont commentés dans la phase suivante.

Phase 8 Confrontation interjuges et nouvel ajustement de la liste. Après confrontation du codage des deux juges et du codeur, l'évaluation a obtenu un score 65%, un pourcentage faible. En effet, en deçà de 70%, la liste est considérée mal faite et le codage flou selon Van Der Maren (1996). Pour augmenter l'indice de fidélité, des modifications devaient être effectuées sur la liste des codes. Les juges ont remarqué une compétition entre plusieurs codes ce qui rendait la classification imprécise et aléatoire. Par exemple, les codes: *Raisons qui motivent l'éducation à domicile* et *Avantages à faire l'éducation à domicile* étaient confondues par les juges, ces derniers ne sachant pas comment le chercheur les interprétait. Pour corriger la situation, le codeur a précisé les définitions de ces codes. Il a aussi subdivisé, combiné, réorganisé ou modifié tous les codes fautifs. Ces interventions ont assurément élevé l'indice de fidélité à plus de 70%, un niveau acceptable de fidélité selon Van Der Maren (1996). Sûre de la valeur de la liste de codes, le codeur a pu poursuivre le codage des entrevues restantes (Phase 9). Le lecteur trouvera dans le tableau ci-dessous certains changements apportés.

Tableau 2

Liste des codes modifiés

Codes modifiés ou nouveaux	Modifications
Qui n'est pas sédentaire	Au lieu de: Qui sort à l'extérieur (pouvant être interprété comme le simple fait de prendre l'air)
Rôle de l'éducation à domicile (Plus en terme d'influence que de contribution ou participation active)	Au lieu de: Contribution de L'éducation à domicile
Raisons qui motivent l'éducation à domicile	(précisé dans sa description)
Avantages à faire l'éducation à domicile	(précisé dans sa description)
Qui respecte les normes	(précisé dans sa description)
Capable de s'affirmer (l'ado)	(précisé dans sa description)
Autonome	(précisé dans sa description)
Plus civilisé	(précisé dans sa description)
Quelles sont vos attentes	(précisé dans sa description)

Phase 9 Reprise des phases 2 à 5 avec la liste sur les treize entrevues restantes. La liste des catégories, modifiées après la vérification interjuges, va servir au codage de l'ensemble du matériel. Il s'agit d'une reprise cyclique des phases deux, quatre et cinq sur les treize entrevues restantes.

Phase 10 Correction du codage des deux entrevues d'essai initiales. Le codeur reprend l'analyse des deux premières entrevues, celles qui avaient servi à la conception de la liste des codes soumise à la vérification interjuges. Ainsi, les quinze entrevues auront été analysées pour finalement aboutir à la liste finale des catégories (voir Appendice J).

Phase 11 Vérification de la fidélité interjuges. Van Der Maren (1996) propose une dernière phase qui consiste à faire un nouveau calcul de la fidélité interjuges. Cela pouvait aller jusqu'à la vérification des résultats par les participants eux-mêmes. Cependant, il a été décidé en accord avec les directrices du présent mémoire de ne pas entreprendre cette phase dans le cadre de ce travail.

Résultats

Cette présentation des résultats couvre les thèmes suivants: la définition de l'intégration, et la perception de l'intégration, les variables complémentaires de l'éducation à domicile ainsi que les raisons qui motivent ces familles à faire l'éducation à domicile. Les énoncés sont associés par groupes de participants soit: les pères, les mères ou les adolescents, puis comparés suivant leurs similitudes entre les différents groupes soient: pères-adolescents, mères-adolescents ou pères-mères-adolescents. Les rubriques sont traitées les unes à la suite des autres et non par ordre d'importance. Cependant, certaines rubriques ont obtenu de plus gros scores lors de l'analyse des occurrences (voir Appendice K), c'est le cas pour: les activités et les avantages à faire l'éducation à domicile.

Définition d'une personne intégrée

Deux questions ont permis de mettre en évidence la perception des participants concernant leur définition générale de l'intégration sociale: «Comment peut-on reconnaître qu'une personne est intégrée à l'extérieur de la famille ?» et «Est-ce important d'être intégré dans la société ? Pourquoi ?»

a) Comment peut-on reconnaître qu'une personne est intégrée à l'extérieur de la famille ?

À cette question, deux pères mentionnent que ce sont des personnes capables de prendre soin d'elles-mêmes dans différents aspects de leur vie. Leurs propos se tradui-

sent par des énoncés tels que: «est capable de gérer ses émotions, son argent, son temps» (Jean); «se débrouille mieux dans le monde» (Pierrot).

Trois mères signalent qu'une personne intégrée est celle qui est fonctionnelle, qui se conforme à des règles ou qui prend connaissance des normes ou des règles de conduite qui régissent sa société. Les énoncés suivants supportent cette reformulation: «quelqu'un qui se conforme à des règles qui sont édictées, ou qui sont socialement reconnues» (Marie); «lorsque l'on n'est pas intégré, on devient dysfonctionnel, on fait des choses qui, peut-être, ne plaisent pas à la société» (MJ), «qu'il soit poli, civique» (Rea).

Trois parents et une adolescente livrent le portrait commun d'une personne intégrée comme étant sociable et allant volontiers vers les autres et établissant avec eux des liens sociaux adéquats, voire amicaux. Voir les expressions suivantes:

«à l'aise de communiquer avec des personnes de différents milieux» (Réa); «sont pas toujours en train de se battre» (Charles); «c'est une personne qui serait à l'écoute» (Jean), «quelqu'un qui est capable d'aller au-devant» (Jean); «on leur adresse la parole ils n'ont pas l'air gêné ou trop pris pour (ne) pas s'adresser à un inconnu» (Julie); «Il faut un «esprit ouvert au monde, qui n'est pas fermé» (Julie).

Deux pères, trois mères et deux adolescents indiquent également que ces personnes ne sont surtout pas du genre sédentaire ou casanier. Les énoncés suivants vont dans ce sens:

«Y doit y avoir un minimum de relations que l'on doit avoir les uns avec les autres pour dire que l'on est intégré» (Pierrot) «des fois c'est pas profond, mais quand même des relations avec d'autres» (Phillippe). Ils vont vers les autres et établissent «des relations avec les gens» (Madeleine). En effet, «on (ne) peut pas être en retrait de la société» (Madeleine), «de sortir de sa coquille, d'aller vers l'autre» (Marie) Elle «passe moins de temps à l'intérieur» et leur «cercle d'ami est grand» (Guy). Il «faut sortir, faut connaître du monde» (Guy) «Je vois pas à quoi ça servirait d'être tout seul ça terre là.» (Marie); «y a aucun plaisir à vivre tout seul dans

une bulle» (Madeleine); «on n'est pas appelé à être seul» (Rea); Tu n'es «pas intégré (si) t'as pas de contact avec la communauté» (James).

Cinq participants décrivent la personne socialement intégrée comme étant capable: de s'impliquer dans son milieu, d'être productive, de travailler et de faire des actions qui contribuent au mieux-être de sa communauté. Un père spécifie notamment qu'une personne «ne serait pas intégrée socialement si elle ne participe pas socialement à aucun groupe en dehors de la famille immédiate ou d'un groupe sectaire» (Henri). Les énoncés suivants expriment ces perceptions:

«Qui arrive peut-être à réaliser des choses ensemble.» (Charles); «capable d'apporter une contribution à la société est capable de s'impliquer socialement.» (Marie) «Productive pour la société» «participe au bien-être commun» (Madeleine); «qui s'engage communautairement» «capable de contribuer de façon constructive» (Rea); Elle «s'implique avec les autres personnes» (Julie). C'est «ce que tu fais (pour) la société» qui fait que tu es intégré» (Xap).

Une mère et un père décrivent la personne intégrée comme pouvant éprouver de l'empathie. Les énoncés suivants traduisent cette perception: «... capable de voir le besoin chez l'autre» (Marie); «y'est capable de percevoir les besoins de l'autre sans vraiment qu'on lui demande» (Jean).

b) Est-ce important d'être intégré dans la société ? Pourquoi ?

Un père trouve important d'être intégré, car c'est une source d'enrichissement et cela demeure un besoin pour se développer. Il utilise les énoncés suivants: «parce que la société doit profiter des richesses de chacun.» (Henri); «l'individu a besoin de liens sociaux pour se développer.» (Henri).

Un autre père laisse entendre que c'est utile pour échanger et apprendre de l'autre ou mieux accepter, apprécier ou composer avec les différences individuelles. Ce qu'il ex-

prime de la manière suivante: «pour mieux accepter, on est tous à saveur différente» (Jean). Le participant fait l'analogie avec les salades aux légumes et les avantages de la variété.

Une mère et une adolescente présentent l'intégration sociale comme un besoin très fondamental pour vivre en groupe: «On est fait pour communiquer avec le monde» (Julie); «l'homme est fait pour avoir des liens avec les autres donc si y est pas intégré socialement c'est la mort entre guillemets à petit feu» (Marie).

Unanimement, les participants répondent qu'il est important d'être intégré socialement, toutefois les réponses des participants diffèrent quant au pourquoi cela est important.

Perception de l'intégration sociale des adolescents

Cette partie tente d'établir le portrait que se font les participants sur l'intégration sociale de l'adolescent éduqué à domicile. Premièrement, on tente de savoir comment se vit l'intégration sociale des adolescents participants. Par la suite, on veut connaître quelles sont les activités sociales pratiquées et leurs caractéristiques. D'autres questions secondaires s'intéressent à savoir comment sont ressenties les expériences sociales, à quoi s'attendent les parents, comment on pense que les amis perçoivent l'intégration de l'adolescent.

a) Comment vit-il son intégration à l'extérieur de la famille ?

Un père témoigne que son adolescent est aussi une personne respectueuse et civilisée: «j'vois qui sont tout a fait normaux même souvent qui ont de meilleurs comportements plus civilisés» (Charles); «est très respectueux des autres» (Charles).

Deux pères perçoivent leurs adolescents comme des personnes en mesure d'établir des contacts appréciés, cette interprétation est déduite des expressions suivantes:

«les gens ils sont contents de le voir, il y a beaucoup d'invitation à sortir» (Henri);
«c'est quelqu'un qui a beaucoup d'entregent» (Henri); «y a pas de difficulté à avoir des contacts avec différentes personnes de différents âges» (Jean).

Une mère apporte un commentaire distinct des autres lorsqu'elle affirme que sa fille est un instrument d'intégration, dans le sens qu'elle est une leader, qu'elle est exemplaire: «plus que de la voir intégrée, elle est elle-même un instrument d'intégration» (Rea).

Deux mères laissent entendre que leurs adolescents sont des personnes autonomes. Elles disent cela comme suit: «est toujours prête à s'organiser» (Madeleine); «ils trouvent leurs sous pour faire des projets communautaires» (Rea).

Trois adolescents se perçoivent comme des personnes intégrées du fait surtout qu'ils ont de la facilité à lier des relations avec les autres. Ce qui se traduit par les expressions suivantes:

«Parce que si je n'étais pas une personne intégrée je n'aurais pas passé le Journal de Montréal» en effet, être camelot exige d'être à l'aise avec le public. (MrX);
«pas de misère à aller voir quelqu'un pour la première fois. Lui dire bonjour. À (me) faire des amis» (Guy); «c'est intéressant les autres» (Julie).

Un père et une mère perçoivent leurs adolescents comme des personnes convenablement engagées socialement soit: en travaillant, en faisant du bénévolat, en s'impliquant dans des activités culturelles ou autres: «Ils sont engagés communautairement» (Rea); «par un travail dans la communauté.» (Henri); «engagement dans au moins un organisme communautaire.» (Henri).

Un père et deux mères perçoivent leurs adolescents comme des meneurs capables de s'affirmer lorsque nécessaire. Ce qui s'exprime par les énoncés suivants:

«Y dit ce qu'il a à dire ce qui pense, y'est pas bloqué» (Pierrot); «c'est lui qui a pris son groupe en main pi qui s'est mis à diriger le groupe» (Rea); «se retrouve avec trois autres jeunes qu'il connaît pas du tout, y'en a qui sont plus vieux que lui, y'a personne qui sait quoi dire, ben lui prend ça en main, bon ben, pourquoi on fait pas ci pourquoi on fait pas ça» (Rea); «y on de l'entregent, pi y on de l'assurance» (Marie).

Quelques parents disent que les adolescents sont souvent en contact avec d'autres personnes à l'extérieur du foyer:

«y se mêle aux gens» (Jean); «des relations quotidiennes avec des amis» (Henri); «pis y a des amis en masse» (Jean); «(il) commence à avoir des amies plus d'amis à l'extérieur» (Phillippe); Il «est toujours près à partir on the go» (Madeleine); «Oui ! A beaucoup d'amis eee beaucoup d'activité à l'extérieur» (Marie); «beaucoup de contacts aussi avec des gens de tous les âges.» (Marie); «interagit encore beaucoup avec plein de monde» (Madeleine).

Tous les parents disent que leur adolescent s'intègre bien, mais c'est l'énoncé d'une mère qui a été retenu comme le plus significatif et le plus élaboré. Cette dernière s'exprime en ces termes: «je trouve que ça va bien il s'intègre normalement» (MJ); «j'ai dit ben non pas du tout j'vois pas qu'il est mal intégré au contraire» (MJ).

b) Est-ce qu'il trouve l'intégration sociale facile ou difficile, stressant ou agréable, satisfaisant ou insatisfaisant ?

Quatre adolescents considèrent leur intégration relativement facile, satisfaisante et agréable, en disant:

«C'est agréable, moi j'aime ça» (Xap); «Je trouve pas que c'est une corvée de faire une conversation ou de m'impliquer avec les gens» (Julie); «On peut dire que c'est facile» (MrX); «Aller faire une entrevue pour un emploi. Ça ne me dérange pas, ça me stresse comme tout le monde, mais pas plus que tout le monde.» (Guy).

Plusieurs parents considèrent l'aisance avec laquelle leurs adolescents entrent en relation avec autrui ou la manière positive qu'ils en parlent comme des indices de facilité, d'aisance et de satisfaction. Les énoncés suivants sont éloquents:

«pour lui, c'est facile.» (Henri); «il est satisfait.» (Henri) et (Pierrot); «y trouve ça facile» (Jean) et (MJ); «y a pas de difficulté de sexe opposé» (Jean); «y me semble heureux, dans la situation qui vit» (Jean); «Intimidant un peu, mais satisfaisant» (Madeleine); «Ils sont à l'aise, y peuvent parler avec n'importe qui: les adultes, les adolescents, les petits aussi.» (Phillippe); «Il nous en parle, de ses relations au travail de ses relations avec ses amis c'est toujours positif.» (Henri).

c) Comment les amis perçoivent-ils son intégration à l'extérieur de la famille ?

Quatre pères disent que les amis apprécient la compagnie de leurs adolescents. Les segments suivants laissent entendre que les adolescents sont bien perçus, respectés et appréciés par les autres:

«dans son cercle, y'est respecté et écouté» (Pierrot); «beaucoup de monde qui veulent être avec lui, qui voudraient être son ami» (Pierrot); «Les autres aiment parce qu'il exclut pas les bons ou moins bons» (Phillippe); «leurs amis sont étonnés peut être, ils trouvent mes enfants ben y'a beaucoup de monde qui trouve mes enfants plus matures» (Phillippe); «qu'il a une belle personnalité» (Henri); «ces amis les perçoivent très bien» (Jean).

d) Comment tes amis perçoivent-ils ton intégration à l'extérieur de ta famille ?

Trois adolescents répondent que, selon eux, les perceptions sont positives. Cependant, leurs réponses sont peu élaborées. Ils s'exprimaient en ces termes:

«je pense que mes parents ont une bonne perception de mon intégration sociale.» (Guy); «Je me fais fréquemment de nouveau des amis, fac d'après moi leur perception est bonne» (Guy); «(il me trouve) Gentil drôle puis tannant !» (Mimi); «Ils vont me dire... merci d'avoir fait (ceci ou cela), (et dire) ça m'a vraiment fait du bien.» (Julie).

e) Pour vous, est-ce que son intégration sociale est importante ?

Certains parents soutiennent que l'intégration de leurs adolescents est importante soit pour être heureux, pour participer et devenir autonome. Ce qui se traduit par les énoncés suivants:

«oui, c'est très important.» (Phillippe) et (MJ), «si y n'est pas capable... y va avoir de la misère. Non pour moi c'est important» (Marie); «l'intégration c'est important d'être capable d'habiter son milieu [...] d'être capable d'y vivre heureux» (Rea); «C'est important parce que devenir adulte c'est devenir participant autonome à la société» (Henri).

f) Pouvez-vous me nommer des activités qui contribuent à son intégration à l'extérieur ?

Un père espère que les activités accéléreront sa prise en charge, que cela va lui apprendre à vivre plus d'autonomisation par rapport à sa famille. Ce qu'il exprime ainsi: «d'autres activités qui l'amènent à s'éloigner de la maison» (Pierrot)

Une adolescente dit que les activités aident à développer des liens d'attachement, ce qu'il traduit par les termes suivants: «C'est pas juste rencontré des gens pi ok c'est fait pi c'est fini, t'sais on partage quelque chose, t'sais on apprend a se connaître a plein on va aider l'un on va aider l'autre, t'sais c'est donnant donnant pi ça donne vie» (Julie).

