

# L'effet régulateur du groupe de soutien d'« école à la maison » sur les pratiques éducatives des parents-membres

Marine Dumond, candidate à la maîtrise en administration de l'éducation  
Université de Montréal  
[marine.dumond@umontreal.ca](mailto:marine.dumond@umontreal.ca)

*Résumé: Au Québec, chaque commission scolaire développe sa propre politique d'évaluation de l'« école à la maison », générant des interactions très diverses entre les parents et les commissions scolaires, laissant certains acteurs insatisfaits de part et d'autre. Une analyse des situations de régulation de l'« école à la maison » dans le monde révèle, entre autres, que la possibilité de régulation à l'aide d'un tiers pourrait constituer une solution originale. Cette étude s'intéresse aux groupes de soutien, des regroupements de familles, locaux et autoorganisés, proposant des activités sociales et d'entraide. Selon la théorie de la gouvernance réflexive, le groupe de soutien pourrait être vu comme un lieu d'apprentissage collectif permettant l'émergence de normes sociales régulant les pratiques éducatives des parents. À l'aide d'entretien de groupe, cette recherche exploratoire vise à décrire la perception des parents de cet éventuel rôle régulateur.*

*Mots-clés: école à la maison, commission scolaire, tiers aidant, gouvernance réflexive.*

*Abstract: In Quebec, each school board evaluates home-schooling in its own way, and, by doing so, causes fluctuating relationship between parents-educators and school authorities. Our analysis of worldwide example of homeschool regulations shows that regulation-using help of a third party might be an original solution. This study is about homeschool support groups for families, which are local, self-organized and aim for socialization and mutual aid. According to governance reflexive theory, support groups could be seen as reflexive and learning groups, which allow new regulative and social norms to emerge. Using focus groups, this exploratory research intends to describe parents-educators perceptions about support groups' regulatory role.*

*Keywords: homeschooling, school authority, help from third party, governance reflexive theory.*

## Introduction

L'« école à la maison » (en anglais *homeschooling*), cette prise en charge par les parents de l'éducation de leur(s) enfant(s) en remplacement d'une fréquentation scolaire à temps plein (Brabant sous « Homeschooling », 2008), est un mouvement mondial en croissance (Kunzman et Gaither, 2013). Environ 2 % des enfants en âge de fréquenter l'école au Canada (Roslin, 2010) et 3,4 % aux États-Unis (Noel, Stark, Redford, et Zukerberg, 2013) sont actuellement éduqués en famille..

### *L'« école à la maison » au Québec*

Plus spécifiquement, 1114 enfants québécois se sont inscrits auprès de leur commission scolaire comme scolarisés à la maison pour l'année scolaire 2012-2013. Toutefois, une association provinciale d'« école à la maison » estime que seulement 40 à 50 % des enfants éduqués en famille s'inscrivent effectivement auprès des autorités scolaires compétentes (Association québécoise pour l'éducation à domicile, 2005).

Sur le plan légal, le paragraphe 4 de l'article 15 de Loi sur l'instruction publique (LIP) dispense de fréquentation scolaire l'enfant « qui reçoit à la maison un enseignement et y vit une expérience éducative qui, d'après une évaluation faite par la commission scolaire ou à sa demande, sont équivalents à ce qui est dispensé ou vécu à l'école » (L.R.Q., ch. I-13.3). Afin de préciser la LIP, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) écrit dans ses Orientations, que les commissions scolaires doivent élaborer leur propre politique d'évaluation de l'« école à la maison » et décider « des biens et des services qu'elles rendent accessibles ou disponibles aux enfants scolarisés à la maison » (ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, 2010, p. 11). Diverses modalités d'évaluation (tests officiels, portfolio, entrevues, etc.) et de suivi (avis d'intention, contrat, etc.) peuvent alors être utilisées. Brabant (2013) rapporte que cette diversité d'une commission scolaire à une autre génère des interactions très diverses entre les parents et les commissions scolaires laissant certains acteurs insatisfaits de part et d'autre (Brabant, 2013). Plus précisément, la méconnaissance de chaque partie concernant les méthodes et les intentions de l'autre entraîne des attitudes de méfiance, voire des préjugés (Brabant, 2013), limitant la possibilité d'une collaboration efficace et nécessaire au bien de l'enfant. Concrètement, son étude de 2003 portant sur 203 familles québécoises a révélé que sur les 60 % d'entre elles qui ont déclaré être en lien avec les autorités scolaires, « 20 % [avaient] une entente avec elles, 4 % [étaient] en conflit avec elles et 37 % n'[avaient] ni entente, ni conflit » (Brabant, Bourdon et Jutras, 2004, p. 69). Du point de vue de l'administration scolaire, la situation appelle donc à une évolution des pratiques de régulation afin de mettre en place des collaborations plus adéquates.

