

Philippe BONGRAND

Introduction

Ces parents qui instruisent en famille

Genèse, objectifs et enjeux du livre

Suivant les formulations de l'article L. 131-2 du Code de l'éducation en vigueur au 15 novembre 2023, l'instruction obligatoire de chaque enfant résidant sur le territoire français peut être donnée soit « dans les établissements ou écoles publics ou privés » soit « dans la famille ». Cette dernière option, débattue lors de son introduction par la « loi Ferry » du 28 mars 1882 (Robert et Seguy, 2015), accessible aux familles par simple déclaration jusqu'à la loi du 24 août 2021 (qui rend nécessaire une autorisation préalable), représente au cours du XX^e siècle une pratique éducative discrète, peu documentée, souvent même ignorée. Sa visibilité s'accroît en revanche nettement au cours des vingt-cinq dernières années, au fil desquelles des faits divers, des réformes législatives ou réglementaires, des mobilisations parentales, des statistiques attestant l'augmentation de la pratique et une médiatisation croissante concourent au développement du « phénomène » – dont participe aussi l'apparition de travaux universitaires (Quatrevaux, 2011 ; Guigue *et al.*, 2015 ; Puzenat, 2015 ; Farges et Tenret, 2017 ; Plavis, 2017 ; Bongrand et Glasman, 2018 ; Proboeuf, 2019 ; Ponnou-Delaffon, 2020 ; Wagnon, 2020 ; Nordmann, 2021). L'époque semble aujourd'hui révolue où introduire l'objet du présent livre commençait par révéler aux lectrices

et lecteurs que l'école n'est pas obligatoire, à plaider l'intérêt à l'étudier (par exemple en évoquant la croissance du *homeschooling* et des recherches qui lui sont consacrées dans plusieurs pays tels que les États-Unis, voir Kunzman et Gaither, 2020) ou encore à éprouver l'inconfort à ne pas même vraiment savoir comment nommer, sur les divers terrains français, cette modalité d'instruction méconnue. Si l'expression « instruction en famille » semble désormais répandue, une clarification de son acception et de son statut s'impose toutefois au seuil d'un ouvrage consacré aux profils, mobiles et pratiques des ménages mettant en œuvre cette « IEF ». Après y avoir procédé, cette introduction expose le contexte d'élaboration, les visées et modalités ainsi que quelques-uns des résultats des études ici réunies¹.

CE QUE CET OUVRAGE ENTEND PAR « INSTRUCTION EN FAMILLE » OU « IEF »

Dans la seconde partie des années 2010, lorsque s'engagent les enquêtes présentées ici, plusieurs usages coexistent : schématiquement, la législation parle d'« instruction dans la famille », les services administratifs privilégient en pratique l'expression « instruction à domicile », la presse médiatise l'« école à la maison », le mouvement associatif promeut l'« instruction en famille ». Ces formulations véhiculent des acceptions et intérêts distincts ; y puiser – ici pour endosser « l'IEF » à titre générique – expose dès lors à activer les oppositions entre leurs tenants respectifs (Bongrand, 2018b).

1. Ce texte a bénéficié des encouragements persévérants et efficaces de Dominique Glasman puis de la relecture aussi précise qu'exigeante et généreuse de Jean-François Nordmann : un très grand merci à tous deux, ainsi qu'à l'ensemble des autrices et auteurs pour leurs suggestions d'amélioration d'une introduction dont les insuffisances restent de mon fait.

Une illustration de ces luttes symboliques réside dans les manières de faire (ou de ne pas faire) référence à l'école dans les expressions qui désignent les personnes qui n'y recourent justement pas. Refusant la comparaison avec l'institution scolaire, en particulier lors des contrôles par l'Éducation nationale (Quatrevaux, 2011 ; Nozarian, 2016), des parents se désignent comme « non-sco », revendiquent des pratiques alternatives (à l'image des *unschoolers* au centre de plusieurs contributions de ce livre) et rejettent l'appellation « école à la maison ». D'autres parents trouvent pourtant dans cette dernière expression une bannière commune acceptable (Maillard et Maillard, 2021) et nombre d'entre eux adaptent volontiers à domicile des pratiques scolaires (comme l'illustre l'enquête de V. Bourhis au sujet de l'enseignement de la lecture). D'un point de vue universitaire, il est d'ailleurs stimulant d'étudier ces circulations et recompositions du « scolaire » hors les murs (comme le souligne notamment la contribution de F. Carraud) – au risque donc d'encourir, depuis certaines positions de ce champ de luttes symboliques, l'accusation de scolaro-centrisme. Dans les usages administratifs, pédagogiques ou scientifiques, le terme « déscolarisation » est surtout mobilisé dans d'autres contextes que celui de l'IEF afin de désigner les élèves durablement absentéistes (qui, toujours inscrits dans un établissement scolaire, restent comptés parmi les effectifs scolarisés) ou les jeunes « décrocheurs » (qui, ayant abandonné prématurément les études, ne bénéficient plus d'aucune instruction, ni en établissement ni « dans la famille ») [Bernard, 2017 ; Glasman et Œuvrard, 2004]. Ce terme est parfois utilisé par des parents (ou associations) qui instruisent en famille pour distinguer les personnes qui ont adopté ce mode d'instruction d'emblée (les « non-scocs ») de celles qui y sont arrivées après scolarisation initiale de l'enfant (les « descocs ») [Bongrand, 2018a]. Enfin, la « déscolarisation » peut être évoquée par des parents qui revendiquent la filiation d'Ivan Illich (auteur en 1970 de *Deschooling society*) ou bien par des études qui en font un repère théorique ou