Quelques parents et trois adolescents ont partagé que les activités offrent des occasions pour rencontrer de nouvelles personnes, se faire de nouveaux amis ou d'échanger. Ce qu'ils expriment par les énoncés ainsi:

«C'est toutes les activités que je fais qui font que je connais des gens pis que je m'intègre bien à des groupes et pis à la société» (Xap); «ça fait rencontrer du nouveau monde» (Guy); «on joue ensemble on fait des échanges ensemble on apprend a mieux se connaître» (Julie) «l'amitié est venue en se fréquentant» (Julie); «ça y permet de connaître des gens» (Madeleine); «les amis ont pris de l'importance», «ç'a soudé beaucoup le groupe» (Rea); «par l'appartenance à des groupes sportifs, c'est comme ça qu'il s'est fait des amis» (Henri); «pi qu'il est en contact avec des étrangers.» (Pierrot).

g) Quels sont les types d'activités ?

Deux pères traduisent bien tout ce que les mères et les adolescents ont dit à ce sujet. Ils mentionnent que les activités sont nombreuses et diffèrent d'une famille à l'autre. Il peut s'agir de cours de judo avec compétitions, de sports saisonniers comme de hockey, de baseball ou de soccer, incluant des tournois. Il arrive, pour certains adolescents, de faire du bénévolat ou d'aider une personne dans le besoin. Voici quelques énoncés retenus:

«dans les bars, restaurant cinéma» (Henri); «Il joue dans des orchestres avec l'école musique» (Phillippe); «lorsqu'ils vont faire du bénévolat, ils vont dans des communautés, ils doivent aller dans les résidences» (Phillippe); «Ils jouent (de la musique) au marché pour l'argent (lever de fond)» (Phillippe).

Un père a souligné que plusieurs activités familiales permettent d'apprendre à vivre en société, peu importe si elles ont lieu à la maison ou ailleurs. Les formulations suivantes expriment cette pensée:

«ils (les enfants) sont pas exclus des conversations (avec des invités), on mange ensemble avec des adultes on laisse pas toujours les enfants à part de nous» (Phil-

lippe); «mais cette activité-là commence ici a la maison on partage avec une autre (famille)» (Phillippe).

h) Où se passent ces activités en général ?

Tous les participants ont rapporté différents lieux où se déroulent les activités, ce sont: dans des établissements comme: des gymnases, des églises, des piscines publiques, des locaux d'écoles, des conservatoires. Mais elles peuvent aussi se dérouler chez des amis, dans des parcs municipaux ou parfois à l'extérieur dans d'autres villes.

i) Quelle est la durée de ces activités ?

Tous les participants se sont prononcés sur cette question, toutefois deux mères ont été plus précises en terme de nombre, de durée et de fréquence de participation. Ainsi, les adolescents peuvent avoir d'une à trois activités par semaine qui peuvent se mesurer en terme d'heures, de journées ou de week-end. Voici les énoncés les plus significatifs: «il a trois cours semaine d'une heure et demie chacune, pis les compétitions c'est régulièrement» (Marie); «passe une quinzaine d'heures semaine à l'extérieur de la maison» (Marie); «la musique nous amène un samedi sur deux aussi à être en cours de groupe» (Rea).

j) Avec qui se vivent ces activités ?

Certains parents et la plupart des adolescents disent que les activités se font généralement avec des amis ou des connaissances. Quelques parents rapportent que ces activités comprennent parfois des liens autres qu'avec ses amis, par exemple, des voisins ou des personnes qu'ils ne connaissaient pas personnellement. Voici quelques énoncés émis sur ce sujet:

«C'est des amis d'école, des connaissances, ou des jeunes de la ville» (Pierrot); «des gens qu'il va rencontrer sur le chat (Internet) à chatter pi à chatter avec l'ordinateur» (Pierrot); «C'est des gens de leur école artistique qui viennent de partout» (Phillippe); «ça va vivre ça par exemple avec ses camarades, avec l'entraîneur, avec les parents qui sont accompagnateurs aussi» (Marie).

k) Quelles sont vos attentes concernant son intégration sociale ?

Les réponses divergent à ce sujet. Un père s'attend à ce que son adolescent «s'investisse dans son travail, dans la vie sociale ou dans la communauté [...] qu'il exerce sa citoyenneté» (Henri) et un autre dit qu'il n'a pas d'attente que c'est à l'adolescent lui-même de choisir quand le temps sera venu, en tenant ces propos: «j'ai pas vraiment d'attentes j'trouve qu'il est bien intégré je le laisse aller» (Pierrot).

Un père aimerait que son adolescent ait assez de discernement pour qu'il ne «se laisse pas, je dirais, manipuler» (Henri) c'est-à-dire, qu'il se respecte. Un père aimerait que son adolescent soit «capable de s'estimer lui-même comme un être humain qui a de la valeur, pas être meilleur qu'un autre là, mais qui a de la valeur» (Jean).

Une mère dit s'attendre à ce que ses adolescents soient autonomes. Elle veut les «outiller pour qu'il prenne ces décisions-là, parce que c'est pas moi qui vais les prendre» (Rea); «je veux des enfants qui veulent, qui subissent pas leur vie» (Rea).

Certaines mères veulent que les adolescents tiennent compte des impacts de leurs choix sur la famille. Elles tiennent à ce que les temps en famille soient préservés. Ce qui s'exprime de la manière suivante: «y'a des choix à faire pi les choix que tu fais on un impact sur ta famille [...] pi un moment donné la famille c'est important pi y'a un équilibre» (Rea).

Deux mères s'attendent à ce que leurs adolescents respectent les autres et apprennent les règles de la société. Elles ont dit ceci de la manière suivante:

«faut qui fasse partie de la société, faut qui soit au courant de la société comment ça marche c'est quoi les règles dans la société, comment on fonctionne en groupe» (Madeleine); «je serai bien peiné de le voir toujours être rejeté des autres, retiré pas être dans la norme je» (Madeleine); «d'avoir de l'empathie qui soit capable de faire quelque chose à cette échelle» (Rea); «on est appelés à se respecter les uns les autres» (Rea); «quand on est heureux, on respecte l'autre» (Rea).

Trois adolescents croient que leurs parents veulent qu'ils se réalisent comme des personnes respectables, bonnes, intégrées, heureuses, responsables ou qu'ils réussissent dans la vie. Ce qui s'exprime par les propos suivants:

«que je réussisse dans la vie, que j'essaie de m'épanouir» (Guy); «que je sois quelqu'un, qui prend soin de moi que je sois responsable» (Guy); «que je me tiens avec du bon monde» (Guy); «que je sois une bonne personne» (Guy); «j'imagine qu'ils voudraient que je traite les autres comme moi» (Julie); «y veulent pas que je reste enfermé à jouer à l'ordi» (Xap); «c'est surtout que je sois heureux pis que j'm'amuse» (Xap).

1) Comment lui faites-vous part de vos attentes à ce sujet ?

En encadrant. Trois mères veulent que les adolescents se contentent de ce qui est permis, qu'ils soient encadrés et en sécurité. Pour ce faire, en respect avec leurs attentes, ces mères permettent, limitent, gèrent les activités qui sont les plus susceptibles de favoriser la vie familiale ou qui ne sont pas menaçantes. Ainsi, elles vont s'assurer de la qualité de l'environnement social ou du type de fréquentation vécu dans ces activités. Des actes qui sont représentés par les formulations suivantes:

«je l'enverrai pas n'importe où, «je crois pas au fait de mettre quelqu'un dans un environnement menaçant à n'importe quel âge» (Rea); «moi j'avais restreint, y pouvait y aller quand sa soeur travaillait point» (Madeleine); «(Donc, vous ne

laissez pas au hasard ?) Non jamais !» (Rea); «Les enfants sont pas laissés à d'autres enfants, sont pas laissés sans direction» (Rea); «nous on privilégie les sports qui épuisent pas la famille» (Rea).

En donnant l'exemple. Deux parents disent exprimer leurs attentes en se servant d'eux-mêmes comme des modèles, en donnant simplement l'exemple d'attitudes conformes à leurs attentes, ainsi ils «essaient de faire les bonnes valeurs à la maison» (Charles). Par exemple, cette mère, qui s'attend à ce que ses enfants sachent se faire valoir en société, donne l'exemple de la manière suivante: «en vivant ma vie de la même façon, moi je suis intégré communautairement, mon mari l'est (aussi), on reçoit beaucoup chez nous, on est ouvert à toutes sortes de monde» (Rea).

En négociant. Trois parents négocient, discutent au sujet de leurs attentes avec leurs adolescents, tenant compte de leurs goûts et de leurs aspirations, ils disent:

«Directement, comme je vous parle, on assoit... pis on jase» (Madeleine), ce sont «des attentes qui sont négociées, parce que c'est un enfant intelligent qui a du jugement» (Madeleine); «un moment donné on en parle pi on gère... on peut essayer pi après ça on évalue ou de se dire on va trouver une alternative» (Rea); «conversation entre adultes je dirais une relation de conseil, mais d'un père à son fils, mais sans aucune attente» (Henri).

Variables complémentaires de l'éducation à domicile à l'intégration sociale

Cette partie comporte des questions qui permettent de cerner la perception des parents et des adolescents concernant les effets, avantages ou désavantages de l'éducation à domicile en lien avec l'intégration sociale et la socialisation de l'ado.

a) Comment l'éducation à domicile contribue-t-elle à son intégration à l'extérieur de la maison ?

Un père fait la remarque que «ceux qui font l'école à la maison apportent une autre dimension à la société» (Jean). Ainsi, l'éducation à domicile peut apporter du nouveau pour la société dans le sens où ses points de vue particuliers, son originalité et ses expériences uniques forment des adultes dont la contribution sociale est un enrichissement pour la société.

Deux mères témoignent que cette forme d'éducation renforce les liens familiaux (donc le degré d'appartenance), permet d'influencer le développement de la personnalité de l'adolescent et favorise la transmission des valeurs familiales (intégration des valeurs). Ce qu'elles partagent en ces termes:

«(l'éducation à domicile) a de l'influence sur le développement de leurs personnalités, pis les (liens) tissés entre la famille sont beaucoup plus fort, parce qu'on est toujours ensemble» (Marie); «le tissu familial est tissé plus serré» (Rea); . «y voit ce nous autres ont transmet comme valeur, pis eee y voit aussi on est sa principale influence, c'est pu le professeur qui est la principale influence, c'est pu les amis d'école» (Marie). Selon elle, l'éducation à domicile: «créé un espace dans lequel vous pouvez échangez vous pouvez évaluer» (Rea).

Deux mères et une adolescente disent que l'éducation à domicile permet à l'adolescent de sortir et d'apprécier la diversité culturelle de la communauté environnante, de visiter des commerces, des centres culturels, des environnements de travail, d'échanger avec différentes personnes. Ce qui s'exprime par ces propos:

«Je vois t'sais comme les gens qui travaillent comment ils travaillent, qu'est-ce qu'ils font, c'est quoi la réalité des choses [...] «on écoute des témoignages des gens c'est comme dans la vie de tous les jours» (Julie); «ça lui permet de partir d'ici avec moi en pleine semaine allée voir un marchand» (Madeleine); «ça lui permet de choisir ce qui a besoin pis de discuter avec les gens qui rencontre»

(Madeleine); «nous autres on est pas rattaché à un groupe scolaire on est rattaché à tout le monde qui nous entoure d'après moi, ça peut être la famille, ça peut être le quartier, ça peut être ce qui ce passe à travers le monde entier» (Marie).

Trois mères et deux adolescents ont mentionné que l'autonomie est favorisée, grâce à l'éducation à domicile, parce que l'adolescent est incité à gérer son horaire, qu'il doit assurer l'atteinte de buts personnels et académiques. Ce qui a été exprimé de la manière suivante:

«ça (l'éducation domicile) favorise aujourd'hui exemple mettons pour mon emploi j'ai un horaire comme je le veux» (Guy); «de pouvoir être libre dans mes horaires, de pouvoir sortir pour aller aider les gens» (Xap); «y fixent leurs affaires eux autres même, pi choisissent leurs sujets qui veulent faire» (Marie); «faut qu'il apprenne à se débrouiller seul» (MJ); «ils apprécient de gérer leurs temps» (Rea).

Deux parents disent que l'éducation à domicile permet d'établir des relations avec des personnes de tout âge. Ce qu'ils expriment de la manière suivante:

«.. vivre avec des personnes de différents âges» (Jean); «y a toujours une saveur différente (de la variété dans les fréquentations avec différent groupe d'âge)» (Jean); «beaucoup de contact aussi avec des gens de tous les âges.» (Marie); «étant ouvert à d'autres personnes qui sont pas ... de son âge, ça élargit son champ de vision» (Marie).

Trois parents mentionnent que cette pratique offre à l'adolescent un environnement qui leur donne le temps de consolider leur identité personnelle en harmonie avec leurs valeurs familiales, ce qui les prépare à vivre en société. Ils disent cela ainsi:

«sont solides (les adolescents) en partant facque quand y arrive en société y vont l'être, ils vont rayonner par rapport a l'autre» (Charles); que «les enfants sont tenus dans l'ignorance un peu (rire) ... au niveau sexuel, je pense au secondaire... on évite tout ça» (Marie); qu' «en étant ici, en étant pas toujours en contact avec des choses qui ont pas de bon sens , quand y en voit, sont capable de dire ça pas de bon sens, parce qui ont réussi à se faire un jugement» (Marie); «sans me leurrer son mieux éduqués que tous ceux qui sortent de l'école ça c'est clair ok» (Rea).

b) Comment le fait de faire l'école à la maison nuit-il à son intégration ?

Deux pères pensent que l'éducation à domicile peut nuire au développement social de l'adolescent, s'il est maintenu dans un environnement sectaire, antisocial ou aliénant. En effet, un des pères dit que «le fait que pour une partie de la société et des leaders dans cette société, l'école à la maison soit perçue négativement (eee) je pense que cela provoque une certaine marginalisation de mon adolescent.» (Henri) Il considère que les jugements stéréotypés envers cette pratique sont responsables d'une forme de marginalisation de l'adolescent: «ça va nuire si, ça devient une secte, on se ferme aux autres, on coupe tout contact avec l'extérieur» Jean; «le côté néfaste va y être si on décide de pas aller vers les autres» (Jean).

Une mère se demande si l'absence de vie quotidienne et hebdomadaire avec une cohorte constituera une lacune pour l'avenir de son adolescent. Elle exprime sa pensée de la manière suivante: «qui connaît pas la vie de troupeaux, que j'appelle un peu, ça va-tu y manquer dans dix ans, dans quinze ans, j'lé sais pas, c'est peut-être le revers de la médaille» (Madeleine).

Deux adolescents disent que l'éducation à domicile n'est pas bonne pour tout le monde, que le cercle d'amis y est plus restreint. Un adolescent mentionne qu'il ne recommanderait pas l'école à domicile à cause de son côté marginal; il trouve que les gens de l'extérieur sont trop négatifs envers cette pratique éducative. Voici les expressions supportant cette interprétation:

«si une personne est juste pour laisser son enfant tout seul ça va pas» (James); «à cause que c'est moins conventionnel, pour l'avenir, une demande d'emploi une demande au cégep... c'est sûre que, qu'en à moi, tu as moins de chance qu'une personne qui est allée dans le privé» (Guy); «non je recommanderais pas ça (éducation domicile)» (Guy).

Les raisons qui motivent le choix d'éduquer à domicile

Une question a permis de dégager les raisons qui ont motivé les parents interrogés à faire l'école à domicile. Il y a beaucoup de réponses à cette question, comme le révèle l'analyse des occurrences (voir Appendice K). Le lien entre les raisons d'éduquer à domicile et l'intégration sociale apparaît lorsque l'on considère tout ce que les parents croient éviter d'expériences négatives à leurs adolescents, c'est-à-dire: pas de stress, pas de rejet, pas de ségrégation, pas d'intimidation et autres formes de socialisations négatives.

a) Quelles sont les raisons qui vous motivent d'éduquer votre adolescent à domicile ?

Un des pères dit qu'il est motivé parce que son enfant est différent et qu'en milieu scolaire il serait placé en classe spéciale, comme il dit: «si y était dans une école ordinaire ça serait pas long qui serait placé dans une troupe d'apprentissages pour le social-affectif» (Charles).

C'est parce qu'il s'ennuyait à l'école qu'un adolescent a préféré poursuivre ses études à domicile, comme il dit: «c'tè surtout parce qu'à l'école publique je m'ennuyais» (Xap).

Une mère rappelle que l'éducation à domicile respecte le rythme d'apprentissage de l'adolescent: «c'est un espace très sécurisant ou on trouve notre rythme» (Rea). Un motif pour lequel certaines familles optent pour l'éducation à domicile.

Un père et deux mères désirent, par ce moyen, assurer la transmission des valeurs familiales, ils l'affirment en disant:

«c'est les valeurs oui, la transmission des valeurs» (Marie); «je pense qu'on est appelé à être famille au milieu d'un monde qui la disloque» (Rea); «c'est à cause de nos valeurs dans le fond les valeurs, pis eee surtout les valeurs morales (au niveau sexuel, à l'école il ne respecte pas le rythme)» (Jean); «c'est pu le professeur qui est la principale influence, c'est pris les amis d'école» (Marie).

Un père et deux mères disent vouloir éviter des expériences scolaires négatives, soit qu'ils ont vécu eux-mêmes ces expériences ou que l'enfant en a vécues à l'école.