### Portrait de la situation

Alors, considérant que d'autres pays ou états ont une histoire plus longue avec le mouvement d'« école à la maison » et que des chercheurs ont documenté les processus d'évolution des systèmes de régulation des pratiques des parents-éducateurs, nous avons considéré que la mise en place d'une politique de régulation plus claire et uniforme pourrait trouver son origine dans l'étude des systèmes de régulation existant dans d'autres pays du monde.

### *Les formes de régulation de l'« école à la maison »*

Les analyses des systèmes de régulation de l'« école à la maison » à travers le monde font en majorité référence à une classification ou à une gradation des niveaux d'intervention – faible, modéré et élevé – des autorités scolaires envers les parents-éducateurs (Blok et Karsten, 2011; Holley, 2012). Elles décrivent aussi les différentes philosophies associées à l'intervention des autorités scolaires (Allan et Jackson, 2010; Kostelecka, 2012; Kunzman et Gaither, 2013) : les autorités scolaires contrôlantes versus surveillantes, la combinaison du droit à l'éducation avec le droit des parents à choisir cette éducation, etc. Cependant, elles ne parviennent pas à expliciter la totalité des différentes interactions possibles entre les autorités scolaires et les parents-éducateurs, car elles prennent en compte uniquement le point de vue des autorités scolaires, oubliant la diversité des motivations et des façons de faire des parents-éducateurs et la possibilité que d'autres acteurs puissent avoir un rôle dans la régulation. En réponse, Brabant (2013) a proposé une nouvelle analyse des situations de régulation, qui permet de montrer les différentes formes d'interaction

possibles entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires, tout en laissant une possibilité d'action à d'autres acteurs. Les formes d'interaction identifiées sont les suivantes :

1. Les situations de fréquentation scolaire obligatoire, c'est-à-dire lorsque l'encadrement législatif de l'État interdit formellement la pratique de l'« école à la maison ».
2. Les situations où aucune interaction n'existe entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires. Cette forme d'interaction fait référence aux cas où les familles sont inconnues des autorités scolaires ou lorsque la pratique de l'apprentissage en famille est légale, mais sans aucune obligation des parents-éducateurs envers les autorités scolaires, ni d'offre de services aux familles.
3. Les trois types d'interaction suivants sont les plus courants, car ils correspondent à des situations où l'on observe une combinaison des pouvoirs décisionnels scolaire et parental sur l'éducation de l'enfant.
  - a. Lorsque le pouvoir décisionnel des autorités scolaires prédomine sur celui des parents-éducateurs, il s'agit d'une situation de contrôle, où la pratique de l'« école à la maison » est autorisée à certaines conditions seulement et sans qu'aucune forme de soutien pédagogique ne soit offerte aux familles. Par exemple, il peut s'agir d'imposer des évaluations de type scolaire aux enfants ou d'exiger le suivi d'un programme éducatif particulier.
  - b. Lorsque le pouvoir décisionnel est également partagé entre les autorités scolaires et les parents-éducateurs, c'est une situation de supervision ou d'intervision dans laquelle le dialogue entre les parties a son importance. Cette approche est celle d'une contrainte modérée pour les parents-éducateurs qui acceptent une forme d'évaluation individualisée de l'apprentissage de leurs enfants tandis que les autorités scolaires, reconnaissent l'implication des parents-éducateurs, leurs compétences et leur offrent différents services de soutien pédagogique.
  - c. Enfin, lorsque le pouvoir décisionnel des parents-éducateurs prédomine sur celui des autorités scolaires, il s'agit alors d'une situation de soutien envers la pratique de l'« école à la maison ». Cette approche d'incitation plutôt que de contrainte permet aux parents-éducateurs d'avoir la possibilité de bénéficier d'un certain nombre de services de soutien pédagogique tandis que les autorités scolaires n'ont aucun pouvoir coercitif.

