

Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent

*Home education(s) in France: sociological explorations of an emerging
phenomenon*

Philippe Bongrand et Dominique Glasman



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/8581>

DOI : 10.4000/rfp.8581

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 décembre 2018

Pagination : 5-19

ISBN : 979-10-362-0223-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Philippe Bongrand et Dominique Glasman, « Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 205 | 2018, mis en ligne le 30 décembre 2018, consulté le 02 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/8581>

Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent

Philippe Bongrand
Dominique Glasman

Depuis son instauration en France par la loi Ferry du 28 mars 1882, l'instruction obligatoire peut être donnée, plutôt que dans les établissements scolaires publics ou privés, dans les familles. Cette option n'a pourtant été que très peu utilisée au cours du siècle, et les familles concernées n'ont qu'exceptionnellement suscité l'intérêt de la recherche. La généralisation et l'allongement de la fréquentation scolaire, naturalisée par l'idée et l'expression, juridiquement fausses, d'une « école obligatoire », y ont sans doute contribué. Au regard des 13 millions d'élèves de 2 à 18 ans quotidiennement reçus dans les établissements d'enseignement, faudrait-il donc considérer les quelques milliers d'enfants et adolescents concernés comme quantité négligeable, simple *epsilon* de la scolarisation de la France ?

Une population extrêmement minoritaire

En France, la quasi-totalité des enfants et des adolescents d'« âge scolaire », donc âgés de six à seize ans¹, sont scolarisés dans un établissement : parmi 8,3 millions d'enfants concernés par l'obligation d'instruction, 99,7 % fréquentent un établissement, qui peut être public (82,7 %), privé sous contrat avec l'État (16,5 %) ou bien privé hors contrat (0,5 %) (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2016). Pour beaucoup de parents, inscrire son enfant en établissement ne pose

1 Instituée en 1882 en France pour la période de six à treize ans, l'instruction obligatoire a été prolongée à quatorze ans en 1936, puis à seize ans en 1959. La loi de 2019 l'étend de trois à seize ans. Pour un individu, l'obligation d'instruction prend donc fin le jour même de ses 16 ans, lorsqu'il engage sa dix-septième année d'existence.

pas même une question : cela va de soi. Le cas échéant, l'interrogation porte plutôt sur le choix de scolariser dans le secteur public ou dans le secteur privé. « Restent » pourtant 30 139 enfants et adolescents d'« âge scolaire » qui ne fréquentent aucun établissement, soit 0,36 % en 2016-2017 (MEN, 2018).

Les statistiques publiques distinguent ces enfants suivant les motifs de non-scolarisation². Certaines raisons de ne pas instruire en établissement sont considérées par l'institution scolaire comme des contraintes insurmontables, justifiant l'offre d'une modalité adaptée du service public d'éducation : modes de vie itinérants des parents (gens du voyage, bateliers, forains...), enfants dont l'état de santé ou des altérations sources de handicap empêchent la scolarisation, enfants dont l'intensité d'une pratique artistique ou sportive de haut niveau est incompatible avec les rythmes et les déplacements scolaires, enfants d'expatriés que leurs parents veulent garder en lien avec le système scolaire français. Si les autorités locales de l'Éducation nationale, à l'échelon départemental, reconnaissent qu'un enfant soumis à l'instruction obligatoire subit effectivement un empêchement, il peut bénéficier gratuitement des enseignements par correspondance du CNED (Centre national d'enseignement à distance). L'obligation d'instruction s'impose en effet autant à l'institution qu'aux parents : à ceux qui ne sont pas en mesure de fréquenter l'école, l'État, qui garantit le droit à l'éducation, fournit les moyens de suivre la scolarité la plus ordinaire possible. En 2016-2017, 16 247 élèves sont ainsi scolarisés à distance, en « classe à inscription réglementée ». Le CNED les pourvoit en cours élaborés selon les programmes des établissements scolaires, et il fait évaluer leurs devoirs par des professeurs de même qualification que les enseignants des établissements. Le régime d'inscription réglementée au CNED constitue une sorte d'école hors les murs, avec certificat de scolarité, suivi pédagogique et relevé de notes. Ses décisions de passage d'un niveau à l'autre sont reconnues par les établissements scolaires, lorsqu'un élève souhaite y être (re)scolarisé. Même s'ils représentent un peu plus de la moitié (53,9 %) des 30 139 jeunes non scolarisés en établissement, ce ne sont pas ces élèves qui font l'objet central de l'attention médiatique et politique.

En 2016-2017, 13 892 autres enfants et adolescents ne fréquentent pas d'établissement scolaire pour des

raisons que l'institution scolaire considère non comme un empêchement, mais comme un choix³. Leurs parents peuvent soit faire appel à diverses entreprises privées de cours par correspondance, soit faire appel, mais moyennant paiement, au CNED (usuellement désigné en ce cas « CNED à inscription libre »), ou bien se dispenser de recourir à un prestataire d'enseignement. C'est de ces enfants et adolescents-là et de leur famille, qui font l'objet de contrôles administratifs spécifiques de l'institution scolaire et des mairies⁴, qu'il est le plus souvent question dans les articles de presse ou dans les débats politiques.

Reprenant les catégories des statistiques publiques, le tableau 1 récapitule ces différentes façons de dispenser et recevoir l'instruction obligatoire.

Une précision s'impose, à la suite de ce tableau. En France, d'autres enfants ne sont aujourd'hui pas scolarisés, sans être pour autant déclarés ni identifiés comme « instruits dans la famille ». Ils ne figurent pas dans ce tableau. Il s'agit d'une part de mineurs étrangers isolés, d'autre part d'enfants vivant dans des conditions d'extrême pauvreté (familles en grande précarité, Roms, migrants...), dont les parents soit ignorent l'obligation scolaire, soit, surtout, n'ont pas les moyens de la respecter : conditions de logement en bidonvilles, squats ou hôtels sociaux, éloignement des aires de stationnement par rapport aux établissements scolaires, urgence des problèmes immédiats de survie. Parfois, ce sont des maires qui, en dépit de leur obligation, rappelée par la circulaire du 2 octobre 2012, de scolariser les enfants quelle que soit la situation de leurs parents (qu'ils disposent ou non d'une carte de séjour), se refusent à le faire en arguant du fait que la famille n'est pas domiciliée sur le territoire de leur commune⁵. Il s'agit d'un problème important, mais distinct de celui qui intéresse ce dossier.

Dans ce dossier, notre intérêt porte centralement sur les 0,17 % d'enfants âgés de six à seize ans qui sont

3 Cette assimilation est interrogée, dans le présent dossier, dans l'article de P. Bongrand.

4 Les contrôles de l'institution scolaire sont étudiés par Quatrevaux (2011) et par Farges & Tenret (2017 et article dans le présent dossier). Les enquêtes municipales sont analysées dans la publication liée aux associations de parents de Koscinski & De Oliveira (2015) ainsi que, pour une étude de cas, par Bongrand (2019).

5 D'après *Le quotidien des ZEP*, site web de l'Observatoire des zones prioritaires (<www.ozp.fr>), 9 septembre 2019, le nombre de ces enfants non scolarisés s'établirait entre 20 000 (DGESCO) et 100 000 (Collectif École pour tous). Voir aussi le document vidéo « École obligatoire : scolarisation des enfants Roms, école élémentaire Marie Curie de Bobigny », ou la tribune : « Rentrée scolaire : de trop nombreux enfants à la porte de l'école », *Libération*, 17 septembre 2018.

2 Dans le présent dossier, l'article de D. Glasman et P. Bongrand analyse plus en détail les données statistiques nationales disponibles.

Tableau 1. Répartition de la population d'« âge scolaire » suivant les modalités d'instruction

Mode d'instruction	Entité qui donne l'instruction	Commentaires	Part de la population soumise à instruction obligatoire	
Instruction dans un établissement	Établissement public		82,7 % (a)	
	Établissement privé sous contrat		16,5 % (a)	
	Établissement privé hors contrat		0,5 % (a)	
Instruction dans la famille	CNED « réglementé »	Motifs d'inscription réglementée en 2016-2017 : – itinérance des parents en France (66,8 %), – soins médicaux (20,4 %), – cursus (sportifs, artistiques...) particuliers (6,3 %), – éloignement géographique d'un établissement scolaire (1,9 %), – situation de handicap (1,1 %), – autres motifs (3,5 %) (b)	0,19 % (b)	0,36 % (b)
	CNED « libre »	Inscription au CNED à titre payant	0,17 % (b)	
	Autre organisme d'enseignement à distance (OED)			
	Sans OED			

Sources : (a) : Ministère de l'Éducation nationale, 2016 ; (b) : Ministère de l'Éducation nationale, 2018.

instruits en famille sans inscription réglementée au CNED⁶. Nous n'ignorons pas que ces situations représentent des problèmes ou des populations qui ne leur sont pas toujours spécifiques. Par exemple, faire travailler à la maison un enfant empêché par la maladie de fréquenter un établissement scolaire peut poser des questions pratiques, pédagogiques ou éducatives que rencontrent également des familles qui ont choisi de ne pas scolariser (Bourdon, Negui, Romano *et al.*, 2007). De même, certains segments de la population instruisant en famille partagent des références et pratiques avec les acteurs des pédagogies et établissements « alternatifs » (Viaud, 2017 ; Wagnon, 2018). Les « écoles démocratiques », inspirées du modèle de l'école de Sudbury Valley (Greenberg, 2017) partagent de forts points communs avec certains segments de l'« instruction en famille », et concernent en partie les mêmes publics. Si,

en resserrant ainsi la focale, on perd en perception d'un *continuum*, on gagne aussi – c'est du moins le pari qu'à ce stade nous faisons, dans la logique de contribuer à un chantier qui s'ouvre – en précision d'analyse.