«longtemps j'ai été, pas battu, mais terrorisé par quelqu'un qui m'attendait à mon coin d'autobus quand j'étais jeune, facque moi je veux pas que ça arrive a mes enfants, cette situation-là, parce que j'ai eu longtemps, j'ai eu des blocages émotifs à cause de ça» (Charles); «y fallait qui se protège, à pleurer le soir en disant je peux pas mettre ces pantalons-là je vais me faire battre» (Madeleine); «parce que notre plus vieux s'est fait vraiment bardasser à l'école par un professeur pendant (une année), son estime de soi en a pris un coup» (Marie)

Deux pères et trois mères disent faire l'éducation à domicile pour protéger leurs enfants de l'école publique, perçue comme une source de risques de manipulation, d'intimidation, de promiscuité sexuelle, de taxage, d'enseignants aux influences malsaines et de mise à l'écart de la vie réelle. Ils contestent l'imposition à l'école publique d'une vision égalitariste, qui est sans égard aux différences individuelles. Toutes ces visions s'expriment par les nombreux énoncés suivants:

«est de leur donner de leur faire sauver tout le côté taxage de l'école, manipulation émotive, manipulation tout court, agression» (Charles); «pour éviter qu'un professeur démolisse notre enfant» (Marie); «donc les seules règles que je suis contente de lui éviter c'est celles-là (celles de l'école qui n'ont aucun rapport avec la réalité de la vie sociale)» (Madeleine); «aussi les autres règles que je tiens pas qui apprenne, tes dans ma gang t'es pas dans ma gang tu portes pas le bon linge' (Madeleine); «c'est le vrai terme, c'est effrayant ceux qui sont allés à l'école privée on apprit, des règles de vie utiles, ceux qui sont allés à l'école publique ont appris des règles de protection» (Madeleine); «Parce que l'intimidation (dans le coin des rues)» (Madeleine); «une sexualité c'est comme éveiller ça trop tôt je ne suis pas d'accord avec ça» (MJ); «on est pas d'accord avec ça l'influence des amis» (MJ); «moé je dis que présentement on dérape (à l'école publique), parce que là justement là ce qui arrive c'est qu'on va uniformiser, rendre ça homogène» (Jean).

«c'est aussi les autres règles que je tiens pas qui apprenne: t'es dans ma gang, t'es pas dans ma gang, tu portes pas le bon linge, j'te parle pu parce que t'as parlé au prof pis nous autres on parle pas au prof, ces genres de règles là, je tiens pas à ce qu'il les apprenne» (Madeleine); «c'est pu le professeur qui est la principale influence, c'est pu les amis d'école» (Marie)

Trois parents et deux adolescents expriment qu'ils ont choisi cette pratique éducative pour le plaisir d'apprendre ensemble et celui d'éduquer soi-même ses enfants. Pour traduire cette pensée, ils ont utilisé les paroles suivantes:

«le plaisir de faire ça, d'éduquer nos enfants nous autres même» (Henri); «c'est une partie de notre vie, parce que l'on fait des choses on apprend, des choses» (Phillippe); «parce qu'elle aime apprendre avec les enfants elle leur aide.» (Phillippe); «on a choisi de faire ça parce que pour le moment c'est ce qui nous donne la vie.» (Phillippe); «Parce qu'elle aime apprendre avec la famille.»(Phillippe); «ma femme trouve ça très intéressant.» (Phillippe); «moi c'est parce que j'aime être avec mes enfants» (Rea); «parce que ma mère aime ça faire l'école à la maison.» (Xap); «Ma mère aime vraiment être avec nous elle a découvert qu'elle aimait plus ça que son travail que c'est vraiment ça elle voulait nous voir grandir pis elle voulait nous apprendre des choses pis elle voulait apprendre elle-même donc elle aimait ça beaucoup» (Julie).

Discussion

Suivant la documentation (Cai & al., 2002; Maarse Delahooke, 1986; Medlin, 2000; Ray, 2006; Shyers, 1992; Smedley, 1992) et les résultats de la présente étude, rien ne laisse croire à une quelconque forme d'ostracisme ou de mise à l'écart social des adolescents éduqués à domicile. Cela ne veut toutefois pas dire que tous les enfants éduqués à domicile sont dans des conditions optimums de socialisation. Toutefois, les recherches consultées laissent croire que l'éducation à domicile a de meilleurs résultats dans le domaine de l'intégration sociale de ses adolescents que ceux de l'école publique ou privée.

Récapitulation des questions posées

Dans le but de connaître les perceptions des parents et des adolescents sur l'intégration sociale de ces derniers, le chercheur a utilisé, comme amorce de discussion, des questions principales et secondaires sur: l'intégration sociale, les variables complémentaires de l'éducation à domicile et les raisons qui motivent ces familles à faire l'éducation à domicile. Pour savoir comment les participants définissent l'intégration sociale d'une personne en général, l'intervieweur a demandé comment on peut reconnaître qu'une personne est intégrée à l'extérieur de la famille et s'il était important d'être intégré ? Par la suite, entrant dans le cœur du sujet de recherche, de nombreuses questions ont permis de sonder le vécu et l'importance de l'intégration sociale sous différents angles soit: comment se vit son intégration à l'extérieur de la famille ? Est-ce important ? Est-ce facile ou difficile, stressant ou agréable, satisfaisant ou insatisfaisant ? Comment les amis et les parents perçoivent-ils son intégration sociale à l'extérieur de la famille ? Quels sont les types d'activités ? Où se passent ces activités en général ? Quelle est la durée de ces activités ? Comment des variables complémentaires de

l'éducation à domicile pouvaient avoir des incidences sur l'intégration sociale des adolescents ? Le chercheur a demandé aux participants: comment l'éducation à domicile contribue à son intégration ? Et aussi, comment le fait de faire l'école à la maison nuit-il à son intégration ? Finalement, les participants ont été questionnés sur les raisons qui ont motivé leur choix d'éduquer à domicile. Avant de répondre à ces questions, il est utile de souligner certaines caractéristiques des familles participantes à la lumière des quelques données sociodémographiques recueillies.

Données sociodémographiques

Les données recueillies grâce au questionnaire sociodémographique de la présente étude sont similaires à celles rapportées dans les études consultées. Ainsi, la moyenne d'âge des mères participantes est de 43 ans avec un écart type de quatre ans, une moyenne légèrement supérieure à celles de l'échantillon de Brabant (2004) qui sont de 39 ans avec un écart-type de 7,5 ans. Six parents ont un niveau de scolarité universitaire, deux du niveau secondaire et un de niveau collégial. Encore là, il y a similitude avec l'étude de Brabant (2004) où la majorité des parents ont un niveau universitaire dans 58% des cas. Tout comme il a été observé chez les familles éducatrices américaines (Lyman, 1998), les mères participantes de la présente étude assument principalement la responsabilité éducative de leurs adolescents.

Définition de l'intégration sociale en général

Cette partie correspond directement au sujet de recherche. Elle aide à saisir le sens que les participants donnent à l'intégration sociale et permet une interprétation éclairée de leurs perceptions de l'intégration sociale. Ainsi, on peut remarquer que leur définition d'une personne socialement intégrée est dominée par l'accomplissement social dans l'autonomie et l'indépendance. Ils définissent la personne intégrée comme au fait des normes ou des règles de conduite qui régissent sa société et s'y conformant tout autant

que les autres membres de la société. Finalement, cette personne est résolument sociable et entretient facilement des rapports avec autrui.

Unaniment, les participants ne doutent pas de l'importance de l'intégration sociale. En effet, deux pères expriment qu'elle est une source d'enrichissement interpersonnel utile pour échanger et apprendre de l'autre. Utile pour mieux accepter, apprécier ou composer avec les différences individuelles. Une dizaine de participants insistent pour dire qu'une personne intégrée n'est surtout pas sédentaire ou casanière, elle est plutôt du genre à s'impliquer dans son milieu, à être productive, à travailler et à faire des actions qui contribuent au mieux-être de sa communauté. Une mère, un père et une adolescente définissent l'intégration sociale comme étant un besoin très fondamental, ce qu'ils exprimèrent avec beaucoup de conviction. Plusieurs de ces caractéristiques correspondent à celles rapportées par plusieurs auteurs (Basham & al., 2007; Broadhurst, 1999; Cai & al., 2002; Ray, 2006) concernant l'importance du respect des règles et des normes, l'exercice de l'autonomie et de l'implication sociale coopérative.

Perception de l'intégration sociale de l'adolescent

Tous les parents disent que leur adolescent s'intègre bien. Ces affirmations donnent crédit aux recherches (Basham & al., 2007; Maarse Delahooke, 1986; McCulloch, Slocum, Kolegue, & Montaudo, 2007; Petrie, 2001; Ray, 2001b; Smedley, 2004) qui mentionnent que les enfants éduqués à domicile sont aussi bien adaptés socialement et émotionnellement que ceux des institutions scolaires conventionnelles publiques ou privées. Quelques parents participants disent que leurs adolescents sont souvent en contact avec d'autres personnes. Parce qu'ils ont de la facilité à lier des relations avec les autres, trois des adolescents se perçoivent comme des personnes intégrées. Quatre adolescents considèrent leur intégration relativement facile, satisfaisante et agréable, ce que confirment plusieurs parents. Quatre pères témoignent que les amis apprécient la compagnie de leurs adolescents et trois adolescents affirment que la perception de leurs amis est posi-

tive. Toutes ces affirmations sont autant d'indices qui soutiennent la probabilité d'un niveau de pensée sociale suffisant qui selon Cloutier (1996) et Wolfensberger et Thomas (1989), est favorable à l'acceptation sociale telle qu'expérimentée par ces adolescents. Les adolescents sont perçus comme des personnes respectueuses et civilisées et par conséquent, semblent en bonne voie de devenir des citoyens engagés et responsables comme c'est le cas de la majorité des adultes qui ont été éduqués à domicile (Ray, 2003).

Une mère affirme que sa fille est un instrument d'intégration, laissant entrevoir des qualités de meneur et d'affirmation de soi aussi rapportées en d'autres termes par un père et deux mères. La démonstration de son affirmation de soi et de son tempérament de chef est une autre preuve que les enfants éduqués à domicile ne sont pas en reste dans leurs développements sociaux, qu'ils gagnent en maturité sociale au même titre que les enfants qui fréquentent des instituts conventionnels, d'ailleurs les recherches consultées (Medlin, 2000; Ray, 2003; Shyers, 1992; Smedley, 1992) vont dans le même sens.

Broadhurst (1999) rapporte que les enfants éduqués à domicile pratiquent très tôt l'autonomie, une compétence valorisée dans la société qui rejoint les intérêts de l'État (Reich, 2002b). Tous les parents participants encouragent l'autonomie de leurs adolescents. Toutefois, leurs adolescents ne sont pas laissés à eux-mêmes suivant une stratégie de laisser-aller ou de libre arbitre. Au contraire, les parents participants encadrent et supervisent les expériences sociales qui se présentent dans le milieu de vie de leur adolescent. Par conséquent, ces derniers sont plutôt instruits sur la praxis de l'autonomie qu'invités à faire leurs expériences à leurs risques et périls.

Il ne fait aucun doute que pour les parents l'intégration sociale de leurs adolescents est importante. Certains parents ajoutent que c'est important pour être heureux, pour participer ou pour devenir autonome. Soit dit en passant, l'encouragement de ces parents à la participation et à l'implication sociale de leur enfant observé par Petrie (2001)

s'inscrit dans les vues de la convention des droits des enfants suivant Zermatten (2003) qui recommande la sollicitation de la participation de l'enfant dans les affaires sociales en tant que citoyen à part entière.

Les activités sociales

Les activités jouent un rôle majeur dans la socialisation d'un adolescent, ce que confirme la littérature (Broadhurst, 1999; Cloutier, 1996; Coquoz, 1996; Hirschi, 1968; Le Blanc & al., 1994). Une adolescente a dit que les activités aident à développer des liens d'attachement, une perception qui trouve écho dans les propos de Hirschi (1968) qui mentionne effectivement le développement de liens d'attachements dans le cadre d'activités conventionnelles et leurs effets sur l'implication et l'engagement social de l'adolescent. Quelques parents et trois adolescents ont aussi partagé que les activités offrent des occasions pour rencontrer de nouvelles personnes, se faire de nouveaux amis ou d'échanger. Un père mentionne que les activités accélèrent la prise en charge de l'adolescent et son autonomisation. C'est donc par le biais de ces activités que l'adolescent éduqué à domicile peut avoir des rapports avec d'autres personnes, auprès desquelles les parents espèrent assurer la conformité à certaines conventions sociales qu'ils valorisent.

Tous les participants ont rapporté différents lieux où se déroulent les activités, ce sont: dans des établissements comme: des gymnases, des églises, des piscines publiques, des locaux d'écoles, des conservatoires. Mais elles peuvent aussi se dérouler chez des amis, dans des parcs municipaux ou parfois à l'extérieur dans d'autres villes. Rien, ici, ne laisse entrevoir que ces lieux sont différents de ceux fréquentés par les autres adolescents qui fréquentent l'école publique. Pour Pagé et al. (2001), la force motrice du développement sociocognitif est le fruit de «la diversité des opportunités et des contraintes imposées par les différents contextes relationnels» (p.193). Or, deux pères ont dit que les activités sont nombreuses et différentes d'une famille à l'autre. Il peut s'agir de cours de

judo avec compétitions, de sports saisonniers comme le hockey, de baseball ou de soccer incluant des tournois. Ou encore, il arrive pour certains adolescents de faire du bénévolat ou d'aider une personne dans le besoin. Ici encore, rien qui ne soit pas commun aux autres adolescents. Deux mères ont précisé que leurs adolescents peuvent avoir d'une à trois activités par semaine, une moyenne qui est toutefois bien en deçà des huit activités par semaine rapportées dans Basham et al. (2007). Comme il s'agit d'activités conventionnelles, cela permet de croire suivant Le Blanc et al. (1994) qu'elles constituent un facteur de protection contre des activités asociales.

Selon Gathercole (2007), les enfants éduqués à domicile ont la possibilité d'interagir positivement avec des personnes de statuts et d'âges différents ce qui contribue grandement à l'enrichissement de leurs compétences sociales. Certains parents et la plupart des adolescents participants disent que les activités se font généralement avec des amis ou des connaissances. Cependant, quelques parents rapportent aussi que ces activités comprennent parfois des liens avec des étrangers, par exemple des voisins ou des personnes qu'ils ne connaissaient pas personnellement. Il y a donc des différences d'un participant à l'autre dans le taux de fréquentation de personnes étrangères.

Ainsi, les activités sociales auxquelles s'adonnent les adolescents éduqués à domicile sont utilisées par les parents comme des instruments d'intégration sociale afin d'impulser son accomplissement social en adéquation avec ses intérêts et ce qui est admis dans le milieu dont la famille tient à faire partie. En effet, suivant les perceptions des participants, on comprend que les finalités de l'intégration sociale des adolescents éduqués à domicile ne sont pas de rompre les liens avec la famille qui est le principal milieu de vie de l'adolescent. Aussi, trois familles participantes ont clairement défendu l'importance de maintenir un minimum de cohésion familiale, et ce, au-delà de l'intégration sociale à l'extérieur de la famille. Donc, ces familles insistent sur l'importance de préserver la cohésion entre les membres de la famille. Avec cette perspective, on devine pourquoi il est si important pour les parents de transmettre des valeurs

familiales, car elles sont, en quelque sorte, garantes de la cohésion entre les membres de la famille. De même, il devient important de choisir des activités sociales en conformance avec ces valeurs familiales qu'on souhaite toujours transmettre à l'adolescent.

Attentes concernant l'intégration sociale des adolescents

Comme les attentes influencent les choix des parents sur l'orientation de l'intégration sociale, les participants ont été interrogés à ce sujet. Toutefois, la documentation consultée n'aborde pas directement le sujet des attentes, mais elle rapporte toutefois toutes les implications des parents dans le développement du sens moral et dans les relations interpersonnelles de leurs enfants (Cai & al., 2002; Petrie, 2001; Ray, 2006), ce qui suggère de la volonté, des motivations ou des attentes. Les participants expriment clairement avoir des attentes concernant l'intégration sociale de leurs adolescents. Ils s'attendent à ce que l'adolescent développe des compétences comme: autonomie, l'engagement social, l'indépendance, l'honorabilité, la responsabilité ou le civisme.

Les résultats montrent que tous les pères participants ont exprimé des positions différentes au sujet de leurs attentes concernant l'intégration sociale de leurs adolescents. Un père s'attend à ce que son adolescent soit une personne engagée et impliquée qui s'investit dans son travail, dans sa communauté. Tandis qu'un autre père prend la position de laisser son adolescent choisir par lui-même sa destinée, au temps qui lui convient. Ou encore, un père aimerait que son adolescent ait assez de discernement pour ne pas se laisser manipuler. Deux pères espèrent que leurs adolescents savent se respecter et s'estimer comme des êtres humains de valeur. Du côté des mères, une dit s'attendre à ce que ses adolescents soient autonomes tandis qu'une autre veut que ses adolescents tiennent compte des conséquences de leurs choix sur la famille. Certaines mères tiennent à ce que les temps en famille soient préservés et deux autres s'attendent à ce que leurs adolescents respectent les autres et apprennent les règles de la société. Trois mères veulent que les adolescents se contentent de ce qui est permis, qu'ils soient enca-

drés et en sécurité. Les adolescents ont été interrogés sur ce que leurs parents attendent d'eux. Ainsi, trois adolescents croient que leurs parents veulent qu'ils se réalisent comme des personnes respectables, bonnes, intégrées, heureuses, responsables ou qu'ils réussissent dans la vie. De la sorte, les adolescents ont bien saisi les attentes de leurs parents.