### *Une approche originale*

La particularité de cette analyse est qu'elle permet de prendre en compte l'éventuel rôle d'un troisième acteur. Il s'agit de situations de régulation à l'aide d'un tiers. Ce tiers éducateur peut être, entre autres, un groupe de soutien, une formation étrangère et/ou à distance, un comité mixte d'intervenants scolaires, de parents-éducateurs d'expérience et de personnes extérieures, un professionnel de l'éducation, etc. En se positionnant comme un intermédiaire entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires ou en agissant comme une tierce partie, exerçant elle-même le rôle d'encadrant de la pratique de l'« école à la maison », l'autorité de ce tiers pourrait être plus facilement admise par les deux autres parties.

Les groupes de soutien d'« école à la maison » sont les tiers à l'étude dans ce projet. Ce sont des regroupements locaux et autoorganisés de familles proposant des activités sociales et d'entraide. Sa position intermédiaire et collective lui permettrait, par exemple, de pouvoir jouer un rôle régulateur complémentaire et d'être mieux accepté par les autorités scolaires et les parents-éducateurs. Dans le mouvement de l'« école à la maison », la participation à de tels groupes est très fréquente (Brabant, Bourdon, et Jutras, 2004; Stevens, 2001), mais peu étudiée.

Un seul cas de régulation par le groupe de soutien est documenté dans la littérature scientifique : en Caroline du Sud, une loi reconnaît aux groupes de soutien regroupant plus de 50 familles le droit de se substituer aux normes légales et de mettre en place pour leurs membres leur propre système régulateur des pratiques des parents-éducateurs (Tyler et Carper, 2000).

Au Québec, il existe une vingtaine de groupes de soutien, dispersés dans l'ensemble des régions administratives (Association québécoise pour l'Éducation à Domicile, consulté le 15 novembre 2013). Le nombre de familles membres est très hétérogène puisqu'il peut y avoir « aussi peu que quatre [familles] et

autant que quatre-vingts » (Brabant, 2013, p. 64). Le fonctionnement de ces groupes est également varié, allant de regroupements informels à des structures formalisées et organisées. Selon ses observations générales du mouvement, Brabant (2013) rapporte que les regroupements de parents semblent mener une action collective et réflexive grâce aux situations de dialogue et de partage d'expérience entre les membres. Ceci pourrait indiquer qu'une certaine forme de régulation existe au sein de ces groupes, toutefois, aucune donnée empirique dans la littérature ne confirme ou infirme cette affirmation.

Ainsi, afin de répondre à la question : *les groupes de soutien jouent-ils un rôle régulateur de la pratique de l'apprentissage en famille?* Cette recherche vise à décrire les éventuelles règles de pratique explicites et/ou implicites présentes dans les groupes de soutien.

## **La gouvernance réflexive**

Le support théorique de cette étude réside dans l'adaptation faite par Brabant (2009) de la théorie de la gouvernance réflexive (Lenoble et Maesschalck, 2011) au domaine de l'éducation. Celle-ci est définie par Maesschalck (2001) comme la « totalité des différents moyens par lesquels les individus et les institutions, publiques et privées, gèrent leurs affaires communes. » (p. 313). Cette approche de la gouvernance se distingue des modèles linéaires traduisant une forme législative de type *top-down* et mercantiles selon la loi du marché. Il s'agit plutôt d'un mode de régulation voulu coopératif et réflexif, engageant l'ensemble des acteurs dans le développement, l'établissement et l'évaluation des règles du vivre ensemble dans un système d'autoorganisation. Trois concepts principaux viennent préciser cette théorie. Le *pragmatisme* est le fait de rechercher des solutions concrètes et nouvelles en réponse aux problématiques de la société; le *contextualisme* fait référence à la multiplicité des contextes qui sont autant de situations originales d'expérimentations; et la *réflexivité* souligne le potentiel d'apprentissage de chacun des acteurs individuel, collectif ou institutionnel.