historique ; le terme conceptualise alors les effets de domination véhiculés par la scolarisation et, partant, les enjeux d'émancipation de (ou par) l'IEF. Aux États-Unis, les promoteurs du *homeschooling* situés dans cette perspective précise (décrits par Gaither, 2017b) ont substitué au terme de *deschooling* celui d'*unschooling* – un terme et des débats qui ont été importés en France par des parents se disant eux-mêmes *unschoolers* (voir *infra*).

De même que la référence à l'école, certains parents récusent les dénominations d'école « à la maison » et d'instruction « à domicile » ou « dans » la famille car ils craignent qu'une connotation d'enfermement ou d'isolement ne nourrisse l'inquiétude sur « la socialisation » des enfants ne fréquentant pas l'école (voir le texte de Philippe Bongrand et Amélie Derobert).

En 2023, la situation est différente : l'« instruction en famille (IEF) » semble l'avoir emporté. Jusqu'alors caractéristique du mouvement social, cette expression est endossée par le Parlement de manière inédite avec l'adoption de la loi du 24 août 2021. L'administration, rebaptisant ses organigrammes et pratiques ordinaires, la relaie et l'institutionnalise désormais. C'est pourquoi l'explicitation de l'acception et du statut donnés à « l'IEF » dans cet ouvrage n'est pas seulement motivée par l'objectif de contribuer à l'édification d'un champ d'étude cumulatif et comparatif. Elle vise également à réduire les risques d'anachronismes ou de malentendus que favorisent les nouveaux usages développés depuis la réforme de 2020-2021.

« L'IEF » comme modalité d'instruction obligatoire sans établissement d'enseignement présentiel ni « CNED réglementé »

« L'IEF » recouvre des pratiques et statuts juridiques divers : suivant les intérêts théoriques des recherches et les objets empiriques des enquêtes, ses critères et contours varient

significativement. Sans prétendre établir une définition valable pour toute étude, ce livre identifie l'IEF à la situation d'enfants en âge d'instruction obligatoire (*i. e.* de 6 à 16 ans révolus avant septembre 2019; de 3 à 16 ans révolus ensuite) qui, à l'issue d'une démarche de leurs représentants légaux (à l'époque ici étudiée, *i. e.* avant 2022 : une déclaration), sont enregistrés par l'administration française comme instruits dans la famille sans inscription réglementée au Centre national d'enseignement à distance (CNED). Le critère central d'identification de l'IEF est ici d'ordre juridique. Il correspond à une partie de ce que l'administration française entend par « instruction dans la famille », qu'il est dès lors indispensable de rappeler.

Entre 2007 et 2021, la réglementation nomme « instruits dans la famille » les quelques dizaines de milliers d'enfants qui, en âge d'instruction obligatoire, ne reçoivent pas l'instruction dans des écoles ou établissements publics ou privés d'enseignement présentiel. Elle les répartit en deux catégories.

La première catégorie regroupe les enfants inscrits « par voie réglementée » au CNED, établissement public national à caractère administratif. Cette voie spécifique d'inscription passe par la reconnaissance officielle d'une situation empêchant la scolarisation en établissement physique (itinérance, maladie, handicap, cursus artistique ou sportif spécifique, éloignement géographique...). La demande est soumise par la famille à la direction départementale des services de l'Éducation nationale (DSDEN, communément nommée « inspection académique ») dont l'avis favorable, à l'issue d'un examen au cas par cas, permet l'inscription gratuite. Le contrôle pédagogique est effectué par le CNED au vu de l'assiduité et des productions de l'élève.

C'est la seconde catégorie de l'instruction dans la famille que cet ouvrage prend pour objet et nomme – à son initiative, faute de désignation juridique consacrée et en s'alignant sur des usages

parentaux – « instruction en famille » ou « IEF ». Avant 2021, l'administration n'utilise ni cette expression ni aucune autre ; c'est par leur non-appartenance à la première catégorie qu'elle désigne ces enfants « instruits dans la famille en dehors d'une inscription réglementée au CNED ». Le contrôle pédagogique est assuré par l'Éducation nationale de manière totalement différente que pour les élèves du CNED réglementé (voir *infra*). Parmi les ménages concernés, certains souscrivent les prestations d'un « organisme d'enseignement à distance » (OED), qui peut d'ailleurs être le CNED (alors à titre d'« inscription libre ») ; mais la majorité ne le font pas (le premier texte de la première partie de cet ouvrage le quantifie). Les OED se présentent usuellement comme des « établissements », « cours privés » ou « écoles », mais la réglementation les désigne comme des « organismes » (article R. 444-1 du *Code de l'éducation*). Cette distinction entre les deux composantes de « l'instruction dans la famille » est particulièrement importante : la perte de vue fait encourir des risques de confusion dans l'interprétation des données statistiques, dans la compréhension du statut des familles ou du rôle des administrations, ainsi que dans la comparaison entre la situation française et celles d'autres pays. C'est pourquoi plusieurs études ici réunies – qui ont vocation à être consultables de manière autonome – ne peuvent faire l'économie d'en rappeler la teneur et de se situer à son égard.