Pour faire connaître ou respecter leurs attentes, les parents participants gèrent, conditionnent, induisent, modèlent ou négocient pour communiquer à leurs adolescents leurs attentes et leurs aspirations concernant leur intégration sociale. Par exemple, quelques mères permettent, limitent ou gèrent les activités afin qu'elles ne soient pas menaçantes, violentes ou ne contreviennent pas à la cohésion familiale. Ainsi, elles vont s'assurer de la qualité de l'environnement social et du type de fréquentation vécu dans les activités sociales de leurs adolescents. Ou encore, deux parents tentent de transmettre leurs attentes en se servant d'eux-mêmes comme modèles, en donnant simplement l'exemple d'attitudes qu'ils approuvent. Finalement, trois parents vont choisir de négocier, discuter des sujets avec leurs adolescents tout en tenant compte des goûts et des aspirations de ces derniers.

Certains parents participants font littéralement une gestion responsable des activités sociales de leurs enfants. Par ce moyen, ils chercheraient à encourager l'exercice d'un type précis d'activités sociales. Par exemple: une mère participante encourage les activités qui sont les plus susceptibles de favoriser la vie familiale ou qui n'épuisent pas la famille. Donc, elles espèrent ainsi assurer la qualité de l'environnement social vécu dans ces activités en restreignant et en gérant la durée ou le type d'activité. De cette manière, ils font, plus ou moins consciemment, de l'intégration sociale sur mesure dans l'intérêt de l'enfant, mais aussi de la famille. Il appert que la majorité de ces parents participants veillent au grain, en prémunissant l'adolescent contre des séductions et des expériences qui discréditeraient quelque chose d'aussi essentiel que leur vision du monde, leur héritage familial ou la cohésion du groupe famille. Cette gestion des activités n'est pas sans

effet sur la socialisation de l'adolescent puisqu'elle agit directement sur les déterminants de la socialisation, qui ont été présentés succinctement dans le contexte théorique: le temps consacré aux activités, la diversité des opportunités, la fréquence et le type d'activités. Donc, l'adolescent se socialise, c'est certain, mais pas n'importe comment.

En terminant, il est intéressant d'observer que les motifs, les attentes et les résultats se rejoignent en une suite de propositions cohérentes. Cette perception des attentes que les adolescents expriment se retrouve aussi dans la définition que les parents font d'une intégration sociale réussie, c'est-à-dire une personne autonome, civique, respectueuse et respectée. Ainsi, tous s'attendent à la participation sociale de l'adolescent et non à l'isolement social qui demeure déprécié par la majorité des participants. Cela semble indiquer l'efficacité de la transmission des valeurs dans le cadre de cette pratique éducative, mais cela ne veut pas dire qu'il en est différemment dans les familles d'enfants inscrits à l'école publique.

Variables complémentaires de l'éducation à domicile

Ray (2003) laisse entendre que l'éducation à domicile livre à la société des hommes et des femmes engagés et responsables. Par conséquent, l'éducation à domicile est une source d'enrichissement pour la société. D'autre part, l'éducation à domicile offre la possibilité aux parents éducateurs de choisir, d'orienter et de maintenir des activités qui favorisent la participation sociale et l'autonomie. Ainsi, les parents éducateurs ont la possibilité d'orienter l'intégration sociale de leurs enfants en commençant par la famille pour progressivement s'étendre à des systèmes de plus en plus élargis comme: le voisinage, les amis, les services municipaux et éventuellement le marché du travail. L'intégration sociale est donc vécue de façon progressive en respect du rythme de l'enfant, mais aussi de son milieu familial.

Les avantages de l'éducation à domicile. Selon les participants, l'éducation à domicile est une source d'enrichissement pour la société parce qu'elle livre au monde des adultes matures et engagés socialement. Mais comment cela se passe-t-il dans les faits, comment les participants décrivent les rapports de ces variables avec l'intégration sociale de leurs adolescents ? D'après les résultats obtenus et la documentation, l'éducation à domicile permet de respecter le rythme d'apprentissage de l'adolescent ce qui lui donne le temps de consolider sa personnalité et d'exercer son autonomie. Elle renforce les liens d'attachements et la cohésion sociale dans la famille. L'éducation à domicile favorise la transmission des valeurs. Elle offre la possibilité à l'adolescent de se différencier tout en appréciant la diversité culturelle de sa communauté locale. Elle autorise l'entretien de relations avec des personnes d'âges et de statuts différents.

Une mère mentionne que l'éducation à domicile respecte le rythme d'apprentissage de l'adolescent et deux autres témoignent qu'elle renforce les liens familiaux et favorise la transmission des valeurs familiales. Cela concorde aussi avec les motifs qu'ont certaines familles de faire l'éducation à domicile.

Deux mères témoignent que cette forme d'éducation renforce les liens familiaux, ce que confirme l'étude de Myers (1994) qui a observé la prédominance de la cohésion familiale dans ces familles. Certains participants, deux mères en particulier, expriment avec dépit que le monde extérieur est défavorable à l'unité familiale.

À la différence de l'école publique ou privée, l'éducation à domicile est moins restreinte à la fréquentation des pairs de même âge. Comme il a été dit précédemment, l'éducation à domicile offre la possibilité d'établir des relations avec des personnes de tout âge et de statuts différents (Gathercole, 2007). Plus spécifiquement, dans les discours des participants, il est mentionné que ces rapports peuvent se faire avec des voisins, des entraîneurs, des personnes dans le besoin, des pairs, des jeunes enfants ou des personnes âgées.

Trois participants témoignent que l'éducation à domicile permet à l'adolescent de sortir et d'apprécier la diversité culturelle de la communauté environnante, par exemple: de visiter des commerces, des centres culturels, des milieux de travail, d'échanger avec différentes personnes. L'ouverture à la communauté locale, avec ses différents environnements socioculturels, est une opportunité d'apprentissage de la vie réelle, suivant les termes employés par un des parents.

Cinq participants laissent entendre que l'autonomie est favorisée parce que l'adolescent est incité à gérer son horaire, qu'il doit assurer l'atteinte de buts personnels et académiques, ce que confirment les études de Broadhurst (1999) et Cai et al. (2002). Néanmoins, si certains parents permettent à leurs adolescents de sortir à leur guise d'autres par contre établissent des limites de temps, de fréquentation et d'activités.

Tous ces avantages font dire à trois parents que cette pratique offre à leurs adolescents un environnement qui leurs donne le temps de consolider leur identité personnelle et cela sans trop rompre avec les valeurs familiales. Dans le même sens, Basham et al. (2007) mentionnent que l'éducation à domicile offre «une plus grande implication dans la transmission de valeurs [...] une relation parent-enfant plus étroite et plus riche» (traduction libre, p.11)

Les inconvénients de l'éducation à domicile. Deux adolescents disent que l'éducation à domicile n'est pas bonne pour tout le monde, parce que c'est marginal. Pour eux, les réactions des gens de l'extérieur sont trop négatives envers cette pratique éducative, ce qui est une source constante de difficultés à la socialisation. Pareillement, les recherches consultées (Brabant, 2005; Bruce & Sureau, 2007) révèlent la présence de préjugés et de critiques qui incommode et découragent les familles éducatrices. Un des pères dit que les jugements stéréotypés et les perceptions négatives d'une partie de la société sont responsables de la marginalisation de son adolescent. Toutefois, selon un des pères, ce n'est pas la pratique qui est marginale, mais l'attitude sociale envers cette

pratique qui est responsable d'une forme de marginalisation de son adolescent. L'éducation à domicile serait donc marginalisée par les préjugés et la méconnaissance que l'on a d'elle, il s'agit là d'un facteur de risque au bien-être de la famille éducatrice et à l'intégration sociale de leurs enfants. Il serait dommage que dans les initiatives du MELS pour promouvoir un programme d'enseignement universel, ce dernier marginalise davantage ces familles qui, aussi surprenant que cela puisse paraître, expérimentent par des voies différentes des succès qui sont de plus en plus documentés. On ne peut que recommander la prudence. De plus, il faudrait absolument éviter le piège des stéréotypes qui tendent à n'offrir qu'une vision réduite de la famille éducatrice alors que dans les faits elles sont elles-mêmes caractérisées par la pluralité.

Les raisons qui motivent le choix d'éduquer à domicile

Le rapport entre les raisons qui motivent le choix d'éduquer à domicile avec l'intégration sociale devient important lorsque l'on considère l'effet de ces dernières sur les choix des parents. Comme les attentes, ces motivations ont encouragé des choix d'activités qui en excluent d'autres, par exemple les parents qui ont fait le choix d'éduquer à domicile pour éviter la ségrégation, la violence ou l'intimidation vont certainement choisir d'inciter la pratique d'activités qui iront dans ce sens. Ainsi, l'adolescent éduqué à domicile vivra une intégration sociale orientée dans une direction particulière et différente de ce qui aurait été vécu à l'école publique ou privée.

L'insatisfaction à l'égard du système scolaire, le plaisir d'éduquer soi-même ses enfants, le désir d'assurer la transmission de valeurs, les expériences scolaires négatives vécues par l'enfant ou le parent et le désir de protéger leurs enfants sont autant de raisons invoquées par les familles participantes pour éduquer leurs enfants à domicile. Toutefois, le plaisir de vivre l'expérience éducative en famille et l'insatisfaction à l'égard du système scolaire ont été davantage soutenus par les participants que toutes les autres raisons. Sur ce point, les familles participantes ne rapportent rien de nouveau aux autres

familles éducatrices canadiennes et américaines, car toutes ces raisons sont semblables à celles rapportées ailleurs dans les états et provinces nord-américains suivant la littérature (Basham & al., 2007; Brabant, 2004; Bruce, 2000; Collom, 2005; Edwards, 2007; Koonce, 2007; Lyman, 1998; Petrie, 2001; Princiotta & Bielick, 2006; Ray, 1988).

Plaisir de vivre en famille

Chacun des groupes de participants, que ce soit le groupe des mères, des pères ou des adolescents, a exprimé que le plaisir d'apprendre ensemble ou celui d'éduquer soi-même ses enfants est une des raisons qui les encouragent à poursuivre cette forme d'éducation. L'enthousiasme et l'attitude déterminée manifestés par les adolescents lors de l'entrevue ne permettent pas de douter de leur satisfaction et du plaisir qu'ils ont à vivre cette expérience éducative privilégiée.

Insatisfactions à l'endroit du système d'éducation publique

Les parents invoquent aussi des insatisfactions à l'endroit du système d'éducation publique, une raison majeure souvent mentionnée dans la littérature (Basham & al., 2007; Brabant, 2004; Bruce, 2000). Plus spécifiquement, les participants s'opposent surtout au mode d'organisation sociale de l'école et pas nécessairement à sa pédagogie. Entre autres, les parents participants trouvent que l'environnement scolaire est une source de mauvaises influences qui comporte des risques: de violence, d'intimidation, de taxage, de délinquance, de promiscuité sexuelle, de mauvaises influences et autres aspects négatifs notoires. Ces arguments sont aussi mentionnés dans Princiotta et Bielick (2006).

Il est fréquent d'entendre dire que l'école publique est comme une petite société dans laquelle les dures réalités de la vie contemporaines sont librement vécues par les adoles-

cents, contribuant de cette manière à une socialisation plus réaliste des enfants. Une opinion qui n'est manifestement pas partagée par les participants compte tenu des nombreuses critiques qu'ils font du système scolaire. Selon eux, l'éducation à domicile prépare plus efficacement l'adolescent à vivre en société, car ce dernier est plongé dans la réalité de son quartier et apprend ce qu'est la réalité. Comme rapporté dans le contexte théorique, Lyman (1998) fait remarquer que «ces parents croient que l'enfant qui reçoit son éducation en famille et dans la communauté extérieure sera culturellement plus accompli» (traduction libre, p.64). Une mère participante a fait la remarque que sa famille n'est pas rattachée à un groupe scolaire, mais à tout le monde qui les entoure, laissant entendre par là que l'école comporte des aspects ségrégationnistes qui ne favorisent pas l'intégration sociale dans le milieu communautaire de l'adolescent. Autrement dit, l'école publique contribuerait à la transmission de schémas sociaux concurrentiels à ceux valorisés dans la réalité familiale ou communautaire. Un couple de parents se sont montrés échaudés par le contexte social de l'école, ils parlent contre ses règles de protection et de survie qui sont convenables seulement pour des milieux de vie surpeuplés et compétitifs. Suivant les remarques générales des participants, l'intégration sociale et la socialisation de l'adolescent sont mieux assurées de succès en dehors de l'école publique. Bien sûr, l'insatisfaction à l'endroit du système scolaire a toujours été présente dans l'histoire et les commissions scolaires composent avec elle depuis des siècles, sa présence dans les motivations de ses familles n'a donc rien de surprenant.

La transmission des valeurs

Selon plusieurs auteurs (Brabant, 2004; Edwards, 2007; Koonce, 2007; Ray, 1988), la transmission des valeurs est une raison importante pour les parents éducateurs. Aussi, les participants ont exprimé à maintes reprises ce besoin de communiquer leurs valeurs à leurs adolescents, qu'elles soient morales ou religieuses. Un père et une mère font remarquer que cette transmission doit se faire en priorité sur celles transmises par le professeur ou les amis. Ainsi, ces familles espèrent offrir une éducation et un mode de vie

cohérents avec leurs valeurs religieuses, morales et spirituelles qu'ils considèrent essentielles. Il convient de dire que cette volonté de transmettre des principes moraux influence le développement de la personnalité de l'enfant et le type d'interaction que l'enfant aura avec les autres (Ray, 1988). À cause des nouvelles politiques provinciales en matière d'éducation, comme la déconfessionnalisation du système scolaire, cette motivation d'éduquer ses enfants dans le respect de sa vision du monde pourrait prendre de l'ampleur dans un Québec qui chemine vers un pluralisme axiologique et culturel important.

Les expériences scolaires négatives vécues à l'école

Comme présenté dans le contexte théorique, les expériences scolaires négatives vécues à l'école sont une raison connue d'éduquer à domicile selon Brabant (2004) et Bruce (2000). De même, au moins trois parents participants partagent avoir vécu eux-mêmes ou leurs enfants des expériences négatives qu'ils évitent de vivre aujourd'hui grâce à l'éducation à domicile. Un père dit avoir vécu de l'intimidation et veut éviter ces expériences négatives aux conséquences dramatiques à son enfant et deux mères ne veulent plus que leurs enfants subissent de l'intimidation ou de mauvaises influences dans une école.

Vue d'ensemble du réseau social de l'adolescent

En référence avec l'approche écosystémique, il est possible de récapituler les interrelations entre les différents acteurs sociaux qui gravitent autour du microsystème de l'adolescent éduqué à domicile. Ainsi, l'adolescent est encouragé par ses parents à s'intégrer dans différents systèmes à l'extérieur de la famille soit: le club sportif, l'église, le conservatoire, la bibliothèque ou toute autre organisation ou association collective qui augmentent le nombre d'occasions de socialiser. Certains adolescents éduqués à domicile vont à leur gré rencontrer des amis, des voisins, commerçants, visiteurs

ou citoyens de la communauté locale. Dans ces diverses situations, il y a échange et apprentissage des mœurs et des coutumes environnantes. Le système familial offre aussi des occasions d'échanger avec des personnes lorsqu'elle reçoit des invités ou lorsqu'elle-même va en visite à l'extérieur du foyer.

La quasi-absence de l'institution scolaire du microsysteme des adolescents éduqués à domicile a été relevée et par conséquent les expériences collectives vécues par les élèves inscrits à l'école publique ou privée diffèrent de celles des enfants éduqués à domicile; elles peuvent toutefois demeurer équivalentes sous certains aspects, encore là, tout dépend de la forme que prend l'intégration sociale adoptée par les parents éducateurs. Il est intéressant de constater que plusieurs adolescents éduqués à domicile ont des amis qui fréquentent l'école publique ou privée.

Pour certaines familles, les temps libérés grâce à des horaires flexibles peuvent servir à de nouvelles explorations, à de nouvelles découvertes, mais aussi à de nouvelles rencontres. Tout ceci ne peut que convenir au développement d'un registre d'expérience sociale suffisant, bien que concentré dans le milieu de vie communautaire de l'adolescent éduqué à domicile, des expériences difficilement envisageables à grande échelle pour des adolescents inscrits à l'école publique ou privée. Les échanges de services avec le voisinage contribuent à ce que l'adolescent expérimente des relations d'entraide et d'amitié avec l'entourage.

Conclusion

Cette étude a permis d'identifier de nombreux thèmes de l'intégration sociale et de la socialisation exprimés par six adolescents éduqués à domicile et leurs parents, tous résidents du Québec. En définitive, tous les participants laissent entendre que l'intégration sociale des adolescents éduqués à domicile est vécue comme une expérience enrichissante, agréable et satisfaisante.