### ***La création des normes sociales***

L'efficacité des normes mises en place et l'adhésion de la population concernée sont des conditions essentielles qui encadrent la création normative, supposant ainsi une participation démocratique de la part de l'ensemble des acteurs. Dans la gouvernance réflexive, le processus d'élaboration des normes prend alors la forme d'une boucle ou d'un trajet aller-retour, aussi appelé « réversibilité asymétrique » (Maesschalck, 2001), entre la pratique et la théorie. C'est-à-dire qu'en réponse au principe selon lequel la particularité du contexte entraîne des limites quant à l'application d'une norme théorique, il semble plus logique que la norme émerge du contexte même, à partir de ses besoins normatifs, de ses particularités, de ses forces, de ses limites et du savoir des acteurs concernés. Le contexte doit alors se procéduraliser, c'est-à-dire que les acteurs du contexte doivent participer à l'élaboration de leur propre organisation de pratiques et à sa normativité afin que la réflexivité de la norme idéale sur la norme appliquée soit ascendante. À l'aide des « logiques expérientielles et construites par le contexte » (Brabant, 2009, p.11), le contexte devient une source d'apprentissage, permettant la création de solutions nouvelles et originales. Pour cela, il s'agit de soutenir les possibilités d'apprentissage qui s'offrent à l'ensemble des acteurs, qu'ils soient individuels, collectifs ou institutionnels. Le milieu des acteurs collectifs est celui où un phénomène d'expérimentation sociale est susceptible de se produire, ou, autrement dit, un processus collectif de résolution de problème associé à une autosupervision des pratiques des membres (Sabel, 2005). L'acteur collectif, à l'aide de ses expériences, de ses croyances, de ses apprentissages et de ses expérimentations, pourra devenir par la suite un acteur politique qui pourrait être à l'origine de solutions innovantes pour la résolution de problèmes concrets.

### ***L'acteur collectif***

La formation de l'acteur collectif suit le chemin suivant : en premier lieu, plusieurs individus ayant en commun des problèmes et/ou une souffrance face à une institution se rassemblent pour former un regroupement de solidarité (Brabant, 2009). Les premiers signes de la transformation du groupe en un acteur collectif sont « la création d'une identité, le partage de connaissances [et] l'obtention d'une reconnaissance interne et externe » (Brabant, 2009, p. 16). Par la suite, le niveau de réflexivité des membres sur leurs actions, leurs expériences, leurs pratiques et leurs croyances évolue afin d'atteindre une capacité à

combiner un retour sur l'action et ses résultats avec une réflexion sur « les variables de gouvernance : buts, structures, règles, valeurs, programme, etc. » (Brabant, 2009, p. 17). L'auteure explique que lorsqu'un tel niveau de réflexivité est atteint, l'acteur collectif dispose alors d'une « réflexivité structurante [de leur] pratique visant à construire une forme de vie commune » (Brabant, 2009, p. 17). Finalement, Maesschalck affirme que la dernière étape de la construction de l'action collective est celle de l'apprentissage politique, dont les éléments sont les suivants : la construction d'un « nous » explicite, c'est-à-dire la construction d'un « sens de la réciprocité et l'incorporation d'une règle de reconnaissance des efforts et des compétences d'autrui » (p. 20), la création d'une représentation collective et sociale issue « d'une ouverture à différents points de vue afin de générer une attitude réciproque d'intérêt et d'ouverture » (p. 21) et enfin la présence d'une délibération politique au sein du groupe pour l'élaboration du plan d'action et de la procéduralisation de l'identité des groupes. Ce dernier point correspond au phénomène d'autorégulation du collectif qui permet de spécifier le ou les responsables du groupe, les règles de fonctionnement ou encore le type de statut social ou légal (Brabant, 2009).