S'adosser ainsi aux nomenclatures administratives présente l'inconvénient de laisser de côté des ménages qui, non recensés comme instruisant dans la famille hors CNED réglementé (situation juridique que nous nommons donc « IEF »), présentent pourtant des parcours ou pratiques identiques à de nombreux égards : les familles qui omettent de se déclarer aux administrations (parce qu'elles souhaitent éviter les contrôles, ou jugent la situation trop provisoire pour nécessiter sa régularisation, ou ignorent la réglementation) ; les familles dont les enfants ne sont

pas encore en âge d'instruction obligatoire (5 ans et moins, avant septembre 2019) ou bien ne le sont plus (16 ans et plus). Ces différentes situations sont systématiquement écartées des six contributions du présent livre qui exploitent des statistiques administratives. Parmi les 14 contributions qui reposent sur des études qualitatives, certains en incluent néanmoins dans leur échantillon (par exemple lorsque les familles, interrogées après septembre 2019, comportent des enfants en âge d'aller à l'école maternelle). Repérer l'IEF en s'appuyant sur un indicateur administratif présente en revanche l'intérêt théorique de rappeler que l'IEF est un statut juridique matérialisant un rapport pratique à l'institution scolaire, un non-recours au service public d'éducation en même temps qu'une forme particulière de conformation à une obligation légale : elle aiguille les questionnements vers le rapport à l'État des parents instruisant en famille. De tels aspects sont particulièrement développés dans les textes de C. Plasse Bouteyre, S. Langar et E. T. Ponnou-Delaffon, et même au centre des trois signés respectivement par P. Bongrand et V. Louis, par C. Courtot et H. Buisson-Fenet et par S. Massei. D'autre part, endosser une définition administrative permet de profiter du caractère en principe exhaustif des statistiques produites à son aune.

Relativement à cette identification de l'IEF, les changements législatifs de 2019-2021 soulèvent des risques de malentendu, en particulier pour dresser des constats pluriannuels enjambant cette césure. La vigilance s'impose notamment concernant l'acceptation de l'IEF, la prise en compte du CNED et l'âge d'instruction obligatoire.

À partir de la loi du 24 août 2021, dans la terminologie officielle, l'expression « instruction en famille » vient doubler ou remplacer celle d'« instruction dans la famille ». L'IEF, entendue par ce livre comme désignant une seule des deux composantes de l'instruction dans la famille, était une expression jusqu'alors étrangère

au vocabulaire administratif. En 2021, elle y devient un terme générique pour intituler l'ensemble des deux composantes de l'instruction dans la famille. Un élève inscrit par voie réglementée au CNED pourra désormais être désigné par l'administration comme « instruit en famille ». Le présent ouvrage portant exclusivement sur la période antérieure à la mise en œuvre (à partir de 2022) de cette loi, ce changement n'en affecte pas le propos ; il menace toutefois la clarté de sa réception.

D'autre part, pour la période étudiée, l'instruction obligatoire et, partant, l'IEF concernent les enfants « de 6 à 16 ans ». Cette formulation courante des bornes de l'obligation comporte plusieurs ambiguïtés.

En amont, l'obligation vaut à partir de la rentrée scolaire de l'année civile où l'enfant atteint 6 ans. Les statistiques publiées dans ce livre, sauf exception circonscrite et explicite, ne prennent donc pas en compte les effets de la loi du 26 juillet 2019, qui, à l'année d'atteinte des 6 ans, a substitué celle des 3 ans. Soulignons que, à l'avenir, les chiffres de l'IEF incluront ces enfants de 3 à 5 ans et que les données associées (nombre de générations concernées, âge de démarrage, durée) ne seront pas immédiatement ni facilement comparables avec les données antérieures – donc avec celles du présent ouvrage. Dans les contributions qui présentent des séries statistiques allant au-delà de 2019, les enfants âgés de 3 à 5 ans ont été systématiquement retirés afin de préserver l'homogénéité des données.