Une visibilité récente et montante

Malgré les très faibles effectifs concernés, force est de constater l'émergence récente d'un « sujet » dans l'espace public. Depuis dix ans au moins, « l'école à la maison » fait non seulement l'objet d'un frémissement des statistiques⁷, mais aussi de la publication croissante de reportages de presse, témoignages ou films, qui incarnent, font connaître et souvent promeuvent certaines formes particulières de non-scolarisation volontaire⁸. En 2006, *Insoumission à l'école obligatoire*, témoignage en forme de manifeste de Catherine Baker,

6 Il porte aussi sur certains des enfants de 3 à 6 ans, non encore soumis à l'obligation d'instruction (jusqu'à la rentrée 2019) et que leurs parents n'ont pas l'intention de scolariser quand viendra l'âge de le faire. Voir dans ce dossier l'article « Dénombrer les enfants et adolescents instruits hors établissement ».

7 Voir l'article « Dénombrer les enfants et adolescents instruits hors établissement ».

8 Voir dans ce dossier l'article « Nommer et classer les familles qui instruisent hors établissement », dont l'annexe documentaire donne un aperçu de ces publications.

initialement paru en 1985, est réédité et diffusé en ligne. Au début des années 2010, l’instruction en famille devient une rubrique des guides de pédagogie et établissements « alternatifs », et elle fait également l’objet d’ouvrages pratiques spécifiques. Les regroupements de parents à fin d’échange d’informations, d’organisation collective de loisirs ou d’activités éducatives, et de mobilisation pour la défense de leurs droits relativement aux pouvoirs publics, semblent plus nombreux, et ils sont assurément plus visibles. Au plan national, si l’association LED’A (Les enfants d’abord) est apparue en 1988, les autres groupements consultés par le ministère lors des dernières réformes – pour ne citer donc que les plus consacrés – sont de création plus récente : CISE (Choisir d’instruire son enfant) en 1998, LAIA (Libres d’apprendre et d’instruire autrement) en 2006, UNIE (Union nationale pour l’instruction et l’épanouissement) en 2013, les collectifs FELICIA (Fédération pour la liberté du choix de l’instruction et des apprentissages) et L’école est la maison en 2016. Depuis le milieu des années 2000, les forums, listes de discussion puis pages Facebook de plusieurs dizaines de groupes locaux, souvent constitués à l’échelle départementale, facilitent la connaissance, et donc potentiellement l’accessibilité, de la « non-sco ».

Cette émergence est indissociable de la perception, par l’action publique, de l’« instruction dans la famille » sous le prisme de différents problèmes. Préoccupés par les « sectes », les pouvoirs publics ont mis en place une politique qui, à la fin des années 1990, envisage les enfants instruits hors école sous l’angle du risque d’embrigadement (Guigue, 2015). La loi du 18 décembre 1998 modifie pour cela celle de 1882 en y disposant que l’instruction obligatoire doit dorénavant être « assurée prioritairement dans les établissements d’enseignement ». L’instruction dans la famille reste légale, mais son encadrement est resserré. La circulaire du 14 mai 1999, qui détaille les modalités du contrôle, confirme l’angle du ministère : alors que ce texte concerne toutes les situations d’instruction dans la famille, le mot « sectes » y figure à pas moins de quatre reprises. Même s’il existe des groupements sectaires non scolarisants qui défraient parfois la chronique, cette circulaire ministérielle suggère plus : elle conduit à soupçonner que, réciproquement, des enfants non scolarisés pourraient appartenir à des familles adeptes d’une secte. Sans entrer ici dans le débat sur la construction du problème public des sectes (Palmer, 2011 ; Ollion, 2017), signalons que si des familles non scolarisantes ont immédiatement puis

continûment dénoncé un amalgame rampant – ainsi que le resserrement et « l’esprit » des contrôles qu’il inspire⁹ –, différentes tentatives de restriction du recours à l’instruction dans la famille se sont néanmoins succédé depuis. En décembre 2013, huit sénateurs proposent de limiter ce recours au motif que « l’éducation à domicile par la famille [...] ne peut être le prétexte d’une désocialisation volontaire, destinée à soumettre l’enfant, particulièrement vulnérable, à un conditionnement psychique, idéologique ou religieux¹⁰. Plus récemment, la « radicalisation » s’est ajoutée ou substituée aux « dérives sectaires ». En janvier 2015, c’est en réaction aux attentats que le gouvernement annonce le renforcement du contrôle de l’instruction dans la famille¹¹. Héritière de la circulaire de 1999, la circulaire du 14 avril 2017 considère que « la vérification de l’acquisition de l’ensemble des connaissances et des compétences du socle commun est un des moyens qui peut permettre d’apprécier si l’enfant est soumis à une emprise contraire à son intérêt, notamment une emprise sectaire, ou s’il se trouve dans un contexte de risque de radicalisation ». En février 2018, le plan national de prévention de la radicalisation entend améliorer l’organisation et la mise en œuvre du contrôle des familles non scolarisantes. La loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance consacre son article 19 à « renforcer le contrôle de l’instruction ». Depuis deux décennies, la tendance est bien celle d’un encadrement croissant (Farges & Tenret, 2017).

Depuis la fin des années 1990, les associations de familles non scolarisantes trouvent dans les mobiles

9 Cet amalgame n’est pas spécifique à cette forme alternative d’instruction, et il se retrouve par exemple dans le domaine de la santé, à propos de pratiques non conventionnelles à visée thérapeutique. Janine Tavernier, figure de la lutte anti-sectes, met en garde : « De plus en plus, les gens voient des sectes partout. Si on fait du yoga, si on se soigne à l’homéopathie ou à l’acupuncture, on fait partie d’une secte. Je trouve cela extrêmement grave parce qu’on doit avoir une grande ouverture et accepter les médecines parallèles sans juger ni cataloguer » (in « Lutte antisectes en France », Wikipedia). Dans le milieu « non-sco », les parents ne sont pas rares qui ont adopté certaines de ces pratiques thérapeutiques. Qu’on y vienne par l’instruction ou bien par la santé, l’amalgame avec les sectes semble ainsi facile.

10 H. Portelli *et al.*, « Proposition de loi visant à limiter la possibilité d’instruction obligatoire donnée par la famille à domicile aux seuls cas d’incapacité », document enregistré à la Présidence du Sénat le 18 décembre 2013, Sénat, session ordinaire de 2013-2014, n° 245.

11 Voir la neuvième des « Onze mesures pour une grande mobilisation de l’École pour les valeurs de la République », ministère de l’Éducation nationale, 22 janvier 2015. En ligne : <<https://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-une-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>> (consulté le 15 novembre 2017).

officiels de ces renforcements successifs du contrôle, et, surtout, dans les conflits nés de leur mise en pratique, un ferment d'intégration et de mobilisation. Et cette mobilisation, dont les médias sont un terrain stratégique, contribue paradoxalement à rendre visible une pratique peu connue de la très grande majorité de la population, et que l'action publique, à travers la loi de 1998, souhaite manifestement décourager. Ce faisant, l'instruction donnée hors établissement scolaire (ou « école à la maison », « instruction en famille », « non-sco », « instruction dans la famille », « instruction à domicile », suivant des termes dont l'article de P. Bongrand souligne les acteurs et enjeux distincts) entre dans l'espace public.