### **L'approche méthodologique**

Le processus méthodologique consiste à faire émerger la présence de règles de pratique élaborées collectivement. Ainsi, cette étude s'inscrit dans une perspective qualitative, exploratoire et descriptive. Plus spécifiquement, l'approche retenue est celle d'une étude de cas multiple, qui consiste à étudier en profondeur l'un des aspects du phénomène, la régulation à l'aide d'un tiers, selon la perspective d'une entité, le groupe de soutien (Fortin, 2010). Roy (2010) ajoute que l'étude de cas présente l'avantage de pouvoir apporter des connaissances préthéoriques, c'est-à-dire qu'elle peut « montrer l'influence de facteurs inattendus » (p. 211), de certaines relations de causes à effets et d'un ensemble d'éléments issus de la pratique précédant l'élaboration d'une théorie. Aussi, l'étude de cas multiple consiste à mettre « l'accent sur une préoccupation, mais fait appel à plusieurs cas ou sites pour illustrer cette préoccupation » (Stake, 2005, dans Fortin 2010, p. 279).

L'outil de collecte de données sera l'entrevue de groupe ou *focus group*, défini comme « une technique d'entrevue qui réunit de six à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier » (Geoffrion, 2010, p. 391). L'intérêt d'utiliser cet outil de collecte de données est qu'il permet de « [faciliter] la compréhension du comportement et des attitudes d'un groupe cible » (Geoffrion, 2010, p. 392) en créant un environnement permissif et non menaçant (Krueger et Casey, 2000). D'ailleurs, selon Fortin (2010), c'est la présence des pairs qui rend l'expérience propice à l'émergence d'idées et d'opinions tandis qu'Ivanoff et Hultberg (2006) rajoutent qu'il s'agit de développer une compréhension collective des points de vue ou de l'expérience des participants.

Les thèmes abordés dans l'entrevue de groupe visent à permettre aux participants de s'exprimer sur le fonctionnement de leur groupe (organisation formalisée, règles d'appartenance, conduite des réunions, etc.), les processus de résolution de conflit, de controverses ou d'autres problématiques, l'éventuelle présence de formes d'émulation, l'impact de l'appartenance sur les parents-éducateurs, les enfants, etc.

### ***Les participants***

La population est constituée de l'ensemble des familles du mouvement d'« école à la maison » dans la province du Québec uniquement. Les autres provinces canadiennes ne seront pas prises en compte dans cette étude vu que les politiques de régulation sont spécifiques à chacune d'elles. C'est une population très hétérogène, tel qu'en attestent quelques-unes des caractéristiques des familles : anglophones ou francophones, de toutes les régions du Québec, de confession religieuse ou philosophique différente, ayant des pratiques différentes (structurée, classique, unchooling, etc.) (Brabant et autres., 2004). Toutefois, cette population reste théorique, car, aux remarques précédentes, s'ajoute le fait qu'aucune forme de recensement ne permet d'avoir un regard global sur cette population. Concernant les groupes de soutien québécois, nous avons précisé qu'une trentaine d'entre eux sont recensés sur le site de l'AQED, mais rien n'indique qu'il n'en existe pas d'autres, peut-être plus informels, à travers le Québec.

Considérant les conditions de réalisation (temporelles, logistiques et pratiques) de ce projet et la volonté d'effectuer une étude approfondie de chaque groupe participant, nous visons à recruter deux groupes de

soutien. Le cadre théorique a fourni des balises quant aux possibles niveaux de formalisation des groupes de soutien du mouvement d'apprentissage en famille. Rappelons que la situation québécoise ne permet pas une grande diversité de types de groupe de soutien tels que des groupes-guides, des écoles de mamans ou des groupes coopératifs, etc. (Kunzman et Gaither, 2013). Alors, afin que le niveau de formalisation de nos groupes participants soit pertinent dans le cadre de cette étude, nous avons élaboré une liste d'éléments qui pourraient traduire un tel niveau : actifs depuis au moins 5 ans, avec au minimum 10 familles membres, disposant d'un site Web pour partager des valeurs communes et se réunissant sur une base régulière. L'objectif est de rassembler des groupes avec un niveau de formalisation semblable, mais pouvant avoir une structure, des valeurs ou un fonctionnement différent afin de diversifier les données collectées.