En aval, l'instruction obligatoire cesse une fois qu'un enfant atteint 16 ans révolus, autrement dit « le jour de ses 16 ans ». Les plus âgés des enfants dénombrés en IEF au titre de l'instruction obligatoire n'ont donc pas 16, mais 15 ans. Pourtant, les statistiques administratives se présentent comme portant sur des jeunes de « 6 à 16 ans » – alors qu'il ne fait aucun doute qu'elles écartent ceux qui, vivant leur dix-septième année, ont « 16 ans ». Dans ce livre, où des tableaux sont directement repris de l'administration tandis que d'autres sont issus de quantifications inédites, cette borne peut

être indifféremment intitulée « 15 ans » ou « 16 ans ». Mais il n'y a pas d'incertitude sur le fond : un enfant âgé de « 16 ans » n'est concerné ni par le statut juridique, ni par les statistiques, ni par la définition de l'IEF retenue par ce livre.

IEF et « CNED réglementé »

Les travaux ici réunis ont écarté le « CNED réglementé » de leur champ pour des raisons variées. Par exemple, les enfants concernés étant des élèves scolarisés dans l'enseignement public, les familles ne représentent pas une population pertinente pour étudier l'IEF comme l'une des situations de non-recours aux écoles financées en tout ou partie par l'État (Warin, 2016) ou comme terrain de mise en œuvre de pédagogies alternatives à celles de l'institution scolaire (Leroy, 2022a).

Ces situations d'inscription réglementée au CNED ne constituent pas moins une figure proche et parfois même présente sur certains des terrains d'enquête de ce livre. Des familles déclarent l'IEF après avoir soumis en vain une demande d'inscription réglementée au CNED. Le texte de C. Plasse Bouteyre montre ainsi que, dans leur parcours pour instruire un enfant souffrant de refus scolaire, certains parents envisagent ou pratiquent IEF, CNED réglementé et écoles privées. Les parents d'un enfant inscrit par voie réglementée au CNED peuvent choisir d'instruire en famille le reste de la fratrie pour des raisons d'organisation ou d'opportunité. *A contrario*, il n'est pas sans intérêt de remarquer que des familles susceptibles de solliciter l'inscription réglementée au CNED ne le font pas : la contribution de C. Courtot et H. Buisson-Fenet le relève au sujet de l'IEF d'enfants en situation de handicap. Fréquenter les DSDEN enseigne par ailleurs que la répartition entre IEF et CNED réglementé des enfants de familles itinérantes et de voyageurs peut faire l'objet de politiques départementales contrastées – l'étude de l'une des composantes gagnant alors à prendre l'autre en compte.

Les situations de CNED réglementé procurent d'autre part un étalon de comparaison heuristique pour caractériser l'IEF. Le premier texte de la première partie détaille par exemple que les enfants en IEF se révèlent beaucoup plus souvent en âge scolaire du premier degré (6-10 ans) que les jeunes inscrits par voie réglementée au CNED, qui sont pour la plupart âgés de 11 ans et plus. Il rappelle également que l'accroissement quantitatif de l'instruction dans la famille au cours des années 2010 est en fait porté par sa composante IEF. Les statistiques du CNED réglementé peuvent de plus s'avérer raisonnablement accessibles à qui exploite celles de l'IEF : ce sont souvent les mêmes services administratifs qui tiennent à jour les fichiers relatifs à ces deux catégories de l'instruction dans la famille. C'est dans cette perspective que, dans les deux premiers textes de la première partie, la présentation des raisons alléguées par les parents d'instruire en famille (« IEF ») s'accompagne de celle des motifs d'inscription réglementée au CNED (« CNED réglementé »), caractérisant ainsi l'ensemble de l'instruction dans la famille (« IDLF ») dans le sillage des synthèses de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale.

IEF et unschooling

« Instruction en famille » n'ayant pas statut de concept théorique, la notion d'instruction n'est donc pas choisie pour activer l'opposition avec celle d'éducation ; elle n'est qu'un héritage du ministère de l'Instruction publique. L'expression n'est pas non plus retenue pour se distinguer des travaux universitaires sur l'« éducation familiale » ou sur les « pratiques éducatives familiales ». Il ne s'agit que de nommer une catégorie juridique (l'une des deux composantes de l'instruction dans la famille). Ceci contraste avec l'étoffe et le statut de la notion d'*unschooling*, dont le rôle en France et la place dans cet ouvrage imposent de s'y arrêter pour clore ces clarifications terminologiques.

Dans le paysage diversifié de l'IEF, un sous-ensemble très minoritaire de parents s'identifie à l'*unschooling* ou aux apprentissages informels, libres, autonomes, non dirigés, autogérés... Définir précisément l'*unschooling* revient à prendre position dans des débats auxquels Jean-François Nordmann apporte dans ce livre une contribution inédite. En première approche, en *unschooling*, un enfant choisit les objets et modalités de ses apprentissages. S'il ne souhaite pas les faire dans une école, l'IEF offre à ses parents un statut relativement favorable pour accorder cette « confiance à l'enfant » tout en se conformant à l'obligation d'instruction. Dans les motivations et argumentations de ces parents, dans les parcours au fil desquels ils arrivent à l'IEF, dans leurs comportements envers leurs enfants émergent toujours des réflexions, études ou témoignages élaborés conceptuellement, parfois balisés par les publications d'Ivan Illich, John Holt ou Catherine Baker. L'*unschooling* charrie à cet égard des problématiques politiques et pédagogiques d'émancipation (de la norme scolaire et de ce qui y est associé) présentes dans nombre de travaux qui abordent l'IEF par ce segment. Ainsi, quatre contributions étudient si et comment les parents *unschoolers* résistent aux normes dominantes de la répartition genrée des rôles au sein du couple (J. Deloffre), de la domination étatique (P. Bongrand et V. Louis), de la préférence pour la propriété individuelle de son logement (C. Maitre), de la reconnaissance sociale par l'exercice d'une profession rémunérée (J. Deloffre et C. Maitre) ou de la civilité et de la moralité communes (J.-F. Nordmann). Toutes observent si et comment la remise en cause de la norme scolaire s'inscrit dans un réseau de comportements où d'autres domaines d'existence sont également marqués par des aspirations émancipatrices ou des pratiques de résistance. Cette problématique est directement appelée par les postures et discours des *unschoolers* – sa fécondité pourrait d'ailleurs être éprouvée au sujet d'autres segments de l'IEF.