Si elle a donc gagné en visibilité médiatique et en mobilisation politico-administrative, l'instruction en famille demeure, du point de vue des pratiques familiales, une réalité marginale. Du reste, de nombreux parents ignorent qu'ils n'ont pas l'obligation de scolariser leur enfant. Il est dès lors tentant de considérer que le phénomène recèle une grande marge de progression. Alors que les médias semblent dès maintenant prompts à faire connaître l'instruction donnée hors établissement, les temps semblent mûrs pour que le public s'y montre réceptif. Au sein d'un pays où l'école est volontiers critiquée – que ce soit pour des raisons aussi opposées que sa rigidité ou son laxisme, son archaïsme ou sa trop grande porosité aux modes pédagogiques, son absence de respect du rythme des enfants ou son puérocritisme –, une alternative aussi radicale et spectaculaire que l'école à la maison semble prédisposée à susciter l'intérêt ou, *a minima*, la curiosité. Envisagée en réaction à la scolarisation, elle peut agréger toutes sortes d'insatisfactions relatives aux établissements, aux enseignants ou aux pédagogies scolaires. De plus, elle n'est pas sans liens – qui restent à élucider – avec certaines dynamiques sociales telles que la reproduction des inégalités sociales, l'aspiration à la reconnaissance de l'individu, la défiance vis-à-vis des institutions ou le développement des pratiques écologiques moins dépendantes des grands circuits de distribution. Si l'instruction en famille reste aujourd'hui incontestablement une expérience marginale du point de vue statistique, son importance symbolique semble, d'ores et déjà, beaucoup plus grande¹². Un objectif de notre dossier est de convaincre qu'elle présente également, et à différents égards, des enjeux scientifiques stimulants.

12 Nous remercions Jean-Paul Payet d'avoir attiré notre attention sur ce point.

Une nécessaire prise de distance avec les représentations en circulation

Prendre acte de l'actualité sociale, politico-administrative et médiatique du phénomène ne saurait toutefois dispenser, ici, de s'en autonomiser. Le gain en visibilité de l'instruction en famille s'est par exemple accompagné d'une certaine sélectivité : les discours publics attirent l'attention sur certains profils particuliers de familles non scolarisantes. Les familles les plus médiatisées dans l'espace français sont probablement celles qui revendiquent une alternative à la forme scolaire, incarnant la liberté et le souci de l'épanouissement qu'illustrent avec éclat de séduisantes images et d'enthousiastes témoignages – tels le documentaire de Clara Bellar, *Être et devenir* (2014), et l'ouvrage d'André Stern, *...et je ne suis jamais allé à l'école* (2011). D'autre part, certains discours publics mettent en avant des familles religieuses, qui estiment l'école trop éloignée des valeurs, des principes de vie et des connaissances qu'elles souhaitent transmettre à leurs enfants pour les scolariser. C'est en particulier le cas des discours qui portent sur le « *homeschooling* » en Amérique du Nord¹³ ; mais on entend aussi, même s'ils sont euphémisés, des discours inquiets de la « radicalisation » à l'œuvre au sein de ménages non scolarisants français. Ces deux profils de familles existent, comme nos enquêtes en cours auprès de parents ou d'agents chargés de leur contrôle permettent de le documenter. Mais les connaissances actuelles ne permettent en rien d'affirmer qu'elles seraient prépondérantes parmi les familles qui instruisent hors établissement, en France – nos enquêtes en cours suggérant que, parmi les familles qui déclarent instruire leur enfant, le premier profil (parents à la recherche d'une alternative à la

13 Aux États-Unis, où les chrétiens évangéliques sont, en tant que tels, très présents et actifs dans les associations de *homeschoolers*, 51 % des parents non scolarisants reconnaissent le désir de donner une instruction religieuse à leur enfant comme une raison importante (la plus importante pour 16 %) de ne pas scolariser (U.S. Department of Education, 2017, p. 19; Murphy, Gaither & Gleim, 2017). Pour ce qui concerne le Québec, les enquêtes de Christine Brabant (2013) ont remis en cause l'ampleur de cette dimension religieuse à l'échelle de la province. Pour certains parents toutefois, cette dimension est effectivement centrale. Des communautés spécifiques négocient avec le gouvernement les modalités de régulation satisfaisant à la fois leurs exigences religieuses et le respect des normes de la province en matière d'instruction, comme illustré, dans ce dossier, par l'article de Christine Brabant et Christiane Caneva au sujet des Juifs haredis.

forme scolaire) est minoritaire et le deuxième (parents en proie à une « radicalisation ») exceptionnel¹⁴. Ces profils typiques risquent au contraire de détourner l'attention d'autres figures qui, moins spectaculaires, sont pourtant courantes.

Le risque existe en particulier d'accorder moins d'attention au cas, beaucoup plus fréquent et banal, des parents qui déscolarisent leur enfant faute de pouvoir scolariser dans un établissement qui réponde à leurs attentes – leur satisfaction renvoyant à des acceptions, démarches et situations très différentes. Pour certaines familles, il s'agit d'interrompre une situation scolaire insupportable : lorsque l'expérience scolaire de leur enfant est pleine d'adversités et source de meurtrissures, que ce soit dans les relations avec les enseignants, les camarades ou les savoirs, des parents sont disposés voire déterminés à faire flèche de tout bois pour lui permettre de moins souffrir, de retrouver le goût d'apprendre et la joie de vivre¹⁵. Si ces parents, déscolarisant par dépit, sont moins repérables dans le débat public, c'est que leur désarroi se vit à bas bruit ; ils ne signent pas de pétition, ne sollicitent pas d'audition au ministère, et ne sont pas l'objet de soupçon d'anti-républicanisme de la part des pouvoirs publics. Il serait inexact de dire que l'institution néglige ou ignore ces situations, qu'elle appréhende notamment sous l'angle de la lutte contre le harcèlement scolaire ou bien des « phobies scolaires » (Mazereau, 2013). Mais cette dernière notion, suivant des acceptions inégalement fondées scientifiquement et des usages très variables, risque de regrouper, voire de médicaliser, des situations hétérogènes de scolarisation insatisfaisante. L'ennui ou la souffrance à l'école ne sont pas exceptionnels, mais ils peuvent être vécus en silence, avec une certaine résignation, faute d'alternative envisageable pour les parents. Pour d'autres familles, la déscolarisation se comprend comme l'évitement de l'établissement de secteur dans un contexte où aucune alternative scolaire n'est disponible : lorsque des parents perçoivent un enseignement ou un encadre-

ment de qualité insuffisante, ou bien craignent des « mauvaises fréquentations » pour leurs enfants, mais n'ont pas les ressources pour contourner la carte scolaire, ils peuvent opter pour l'instruction en famille. Ces ménages, présents en particulier en quartiers populaires, émergent pourtant peu dans les représentations courantes de l'instruction en famille. À la différence de parents qui récusent par principe l'instruction en établissement, ces parents sont demandeurs d'école. Sous-représentés dans les discours publics, ils instruisent en famille parce qu'ils n'obtiennent pas de réponse acceptable à leurs yeux.

Les remarques précédentes ne prétendent pas inventorier les profils de famille non scolarisantes – objet de publications ultérieures –, mais illustrer la nécessité de prendre avec distance les sources de documentation qui, les plus immédiatement accessibles, sont produites pour (et/ou en situation d') orienter la connaissance de l'instruction en famille. Ces sources portent la marque de témoins, militants ou critiques, ou encore de médias et d'acteurs publics, dont l'identité ou les propos ne sont pas nécessairement représentatifs de la diversité des traits socio-démographiques et des trajectoires biographiques, des motivations ou des pratiques pédagogiques des familles non scolarisantes. Il n'est pas question, ici, de disqualifier ces connaissances produites par et pour les acteurs. En revanche, les articles réunis dans ce dossier procèdent soit en les considérant comme des objets de recherche en tant que tels, soit en les redoublant par des corpus de données spécifiquement produits par et pour la recherche universitaire.

Une posture de recherche universitaire

L'« instruction en famille » a suscité quelques travaux de recherche au cours de la dernière décennie, mais cela est loin d'avoir compensé le désintérêt séculaire de la recherche française en éducation pour un sujet pourtant apparu au moins – suivant la définition légale – en 1882. Outre des enquêtes relatives à des terrains étrangers (Adam, 2001 ; Dutournier, 2011), des études ponctuelles existent sur le cas français – Quatrevaux (2011), Guigue & Sirmons (2015), Puzenat (2015, 2018), Bongrand (2016, 2019), Campini (2016), Robert & Seguy (2015), Farges & Tenret (2017), Proboeuf (2019), Boutida (2019) –, mais elles sont encore trop peu nombreuses ou trop récentes pour constituer cette thématique comme cha-

14 Caractériser et quantifier ces profils est l'objectif central des recherches actuelles de l'équipe des auteurs du présent dossier, voir *infra*.