### *L'analyse*

Le discours des participants sera analysé à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012), une forme d'analyse de contenu qui consiste faire émerger des thèmes et des concepts plus abstraits tout en conservant l'authenticité des propos. En plus du discours des participants, nous présumons que le contexte d'entrevues de groupe créera des données plus spécifiques à la dynamique de groupe, tels que les silences, les malaises, le langage non verbal, le ton de la voix ou l'humour (Grudens-Schuck, Allen et Larson, 2004), dont l'analyse permettra une description de la situation plus en profondeur.

### **Conclusion**

Pour conclure, nous souhaitons que ce projet contribue à faire profiter le mouvement québécois d'« école à la maison » d'une piste de solution novatrice quant à la mise en place d'une politique de régulation plus adéquate, et qui émergerait de son propre contexte. Également, d'un point de vue scientifique, les connaissances produites permettront certainement de mieux situer la dynamique actuelle qui se crée au sein des groupes de soutien d'« école à la maison », contribuant ainsi à une meilleure connaissance du mouvement.

## Références

- Allan, S., & Jackson, G. (2010). The whats, whys and wherefores of home education and its regulation in Australia. *International Journal of Law & Education*, 15(1), 55-77.
- Association québécoise pour l'Éducation à Domicile. (consulté le 15 novembre 2013). Ressources, groupes de soutien. En ligne : <http://www.aqed.qc.ca/fr/ressources/groupe-de-soutien>
- Association québécoise pour l'éducation à domicile. (2005). Des nouvelles du comité légal. *Portfolio*, 8(2), 18-19.
- Blok, H., & Karsten, S. (2011). Inspection of Home Education in European Countries. *European Journal of Education*, 46(1 — part 2), 138-152.
- Brabant, C. (2009). Introduction à la gouvernance réflexive. Essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation. *Les carnets du Centre de philosophie du droit*, 140.
- Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C., Bourdon, S., & Jutras, F. (2004). L'école à la maison au Québec : l'expression d'un choix familial marginal. *Enfances, Familles, Générations* (1), 59-83.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche, 2e édition. Méthodes quantitatives et qualitatives*. : Chenelière Education.
- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (pp. 53-88). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grudens-Schuck, N., Allen, B. L., & Larson, K. (2004). Methodology Brief: Focus Group Fundamentals. *Extension Community and Economic Development Publications, Book 12*. En ligne : [http://lib.dr.iastate.edu/extension\\_communities\\_pubs/12](http://lib.dr.iastate.edu/extension_communities_pubs/12)
- Holley, M. (2012). *Home Schooling : State and Parental Control over Childhood Education*: Eugene, Oregon: Oregon Child Advocacy Project, 2012.
- Ivanoff, S. D., & Hultberg, J. (2006). Understanding the multiple realities of everyday life: Basic assumptions in focus-group methodology. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 13(2), 125-132.
- Kostelecka, Y. (2012). The legal status of home education in post-communist countries of Central Europe. *International Review of Education*, 58, 445-463.
- Krueger, R. A., & Casey, M. (2000). *Focus groups : A practical guide for applied research* (3<sup>e</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. *The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59.
- Lenoble, J., & Maesschalck, M. (2011). *Démocratie, droit et gouvernance*. Sherbrooke : Les Éditions Revue de droit de l'Université de Sherbrooke.
- Maesschalck, M. (2001). *Normes et contextes*. Hildesheim/Zurich/New York : Europaea Memoria.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2010). *La scolarisation à la maison — Orientations*. Québec : gouvernement du Québec.
- Noel, A., Stark, P., Redford, J., & Zukerberg, A. (2013). *Parent and Family Involvement in Education, from the National Household Education Surveys Program of 2012*. Institute of Education Sciences.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Roslin, A. (2010). The new home-schooling, *Today's parent*. En ligne : <http://www.todayparent.com/kids/school-age/the-new-home-schooling/>
- Roy, S. N. (2010). L'étude de cas. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (pp.199-226). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sabel, C. (2005). Globalization, new public services, local democracy : What's the connection? *OCDE, Local Governance and the Drivers of Growth* (pp. 111-131). Paris : OCDE.
- Tyler, Z. P., & Carper, J. C. (2000). From confrontation to accommodation : Home schooling in South Carolina. *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 32-48.