Aussi stimulantes que soient ces pratiques empiriques et ces problématiques théoriques, leur consacrer quatre des 14 textes qualitatifs revient *de facto* à les surreprésenter (au sens statistique). Pour établir cette surreprésentation, il faudrait prouver que l'*unschooling* ne représente qu'une pratique marginale au sein de l'ensemble de l'IEF. Excellente connaisseuse du milieu *unschooler* français, Mélissa Plavis ne formule pas d'autre hypothèse (Plavis, 2017, p. 20). Dans ce livre, Jean-François Nordmann l'étaye également par les résultats d'enquêtes associatives. Lors du colloque d'octobre 2022 où ont été exposés les résultats de cet ouvrage, un inspecteur responsable de l'IEF pour les enfants d'âge du second degré scolaire d'une grande académie métropolitaine évaluée à moins d'une poignée, sur plusieurs centaines, les dossiers identifiables à l'*unschooling*. Dans les six contributions qui analysent quantitativement l'intégralité des ménages instruisant en famille à l'échelle d'un territoire (qui selon les cas est national, pluri-départemental, départemental ou municipal), les données administratives ne sont cependant pas exploitées pour catégoriser, identifier et quantifier les pratiques pédagogiques (dont l'*unschooling* pourrait être une catégorie).

Le privilège donné à l'*unschooling* dans cet ouvrage ne découle pas seulement de sa résonance avec certains intérêts de recherche ; il s'explique peut-être aussi par des raisons contextuelles. Premièrement, comme pourront le mettre à l'épreuve de futurs travaux d'histoire, le mouvement associatif qui promeut les intérêts de l'IEF en France depuis les années 1980 semble particulièrement marqué par les actrices et cadrages des différentes variantes des « apprentissages autonomes ». La prégnance du lexique de « l'informel » dans la construction sociale du phénomène de l'IEF en France s'entend suivant un sens large : comme le souligne le texte de J.-F. Nordmann, le succès du label *unschooling* déborde le périmètre des pratiques cohérentes avec le noyau dur de ce concept – en lien avec les enjeux et intérêts de

dénomination évoqués plus haut. Deuxièmement, cette approche « radicale », conceptuellement étoffée et stimulante mais également dépayssante, voire spectaculaire dans un contexte de domination des approches scolaires de l'éducation, semble jouir d'une attractivité distinctive auprès de la presse (généraliste ou parentale) comme des universitaires qui se penchent sur l'IEF. Les étudiantes invitées par le projet ANR SociogrIEF à consacrer leurs recherches de troisième cycle universitaire à l'IEF se sont prioritairement emparées du sujet en l'orientant vers le cas des *unschoolers* (à l'image ici de V. Louis et J. Deloffre). Plusieurs autres contributeurs à ce livre ont également découvert ou initialement investi l'IEF sous cette forme, avant que les temporalités de la recherche – et le privilège d'une stabilité dans leur travail – ne leur offrent la possibilité de faire évoluer leur approche. Troisièmement, une caractéristique de la bibliographie française sur l'IEF tient à ce qu'elle bénéficie d'une contribution substantielle des tenantes des apprentissages informels. Cela vaut pour la littérature destinée aux parents : les éditions L'instant présent, dirigées par des mères pratiquant l'IEF, ont par exemple traduit et publié plusieurs ouvrages de John Holt, figure fondatrice de l'*unschooling*. Cela vaut aussi pour la littérature académique : Rébecca Sirmons (Guigue *et al.*, 2015), Mélissa Plavis (2017, 2021) ou, dans ce livre, Cécile Maitre, sont des mères instruisant en famille dont le parcours universitaire a contribué à inscrire l'IEF à l'agenda par l'engagement d'études centralement ou exclusivement attentives aux approches informelles (dont l'*unschooling*). Il en va de même pour Bernadette Nozarian, autrice d'articles publiés par des revues de recherche en éducation (Nozarian, 2016 ; 2017) et, dans la presse à destination de parents, de chroniques commentant l'actualité universitaire. Journalistes, chercheurs, responsables ou sites Web associatifs présentent ainsi des liens et accès privilégiés (bien que non exclusifs, la diversité étant soulignée par les discours militants pro-IEF) aux pratiques « informelles » ou théories de

l'unschooling. Relativement aux approches éducatives et aux publications académiques états-uniennes, où le *unschooling* se montre moins central, il pourrait y avoir ici une caractéristique distinctive de la scène française.