15 Par exemple, dans le cadre de nos enquêtes en cours, le dépouillement exhaustif des dossiers d'une administration départementale relatifs à l'ensemble des jeunes qui, soumis à l'obligation d'instruction, n'étaient pas scolarisés au cours de l'année scolaire 2011-2012 montre que la déscolarisation en raison de problèmes de l'enfant en classe ou de dysfonctionnements de l'école est deux fois plus importante que les retraits pour « respecter le rythme de l'enfant ».

pitre identifié des manuels de recherche en éducation, ni même comme entrée dans ses dictionnaires. Sans doute pour les mêmes raisons, dans les revues de littérature ou *textbooks* internationaux qui synthétisent les pratiques et analyses nationales du *homeschooling*, la France demeure absente (Kunzman & Gaither, 2013 ; Gaither, 2017 ; Rothermel, 2015).

La plupart des écrits qui renseignent sur l'instruction en famille en France aujourd'hui n'ont pas été produits par des chercheurs, mais par des parents non scolarisants. Ce n'est nullement invalider ces textes, ou leur dénier le moindre intérêt, que de dire qu'ils ne sont pas des travaux de recherche scientifique ; ils sont en effet fort intéressants par les informations qu'ils donnent, et stimulants pour la réflexion sur l'éducation, sur l'instruction, sur les institutions éducatives. Certaines de leurs auteurs entretiennent d'ailleurs des liens avec l'Université. Les textes de Delphine Gazzabin (2008) et d'Élisabeth Walter (Guigue & Walter, 2011) ou Rébecca Sirmons (Guigue & Sirmons, 2015), mères « non-sco », sont par exemple liés à leurs études universitaires, entreprises sous la direction respective de Dominique Glasman et de Michèle Guigue. De même, le très informatif livre de M. Plavis (2017) est issu de mémoires de master. Des articles de mères non scolarisantes peuvent d'ailleurs être publiés en qualité dans des revues de recherche (Nozarian, 2016, 2017). Mais, soucieux de mieux faire connaître et légitimer leurs pratiques, ces écrits les documentent de manière bienveillante, sans rendre compte de la pluralité des points de vue et arguments que ces pratiques suscitent.

Ce dossier voudrait inviter à envisager le phénomène autrement, en illustrant des manières – non exhaustives – de le construire comme objet scientifique. Le problème n'est pas ici de prendre parti sur la valeur (la qualité, l'efficacité, la légitimité) du principe ou des modalités d'instruction sans établissement scolaire – contrairement à la perspective de nombreux acteurs concernés, pour qui il s'agit, à juste raison, d'une question centrale. Les articles présentés dans ce dossier proposent de caractériser et d'ordonner des mots, des chiffres et des pratiques. Ils posent sur les pratiques des familles non scolarisantes, comme sur les inspecteurs et agents publics chargés de les contrôler, un regard dénué de passion, sinon celle suscitée par la *libido sciendi*.

Dans ce contexte, le dossier ne souhaite donc pas fixer des interprétations prématurées. Il voudrait plutôt montrer l'intérêt de recherches sur l'instruction en famille et mettre à disposition de premières balises.

Pour ce faire, il nous a paru indispensable, premièrement, et comme cela vient d'être exposé, de rassembler les connaissances publiquement et immédiatement disponibles (publications de parents ou d'associations, presse, réglementation, statistiques publiques) pour en faire des objets d'analyse. Ainsi l'article de Dominique Glasman et Philippe Bongrand ne s'interroge-t-il pas seulement sur l'évolution du nombre d'enfants non scolarisés : il cherche à comprendre ce que catégories, intérêts et angles morts des dénombrements enseignent de la construction politique du phénomène. De même, l'article de Philippe Bongrand met en perspective la diversité des terminologies, images ou classifications de l'instruction en famille mises en circulation par des parents, journalistes ou fonctionnaires non seulement pour les restituer, mais pour construire l'hypothèse que ces affrontements symboliques mettent en jeu la légitimation de cette pratique comme « choix ».

La prise de distance vis-à-vis de ces connaissances disponibles passe également par la production de données alternatives. Deux autres articles du présent dossier abordent des questions communément évoquées dans les discours publics sur l'instruction en famille, mais en s'appuyant sur des matériaux empiriques inédits, construits spécifiquement à cette fin. C'est en conduisant des entretiens avec 31 contrôleurs de l'instruction dans la famille aux profils sociaux et géographiques variés que Géraldine Farges et Élise Tenret ont identifié l'enjeu central, dans leurs pratiques et dans leurs préoccupations, de la nature et de la portée à donner aux « fondamentaux ». De même, pour rendre compte des trajectoires de mères non scolarisantes, Dominique Glasman s'appuie sur des entretiens avec les mères de 36 familles.

Quelques enjeux pour la recherche et pour l'éducation, scolaire ou familiale

La publication, dans la *Revue française de pédagogie*, de tout un dossier sur ce thème peu exploré par la recherche française pourrait interroger quant à ses effets. Les auteurs ne risquent-ils pas de donner à l'instruction en famille plus d'importance qu'elle n'en a ? Alors que ce phénomène ne concerne qu'une toute petite minorité de jeunes, publier ce dossier ne risque-t-il pas de promouvoir cette pratique marginale et de donner un écho, loin d'être politiquement neutre, à sa

critique de l'institution scolaire ? Les auteurs ne cèdent-ils pas dangereusement à la séduction d'un objet qui, exotique ou médiatique, ne bouleverse pas l'institution scolaire, ni ne figure au premier rang de ses préoccupations, quand tant d'autres urgences appellent attention et mobilisation ?

Le constat du développement de l'instruction en famille dans d'autres pays où cette pratique est également légale (États-Unis, Canada, Grande-Bretagne...) (Gaither, 2017) ne suffirait pas à justifier une investigation dans nos frontières. L'augmentation de la pratique en France et de l'intérêt public qu'elle y suscite fournit déjà un argument un peu plus fort. Mais au-delà de justifications qui seraient d'abord quantitatives, les auteurs des articles ici réunis s'accordent à penser que dans ces pratiques hors établissement gisent des enjeux importants, tant en termes pédagogiques ou éducatifs que politiques et sociaux. L'instruction en famille soulève de nombreuses questions scientifiques, susceptibles d'être prises en charge par différentes disciplines universitaires, qui vont souvent de pair avec des questions éducatives plus pratiques. Ces questions et enjeux, qui concernent plus spécifiquement mais non exclusivement les familles qui sont satisfaites de ce choix de ne pas scolariser, vont bien au-delà de ceux qui sont effectivement abordés dans l'espace nécessairement limité de ce dossier. Si nous ne disposons pas encore de matériaux empiriques suffisants pour les exposer en détail, les investigations menées jusqu'ici permettent d'en évoquer ici rapidement quelques-uns, afin d'inviter sociologues, psychologues, didacticiens, politistes, spécialistes de sciences de l'éducation, anthropologues, philosophes, ou autres, à développer la connaissance d'un terrain à la fois peu emprunté, prometteur et passionnant.

L'instruction dans la famille permet d'interroger la nature et la portée de *la forme scolaire* de socialisation. Suivant la thèse de Guy Vincent (1980, 1994), cette forme de socialisation née à l'époque moderne dans certaines écoles chrétiennes s'est imposée ensuite dans l'école, avant d'enserrer l'ensemble de l'éducation. Or, avec les énormes variations que l'on a évoquées, l'instruction en famille peut se concrétiser sous des modalités dont certaines s'écartent, parfois radicalement, de cette forme scolaire. L'instruction ne s'y fait pas dans un lieu séparé de la vie quotidienne, tout au plus dans un espace spécifique aménagé au cœur de la maison ; elle ne sépare pas les âges, ni les disciplines ; le temps n'y est parfois pas découpé ni planifié de la même manière ; elle n'organise pas des progres-

sions pas à pas, et les savoirs délivrés n'y sont pas à eux-mêmes leur propre fin. Lorsqu'elle est ainsi pratiquée, l'instruction hors ou sans établissement interroge, d'un point de vue éducatif ou cognitif, les modalités de l'apprentissage informel (Brougère & Bézille, 2007). Certains inspecteurs, dans les comptes rendus de contrôle de l'instruction dans la famille que nos recherches en cours nous conduisent à consulter, soulignent l'éventail des connaissances de certains enfants, leur maturité intellectuelle, voire leur grande maîtrise des disciplines ; ils disent par là qu'il est possible d'acquérir, à l'écart de la forme scolaire, des compétences « scolaires ». Les familles ainsi légitimées illustreraient-elles le mécanisme de transmission familial des compétences culturelles légitimes et/ou pourraient-elles mettre sur la voie de modalités distinctes à la fois des pratiques scolaires et des pratiques familiales dominantes (Draelants & Ballatore, 2014) ?