Après un examen plus détaillé, on découvre que les adolescents éduqués à domicile sont perçus comme des individus respectueux des règles, des normes et des conventions de leur milieu de vie, qu'ils exercent une certaine forme d'autonomie, s'impliquent activement dans leur communauté, participent à de nombreuses activités conventionnelles, font preuve de civisme et acquièrent un tempérament de chef. Ils sont présentés comme des personnes sociables et empathiques du point de vue de leurs parents et de leurs amis. Les différentes caractéristiques énumérées ci-dessus sont autant d'indices et de déterminants reconnus pour leur rapport avec une socialisation valorisée dans la société. Cependant, il faut nuancer ce panorama d'excellences qui est une liste des descripteurs possibles issue de la fusion de données individuelles. En effet, le lecteur comprendra que ces attributs ne sont pas le propre d'un seul individu, mais le regroupement des qualités énumérées par une quinzaine de participants qui n'ont pas tous les mêmes motivations de vivre l'éducation à domicile.

Quelques éléments imprévus

Le désir de transmettre des valeurs est bien présent chez les familles participantes, alors que cette raison ne figure pas comme une priorité d'éduquer à domicile dans l'étude de Brabant (2004). Le fait de vivre en famille de manière étroite semble augmenter la possibilité de transmission des mœurs et coutumes familiales. Grâce à l'éducation à domicile les activités de vie familiale sont composées de relations fortes et significatives entre ses membres, elles disposent de beaucoup de temps, les expériences sont vécues de manière répétitive et s'étendent sur presque tous les stades de développement de l'enfant. Comme il existe des études pour évaluer la prégnance des valeurs enseignées à l'école, il serait pertinent d'étudier la permanence des valeurs transmises par ces familles à leurs enfants.

Les résultats montrent beaucoup de cohérence entre les motivations d'enseigner à domicile, la définition faites de l'intégration sociale, les perceptions de l'intégration sociale de l'adolescent et les attentes des parents. Cette observation peut signifier, cela reste à valider, que l'on a affaire à une culture ancrée et probablement constitutive d'une identité familiale. Par conséquent, la prudence est de mise lorsqu'une instance publique opte pour des interventions répressives contre ces familles parfois atypiques et cela afin d'éviter des violences involontaires.

Une adolescente a été présentée non seulement comme la cible des attentions et des services de ses précepteurs, mais comme étant elle-même un instrument d'intégration pour d'autres adolescents vivant dans sa communauté, des adolescents qui ne sont apparemment pas éduqués à domicile. Cette mention rappelle que la socialisation est une relation de réciprocité. Puisque les enfants éduqués à domicile ont des rapports avec des personnes de différents statuts et d'âges, cette notion de réciprocité suggère que les adultes et la communauté peuvent s'enrichir et apprendre des adolescents éduqués à domicile dans la mesure où il y a acceptation sociale de cette pratique éducative et que ces der-

niers sont invités à participer à la vie de la société comme le suggère Zermatten (2003) pour tous les enfants du monde.

Faire de l'éducation à domicile un instrument d'intégration sociale n'était pas dans les vues premières du chercheur. Pourtant, il faut admettre que l'acte d'étudier est à lui seul une activité sociale importante et socialement valorisée qui peut se révéler elle-même fortement socialisante tant par son contenu que par ses encadrements. Concernant le contenu, il serait instructif de savoir ce que comporte le programme éducatif des adolescents éduqués à domicile en matière de développement personnel et social.

Points forts de l'étude

La présente recherche semble n'apporter aucun élément nouveau à la littérature scientifique, puisqu'elle ne fait que soutenir ce qui a été observé ailleurs. Mais il n'en est rien, lorsque l'on considère ses particularités. En effet, cette recherche est unique sous bien des aspects: premièrement, elle s'est réalisée au Québec alors que toutes les recherches consultées sauf celle de Brabant (2004) incluent rarement le Québec et quand elles le font, c'est surtout à des fins de généralisation à l'échelon pancanadien. Deuxièmement, il n'est pas courant dans les études sur l'éducation à domicile de retrouver des enfants à titre de participants. Troisièmement, la méthode qualitative utilisée a démontré sa capacité à synthétiser des discours transcrits directement des propos des participants, repoussant de la sorte la méconnaissance sur l'éducation à domicile au Québec, source de méfiances, de préjugés et de conflits. Cette méthode a aussi permis de recueillir des informations importantes sur les caractéristiques de chacune des familles éducatrices participantes. Et finalement, le sujet de la recherche lui-même est important si l'on considère l'impact potentiellement considérable de cette pratique sur le développement psychosocial des enfants éduqués à domicile alors que les commissions scolaires et surtout les enseignants ont cet important mandat qui est de veiller à la socialisation de leurs élèves.

Limites de l'étude

Il faut admettre que tout n'a pas été couvert en une seule entrevue. L'incapacité de saturer les sujets abordés lors des entrevues laisse en veilleuse d'autres aspects vécus qu'une nouvelle recherche pourrait révéler.

Aucune des familles participantes ne s'est révélée contrevenante ou aux prises avec des enfants en difficulté d'apprentissage ; aussi les perceptions recueillies reflètent surtout des états de convenance. D'ailleurs, il est difficile d'imaginer que des familles en difficulté auraient volontairement participé à une étude issue du système public.

La concordance entre les énoncés des différents groupes n'a pas offert suffisamment d'items différenciés pour faire une image comparative entre les groupes. Cette situation est conséquente au nombre restreint de participants.

Le petit nombre de participants peut être perçu par certains comme une faiblesse. À cela, il faut répondre qu'il n'est pas obligatoire de constituer un échantillon de candidat représentatif de la population des parents éducateurs pour relever les perceptions d'individus. De toute manière, il aurait été hasardeux de rechercher une telle représentativité puisque ce n'est pas toutes les familles éducatrices qui s'affichent publiquement. Évidemment, les résultats de la présente recherche doivent être examinés avec circonspection, et cela, à la lumière de ces explications.

Recommandations sur un éventuel projet à venir

Avec les nouvelles lois de l'instruction publique et l'aboutissement éventuel des négociations entre le MELS et les associations de familles éducatrices, il est probable qu'un plus grand nombre de familles éducatrices sortent de la clandestinité pour

s'inscrivent dans leurs commissions scolaires respectives. Jusqu'à présent, il n'a pas été possible de trouver des statistiques sérieuses et précises sur le nombre d'enfants éduqués à domicile admis ou réadmis à la régulière. Toutefois, il est probable que ces nouvelles inscriptions exigent une évaluation sur le parcours et les performances académiques de l'adolescent éduqué à domicile. Il ne fait pas de doute que les parents seront interrogés sur les caractéristiques et le nombre d'expériences sociales vécus par leurs adolescents. Cette période de mise à niveau peut susciter des heurts entre les différents acteurs habitués à un exercice autonome de leur autorité éducative. Aussi, en qualité d'intervenants psychosociaux, les psychoéducateurs, qui œuvrent présentement dans le système scolaire, pourront ou seront possiblement interpellés pour jouer un rôle de médiateur entre les parents éducateurs, les adolescents éduqués à domicile, les enseignants. La récolte systématique d'informations à caractère longitudinal sur le phénomène de l'éducation à domicile permettrait aux psychoéducateurs de préconiser des interventions mieux adaptées à cette clientèle émergente.

Les relations avec des personnes de statuts et d'âges différents sont apparues comme une particularité de l'éducation à domicile. Elle est mentionnée par plusieurs participants et retrouvée dans la documentation. Il faudrait étudier la qualité de cette relation que l'adolescent entretient avec les membres diversifiés de son milieu de vie, car elle est sûrement différente de la relation asymétrique entretenue avec les professeurs dans les écoles publiques.

L'absence de l'école dans le microsystème de l'adolescent est remarquable. En effet, la famille qui demeure le principal agent de socialisation de l'enfant alors que, règle générale dans la société québécoise, c'est la garderie et souvent l'école qui assument le mandat de la socialisation de l'enfant. Or, les institutions publiques et privées sont régies par des politiques et des programmes qui assurent l'atteinte d'une multitude d'objectifs, comme: le vivre ensemble, le respect et l'acceptation des différences, l'éveil du sens critique, l'éthique, la citoyenneté. Elles tiennent aussi compte de l'impact de l'environne-

ment sur le comportement individuel et collectif des jeunes comme: l'entraide, la solidarité, la coopération, la communication, l'exploration. Des études subséquentes permettraient de savoir comment s'assurer que l'environnement naturel de chacune de ces familles éducatrices contient les ingrédients essentiels aux développements des compétences sociales de l'individu. Ce dernier commentaire peut paraître envahissant pour ces familles, mais il faut considérer, qu'aux yeux de la société, ces familles se substituent totalement à l'école et qu'à ce titre cela exige les mêmes contrôles de qualité. Surtout, que les familles contemporaines sont marquées par la diversification des structures familiales !

Finalement, le chercheur de la présente étude a pris plusieurs dispositions pour minimiser l'influence de ses convictions personnelle sur le déroulement de la recherche. Tout d'abord, pour assurer l'objectivité de l'analyse des entrevues le chercheur a suivi les phases comme elles se présentent dans la section méthode, ce qui a permis d'élaborer les catégories avec plus de rigueur. L'analyse des occurrences (voir Appendice K) a permis de mettre en évidence les thèmes récurrents sur lesquels le chercheur se devait de considérer comme important. De cette façon, les choix et les décisions du chercheur n'étaient plus facultatifs ou induits par des intérêts personnels. La vérification inter juges de la phase 7, décrite dans la section méthode, fait intervenir des personnes qui sont extérieures à la recherche ce qui a accru le niveau d'objectivité du codeur dans l'élaboration de l'arbre thématique. L'usage systématique du schéma d'entretien et une prestation invariable du chercheur d'une interview à l'autre ont minimisé les biais. Les entrevues effectuées avec des participants d'âges et de statuts différents ont augmenté la validité des réponses.

Références

- Alpha Omega Publications. (2008). Switched-On Schoolhouse, a computer-based learning for grades 3-12. Alpha Omega Publications Web Site, [En ligne]. <http://www.aophomeschooling.com/switched-on-schoolhouse/overview.php> (Page consultée le 18 novembre 2008)
- Basham, P., Merrifield, J., & Hepburn, C. R. (2007). *Home Schooling: From the Extreme to the Mainstream, 2nd Edition*. Vancouver: Fraser Institute.
- Bath, T. (2004). *Homeschools work: study*. Mark Valenti's Liberty Page Web Site, [En ligne]. <http://www.liberty-page.com/issues/education/work2.html> (Page consultée le 11 décembre 2008).
- BJU Press. (2008). *Distance Learning for Homeschools*. Bju Press Web Site, [En ligne]. http://www.bjupress.com/distance_learning/homeschool.html (Page consultée le 18 novembre 2008).
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes:l'entretien*. Paris: Nathan Université.
- Brabant, C. (2004). *L'éducation à domicile au Québec: les raisons du choix des parents et les principales caractéristiques sociodémographiques des familles*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke: faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Brabant, C. (2005). *Une analyse des référentiels éthiques présents dans les opinions des familles pratiquant l'éducation à domicile au Québec*. Ébauche d'un devis de recherche doctorale. Sherbrooke: faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Broadhurst, D. (1999). *Investigating young children's perceptions of homeschooling*. Web Site of Association for active educational researcher, [En ligne]. <http://www.aare.edu.au/99pap/bro99413.htm> (Page consultée le 9 février 2008).
- Bruce, A. (2000). Reasons for Home Schooling in Canada. *Canadian Journal Of Education*, 25(3), 204-217.
- Bruce, S. C., & Sureau, J. (2007). The Politics of Homeschooling: New Developments, *New Challenges*, 21, 110 -131.

- Cai, Y., Reeve, J., & Robinson, D. T. (2002). Home Schooling and Teaching Style: Comparing the Motivating Styles of Home School and Public School Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 372-380.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescent: Le développement social à l'adolescence*. Montréal : Québec: Gaétan Morin éditeur ltée.
- Collom, E. (2005). The Ins and Outs of Homeschooling: The Determinants of Parental Motivations and Student Achievement. *Education and Urban Society*, 37, 307-335.
- Coquoz, J. (1996). Autonomie et socialisation : deux valeurs obligées? *Revue Petite Enfance*, 58(2), 8.
- Département d'éducation d'Alberta. (2008). *Home Education-Blended Programs*. Alberta, Departments of Education Web Site, [En ligne]. <http://education.alberta.ca/parents/choice/homeeducation.aspx> (Page consultée le 6 avril 2008).
- Département d'éducation de Colombie Britannique. (2007). *Homeschooling information*. BC Ministry of Education Web Site, [En ligne]. http://www.bced.gov.bc.ca/home_school/homeschIreqandleg.htm (Page consultée le 22 décembre 2007).
- Département d'éducation de Saskatchewan. (2008). *Independent Schools. Home Based Education*. Government of Saskatchewan Web Site, [En ligne]. [http://www.learning.gov.sk.ca/Home 20Schooling](http://www.learning.gov.sk.ca/Home%20Schooling) (Page consultée le 6 avril 2008).
- Département d'éducation du Manitoba. (2008). *Enseignement à domicile*. Manitoba Departments of Education Web Site, [En ligne]. http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/ecoles_ind/domicile.html (Page consultée le 22 décembre 2007).
- Edwards, L. (2007). *Home school families: An analysis of their characteristics and perceptions toward public schools*. Tennessee: Ed.D. Dissertation, Tennessee State University.
- Gathercole, R. (2007). *Homeschooling and Socialization*. Homeschooling books Web Site, [En ligne]. http://www.homeschoolingstuff.com/homeschooling_and_socialization.htm (Page consultée le 28 décembre 2007).
- Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (February, 2007). Why Do Parents Homeschool? A Systematic Examination of Parental Involvement. *Education and Urban Society*, 39, 264-285.
- Hirschi, T. W. (1968). *Infraction As Action: A Study Of The Antecedents Of Illegal Acts*. Berkeley, California: Ph.D. dissertation, University of California.

- Institut canadien d'information juridique. (2005). *Instruction publique, Loi sur l', L.R.Q. c. I-13.3*. Canadian Legal Information Institute Web Site, [En ligne]. <http://www.canlii.ca/qc/legis/loi/i-13.3/20050211/tout.html> (Page consultée le 6 avril 2008).
- Koonce, J. B. (2007). *The Transitional Experience Of Home-Schooled Students Entering Public Education: How Can Public Schools Better Serve The Home-Schooled Student's Transition To Public Education?* Columbia, Missouri: for the degree of doctor of education, University of Missouri.
- Le Blanc, M., McDuff, P., & Fréchette, M. (1994). *MASPAQ, manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois*. Montréal, Québec: Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant.
- Le Goéland (groupe œuvrant pour l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique). (2007). *Philosophie de l'école alternative québécoise*. Site de la Commission scolaire Marie-Victorin, [En ligne]. <http://educ.csmv.qc.ca/tourterelle/goeland.html> (Page consultée le 20 décembre 2007).
- Lecompte, M. D., & Preissle, J. (1994). Qualitative Research: What it is, What it isn't, and How it's done. *Advances in Social Science Methodology*, 3, 141-163.
- Lines, P. M. (Spring, 1999). *Homeschoolers: Estimating Numbers and Growth*. U.S. Department of Education Web Site, [En ligne]. <http://www.ed.gov/offices/OERI/SAI/homeschool/index.html> (Page consultée le 6 avril 2008).
- Luffman, J. (1997). A profile of home schooling in Canada (No 81-003-XIB). *Education Quarterly Review*, 4(4), 30-47.
- Lyman, I. (September, 1998). What's Behind the Growth in Homeschooling: Public School Problems Prompt Parents into Homeschooling. *USA Today (Society for the Advancement of Education)*, 127(2640), 64-66.
- Maarse Delahooke, M. (1986). *Home educated children's social/emotional adjustment and academic achievement: a comparative study*. Los Angeles, California: psychology, California School of Professional.
- Marcellini, A., Lefèvre, N., De Léséleuc, E., & Bui-Xuan, G. (Printemps 2000). D'une minorité à l'autre... pratique sportive, visibilité et intégration sociale de groupes stigmatisés. *Loisir et société*, 23(1), 251-272.
- Martin, A. (2002). *Le jumelage entre les nouveaux arrivants et les Québécois de la société d'accueil*. Québec, Québec: Ethnologie, département d'histoire, Faculté des études supérieures de l'université Laval.

- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- McCulloch, D. S., Slocum, S., Kolegue, C., & Montaudo, S. (2007). *Cynicism, Trust, and Internal-External Locus of Control Among Home Educated Students*. Academic Leadership, The Online Journal Web Site, [En ligne]. http://www.academicleadership.org/emprical_research/Cynicism_Trust_and_Internal-External_Locus_of_Control_Among_Home_Educated_Students.shtml (Page consultée le 6 avril 2008)
- Medlin, R. (2000). Home Schooling and the Question of Socialization. *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 107-123.
- MELS (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport). (2007a). *Ce que dit la Charte des droits et libertés sur l'instruction*. Site officiel du MELS, [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/rentree2007/index.asp?page=charte> (Page consultée le 20 décembre 2007).
- MELS (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport). (2007b). *Le redéploiement de la DAASA (Direction des affaires autochtones et des services administratifs)*. Site du MELS, [En ligne]. <http://www.meq.gouv.qc.ca/daasa/mandat.htm> (Page consultée le 14 janvier 2008).
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives (2nd Ed.)*. Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2002). *Politique, Programmes (Note n° 131), Enseignements à domicile par les parents*. Site du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, [En ligne]. <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/131f.html> (Page consultée le 6 avril 2008).
- Myers, A. (1994). *Family Relationships and Parenting Styles Of Homeschooling and Non-Homeschooling Families*. Guelph, Ontario: dept. of Family Studies, University of Guelph.
- Online Etymology Dictionary. (2008). *Definition of "integrate"*. Dictionary.com Web Site, [En ligne]. <http://dictionary.reference.com/browse/integrate> (Page consultée le 6 avril 2008).
- Pagé, P., Strayer, F. F., & Reid, L. (2001). Où en est la cognition sociale? Sociogenèse et sélection ontogénétique des pensées sociales. *Canadian Psychology*, 42, 185-199.
- Petrie, A. (2001). Home Education in Europe and the Implementation of Changes to the Law. *International Review of Education*, 47(5), 477-500.