DÉPASSER LE STADE EXPLORATOIRE DES RECHERCHES SUR L'IEF

Cet ouvrage repose sur deux axes de travail qui sont repérables à la physionomie contrastée des 20 comptes rendus de recherche qui, introduction et conclusion à part, le composent. D'un côté, six textes contribuent à une sociographie générale de l'IEF ; de style quantitatif, fondés sur des données administratives, ils analysent la distribution de certains traits parmi la population instruisant en famille (l'âge ou le sexe des enfants, les raisons alléguées par les parents, etc.) à l'échelle d'un territoire (un département, plusieurs départements contrastés ou bien l'ensemble du pays). D'un autre côté, 14 contributions analysent les parcours, représentations ou pratiques de parents instruisant en famille ; de style qualitatif, ils sont pour la plupart fondés sur des entretiens avec des mères. De fait, ces deux volets ont été envisagés concomitamment et leur teneur respective, leurs liens et la configuration de l'ensemble ont évolué de manière moins dichotomique que nous allons maintenant l'exposer – sans retracer toutes les étapes ou péripéties traversées, au fil d'une demi-douzaine d'années de gestation, par cette entreprise collective.

Contribuer à une sociographie de l'instruction en famille

L'état des recherches académiques sur l'IEF en France au cours des années 2010, détaillé et incarné ailleurs (Bongrand et Glasman, 2018), apparaît exploratoire en divers sens. Des travaux adoptent une approche panoramique, à l'image du recueil de Guigue *et al.* (2015) ou de mémoires non publiés de troisième

cycle universitaire – les premiers à identifier cet objet. Pour débroussailler un sujet considéré comme vierge, ils parcourent sans exhaustivité différentes thématiques (les chiffres publiés, la diversité des trajectoires et motivations des parents, les pratiques éducatives plus ou moins alternatives, les principales associations visibles en ligne, la réglementation et son évolution...) illustrées par des exemples dont la représentativité ne peut être appréciée. Faute de données administratives accessibles ou suffisantes, faute de ressources pour conduire des recherches diversifiées aux plans géographiques et sociaux, faute de cantonner une curiosité fortement excitée à un aspect suffisamment partiel pour être maîtrisable et documentable, la plupart de ces travaux panoramiques ne débouchent pas sur la production de résultats durables sur lesquels édifier des travaux cumulatifs. Par ailleurs, des écrits se concentrent sur une seule thématique du panorama pour proposer un inventaire aussi complet que possible des données à son sujet, par exemple du nombre d'enfants instruits en famille (Glasman et Bongrand, 2018) ou des manières de les nommer (Bongrand, 2018b). D'autres travaux sont exploratoires au sens d'écrits intermédiaires de recherches encore en cours (Bongrand, 2016a, 2019a, 2019b ; Proboeuf, 2019) ; ils partagent des intuitions, tâtonnements, inventaires, tests empiriques ou hypothèses de travail qui s'esquissent, jalons provisoires avant des résultats plus amples et pérennes, livrés dans les publications ultérieures des années 2020 (Proboeuf, 2021, 2022). Enfin, des travaux des années 2010 constituent des corpus empiriques précis pour éprouver des questions et hypothèses délimitées et établir des thèses relativement durables. Pleinement achevés, ils portent sur les contrôles et contrôleurs de l'IEF (Quatrevaux, 2011 ; Farges et Tenret, 2018), sur les trajectoires de mères (Puzenat, 2015 ; Glasman, 2018) ou sur les enjeux philosophiques de l'*unschooling* (Plavis, 2017). Si l'on évoque ces travaux comme exploratoires, c'est au sens très différent où, suivant la métaphore géographique, ils détaillent un

lieu sans pouvoir le placer sur une carte d'ensemble de l'IEF – en l'espèce : les échantillons de parents interrogés ne peuvent pas être situés dans l'espace social des parents pratiquant l'IEF, l'*unschooling* n'est pas inscrit dans l'espace des pédagogies effectives en IEF, les perceptions et pratiques de contrôleurs ne peuvent être contextualisées relativement à ces espaces.

C'est dans ce moment des recherches sur l'IEF en France qu'a été immédiatement éprouvé le manque de données sociographiques et qu'a germé le projet de le combler par une recherche collective *ad hoc*. Sa conception définitive puis sa mise en œuvre au cours des années 2016-2023 sont le fait de P. Bongrand, G. Farges, D. Glasman et É. Tenret, rejoints par V. Laforets ; ses premiers fruits sont exposés ici dans six textes portant leur (co)signature.