L'objet de ce dossier n'est pas de tenter de répondre à la question, pourtant volontiers posée aux chercheurs, de savoir si et comment ces enfants apprennent moins, autant ou mieux qu'à l'école (Thomas & Pattison, 2013 ; Pattison, 2013). Faute de choix en ce sens, mais aussi faute de compétence, on n'y trouvera aucune velléité d'évaluation des performances scolaires ou de la maîtrise des objectifs du socle – si ce n'est comme objet d'analyse, l'article de Géraldine Farges et Élise Tenret montrant comment les contrôleurs procèdent à cette évaluation. Nous soulignons en revanche qu'il n'y a là qu'un aspect d'une interrogation abordant plus généralement *le rapport au savoir* – suivant les perspectives ouvertes par les travaux pionniers des universitaires de Paris 8 et de Paris 10 (Charlot, 2006) – des enfants instruits hors école. Qu'est-ce que l'on apprend dans le cadre de l'instruction en famille que l'on n'apprend pas à l'école ? Comment les enfants instruits hors établissement perçoivent-ils l'acte d'apprendre, le statut du savoir et le pouvoir de savoir ? Ce qui est en jeu dans l'instruction en famille, est-ce davantage l'apprentissage d'informations plus ou moins amples, ou bien le développement d'un rapport informé au monde ? Y a-t-il, au cours des apprentissages en famille, des moments d'institutionnalisation, au sens où le savoir se formalise, se libère du contexte singulier dans lequel il s'est construit et prend valeur générale et s'inscrit dans des grammaires impersonnelles ?

L'éducation en famille repose, d'après des parents qui la pratiquent, sur le précepte de baser tout apprentissage sur *l'intérêt* de l'enfant pour le domaine ou l'ob-

jet concernés. Il n'y aurait pas d'apprentissage si l'enfant n'a pas envie d'apprendre, et l'apprentissage deviendrait facile – « un jeu » a-t-on entendu au cours de nos enquêtes – et « naturel » quand l'intérêt est au rendez-vous. De fait, différents témoignages de parents avancent l'hypothèse que les enfants instruits en famille développent des « passions » qui pèsent sur leur trajectoire professionnelle. Cela semble poser au moins deux questions – qui concernent aussi l'institution scolaire, vu son objectif majeur de permettre d'accéder au savoir. En n'entrant pas trop vite l'existence d'intérêts « naturels » ou « spontanés », comment comprendre l'émergence d'un « intérêt » chez l'enfant ? L'instruction dans la famille ne donnerait-elle pas le terrain pour étudier comment cet intérêt est suscité, voire entretenu de telle sorte qu'il survive à sa première stimulation ? Cette compréhension pourrait donner matière à revisiter la situation analogue en contexte scolaire, où les programmes et l'étayage de l'enseignant, combiné avec la structure disciplinaire, entendent éveiller l'intérêt ; faute que l'intérêt soit donné dès le départ, comment l'entrée dans une discipline, selon des modalités liées à la forme scolaire, peut-elle, elle aussi, faire émerger l'intérêt ?

On le voit ainsi : la plupart des questions posées à l'instruction en famille peuvent aussi interroger l'*instruction scolaire*. L'instruction en famille permet à un grand nombre d'enfants d'apprendre et de progresser, si l'on se fie aux contrôles publics : les contrôles de l'Éducation nationale concluent que l'instruction donnée est conforme au droit à l'instruction de l'enfant pour 90,5 % des enfants non scolarisés (hors CNED réglementé) en 2010-2011, 93 % en 2014-2015 et 92,7 % en 2016-2017 (MEN, 2018). Que pourraient tirer de tout ou partie de ses pratiques les dispositifs scolaires ou établissements qui s'efforcent de remettre au travail des élèves qui ont décroché ? En observant les pratiques d'étayage des parents, ne pourrait-on tirer des enseignements relativement à « ce qui soutient les élèves » (Glasman & Rayou, 2014) ? Soyons clairs : il ne s'agit pas d'imaginer un « transfert » de l'instruction en famille vers l'école, tant les contextes qui leur donnent forme et sens diffèrent, mais de s'interroger sur ce que des formes non scolaires peuvent enseigner au sujet des processus d'apprentissage.

Ne pas scolariser ses enfants, c'est, de fait, *ne pas recourir au service public* de l'éducation. Le non-recours fait, depuis quelques années en France, l'objet de travaux portant en particulier sur le revenu de solidarité active (les éligibles à ce minimum social qui ne le récla-

ment pas), sur la santé (le non-recours à l'hôpital) (Warin, 2016). Si, comme dans ces travaux, le non-recours au service public d'éducation peut être le fait de populations en difficulté sociale, comme c'est souvent le cas des « décrocheurs » (Bernard, 2018 ; Glasman & Euvrard, 2011), *a contrario*, d'autres parents non scolarisants occupent des positions élevées dans l'échelle des revenus et des différents types de capitaux. Ces non-recours au service public de l'éducation (et pas non plus au secteur privé sous contrat) ont-ils le même sens pour les uns et pour les autres ? Traduisent-ils des rapports spécifiques à la puissance publique, à l'État et au collectif ? D'un point de vue plus politique, la mise à distance de la forme scolaire par certaines familles n'en rend que plus manifeste son incarnation par les agents chargés du contrôle de l'instruction. C'est lorsque les « non-sco » interagissent avec l'État qu'ils affrontent l'évaluation formelle, le niveau, les attendus liés à l'âge, la technicité des « savoirs », etc. Comment ces parents et enfants articulent-ils, alors, légitimité de l'État et remise en cause de la plupart de ses schémas éducatifs ? Dans quelle mesure cette configuration est-elle lisible comme une forme de résistance (Robert, 2018) ? *Nolens volens*, le non-recours par certains parents aux écoles publiques comme privées a des effets. En milieu rural, l'inquiétude, et parfois la controverse, associée à l'instruction en famille renvoie moins aux dérives sectaires ou à la radicalisation qu'aux mobilisations contre les fermetures de classes ou d'écoles¹⁶.

Revenons à cette partie des parents, moins médiatisée, qui déscolarise pour permettre à un enfant *d'échapper à des problèmes auxquels ils ne trouvent pas, dans le cadre de l'école, de solution*. Que l'école, et en particulier l'école publique, puisse de fait laisser désemparés certains enfants et leurs parents, au point de ne leur laisser entrevoir, comme solution, que la déscolarisation, ne va pas sans poser question au service public. Des tensions récurrentes entre élève et enseignant, l'incapacité d'un jeune à trouver sa place, l'ennui ou l'inappétence cognitive dans le cadre scolaire, l'inquiétude ou la colère des parents face à ce qu'ils estiment être une tolérance coupable de l'école

16 Voir les actes (à paraître en ligne) de la journée d'études du 10 avril 2019 « L'éducation des enfants dans le Morvan : quelles pratiques aujourd'hui ? » issue d'une collaboration, fondée sur une interrogation commune sur le développement de l'instruction en famille, entre la Coopérative des savoirs de Lormes et les laboratoires ÉMA (Paris Seine Cergy-Pontoise), ECP (Lyon 2) et LLE (UMS CNRS 3773) (Carraud, 2019).

pour la violence physique ou verbale entre élèves, comme pour l'irrespect envers les adultes ou la verveur du langage... peuvent être à l'origine d'un retrait de l'école, que celle-ci ne peut ignorer. L'institution parle de raisons « alléguées » par les parents pour justifier un retrait, soulignant par là qu'elle les entend sans se prononcer sur leur réalité : certaines de ces raisons n'appelleraient-elles pas un retour de l'école sur elle-même ? L'institution s'est d'ailleurs mise en mesure d'affronter le problème et d'y répondre concernant une souffrance qui poussait certains élèves à vouloir échapper à l'école : le harcèlement scolaire. La création, au cours des années récentes, de « cellules contre le harcèlement » au sein des établissements, a, aux dires de responsables de services académiques, conduit à une réduction sensible des déscolarisation liées à cette raison. Il reste sans doute à explorer, pour d'autres problèmes, les voies d'un règlement ou d'une médiation qui permettraient d'entrevoir le maintien ou le retour à l'école. Il y a là un enjeu tant en matière de qualité du service public qu'en matière d'égalité sociale devant ce service, car à l'évidence les parents ne sont pas également outillés pour parer à ce qu'ils jugent être des défaillances de l'école.

La famille, qu'elle scolarise ou non, est un espace où les enfants apprennent de leurs parents. Mais dans les familles assurant l'instruction sans établissement, et même si peuvent être ponctuellement mobilisées des « personnes-ressources » (entourage familial, amical ou « non-sco », professeurs de musique, etc.), une spécificité tient au fait que les parents, le plus souvent la mère et parfois le père, sont les instructeurs de leurs enfants. Les uns se posent de fait en professeurs, d'autres ambitionnent surtout d'être des facilitateurs des apprentissages de leurs enfants, mais les rôles de parent et d'enseignant se trouvent, sous des modalités et des reconceptualisations diverses, confondus. Cela produit-il des effets spécifiques dans la relation parent-enfant, et lesquels ?