- Princiotta, D., & Bielick, S. (2006). *Homeschooling in the United States: 2003 (NCES 2006-042)*. National center for educational statistic Web Site, [En ligne]. <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006042.pdf>.
- Ray, B. D. (1988). Home Schools: A Synthesis of Research on Characteristics and Learner Outcomes. *Education and Urban Society*, 21, 16-31.
- Ray, B. D. (2000). Home Schooling: The Ameliorator of Negative Influences on Learning? *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 71-106.
- Ray, B. D. (2001a). Homeschooling in Canada. *Education Canada*, 41(1), 28-33.
- Ray, B. D. (2001b). *Home Education Research: Fact Sheet I*. Salem, Oregon: National Home Education Research Institute.
- Ray, B. D. (2003). *Homeschooling Grows Up*. Salem, Oregon: National Home Education Research Institute.
- Ray, B. D. (2006). *Research Facts on Homeschooling. General Facts and Trends*. Salem, Oregon: National Home Education Research Institute.
- Reich, R. (2002a). The civic perils of home schooling. *Educational Leadership*, 59(7), 56-60.
- Reich, R. (2002b). *Testing the boundaries of parental authority over education: The case of homeschooling*. Dans Stephen Macedo and Yael Tamir. *Political and Moral Education*, (43), 275-313. New York: New York University Press.
- Rothermel, P. (2004). Home-education: Comparison of home-and school-educated children on PIPS baseline assessments. *Journal of Early Childhood Research*, 2(3), 273-299.
- Rowland, B. K. (2005). *Comparing and contrasting local school board policies that govern access to public school programs and activities by home schooled students in Virginia*. Blacksburg, Virginia: Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University Educational Leadership and Policy Studies.
- Shyers, L. (1992). *Comparison of Social Adjustment Between Home and Traditionally Schooled Students*. Gainesville, Florida: philosophy, University of Florida.
- Smedley, T. C. (1992). *Socialization of Home Schooled Children: A Communication Approach*. Radford, Virginia: Master of Science in Corporate and Professional Communication, Radford University.

- Terrisse, B., & Larose, F. (2002). *L'intervention socio-éducative auprès des familles ayant des enfants en difficulté d'adaptation scolaire et sociale*. Communication présentée au colloque «Difficulté d'apprendre, difficulté d'enseigner», Grand-Duché du Luxembourg. Site du SCRIPT (Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques), [En ligne]. http://www.script.lu/activinno/conferences_difficulte_apprendre/conferences_difficulte_apprendre_terrisse_texte-continu.pdf
- Van Der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation : Le codage et le traitement des données*. Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Wolfensberger, W., & Thomas, S. (1989). *PASSING (Programme d'analyse des systèmes de services application des buts de la valorisation des rôles sociaux): Manuel des critères et des mesures de la valorisation des rôles sociaux. 2ième édition*. Toronto, Ontario: Institut G. Allan Roeher et Les Communications Opell.
- Zermatten, J. (2003). *L'intérêt supérieur de l'enfant: de l'analyse littérale à la portée philosophique*. Site officiel de l'Institut International des Droits de l'Enfant, [En ligne]. http://www.childsrights.org/html/documents/wr/2003-3_fr.pdf

Appendice A
Liste temporaire des catégories et lexique

Liste temporaire des catégories et lexique

Entrée codée	Code	Rationnel de la codification (définition, exemple, cas limite, décision, commentaire, questions, ajustement, principe de sélection)	
(1 1)	Définition de l'intégration sociale	Selon toi, comment peut-on reconnaître qu'une personne est intégrée à l'extérieur de la famille ?	
(1 1 1)	Description	Est-ce important d'être intégré dans la société ? Pourquoi ? Comprends les caractéristiques d'une personne intégrée et ses actions.	
(1 1 1 1)	Manifeste, perceptible	Des attitudes ou des actions qui révèlent que cette personne est intégrée. Cela ce voit !	Exemple: quelqu'un qui se conforme à des règles qui sont édictées, ou qui sont socialement reconnues Exemple: Ça va paraître
(1 1 1 2)	Personne sociable, avenante	Agréable. Une personne dont la présence est appréciée par son entourage. Avenant: Une personne qui plaît par son bon air, sa bonne grâce. (Petit Robert, 1985)	Exemple: sociable qu'on peut parler avec
(1 1 1 3)	Qui sort à l'extérieur	Ce n'est pas une personne sédentaire ou casanière. Elle va vers les autres. Cela ne veut pas dire qu'elle est extravertie pour autant.	Exemple: de sortir de sa coquille, d'aller vers l'autre
(1 1 1 4)	Qui a un réseau	L'intégration se mesure au nombre d'amis qu'elle a, plus il est grand plus il est intégré socialement. Plus son réseau est étendu.	Exemple: cercle d'ami est grand

(1 1 1 5)	Personne empathique	Elle a le souci des autres. Une personne qui a de l'empathie. Une personne qui reconnaît les besoins et tend à y répondre.	Exemple: capable de voir le besoin chez l'autre
(1 1 1 7)	Socialement impliqué	Qui s'investit, qui s'engage dans les activités de sa collectivité.	Exemple: capable d'apporter une contribution à la société est capable de s'impliquer socialement.
(1 1 1 8)	Capable de s'affirmer	Une personne qui est capable de s'affirmer, de faire valoir ses points de vue parfois différents des autres.	Exemple: qui est capable de dépasser les attentes des autres aussi. C'est ça Exemple: Qui n'est pas à la remorque de tout le monde ... qui est capable d'aller au-devant au-delà.
(1 1 2)	Pourquoi doit-on s'intégrer	Est-ce important d'être intégré dans la société ? Pourquoi ? En quoi c'est important ? Les motifs de l'intégration	
(1 1 2 1)	Pour apprendre	Être intégré c'est primordial, parce que ça permet de connaître plein de choses, donc d'apprendre.	Exemple: «faut apprendre des choses pis ça passe souvent par la société»
(1 1 2 2)	Pour échanger	Être intégré c'est primordiale, parce que ça permet rencontrer du monde et d'échanger sur différents sujets.	Exemple: l'homme est fait pour tisser des liens
(1 1 2 3)	Pour se réaliser	Être intégré c'est primordial, parce que ça permet de se réaliser, de développer son potentiel.	Exemple: de se former un caractère, de faire ce que l'on est maintenant,

(1 2)	Perception de l'intégration sociale	Comment vis-tu ton intégration à l'extérieur de ta famille ? Comment, selon vous, votre adolescent vit-il son intégration à l'extérieur de la famille ? Perception de l'intégration sociale de l'adolescent par les parents, lui-même, les amis, l'entourage, la communauté. Perception du vécu Perception des attentes	
(1 2 1)	Comment se vit son intégration	Comment se vit son intégration à l'extérieur de la famille	
(1 2 1 1)	Qui sort à l'extérieur	Ce n'est pas une personne sédentaire ou casanière. Elle va vers les autres. Cela ne veut pas dire qu'elle est extravertie pour autant.	Exemple: Je suis moins souvent chez nous
(1 2 1 2)	Personne sociale, avenante	Agréable. Une personne dont la présence est appréciée par son entourage. Avenant: Une personne qui plaît par son bon air, sa bonne grâce. (Petit Robert, 1985)	Exemple: je suis quand même quelqu'un de sociable.
(1 2 1 3)	Socialement impliqué	Qui s'investit, qui s'engage dans les activités de sa collectivité.	Exemple: Parce que si je n'étais pas une personne intégrée je n'aurais pas passé le Journal de Montréal.
(1 2 1 4)	Qui a un réseau	L'intégration se mesure au nombre d'amis qu'elle a, plus il est grand plus il est intégré socialement. Plus son réseau est étendu.	

(1 2 1 7)	Ressenti vis à vis intégration	Est-ce qu'il trouve cela facile ou difficile ? Stressant ou agréable ? Satisfaisant ou insatisfaisant ? Comment est vécu, son intensité. Du domaine de l'intra-personnel, des expériences, des sentiments, des émotions.	
(1 2 1 7 1)	Degré de facilité	Est-ce qu'il trouve cela facile ou difficile ? Donnez-moi des exemples ?	Exemple: j'ai déjà passé le Journal de Montréal avec les clients payés. J'ai poigné toute sorte de personnes, ç'a bien été. Exemple: Maintenant, mon intégration est plus facile. J'ai énormément activités à l'extérieure.
(1 2 1 7 2)	Degré de confort	Est-ce qu'il trouve cela stressant ou agréable ? Donnez-moi des exemples ? Avoir du avoir faire. Se sentir à la hauteur.	Exemple: Avant oui. Maintenant, aller en classe, je ne trouve pas ça plus stressant qu'une autre personne qui va à l'école tous les jours.
(1 2 1 7 3)	Degré de satisfaction	Est-ce qu'il trouve cela satisfaisant ou insatisfaisant ? Donnez-moi des exemples ?	Exemple: Très satisfaite, là. C'est correct je suis satisfait de ma vie. Je suis satisfait de ce que je fais présentement.
(1 2 2)	Importance attribuée à son intégration	Pour vous, est-ce que son intégration sociale est importante ? Pour toi, est-ce important que tu t'intègres à l'extérieur de ta famille ?	Exemple: d'après moi, tu sais, c'est primordial (l'intégration)
(1 2 3)	Comment amis perçoivent TON intégration	Comment tes amis perçoivent-ils ton intégration à l'extérieur de ta famille ?	Exemple: je me fais fréquemment de nouveau des amis, fac d'après moi leur perception est bonne,

(1 2 4)	Comment parents perçoivent TON intégration	Selon toi, comment tes parents perçoivent-ils ton intégration à l'extérieur ?	Exemple: ils ont une bonne perception, d'après ce que je suis, ce que je leur démontre comme caractère, puis d'après les cercles d'amis qui me connaissent dans le fond (mes parents)
(1 2 5)	Comment parents perçoivent SON intégration	Qu'est-ce qui vous fait dire qu'il est ou n'est pas une personne intégrée socialement ?	Exemple: c'est le fun, je me dis bon si y était pas intégré eee y aurait pas de come-back de personne la tsais
(1 2 6)	Comment amis perçoivent SON intégration	Selon vous, comment ses amis perçoivent-ils son intégration sociale ? <i>Version parent.</i>	
(1 2 7)	Les activités	Peux-tu me nommer des activités, que tu pratiques et qui contribuent à ton intégration ? Où se passent tes activités en général ? Avec qui vis-tu ces activités ?	
(1 2 7 1)	Où se passent tes activités	Où se passent tes activités en général ?	Exemple: chez ma blonde les sorties, les restaurants
(1 2 7 2)	Avec qui ce vivent les activités	Avec qui vis-tu ces activités ?	Exemple: ça va vivre ça par exemple avec ses camarades, avec l'entraîneur, avec les parents qui sont accompagnateurs aussi Exemple: avec des personnes que je connais, on a un club ici
(1 2 7 3)	Types d'activités pratiquées	Peux-tu me nommer des activités, que tu pratiques et qui contribuent à ton intégration ?	Exemple: passer le Journal de Montréal.
(1 2 7 4)	Nombre d'activités pratiquées		Exemple: énormément activités

(1 2 7 5)	Temps consacré aux activités	Temps et énergie investis dans les activités qui contribuent à l'intégration	Exemple: il a trois cours semaine d'une heure et demie chacun, pis les compétitions c'est régulièrement
(1 2 7 6)	Contribution des activités à l'intégration	Contribution des activités à l'évolution de l'intégration sociale. Elle permet d'avoir plus de contact par exemple.	Exemple: Maintenant, mon intégration est plus facile. J'ai énormément d'activités à l'extérieur.
(1 2 8)	Étapes, processus de l'intégration	Les phénomènes, les faits vécus qui font évoluer l'intégration de la personne. Les étapes qui amènent vers l'intégration.	Exemple: pis on a fait un peu de cours, dans le fond comment je pourrais dire ça, c'est allé comme j'ai décidé d'y aller, j'ai parlé avec le monde
(1 2 9)	Comment vos attentes sont transmises	Comment lui faites-vous part de vos attentes à ce sujet ? Cela peut se faire par la sélection du cercle d'amis ou du type d'activité qui véhicule des valeurs importantes pour les parents.	Exemple: non y va vers les autres, c'est une affaire qu'on lui a montrée
(1 2 10)	Quelles attentes de tes parents		Exemple: oui, exactement, que je me sens bien, que je sois une bonne personne, disons, que...
(1 3)	Rôle de l'éducation à domicile	Comment l'éducation à domicile contribue-t-elle à ton intégration à l'extérieur de la famille ? Comment l'éducation à domicile contribue-t-elle à son intégration à l'extérieur de la maison ?	

(1 3 1)	Changements à apporter	Verriez-vous des changements à apporter dans l'éducation à domicile pour soutenir son intégration sociale ? Donnez-moi des exemples ? Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais voir changer dans l'éducation à domicile pour soutenir ton intégration sociale ? Donne-moi des exemples ?	Exemple: l'école primaire est mieux pour l'intégration
(1 3 2)	Raisons qui motivent l'éducation domicile	Selon toi, quelles sont les raisons qui motivent ta famille à faire l'école à la maison ? Quelles sont les raisons qui vous motivent d'éduquer votre adolescent à domicile ?	Exemple: pour éviter qu'un professeur démolisse notre enfant parce que notre plus vieux c'est fait vraiment bardasser à l'école
(1 3 3)	Avantages à faire éducation domicile	Est-ce que le fait de faire l'école à la maison t'aide à t'intégrer ? Si oui, comment ? Quels sont les avantages à faire l'école à la maison ?	Exemple: qui a de l'influence sur le développement de leurs personnalités, pis les ... tissé entre la famille sont beaucoup plus fort, parce qu'on est toujours ensemble Exemple: ça favorise l'autonomie
(1 3 4)	inconvénients à faire l'école à la m	Est-ce que le fait de faire l'école à la maison nuit à ton intégration ? Si oui, comment ? Quels sont les inconvénients à faire l'école à la maison ?	Exemple: Étant donné qu'on ne va pas à l'école. Le cercle d'amis est plus restreint. Y est vraiment moins grand parce qu'on a moins de choses, on rencontre moins de monde, on est chez nous fac que.
(1 3 5)	Est-ce que tu recommanderais	Est-ce que tu recommanderais l'éducation à domicile à ton entourage ? À tes amis par exemple.	Exemple: Je sais que moé je le ferai pas faire à mes enfants, parce que c'est une manière différente

Appendice B
Renseignements sociodémographiques

Renseignements sociodémographiques

Directive pour répondre au questionnaire

Nous vous demandons de répondre à tous les énoncés. Le questionnaire comporte des questions variées qui s'adressent tantôt aux parents et tantôt à l'enfant. Il n'y a pas de règle autre que de répondre le plus sincèrement possible. Vous n'avez qu'à inscrire les informations ou cocher la case qui correspond à votre situation, selon votre jugement.

Confidentialité

Nous vous assurons que vos réponses seront traitées avec la plus grande confidentialité et qu'elles ne seront utilisées qu'aux fins d'un travail étudiant. Notez bien que nous ne sommes pas autorisés à divulguer le contenu de ce formulaire à qui que ce soit, y compris toutes les personnes de votre entourage proche (conjoint, parent) ou éloigné (amis).

Questionnaire:

Concernant la famille

1. Lieu de résidence: _____
2. Votre nationalité, votre langue ? _____
3. Type de famille :
 nucléaire*, monoparentale, d'accueil ou autres (spécifiez)
4. Combien avez-vous d'enfants ? _____
5. Êtes-vous membre d'organisme communautaire ? Lesquels ? _____
6. L'instruction religieuse est enseignée par qui ? _____
7. Quel pourcentage de temps par semaine accordez-vous à l'éducation à domicile ? père _____ heures ; mère _____ heures
8. Dans quelle langue l'éducation se fait à la maison ? _____
9. Quel type de programme d'étude est utilisé ? Précisez ? _____
10. Qui est le principal support financier dans la famille ?
père ; mère ; les deux
11. Revenu de la famille:
: Sous \$20,000
: \$20,000 - \$30,000

: \$30,000 - \$40,000

: \$40,000 - \$50,000

: \$50,000 - \$60,000

: \$60,000 et plus

12. Comment percevez-vous votre situation économique ?

: Excellente, : satisfaisante, : acceptable OU : modeste ?