Le choix méthodologique central de cette sociographie consiste à décrire la population qui instruit en famille à partir de données produites et conservées par les administrations publiques. Cette modalité – peu originale dans l'histoire des sciences sociales – se distingue de l'interrogation directe de parents (notamment par questionnaire en ligne), souvent privilégiée par les associations ou les étudiantes et étudiants qui enquêtent sur l'IEF en France. L'origine, la teneur et les limites de ces données administratives sont exposées de manière très détaillée dans plusieurs contributions. Pour cette introduction générale, indiquons seulement qu'il s'agit des informations produites et conservées à l'occasion, d'une part, de la réception des déclarations d'IEF que les parents doivent obligatoirement adresser et, d'autre part, des enquêtes et contrôles conduits par les pouvoirs publics auprès de ces familles. Dans ce livre, nous exploitons les bases de données quantitatives que nous avons élaborées en consultant ces données administratives dans huit départements hexagonaux sociogéographiquement contrastés. Nous utilisons également une base de données du ministère de l'Éducation nationale au sujet de l'IEF dans chacun des 101 départements (cette base nationale est présentée

et exploitée en particulier dans les deux premiers textes de la première partie). Pour faire dialoguer ces bases de données, l'année scolaire 2016-2017 sert de référence privilégiée ; au moment de l'engagement du travail, il s'agissait de l'année la plus récemment documentée par l'administration centrale. Plusieurs études utilisent plus spécifiquement d'autres données annuelles.

Solliciter les administrations pour accéder à leurs données a constitué une tâche à part entière de cette recherche collective. Témoignons, avant tout, des remarquables accueils et soutiens rencontrés auprès de nombreux interlocutrices, interlocuteurs et services. Enquêter dans huit départements et exploiter les données nationales n'aurait pas été possible sans la confiance et l'aide active de ces personnes situées à de très différents niveaux de la hiérarchie du ministère de l'Éducation nationale. Si le « département C » est souvent au centre de l'attention de ce livre, c'est parce que s'y est nouée une confiance particulièrement constructive, sans laquelle n'aurait pu être conçu ni mis en œuvre le dispositif d'enquête exposé dans le texte qui étudie les catégories socioprofessionnelles des parents instruisant en famille. D'autres départements enquêtés, moins en relief dans ce livre, sont devenus de véritables partenaires de recherches collaboratives (Bongrand, 2023a, 2024). Espérant qu'elles et ils trouveront ici hommage à leur travail et à leur sens du service public, nous renouvelons nos remerciements les plus vifs à ces interlocutrices et interlocuteurs cruciaux, que notre engagement à l'anonymat ne nous permet pas de citer.

Ce serait toutefois manquer de souligner une caractéristique majeure de notre objet que de ne pas souligner, même en les euphémisant, les difficultés d'accès à ces données administratives. Dans plusieurs inspections académiques ou rectorats, les responsables ont refusé de permettre notre recherche – pourtant accompagnée d'une lettre de recommandation des services centraux du ministère, présentée comme n'entraînant aucun frais, bardée de

garanties d'anonymat, etc. Nos travaux antérieurs sur les écoles et administrations publiques nous encouragent à ne pas voir dans ces « refus de terrain » l'expression banale d'un désintérêt répandu pour les recherches universitaires. Ces réticences s'expliquent de nombreuses autres manières, à commencer par la confidentialité que les pouvoirs publics garantissent à leurs administrés, écartant par principe la consultation des données nominatives. C'est pourquoi la difficulté prend notamment les formes de l'élaboration, toujours chronophage, des conventions d'accès et de traitement anonyme de ces données nominatives en conformité avec le Règlement général sur la protection des données (RGPD) – introduit non sans tâtonnements au cours de nos années d'enquête ; sur ce point, nous remercions Blandine Lavoillotte-Chazel, juriste à CY Cergy Paris Université, pour l'accompagnement de ces conventions. Ce sont toutefois aussi des raisons politiques propres à ce dossier qui, parmi d'autres, compromettent l'accès aux données administratives ; on y revient plus loin.

Les résultats substantiels présentés ici attestent que ces difficultés d'accès peuvent être surmontées. Mais ces difficultés ne vont pas sans effet sur le présent livre. Par exemple, la base de données nationale évoquée ci-dessus a été rendue accessible en mai 2023, alors que la première demande de la consulter, exprimée lors d'un rendez-vous au ministère et confirmée par écrit, date d'octobre 2016, suivie de plusieurs relances à intervalles certes parfois distants mais suivant des termes constants. Ces données nationales, particulièrement utiles pour tout cadrage, n'ont par conséquent pas bénéficié aux autres textes du présent livre, qui était en fait déjà achevé lorsque cet accès s'est ouvert. Ces données étant fondamentales – on y apprend par exemple comment les enfants se répartissent entre les 101 départements français –, c'est pour les restituer *in extremis* qu'a été conçu le texte sur les différences entre garçons et filles. Pour ces raisons d'accès, entre autres, la plupart des études qualitatives ne s'emparent pas formellement et frontale-

ment des données sociographiques ; les enquêtes présentées dans cet ouvrage ont été conduites concomitamment et non successivement.