Une question affleure en plusieurs endroits de ce dossier, sans pouvoir en l'état être frontalement traitée : quelles sont les caractéristiques socio-démographiques des familles non scolarisantes ? Comment les parents se répartissent-ils dans l'espace social ? De quels capitaux économique, culturel et social disposent-ils ? Même lorsque les études actuellement disponibles procèdent par des entretiens conduits auprès de parents de milieux sociaux différents, la représentativité des quelques dizaines de familles rencontrées n'est nullement assurée. À cette interrogation évidente et

décisive dans une visée de connaissance scientifique, les recherches présentées dans ce dossier n'ont pu trouver qu'une réponse paradoxale : il n'existe aucune enquête systématique permettant de documenter rigoureusement cet aspect¹⁷. La plongée dans les données produites ou rassemblées par l'Éducation nationale, aux échelles départementales ou nationale, fait apparaître que la catégorie socio-professionnelle des responsables de l'enfant ne figure pas systématiquement dans les dossiers administratifs qui les concernent – contrairement à ceux des élèves scolarisés. Que ce soit lors des enquêtes auprès des familles, lors des entretiens avec des responsables associatifs ou avec des agents de l'institution scolaire, ou encore lors de l'examen des dossiers de mairies ou d'inspections académiques, en l'état, les réponses obtenues permettent principalement d'accréditer l'image, volontiers mise en avant par les associations, d'un monde sociographique très divers, tant par les professions des parents que par leur niveau culturel ou leur zone de résidence. Le double constat de cette diversité sociographique et du désintérêt pour son objectivation est un résultat notable, mais qui appelle la construction d'enquêtes. C'est à ce moment de nos recherches, à l'issue de plusieurs années d'exploration et au moment d'engager une étude sociographique systématique, que se situe le présent dossier.

Nous concluons ces pistes introductives par le thème qui apparaît parmi les plus fréquents au sujet de l'instruction en famille : la *socialisation* des non-scolarisés. Une présomption répandue, souvent manichéenne, suspecte ces enfants et adolescents instruits en famille d'être enfermés chez eux, quasiment reclus, au seul contact de leurs parents ou de leur proche entourage. Or c'est de manière très inégale que, suivant nos enquêtes en cours dans différents terrains, les rapports de contrôle identifient de telles situations d'isolement dans la famille ou dans la parentèle : ici très marginales, ailleurs suffisamment présentes pour préoccuper les institutions. Nos entretiens auprès de parents comme de contrôleurs invitent, à ce stade de la recherche, à nous défier de toute généralisation : le constat de la fréquentation des équipements collectifs, des clubs sportifs ou des écoles de musique, en même temps que d'autres jeunes qui sont scolarisés, mais

17 Élise Tenret & Géraldine Farges, « Classer hors de la classe : les catégories de l'entendement des inspecteurs chargés du contrôle de l'instruction dans la famille », communication au RT4 de l'Association française de sociologie, Aix-en-Provence, 28 août 2019.

aussi la socialisation entre familles « non-sco », permettent, entre autres, de se défaire de la représentation de jeunes sans liens autres que familiaux. Pour autant, ceci doit déplacer plutôt que faire tomber la question de la socialisation : l'instruction en famille ne comporterait-elle pas des *modes de socialisation spécifiques* méritant analyse ? Ces modalités pourraient se caractériser, pour certains types de familles, par un entre-soi important (même s'il n'est pas exclusif) fondé sur leur commune appartenance au monde des familles non scolarisantes¹⁸ ; s'y retrouvent des familles vivant dans des conditions assez diverses, en même temps que des enfants de tous les âges ; ce côtoiement entre enfants et adultes est au fondement d'une socialisation intragénérationnelle et intergénérationnelle. Comment la socialisation enfantine, et plus encore adolescente, s'y appuie-t-elle sur un groupe de pairs, quand on sait que, pour les jeunes scolarisés, l'établissement permet le recrutement et le côtoiement continu de groupes de pairs dont le rôle est puissant (Zaffran, 2010) ? Comment les individus en formation s'y détachent-ils de leur socialisation primaire ? Un des effets de la scolarisation est de rendre possible aux enfants et aux adolescents de passer d'un monde à un autre, de la famille à l'école et de l'école à la famille, en apprenant à maîtriser la diversité des espaces sociaux et les modalités de transit. Cela fait partie du processus de construction et de prise de distance avec les parents¹⁹. Pour les élèves scolarisés, le fait d'être soumis, à l'école, à d'autres systèmes de valeurs, à d'autres figures d'autorité (plus ou moins) légitimes, à d'autres adultes de référence par statut (le personnel scolaire), contribue à ce processus. Qu'en est-il pour les jeunes instruits hors ou sans établissement ? Sans doute les réponses mettent-elles en jeu le mode de vie des familles, et relient-elles la socialisation des enfants à celle des parents. Ceux-ci connaissent, tant pour des raisons pratiques que par choix de vie, diverses formes de sociabilité et de solidarité spécifiques : sorties communes, visites, services réciproques entre familles vivant des rythmes en partie asynchrones par rapport

aux familles scolarisantes, échanges *via* les réseaux sociaux, etc. Cette sociabilité inscrit parents et enfants dans un monde « non-sco » qui pèse de manière potentiellement spécifique dans leur rapport au monde – elle les « socialise ». Socialisation juvénile et socialisation parentale sont donc étroitement solidaires. Ici se joue sans doute une question politiquement sensible, concernant le « choix » de mode de vie alternatif dans lequel des parents, en ne scolarisant pas, impliquent leurs enfants.

Genèse et orientation du dossier

Ce dossier réunit plusieurs chercheuses et chercheurs français dont l'intérêt scientifique les a conduits, au tournant des années 2010, de manière alors isolée, à engager des recherches sur l'instruction en famille. À la différence des nombreux auteurs sur l'instruction en famille en France, mais également de nombreux universitaires anglo-saxons étudiant le *homeschooling*, aucun d'eux n'est ou n'a été parent « non-sco ». Si cette position à distance présentait l'avantage de ne pas partager les « allant-de-soi » des parents instruisant en famille (tout en aidant les auteurs à être vigilants sur leurs propres impensés) et d'accéder à ce monde avec un œil neuf, elle comptait parmi ses inconvénients celui de ne disposer ni d'une « connaissance par corps » (Bourdieu) de cette pratique, ni, initialement, d'en connaître, aussi finement que ceux qui « en sont », les mille et une déclinaisons. Distincts des parents non scolarisants, les auteurs l'étaient également des agents publics en charge de les contrôler. Certes enseignants-chercheurs dans des universités publiques, parfois même au sein d'institutions de formation des enseignants de l'Éducation nationale, ils ont dû négocier, parfois aisément mais parfois aussi extrêmement longuement, pour accéder, en divers échelons locaux et nationaux, à certaines informations ou situations d'observation. En pratique, cette distance, relativement aux deux principaux groupes d'acteurs concernés par l'instruction dans la famille, a rendu plus difficile l'accès à certains acteurs ou données, incitant à s'en remettre aux discours et acteurs, évoqués plus haut, qui font la face publique du phénomène. C'est en particulier à ce titre, pour dépasser les données les plus immédiatement accessibles, que la constitution d'un collectif de recherche s'est montrée féconde.

À partir de 2015, ces chercheurs ont travaillé en lien avec un séminaire universitaire commun, public, au sein du laboratoire ÉMA de l'université de Cergy-

18 Qui n'est pas l'entre-soi *social* de certains établissements scolaires publics ou privés, très homogènes socialement, soit entre catégories favorisées, soit entre catégories défavorisées (et qu'on appelle alors, dans dernier cas seulement, des « ghettos scolaires »).

19 Du reste, des parents interrogés (voir l'article « La "non-sco" comme carrière » dans ce dossier) disent que tel ou tel de leurs enfants a pu demander, à un moment, d'aller (ou de retourner) à l'école ou au collège (et qu'ils y ont fait droit).