13. Combien d'heures par semaine passez-vous:

au foyer: père ____ ; mère ____ ; enfant ____

à l'extérieur: père ____ ; mère ____ ; enfant ____

à l'emploi: père ____ ; mère ____ ; enfant ____

à l'éducation: père ____ ; mère ____ ; enfant ____

Autre, spécifiez _____

Concernant le père

14. Noms et prénoms du père: _____

15. Date de naissance du père: _____

16. Niveau de scolarité (cochez): _____

17. Diplôme d'études (domaine): _____

18. Affiliation à une Église, communauté religieuse ou autre: Oui Non

19. Combien de fois par semaine assistez-vous à église ? _____

20. Participez-vous aux activités de votre église ? Oui Non

21. Êtes-vous sur le marché du travail ? Oui Non

22. Occupation _____

23. Comment qualifieriez-vous vos connaissances théoriques sur l'adaptation sociale ? _____

24. Comment qualifieriez-vous vos connaissances théoriques sur le développement socioaffectif de l'enfant ? _____

25. Comment qualifieriez-vous vos connaissances théoriques sur l'apprentissage de l'enfant ? _____

26. Quelles sont les raisons qui motivent votre choix d'éduquer votre enfant à domicile ? _____

27. En quelques mots, comment percevez-vous votre intégration sociale ? _____

Concernant la mère

28. Noms et prénoms de la mère: _____

29. Date de naissance de la mère: _____

30. Niveau de scolarité (cochez): _____

31. Diplôme d'études (domaine): _____

32. Affiliation à une Église, communauté religieuse ou autre: Oui Non

33. Combien de fois par semaine assistez-vous à église ? _____

34. Participez-vous aux activités de votre église ? Oui Non

35. Etes-vous membre d'organisme communautaire ? Lesquels ? _____

36. Êtes-vous sur le marché du travail ? Oui Non

37. Occupation _____

38. Comment qualifieriez-vous vos connaissances théoriques sur l'adaptation sociale ? _____

39. Comment qualifieriez-vous vos connaissances théoriques sur le développement socioaffectif de l'enfant ? _____

40. Comment qualifieriez-vous vos connaissances théoriques sur l'apprentissage de l'enfant ? _____

41. Quelles sont les raisons qui motivent votre choix d'éduquer votre enfant à domicile ? _____

42. En quelques mots, comment percevez-vous votre intégration sociale ? _____

Concernant l'enfant

43. Nom et prénom: _____

44. Date de naissance: _____

45. Sexe (cochez): féminin ou masculin
46. Niveau approximatif de scolarité: ① ② ③ ④ ⑤ secondaire
47. Nombre d'activité parascolaire heures par semaine ? _____
48. Particularité physique, psychologique de l'enfant: _____
49. Affiliation à une Église, communauté religieuse ou autre: Oui Non
50. Combien de fois par semaine assistez-vous à église ? _____
51. Participez-vous aux activités de votre église ? Oui Non
52. Nombre moyen de visites à bibliothèque par mois ? _____
53. Êtes-vous membre d'organisme communautaire ? Lesquels ? _____

54. Êtes-vous sur le marché du travail ? Oui Non
55. Emploi: _____

Concernant la préparation de l'entrevue

56. Voyez-vous des inconvénients à réaliser l'entrevue dans une même pièce, réunissant le père, la mère et l'enfant ? Oui Non
57. Si oui ! Quelles sont vos suggestions pour que l'entrevue dispose chacun des participants à communiquer volontairement et librement ? (lieu, heure, rencontre individuelle ou autre) _____

Quelles sont les personnes qui ont rempli le questionnaire: père ; mère ; l'enfant

* La famille nucléaire comprend deux adultes des deux sexes et leurs enfants biologiques ou adoptés.

Appendice C
Schéma d'entretien avec les parents

Schéma d'entretien avec les parents

Date: _____

Pseudonyme du parent: _____

Présentation

Bonjour, comme vous le savez, j'effectue présentement une recherche dont le sujet porte sur l'intégration sociale des adolescents qui sont éduqués à domicile. Votre participation va contribuer à mieux connaître comment les familles éducatrices perçoivent l'intégration sociale de leur adolescent. Au cours de l'entrevue, vous devez vous sentir tout à fait libre de répondre ou non à mes questions. Notez bien qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Le père, la mère et le plus vieux des adolescents seront interrogés individuellement. Toutefois, les questions demeurent sensiblement les mêmes d'une personne à l'autre. Aucun des membres de la famille n'aura accès au contenu de l'entrevue de l'autre par mon entremise.

L'entrevue est composée de trois parties: une qui porte sur votre définition de l'intégration en général, la seconde sur la description et le vécu de l'intégration sociale de votre adolescent et une sur le rôle de l'éducation à domicile dans le processus d'intégration sociale.

Avant de commencer, auriez-vous des questions ou des éclaircissements à me demander ?

Première partie

Tout d'abord, j'aimerais vous poser une ou deux questions sur ce que vous pensez de l'intégration sociale. Par intégration sociale, je veux dire l'intégration à l'extérieur de la famille, dans la société.

Questions principales:

- Selon vous, comment pouvons-nous reconnaître qu'une personne est intégrée socialement ?

Questions secondaires:

- Est-ce important d'être intégré dans la société ? Pourquoi ?

Deuxième partie

J'aimerais maintenant aborder avec vous votre perception de l'intégration sociale de votre adolescent.

Questions principales:

- Comment, selon vous, votre adolescent vit-il son intégration à l'extérieur de la famille ?
 Est-ce qu'il trouve cela facile ou difficile ? Donnez-moi des exemples ?
 Est-ce qu'il trouve cela stressant ou agréable ? Donnez-moi des exemples ?
 Est-ce qu'il trouve cela satisfaisant ou insatisfaisant ? Donnez-moi des exemples ?

Questions secondaires:

- Pouvez-vous me nommer des activités, pratiquées par votre adolescent, qui contribuent à son intégration à l'extérieur ?
- Où se déroulent ses activités principales ?
- Avec qui vit-il ses activités ?
- Pour vous, est-ce que son intégration sociale est importante ?
 - Si oui, en quoi est-ce important ? Sinon, en quoi ça ne l'est pas ?
- Quelles sont vos attentes concernant son intégration sociale ?
- Comment lui faites-vous part de vos attentes à ce sujet ?
- Qu'est-ce qui vous fait dire qu'il est ou n'est pas une personne intégrée socialement ?
- Selon vous, comment ses amis perçoivent-ils son intégration sociale ?

Troisième partie

Pour terminer, j'aimerais savoir le rôle de l'éducation à domicile dans son intégration à l'extérieur de la famille.

Questions principales

- Comment l'éducation à domicile contribue-t-elle à son intégration à l'extérieur de la maison ?

Questions secondaires

- Comment le fait de faire l'école à la maison aide-t-il votre adolescent à s'intégrer ?
- Comment le fait de faire l'école à la maison nuit-il à son intégration ?
- Verriez-vous des changements à apporter dans l'éducation à domicile pour soutenir son intégration sociale ? Donnez-moi des exemples ?
- Quelles sont les raisons qui vous motivent d'éduquer votre adolescent à domicile ?
- Que pensez-vous de cet entretien et de son déroulement ?
- Suite à cet échange, y a-t-il un autre sujet qui contribuerait à cette étude et dont vous considérez important d'aborder ?

Appendice D
Schéma d'entretien avec l'adolescent(e)

Schéma d'entretien avec l'adolescent(e)

Date: _____

Pseudonyme de l'adolescent: _____

Présentation

Bonjour, comme tu sais, j'effectue présentement une recherche sur l'intégration sociale de ceux et celles qui, comme toi, sont éduqués à domicile. Ta participation va contribuer à mieux connaître comment les familles éducatrices perçoivent l'intégration sociale à l'adolescence. En cours d'entrevue, je te poserai des questions que tu demeures libre de répondre ou non. Si la question t'embête, tu n'as qu'à me le dire et nous verrons ensemble quoi en faire. Également, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Tes parents ne seront pas mis au courant de ce que tu me diras en entrevue, car je ne suis pas autorisé à leur révéler quoi que ce soit, ça doit demeurer confidentiel.

L'entrevue est composée de trois parties: une qui porte sur ta définition de l'intégration à l'extérieur de la famille en général, la seconde sur la description et le vécu de ton intégration et une sur le rôle de l'éducation à domicile dans le processus d'intégration à l'extérieur de la famille.

Est-ce que tu as des questions ou des éclaircissements à me demander ?

Première partie

Tout d'abord, j'aimerais te poser une ou deux questions sur ce que tu penses de l'intégration à l'extérieur de la famille: à l'extérieur de la maison, dans la ville, avec des amis...

Questions principales:

- Selon toi, comment peut-on reconnaître qu'une personne est intégrée à l'extérieur de la famille ?

Questions secondaires:

- Est-ce important d'être intégré dans la société ? Pourquoi ?

Seconde partie

J'aimerais savoir maintenant, comment tu vis ton intégration.

Questions principales:

- Comment vis-tu ton intégration à l'extérieur de ta famille ?
 - Trouves-tu que c'est facile ou difficile ? Donne-moi des exemples ?
 - Trouves-tu que c'est stressant ou agréable ? Donne-moi des exemples ?
 - Trouves-tu que c'est satisfaisant ou insatisfaisant ? Donne-moi des exemples ?

Questions secondaires:

- Peux-tu me nommer des activités, que tu pratiques et qui contribuent à ton intégration ?
- Où se passent tes activités en général ?
- Avec qui vis-tu ces activités ?
- Pour toi, est-ce important que tu t'intègres à l'extérieur de ta famille ?
 - Si oui, en quoi est-ce important ? Sinon, en quoi ça ne l'est pas ?
- Qu'est-ce qui te fait dire que tu es une personne intégrée ?
- Selon toi, comment tes parents perçoivent-ils ton intégration à l'extérieur ?
- Quelles sont les attentes de tes parents à ce sujet ?
- Comment tes amis perçoivent-ils ton intégration à l'extérieur de ta famille ?

Troisième partie

Pour terminer, j'aimerais savoir le rôle de l'éducation à domicile dans ton intégration à l'extérieur de la famille.

Questions principales

- Comment l'éducation à domicile contribue-t-elle à ton intégration à l'extérieur de la famille ?

Questions secondaires

- Est-ce que le fait de faire l'école à la maison t'aide à t'intégrer ? Si oui, comment ?
- Est-ce que le fait de faire l'école à la maison nuit à ton intégration ? Si oui, comment ?
- Quels sont les avantages à faire l'école à la maison ?
- Quels sont les inconvénients à faire l'école à la maison ?
- Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais voir changer dans l'éducation à domicile pour soutenir ton intégration sociale ? Donne-moi des exemples ?
- Est-ce que tu recommanderais l'éducation à domicile à ton entourage ? À tes amis par exemple.
- Selon toi, quelles sont les raisons qui motivent ta famille à faire l'école à la maison ?
- Que penses-tu de cet entretien et de son déroulement ?
- Y a-t-il un autre sujet qui contribuerait à cette étude et dont tu aimerais me faire part ?

Appendice E
Présentation du projet

Présentation du projet

TITRE ET DESCRIPTION DU PROJET. Vous êtes invité à participer au projet de recherche intitulé «Perceptions des membres de cinq familles québécoises qui pratiquent l'éducation à domicile concernant l'intégration sociale de leur adolescent(e).» Comme son titre l'indique, le but de la recherche est de connaître les perceptions des parents et celles de leur adolescent sur l'intégration sociale de ce dernier. Cette étude exploratoire¹ a pour objectif de déceler des sujets d'intérêts pour la poursuite de recherches plus approfondies, utiles pour la compréhension du phénomène.

DEROULEMENT DE LA RECHERCHE. À partir du mois de mars 2006, les familles participantes s'engagent à partager, lors d'une entrevue semi-directive, leurs perceptions sur l'intégration sociale de leur adolescent. L'entrevue est composée de trois parties: une qui porte sur votre définition de l'intégration en général, la seconde sur la description et le vécu de l'intégration sociale de l'adolescent et une sur le rôle de l'éducation à domicile dans le processus d'intégration sociale. Ce type d'entrevue est semi-directif, c'est-à-dire que vous êtes libre d'amener de nouveaux sujets, qui n'ont pas été abordés par l'intervieweur, mais qui sont en lien avec le thème principal. Trois membres par famille seront interviewés individuellement, soit: le père, la mère et l'adolescent (le plus âgé). Les entrevues dureront une heure chacune et elles pourront avoir lieu au domicile familial. Durant les entrevues, l'intervieweur utilisera du matériel pour enregistrer les échanges, comme un magnétophone et des feuilles de notes. Finalement, à la fin de chaque entrevue, l'intervieweur remplira avec le participant un questionnaire portant sur les activités pratiquées à l'extérieur de la maison, le programme d'étude, les raisons de faire l'école à la maison et autres questions portant sur des connaissances générales. Un sommaire du mémoire sera remis aux familles participantes en guise de compensation pour le temps consacré.

¹ Note du chercheur: Lors de la correction du mémoire, le terme « exploratoire » a été changé pour « original » qualifiant mieux la présente recherche.

CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES RECUEILLIES ET RÈGLES ÉTHIQUES. Cette recherche est évaluée par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières afin de garantir son caractère éthique et d'assurer la protection du public. Tous les documents et les enregistrements identifiables seront conservés en lieu sûr. Les enregistrements seront détruits au plus tard en septembre 2007, à la fin du projet. Seuls le mémoire et des extraits seront accessibles au grand public. L'étudiant qui conduira les entrevues est tenu de respecter les règles (dans les limites de la loi) de confidentialité et la liberté de répondre ou non du participant. Il s'engage à répondre à toute question de la part des participants dans les meilleurs délais possible. Et à prendre connaissance et respecter l'ensemble des principes éthiques et règles déontologiques applicables à la présente étude. Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-06-108-07.10 a été émis le 24 février 2006. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Fabiola Gagnon, par téléphone (819) 376-5011, poste 2136 ou par courrier électronique: «Fabio-la.Gagnon@uqtr.ca».

PARTICIPATION ET RETRAIT DU PARTICIPANT. La participation à cette étude est volontaire; aussi, le participant est libre d'accepter ou de refuser d'y contribuer, en totalité ou en partie. Il est également libre, à tout moment, de mettre fin à sa participation, et ce, sur simple avis verbal, sans donner d'explications. De même, les responsables de la recherche se réservent le droit de mettre fin à l'étude ou d'en retirer un participant en tout temps en lui donnant les explications nécessaires.

QUESTIONS SUR LA RECHERCHE. Si vous désirez plus d'informations au sujet de cette recherche, vous pouvez communiquer avec une des personnes suivantes: Wilfrid Blais, étudiant à la maîtrise, téléphone: (819) 698-6016 ou courriel: blaisw@uqtr.ca
Mme Danielle Leclerc, directrice du mémoire, téléphone: (819) 376-5011 poste 4007 ou courriel: Danielle.Leclerc@uqtr.ca

Appendice F
Attestation de conformité éthique

Attestation de conformité éthique

Le 27 février 2006

Monsieur Wilfrid Blais
Étudiant à la maîtrise
Département de psychoéducation

Monsieur,

Votre protocole de recherche intitulé Perceptions des membres de cinq familles québécoises qui pratiquent l'éducation à domicile concernant l'intégration sociale de leur adolescent (e) a été soumis au comité d'éthique de la recherche pour approbation lors de la 108^e réunion tenue le 17 février 2006.

Pour faire suite à l'évaluation de votre protocole, le comité a émis un avis d'approbation définitive. Bien que l'acceptation de votre protocole soit définitive, le comité vous demande de procéder aux corrections suivantes dans la lettre de présentation de votre étude:

- dans le deuxième paragraphe, on devrait lire «... l'intégration en général, la deuxième sur...» et veuillez changer interviewer pour intervieweur;
- dans le deuxième paragraphe, on devrait lire «... garantir son caractère éthique et...»;
- dans le troisième paragraphe, on devrait lire «... d'en retirer un participant en tout temps en lui donnant les explications nécessaires.»

Veillez ajouter les phrases suivantes à votre lettre de présentation ou au formulaire de consentement: «Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-06-108-07.10 a été émis le 24 février 2006.» et «Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, M^{me} Fabiola Gagnon, par téléphone (819) 376-5011, poste 2136 ou par courrier électronique Fabiola.Gagnon@uqtr.ca.» Veuillez me faire parvenir une version corrigée de ce document le plus rapidement possible.

Les membres du comité vous invitent à revoir vos outils de cueillette de données afin d'y corriger les erreurs de français ou de mise en page. Une copie de votre certificat d'éthique, dont la période de validité est établie du 24 février 2006 au 1^{er} septembre 2007, vous sera transmise par courrier interne par le biais de votre directrice de recherche dès que le président du comité y aura apposé sa signature.

Comme pour tous les protocoles acceptés, le comité d'éthique de la recherche exige de recevoir un court rapport final au terme de votre recherche. Je joins à la présente une liste non exhaustive des questions qui peuvent être abordées dans votre rapport. Ce dernier doit m'être transmis au plus tard un mois après la date d'expiration de votre certificat. Nous vous souhaitons tout le succès espéré dans la réalisation de cette recherche.

Veillez agréer, Monsieur, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

FABIOLA GAGNON
Agente de recherche
Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche
FG/fg

c.c.: M^{me} Danielle Leclerc, professeure au Département de psychoéducation

Appendice G
Formulaire de consentement

Formulaire de consentement

J'accepte de participer, sur une base libre et éclairée, au projet de recherche intitulé «Perceptions des familles qui éduquent à domicile sur l'intégration sociale de leurs adolescents» effectué par Wilfrid Blais dans le cadre de sa maîtrise en psychoéducation de l'Université de Trois-Rivières. Je comprends que j'ai le droit de refuser de répondre à toute question sans aucune contrainte extérieure. Que j'ai le droit de me retirer du projet en tout temps sans pénalité, intimidation ou contrainte quelconque. Je suis également avisé que les responsables de la recherche se réservent le droit de retirer ma participation en tout temps. Je reconnais avoir reçu des explications claires et complètes des buts de cette recherche. J'autorise également Wilfrid Blais à enregistrer les entrevues auxquelles je participerai avec un magnétophone, la rédaction de notes d'observations et à utiliser ce matériel pour toutes fins reliées à cette recherche. Je comprends que toutes les informations personnelles recueillies au cours de ce projet resteront confidentielles et que, si mes paroles sont citées, elles le seront de façon strictement anonyme.