Pontoise. Coordonné, comme le présent dossier, par Philippe Bongrand, ce séminaire a ouvert un espace pour s'acculturer à un thème et une littérature scientifique – principalement anglo-saxonne – encore peu connus en France, tout en permettant de nouer des relations de travail avec des universitaires, des parents non scolarisants et des agents publics (contrôleurs, enseignants) intéressés. Au cours des années 2015-2017 sont notamment intervenus Christine Brabant, Géraldine Farges et Élise Tenret, Milton Gaither, Peter Gray, Helen E. Lees, Ama Mazama, Harriet Pattison et Alan Thomas, Mélissa Plavis, Alain Quatrevaux, Sylvain Wagnon²⁰. L'équipe a également bénéficié des échanges avec les collègues réunis le 18 mars 2016 par Jean-Yves Seguy et André D. Robert (Université Lumière Lyon 2) lors de la journée « La forme scolaire au défi de l'instruction à domicile ». Les articles du présent dossier, soumis à la *Revue française de pédagogie* en mars 2018 – et ponctuellement mis à jour au moment de sa publication –, constituent un premier point d'étape, à l'issue des explorations conduites principalement au cours des années 2015-2017. Depuis, les auteurs ont entrepris de consacrer une recherche commune – plus circonscrite par son objet, mais plus exigeante par les opérations de recherche qu'elle requiert – à combler l'un des manques que ce défrichage initial a permis d'identifier : la sociographie des parents non scolarisants²¹.

La préparation du présent dossier a fait l'objet d'intenses échanges au sein de l'équipe. Si chaque auteur ou chaque binôme signe son propre texte, la discussion a permis d'enrichir chacun d'entre eux, et l'introduction générale déploie une perspective partagée par l'ensemble du groupe.

Dans le premier article du dossier, « Nommer et classer les familles qui instruisent hors établissement », P. Bongrand s'efforce de clarifier le champ, en distinguant les dénominations en usage, les acteurs qui en

usent, les enjeux qui s'y logent, explicitement ou implicitement, ainsi que les luttes pour imposer une définition légitime ou en disqualifier d'autres.

Dans le deuxième article, complémentaire du premier, D. Glasman et P. Bongrand rassemblent les informations disponibles pour dénombrer les enfants et adolescents instruits hors établissement, afin de prendre la mesure d'un phénomène volontiers présenté, dans les médias, comme « en croissance rapide ». Ils pointent les questions, tant techniques que sociologiques, que soulève la tentative de le mesurer.

Un des points sensibles pour les familles non scolarisantes est, souvent, la perspective d'avoir à subir la visite de contrôleurs chargés par l'institution scolaire de vérifier la réalité d'une instruction. Géraldine Farges et Élise Tenret s'intéressent aux questions que se posent ces inspecteurs quand il s'agit de procéder à cette vérification et analysent la façon dont, dans le cadre de leurs attributions peu formalisées par l'institution, ils interprètent les exigences du « socle commun » et en pondèrent, plus ou moins délibérément, les attentes. Elles mettent ainsi en évidence plusieurs types d'attitudes au sein de ce personnel mandaté par l'institution scolaire.

Comme le premier article l'aura souligné, les raisons qui conduisent les parents à ne pas scolariser ou à déscolariser un ou plusieurs de leurs enfants sont très diverses. D. Glasman s'intéresse aux trajectoires de parents qui, très tôt, ont fait le choix de ne pas mettre leurs enfants à l'école. Il s'attache à décrire leur « carrière » de « non-sco », qui ont besoin d'apprendre à vivre, sur tous les plans de leur existence, les conséquences d'un choix qui finit ainsi par les transformer eux-mêmes.

Entreprendre des recherches sur l'instruction en famille en contexte francophone conduit à prendre connaissance des travaux consacrés par Christine Brabant, depuis le début des années 2000, au terrain québécois. Abordant les motivations des parents ainsi que les modalités de l'encadrement public (Brabant, 2013), ces travaux ont valu à leur auteure d'être convoquée, à titre de consultante-chercheuse, pour collaborer aux réflexions ministérielles ayant mené à la réforme de l'enseignement à la maison, puis d'être nommée co-présidente de la Table de concertation qui a été consultée au sujet du nouveau cadre normatif entré en vigueur à la rentrée 2018. L'article co-écrit avec Christiane Caneva, également chercheuse en gestion et gouvernance de l'éducation, porte la marque de cette double expertise scientifique et politique. Il explicite et mobilise des critères norma-

20 Nous remercions vivement l'ensemble des participants à ce séminaire, le laboratoire ÉMA qui l'a soutenu financièrement, ainsi que l'Institut d'études avancées de l'université de Cergy-Pontoise, qui a permis d'inviter Christine Brabant à venir travailler avec nous. Nous sommes également très reconnaissants envers Jean-François Nordmann pour sa contribution à l'ensemble des étapes du projet. Nous remercions enfin la *Revue française de pédagogie*, et en particulier Jean-Yves Rochex, pour son implication dans l'édition de ce dossier.

21 Cette recherche en cours bénéficie du soutien de l'Agence nationale de la recherche (« SociogrIEF – Une sociographie inédite de l'instruction en famille », ANR-18-CE28-0014) et de l'université Paris Seine (« *Investigating French Home Education* », INEX-2018-PE80).

tifs pour apprécier la pertinence de la régulation de l'enseignement à la maison dans un cas particulier relatif aux communautés haredies de Montréal. La posture d'éthique appliquée revendiquée par cet article permet de poursuivre la réflexion qui a mobilisé la *Revue française de pédagogie*, dans ses numéros 200, 201 et 202, au sujet des questions posées et des services rendus entre recherche, politiques et pratiques en éducation. Assumer explicitement son positionnement normatif et fournir un effort de clarification pour la discussion le distingue de nombreux travaux américains dont les méthodes ou approches sont favorables au *homeschooling*, sans le thématiser ni en percevoir les effets contre-productifs pour les résultats avancés (Kunzman & Gaither, 2013). La posture d'éthique appliquée de l'article de nos collègues québécoises manifeste toutefois un premier contraste avec les autres articles du dossier, qui ne cherchent pas à formuler des jugements d'évaluation. Un deuxième contraste réside dans l'ampleur bien plus importante que prennent, en Amérique du Nord, les questions religieuses dans les études, les pratiques ou les statistiques de l'instruction en famille. Cet article ouvre ainsi une fenêtre sur le champ international des travaux consacrés au *homeschooling*, tout en suggérant que les recherches françaises peuvent l'investir sans se défaire de la neutralité axiologique qui, souvent, les guide, et avec la préoccupation d'identifier les singularités du terrain français.

Au terme de cette introduction générale, le titre de ce dossier, « Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent », peut à présent être explicité. Nous avons initialement, pour donner le sens le plus général possible, retenu l'expression « Instruction sans établissement ». Nous voulions, par là, éviter de prendre parti, de manière prématurée et sans les avoir soumises à l'examen, sur des désignations courantes et concurrentes : « instruction en famille (IEF) », « instruction dans la famille », « instruction à domicile », « école à la maison », « non-sco », « *homeschooling* »... Plutôt qu'ajouter au foisonnement terminologique, nous avons retenu, à titre générique, une expression nous paraissant la plus proche des dénominations actuellement en concurrence. Toutefois, nous avons tenu à l'exprimer au pluriel, à la fois pour ne pas nous annexer (ou nous trouver annexés à notre corps défendant) à une acception du terme portée par une partie seulement des acteurs, et pour bien signifier que les parents qui instruisent à la maison le font selon des démarches, des méthodes et des

conceptions éducatives extrêmement diverses, que ce dossier explore.

Le champ disciplinaire dans lequel s'inscrivent les articles de ce dossier est la sociologie. Il fallait d'emblée baliser le propos et limiter nos ambitions, alors même que nous appelons des chercheurs et chercheuses d'autres champs à s'investir à leur tour dans l'exploration de ce phénomène.

Et ceci d'autant plus qu'il s'agit d'un phénomène que nous disons « émergent ». Émergent au premier sens du terme, car il apparaît et est identifié depuis peu dans l'espace public ainsi que sur l'agenda politique. Mais émergent peut-être aussi parce qu'il pourrait bien contribuer à faire surgir du nouveau dans les institutions. D'ores et déjà, comme le montre l'article de G. Farges et É. Tenret, les opérations de contrôle conduisent les inspecteurs qui en sont chargés à s'interroger sur ce qu'ils contrôlent, sur ce qu'ils ont à contrôler, et sur le sens de ce que l'École désigne comme « le socle commun ». L'article de D. Glasman fait apparaître qu'au-delà du seul domaine de l'instruction, certaines familles non scolarisantes, par leurs choix et certaines de leurs pratiques, pourraient bien contribuer à interroger les modes de vie installés comme les rapports aux institutions, et à en inventer d'autres. L'article de C. Brabant et C. Caneva montre, lui, comment s'élaborent au Québec, dans un processus d'accommodement négocié, les relations entre une communauté de parents très religieux et la puissance publique soucieuse de respecter et faire respecter à la fois la loi commune et les aspirations singulières. À l'évidence, nul ne sait aujourd'hui ce qu'il adviendra de ces interrogations et de ces tentatives, mais on peut pressentir que, comme on dit, « il se passe des choses », qui pourraient bien marquer les années à venir dans l'école, dans l'éducation et peut-être au-delà. Il est trop tôt pour « faire le point », on reste encore trop démuné pour des analyses, *a fortiori* pour élaborer traités ou théories ; tout au plus tentons et proposons-nous, avec nos outils disciplinaires, quelques « explorations ».