Je, soussigné(e) _____, demeurant au _____
consens par la présente à participer au projet de recherche suivant, dans les conditions décrites ci-dessus. Et j'ai signé à _____ (lieu), ce _____

Si le participant est mineur, les parents responsables doivent accorder leur autorisation en signant ci-dessous:

Je, soussigné(e) _____, père légal de l'enfant consens par la présente à ce que mon enfant participe au projet de recherche dans les conditions décrites ci-dessus. Et j'ai signé à _____ (lieu), ce _____

Je, soussigné(e) _____, mère légale de l'enfant consens par la présente à ce que mon enfant participe au projet de recherche dans les conditions décrites ci-dessus. Et j'ai signé à _____ (lieu), ce _____

Et j'ai signé à _____ (lieu) , ce _____

«Je, soussigné(e) _____ (Wilfrid Blais), certifie:

- a) avoir expliqué au signataire intéressé les termes du présent formulaire;
- b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation.

Inscrire le pseudonyme de référence du participant et déposer cette partie dans le dossier confidentiel indépendant. Pseudo de référence: _____

Appendice H
Liste provisoire des rubriques (Phase 1)

Liste provisoire des rubriques (Phase 1)

(1) Définition de l'intégration sociale		
<i>Catégorie</i>	<i>Sous-catégories</i>	<i>Question/Description</i>
(1 3) Description		Selon toi, comment peut-on reconnaître qu'une personne est intégrée à l'extérieur de la famille ?
(1 4) Importance		Est-ce important d'être intégré dans la société ?
(2) Perception de l'intégration sociale		
<i>Catégorie</i>	<i>Sous-catégories</i>	<i>Question/Description</i>
(2 1) Comment ce vit l'intégration		
	(2 1 1) Degré de facilité	Est-ce qu'il trouve cela facile ou difficile ? Donnez-moi des exemples ?
	(2 1 3) Degré de confort	
	(2 1 4) Degré de satisfaction	
	(2 1 2) Activités qui contribuent à l'intégration	Peux-tu me nommer des activités, que tu pratiques et qui contribuent à ton intégration ?
	(2 1 2 1) Lieu de la pratique	Où se passent tes activités en général ?
	(2 1 2 2) Avec qui se pratique l'activité	Avec qui vis-tu ces activités ?
(2 2) Importance attribuée à l'intégration		Pour vous, est-ce que son intégration sociale est importante ?
(2 3) Attentes concernant l'intégration		
	(2 3 1) Transmission des attentes	Comment lui faites-vous part de vos attentes à ce sujet ?
	(2 3 3) Attentes des parents selon l'ado	Quelles sont les attentes de tes parents à ce sujet ?
	(2 3 4) Attentes des parents	Quelles sont les attentes de tes parents à ce sujet ?

(2 4) perception des amis de l'intégration		Selon vous, comment ses amis perçoivent-ils son intégration sociale ? <i>Version parent.</i>
(3) Contribution de l'éducation à domicile		
	<i>Catégorie</i>	<i>Sous-catégories</i>
		<i>Question/Description</i>
(3 1) contribution		Comment l'éducation à domicile contribue-t-elle à ton intégration à l'extérieur de la famille ? Comment l'éducation à domicile contribue-t-elle à son intégration à l'extérieur de la maison ?
(3 2) changements à apporter		Verriez-vous des changements à apporter dans l'éducation à domicile pour soutenir son intégration sociale ? Donnez-moi des exemples ? Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais voir changer dans l'éducation à domicile pour soutenir ton intégration sociale ? Donne-moi des exemples ?
(3 3) raisons qui motivent l'éducation dom		Selon toi, quelles sont les raisons qui motivent ta famille à faire l'école à la maison ? Quelles sont les raisons qui vous motivent d'éduquer votre adolescent à domicile ?
(3 4) avantages à faire l'école à la maison		Est-ce que le fait de faire l'école à la maison t'aide à t'intégrer ? Si oui, comment ? Quels sont les avantages à faire l'école à la maison ?
(3 5) inconvénients à faire l'école à la m		Est-ce que le fait de faire l'école à la maison nuit à ton intégration ? Si oui, comment ? Quels sont les inconvénients à faire l'école à la maison ?

Appendice I
Liste des catégories (Phase 4)

Liste des catégories (Phase 4)

Liste des catégories élaborées lors de la prélecture du matériel. «Dans le codage mixte, le contexte théorique a déjà fourni une liste provisoire de rubriques et donc le principe de sélection des unités.» (p.439) Van der Maren (1996). Cette première liste des catégories s'est élaborée au cours de la première lecture du matériel. Le tableau suivant présente les nouvelles catégories seuls ont été omis les codes provisoires.

Entrée codée	Code	Question/Description
(1 1)	Définition de l'intégration sociale	
(1 1 1)	Description	Est-ce important d'être intégré dans la société ? Pourquoi ? Comprends les caractéristiques d'une personne intégrée et ses actions.
(1 1 1 1)	Manifeste, perceptible	es attitudes ou des actions qui révèlent que cette personne est intégrée. Cela ce voit ! Exemple: Ça va paraître
(1 1 1 2)	Personne sociable, avenante	Agréable. Une personne dont la présence est appréciée par son entourage. Avenant: Une personne qui plaît par son bon air, sa bonne grâce. (Petit Robert, 1985)
(1 1 1 3)	Qui sort à l'extérieur	Ce n'est pas une personne sédentaire ou casanière. Elle va vers les autres. Cela ne veut pas dire qu'elle est extravertie pour autant.
(1 1 1 4)	Qui a un réseau	L'intégration se mesure au nombre d'amis qu'elle a, plus il est grand plus il est intégré socialement. Plus son réseau est étendu.
(1 1 1 5)	Personne empathique	Elle a le souci des autres. Une personne qui a de l'empathie. Une personne qui reconnaît les besoins et tend à y répondre.
(1 1 1 7)	Socialement impliqué	Qui s'investit, qui s'engage dans les activités de sa collectivité.
(1 1 1 8)	Capable de s'affirmer	Une personne qui est capable de s'affirmer, de faire valoir ses points de de vue parfois différents des autres.
(1 1 2)	Pourquoi doit-on s'intégrer	Est-ce important d'être intégré dans la société ? Pourquoi ? En quoi c'est important ? Les motifs de l'intégration
(1 1 2 1)	Pour apprendre	Être intégré c'est primordial, parce que ça permet de connaître plein de choses, donc d'apprendre.

(1 1 2 2)	Pour échanger	Être intégré c'est primordial, parce que ça permet rencontrer du monde et d'échanger sur différents sujets.
(1 1 2 3)	Pour se réaliser	Être intégré c'est primordial, parce que ça permet de se réaliser, de développer son potentiel.
(1 2)	Perception de l'intégration sociale	
(1 2 1 1)	Qui sort à l'extérieur	Ce n'est pas une personne sédentaire ou casanière. Elle va vers les autres. Cela ne veut pas dire qu'elle est extravertie pour autant.
(1 2 1 2)	Personne sociable, avenante	Agréable. Une personne dont la présence est appréciée par son entourage. Avenant: Une personne qui plaît par son bon air, sa bonne grâce. (Petit Robert, 1985)
(1 2 1 3)	Socialement impliqué	Qui s'investit, qui s'engage dans les activités de sa collectivité.
(1 2 1 4)	Qui a un réseau	L'intégration se mesure au nombre d'amis qu'elle a, plus il est grand plus il est intégré socialement. Plus son réseau est étendu.
(1 2 1 7)	Ressenti vis à vis intégration	Est-ce qu'il trouve cela facile ou difficile ? Stressant ou agréable ? Satisfaisant ou insatisfaisant ? Comment est vécu, son intensité. Du domaine de l'intra-personnel, des expériences, des sentiments, des émotions.
(1 2 3)	Comment amis perçoivent TON intégration	Comment tes amis perçoivent-ils ton intégration à l'extérieur de ta famille ?
(1 2 4)	Comment parents perçoivent TON intégration	Selon toi, comment tes parents perçoivent-ils ton intégration à l'extérieur ?
(1 2 5)	Comment parents perçoivent SON intégration	Qu'est-ce qui vous fait dire qu'il est ou n'est pas une personne intégrée socialement ?
(1 2 6)	Comment amis perçoivent SON intégration	Selon vous, comment ses amis perçoivent-ils son intégration sociale ? <i>Version parent.</i>
(1 2 7 3)	Types d'activités pratiquées	Peux-tu me nommer des activités, que tu pratiques et qui contribuent à ton intégration ?
(1 2 7 4)	Nombre d'activités pratiquées	
(1 2 7 5)	Temps consacré aux activités	Temps et énergie investis dans les activités qui contribuent à l'intégration
(1 2 8)	Étapes, processus de l'intégration	Les phénomènes, les faits vécus qui font évoluer l'intégration de la personne. Les étapes qui amènent vers l'intégration.

(1 3)	Rôle de l'éducation à domicile	
(1 3 5)	Est-ce que tu recommanderais	Est-ce que tu recommanderais l'éducation à domicile à ton entourage ? À tes amis par exemple.

Appendice J
Liste finale des catégories

Liste finale des catégories

Entrée codée	Code
(1 1)	Définition de l'intégration sociale
(1 1 1)	Description
(1 1 1 1)	Manifeste, perceptible
(1 1 1 2)	Personne sociable, avenante
(1 1 1 3)	Qui sort à l'extérieur
(1 1 1 4)	Qui a un réseau
(1 1 1 5)	Personne empathique
(1 1 1 7)	Socialement impliqué
(1 1 1 8)	Capable de s'affirmer
(1 1 2)	Pourquoi doit-on s'intégrer
(1 1 2 1)	Pour apprendre
(1 1 2 2)	Pour échanger
(1 1 2 3)	Pour se réaliser
(1 2)	Perception de l'intégration sociale
(1 2 1)	Comment se vit son intégration
(1 2 1 1)	Qui sort à l'extérieur
(1 2 1 2)	Personne sociable, avenante
(1 2 1 3)	Socialement impliqué
(1 2 1 4)	Qui a un réseau
(1 2 1 7)	Ressenti vis à vis intégration
(1 2 1 7 1)	Degré de facilité
(1 2 1 7 2)	Degré de confort
(1 2 1 7 3)	Degré de satisfaction
(1 2 2)	Importance attribuée à son intégration
(1 2 3)	Comment amis perçoivent TON intégration
(1 2 4)	Comment parents perçoivent TON intégration

- (1 2 5) Comment parents perçoivent SON intégration
- (1 2 6) Comment amis perçoivent SON intégration
- (1 2 7) Les activités
- (1 2 7 1) Où se passent tes activités
- (1 2 7 2) Avec qui ce vivent les activités
- (1 2 7 3) Types d'activités pratiquées
- (1 2 7 4) Nombre d'activités pratiquées
- (1 2 7 5) Temps consacré aux activités
- (1 2 7 6) Contribution des activités à l'intégration
- (1 2 8) Étapes, processus de l'intégration
- (1 2 9) Comment vos attentes sont transmises
- (1 2 10) Quelles attentes de tes parents
- (1 3) Rôle de l'éducation à domicile (Variables complémentaires)
- (1 3 1) Changements à apporter
- (1 3 2) Raisons qui motivent l'éducation domicile
- (1 3 3) Avantages à faire éducation domicile
- (1 3 4) Inconvénients à faire l'école à la maison
- (1 3 5) Est-ce que tu recommanderais

Appendice K
Nombre d'occurrences par code

Nombre d'occurrences par code

	Codes	Nb. Extraits	Nb. participants
(1 3 3)	Rôle de l'éducation à domicile/ <i>Avantages à faire l'éducation domicile</i>	55	13
(1 2 7 3)	Perception de l'intégration sociale/Les activités/ <i>Types d'activités pratiquées</i>	54	15
(1 2 7 1)	Perception de l'intégration sociale/Les activités/ <i>Où ce passent tes activités</i>	37	12
(1 2 9)	Perception de l'intégration sociale/ <i>Comment vos attentes sont transmises</i>	32	8
(1 3 2)	Rôle de l'éducation à domicile/ <i>Raisons qui motivent à éduquer à domicile</i>	28	11
(1 3 4)	Rôle de l'éducation à domicile/ <i>Inconvénients à faire l'éducation à domicile</i>	26	8
(1 2 1 1)	Perception de l'intégration sociale/ <i>Quelles sont vos attentes</i>	25	6
(1 2 7 6)	Perception de l'intégration sociale/ Les activités/ <i>Contribution des activités à l'intégration</i>	21	8
(1 1 1 7)	Définition de l'intégration sociale/ Description/ <i>Socialement impliqué</i>	16	9
(1 2 1 9 1)	Perception de l'intégration sociale/Comment se vit son intégration/Ressenti vis à vis intégration/ <i>Degré de facilité</i>	15	10
(1 2 7 2)	Perception de l'intégration sociale/ Les activités/ <i>Avec qui ce vivent les activités</i>	15	11

(1 2 8)	Perception de l'intégration sociale/ <i>Étapes, processus de l'intégration</i>	15	10
(1 2 10)	Perception de l'intégration sociale/ <i>Quelles attentes de tes parents</i>	13	5
(1 2 1 9 3)	Perception de l'intégration sociale/Comment se vit son intégration/Ressenti vis à vis inté- gration/ <i>Degré de satisfaction</i>	11	9
(1 2 1 2)	Perception de l'intégration sociale/Comment se vit son intégration/ <i>Personne sociable, avenante</i>	11	6
(1 1 2 2)	Définition de l'intégration sociale/Pourquoi doit-on s'intégrer/ <i>Pour échanger</i>	10	8
(1 2 1 9 2)	Perception de l'intégration sociale/Comment se vit son intégration/Ressenti vis à vis inté- gration/ <i>Degré de confort</i>	10	8
(1 1 1 3)	Définition de l'intégration so- ciale/Description/ <i>Qui n'est pas sédentaire</i>	9	7
(1 2 1 5)	Perception de l'intégration sociale/Comment se vit son intégration/ <i>Capable de s'affirmer</i>	9	5
(1 2 1 4)	Perception de l'intégration sociale/Comment se vit son intégration/ <i>Qui a un réseau</i>	8	6
(1 2 2)	Perception de l'intégration sociale/ <i>Importance attribuée à son intégration</i>	8	7
(1 2 5)	Perception de l'intégration sociale/ <i>Comment parents perçoivent SON intégra- tion</i>	8	3
(1 2 1 3)	Perception de l'intégration sociale/Comment se vit son intégration/ <i>Socialement impliqué</i>	7	4

(1 2 7 5)	Perception de l'intégration sociale/Les activités/ <i>Temps consacré aux activités</i>	6	4
(1 2 6)	Perception de l'intégration sociale/ <i>Comment amis perçoivent SON intégration</i>	6	5
(1 3 1)	Rôle de l'éducation à domicile/ <i>changements à apporter</i>	6	4
(1 1 2 3)	Définition de l'intégration sociale/Pourquoi doit-on s'intégrer/ <i>Pour se réaliser</i>	5	3
(1 2 1 6)	Perception de l'intégration sociale/Comment se vit son intégration/ <i>Autonome</i>	5	3
(1 2 1 1)	Perception de l'intégration sociale/Comment se vit son intégration/ <i>Qui n'est pas sédentaire</i>	5	5
(1 3 5)	Rôle de l'éducation à domicile/ <i>Est-ce que tu recommanderais</i>	5	4
(1 1 1 9)	Définition de l'intégration sociale/Description/ <i>Autonome</i>	4	3
(1 1 2 1)	Définition de l'intégration sociale/Pourquoi doit-on s'intégrer/ <i>Pour apprendre</i>	4	2
(1 2 3)	Perception de l'intégration sociale/ <i>Comment amis perçoivent TON intégration</i>	4	4
(1 1 1 8)	Définition de l'intégration sociale/Description/ <i>Capable de s'affirmer</i>	3	2
(1 1 1 5)	Définition de l'intégration sociale/Description/ <i>Personne empathique</i>	3	2
(1 1 1 2)	Définition de l'intégration sociale/Description/ <i>Personne sociable, avenante</i>	3	3

(1 1 1 4)	Définition de l'intégration sociale/Description/ <i>Qui a un réseau</i>	3	2
(1 2 7 4)	Perception de l'intégration sociale/Les activités/ <i>Nombre d'activités pratiquées</i>	3	3
(1 1 1 6)	Définition de l'intégration sociale/Description/ <i>Qui respecte les normes</i>	2	2
(1 1 1 1)	Définition de l'intégration sociale/Description/ <i>Manifeste, perceptible</i>	1	1
(1 2 1 8)	Perception de l'intégration sociale/Comment se vit son intégration/ <i>Qui respecte les normes</i>	1	1
(1 2 1 7)	Perception de l'intégration sociale/Comment se vit son intégration/ <i>Plus civilisé</i>	1	1