Philippe Bongrand
CY Cergy Paris Université
philippe.bongrand@u-cergy.fr

Dominique Glasman
Université de Savoie Mont-Blanc
dominique.glasman@univ-smb.fr

Bibliographie

Cette bibliographie ne reprend pas la littérature propre au mouvement sur l'instruction en famille, dont un inventaire figure dans l'article « Nommer et classer les familles qui instruisent hors établissement ».

- ADAM C. A. (2001). *Le mouvement de l'instruction à domicile aux États-Unis depuis 1970*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Strasbourg 2.
- BERNARD P.-Y. (2018). « L'accompagnement des jeunes en situation de décrochage scolaire : inégalités et non-recours ». *Formation Emploi*, n°143, p.33-55.
- BONGRAND P. (2016). « Performing "compulsory school" despite the law: How education policy underpins the widespread ignorance of the right to home educate in France ». *Journal of School Choice. International Research and Reform*, vol.10, n°3, p.320-329.
- BONGRAND P. (2019). « Home education through the lens of municipal records: A case study in the Parisian suburbs ». *Peabody Journal of Education*, vol.94, n°3, p.328-341.
- BOURDON P., NEGUI M., ROMANO H. & ROY J. (2007). « Rester un élève... à l'hôpital ou à la maison. Enjeux, dispositifs et pratiques ». *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol.40, n°4, p.177-192.
- BOUTIDA L. (2019). « Instruction en famille : une alternative à la forme scolaire ? Une étude de cas ». *Spécificités*, n°14, 41-53.
- BRABANT C. (2013). *L'école à la maison au Québec. Un projet familial, social et démocratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BROUGÈRE G. & BÉZILLE H. (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n°158, p.117-160.
- CAMPINI C. (2016). *Un mode alternatif d'éducation familiale : formations réciproques et dialogue sensible inspirés de la philosophie pratique d'Itsuo Tsuda. Étude de sept familles en recherche*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Paris-Est-Créteil.
- CARRAUD F. (2019). « Repenser les différentes formes d'instruction en milieu rural ». *Le Monde de l'éducation*, 13 mai 2019. En ligne : <https://www.lemonde.fr/education/article/2019/05/13/repenser-les-differentes-formes-d-instruction-en-milieu-rural_5461560_1473685.html> (consulté le 15 mai 2019).
- CHARLOT B. (2006). « La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches ». *Savoirs*, vol.10, n°1, p.37-43.
- DRAELANTS H. & BALLATORE M. (2014). « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique ». *Revue française de pédagogie*, n°186, p.115-142.
- DUTOURNIER G. (2011). « Les "écoles familiales" en Chine continentale et à Taïwan : triple regard sur un traditionalisme éducatif ». *Extrême-Orient, Extrême-Occident*, n°33, p.170-208.
- FARGES G. & TENRET É. (2017). « Inclure ou contrôler ? L'enca-drement ambigu de l'instruction dans la famille ». *Diversité*, n°198, p.98-102.
- GAITHER M. (dir.) (2017). *The Wiley Handbook of Home Education*. Hoboken (États-Unis) : Wiley.
- GAZZABIN D. (2008). « La famille meilleure que l'école ? ». *Cahiers pédagogiques*, n°465, p.29.
- GLASMAN D. & CEUVRARD F. (dir.) (2011). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- GLASMAN D. & RAYOU P. (dir.) (2014). *Qu'est-ce qui soutient les élèves ?* Lyon : Institut français de l'Éducation.
- GREENBERG D. (2017). *L'école de la liberté. Un modèle d'éducation autonome et démocratique*. Paris : Mama Éditions.
- GUIGUE M. (2015). « L'instruction en famille sous contrôle ». In M. Guigue & R. Sirmons, *L'instruction en famille. Une liberté qui inquiète*. Paris : L'Harmattan, p.41-68.
- GUIGUE M. & SIRMONS R. (2015). *L'instruction en famille. Une liberté qui inquiète*. Paris : L'Harmattan.
- GUIGUE M. & WALTER É. (2011). « Les parents qui instruisent leurs enfants en famille et les contrôles des services sociaux et éducatifs ». In E. Catarsi & J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation familiale et services pour l'enfance*. Florence : Firenze University Press, p.274-277.
- KOSCINSKI D. & DE OLIVEIRA A. (2015). *L'enquête de la mairie lorsque les enfants s'instruisent hors école. Petit guide de survie à l'usage des familles et des professionnels*. Paris : L'Instant Présent.
- KUNZMAN R. & GAITHER M. (2013). « Homeschooling: A comprehensive survey of the research ». *Other Education: the Journal of Educational Alternatives*, n°2, p.4-59.
- MAZEREAU P. (2013). « Histoire de la phobie à l'âge scolaire : éléments d'enquête ». *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°62, p.9-22.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE [MEN] (2016). « Garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants dans le respect des valeurs de la République et de la liberté de l'enseignement ». Dossier de la conférence de presse de Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, du 9 juin 2016.
- MEN (2018). *Enquête relative à l'instruction dans la famille. Année scolaire 2016-2017*. DGESCO B3-3.
- MURPHY J., GAITHER M. & GLEIM C. (2017). « The calculus of departure. Parent motivations for homeschooling ». In M. Gaither (dir.), *The Wiley Handbook of Home Education*. Hoboken (États-Unis) : Wiley, p.86-120.
- NOZARIAN B. (2016). « Acquisition et évaluation des compétences des enfants instruits hors institution scolaire ». *Éducation et socialisation*, n°41.
- NOZARIAN B. (2017). « Sortir des cadres... ». *Educatio. La revue scientifique de l'éducation chrétienne*, n°6.

- OLLION É. (2017). *Raison d'État. Histoire de la lutte contre les sectes en France*. Paris : La Découverte.
- PALMER S. J. (2011). *The new heretics of France : Minority religions, la République, and the government-sponsored « War on Sects »*. New York : Oxford University Press.
- PATTISON H. (2013). *Rethinking learning to read. The challenge from children educated at home*. PhD, University of Birmingham.
- PLAVIS M. (2017). *Apprendre par soi-même avec les autres dans le monde. L'expérience du unschooling*. Breuillet : Myriadis.
- PROBOEUF P. (2019). « S'affranchir de l'institution scolaire pour émanciper l'enfant ? ». *Émulations. Revue de sciences sociales*, n°29, p.123-135.
- PUZENAT A. (2015). *Conversions à l'islam. Unions et séparations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- PUZENAT A. (2018). « L'instruction en famille : les familles musulmanes représentent-elles un cas spécifique ? ». *Bulletin de l'Observatoire international du religieux*, n°21. En ligne : <<https://www.sciencespo.fr/cei/fr/oir/l-instruction-en-famille-les-familles-musulmanes-representent-elles-un-cas-specifique>> (consulté le 1^{er} octobre 2018).
- QUATREVAUX A. (2011). « Le système scolaire face à l'instruction dans la famille. Analyse des rapports de contrôle ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°10, p.29-43.
- ROBERT A. (2018). « Contourner, subvertir ou sortir de la forme scolaire ? Sur quelques pratiques et théories de la "résistance" ». In J.-Y. Seguy (dir.), *Variations autour de la « forme scolaire »*. *Mélanges offerts à André D. Robert*. Nancy : Éditions universitaires de Lorraine, p.293-314.
- ROBERT A. D & SEGUY J.-Y. (2015). « L'instruction dans les familles et la loi du 28 mars 1882 : paradoxe, controverses, mise en œuvre (1880-1914) ». *Histoire de l'éducation*, n°144, p.29-52.
- ROTHERMEL P. (dir.) (2015). *International perspectives on home education. Do we still need schools ?* Abingdon : Palgrave Macmillan.
- THOMAS A. & PATTISON H. (2013). *À l'école de la vie. Les apprentissages informels sous le regard des sciences de l'éducation*. Breuillet : L'instant présent.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (2017). *Parent and Family Involvement in Education: Results from the National Household Education Surveys Program of 2016*. Document NCES 2017-102.
- VIAUD M.-L. (2017). *Montessori, Freinet, Steiner... Une école différente pour mon enfant ?* Paris : Nathan.
- VINCENT G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- WAGNON S. (2018). « Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition ». *Tréma*, n°50. En ligne : <<http://journals.openedition.org/trema/4174>> (consulté le 2 novembre 2018).
- WARIN P. (2016). *Le non-recours aux politiques sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- ZAFFRAN J. (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.