Les données administratives sont particulièrement convaincantes lorsqu'il s'agit de rapporter des propriétés sociodémographiques telles que l'âge ou le sexe de l'enfant. Pour d'autres aspects, elles comportent des inconvénients plus sensibles : enquêter sur les motivations des parents à partir de ce qu'ils déclarent aux administrations qui les contrôlent appelle de grandes précautions (voir le texte de D. Glasman qui, suivant cette démarche, porte sur les « raisons alléguées » et non sur les motivations des parents). Chacun pour leur objet respectif, les travaux sociographiques détaillent et affrontent (et si possible surmontent) ces inconvénients. Ils en tirent diverses réserves pour leurs résultats mais sans renoncer à l'objectif central : baliser enfin une population jusqu'ici particulièrement nébuleuse. Leur conviction est qu'à condition d'en assumer les implications pour l'interprétation, ces contreparties ne minent pas l'intérêt majeur des données administratives : leur caractère tendanciellement exhaustif. Cette exhaustivité distingue les réponses qu'apporte spécifiquement ce livre aux questions couramment posées au sujet de l'IEF (questions que l'on énumère plus loin). Suivant les corpus utilisés, l'exhaustivité est visée à l'une ou plusieurs de trois échelles géographiques d'analyse : l'échelle d'un département (pour la durée de l'IEF, les catégories socioprofessionnelles des parents), l'échelle de six à huit départements contrastés (pour les raisons alléguées par les parents, la composition des ménages, la proportion des ménages qui résident en territoires concentrant les difficultés sociales) ou l'échelle de l'ensemble de la France (pour le sexe, l'âge, la répartition géographique par département et le recours à l'enseignement à distance). C'est par cette visée d'exhaustivité que ce livre espère contribuer au franchissement du stade exploratoire de la recherche

sur l'IEF, désormais outillée de données sociographiques propices à la confection d'études ultérieures plus précises.

Parmi divers ingrédients, cette contribution repose sur la sollicitation et l'obtention de ressources financières. Le projet « SociogrIEF – Une sociographie inédite de l'instruction en famille », soumis par P. Bongrand, V. Bourhis, G. Farges, D. Glasman, J.-F. Nordmann et É. Tenret, a été retenu et financé par l'Agence nationale de la recherche dans le cadre de l'édition 2018 de son appel à projets générique annuel (programme « Jeunes chercheuses et jeunes chercheurs »). Son écriture avait particulièrement bénéficié de l'aide d'Amélie Le Bihan. Nous remercions vivement les différentes personnes impliquées dans le processus de sélection et dans le fonctionnement de l'agence, qui nous a offert des conditions de travail remarquablement favorables.

Convaincre une institution de financer ce travail n'a pas été aisé. Le projet lauréat était la cinquième version d'une proposition soumise, avec des équipes et protocoles de recherche partiellement renouvelés, lors d'éditions antérieures du même appel (« Scoladom » en 2013, « Alterscol » en 2014, « Proscolief » en 2015, « Proscief » en 2016). D'autres administrations nationales ont également été sollicitées sans succès. Les échecs ont avivé l'interrogation sur l'opportunité à reformuler le projet de manière à lui faire rencontrer l'intérêt des nombreux appels à recherche sur la « radicalisation », prisme souvent retenu par les pouvoirs publics pour aborder l'IEF (voir *infra*). L'accès ultérieur aux données a confirmé que ce n'était pourtant pas une entrée pertinente vu nos intérêts constants pour une sociographie générale. Si cette sociographie a vu le jour, c'est finalement grâce à des budgets de recherche fondamentale et non à ceux des administrations actives en charge du dossier, ni à ceux issus d'appels à projets orientés par des problématiques politiques ou thématiques d'actualité.

Ces années d'échec sont devenues stimulantes et productives à partir du moment où la réécriture de la proposition a été assumée comme secondaire relativement à l'engagement sans plus attendre d'un certain travail. Pour le permettre, des financements modestes se sont alors avérés décisifs ; nous remercions vivement les institutions qui nous les ont alloués : le laboratoire ÉMA (École, mutations, apprentissages, EA 4507), l'Institut d'études avancées de l'université de Cergy-Pontoise, le Laboratoire de l'éducation de l'École normale supérieure de Lyon (UAR 3773).

Promouvoir l'IEF comme terrain ordinaire des sciences humaines et sociales

Adossé au constat que l'IEF était largement méconnue par la recherche française en sciences humaines et sociales, le projet SociogrIEF a été conçu pour inciter à investir ce terrain. La production de données sociographiques était argumentée comme servant l'intérêt général de cette communauté universitaire, qu'une description robuste outillerait pour concevoir des études précises et pour mettre un terme à son absence du champ international des travaux sur le *homeschooling*. Sans visée militante du point de vue de la légitimation sociale ou politique de l'IEF, ce projet assume ainsi une forme de militantisme scientifique en faveur de l'investissement d'un objet de recherche. Outre l'engagement des enquêtes, le projet a mis en place des espaces de discussion (séminaires et journées d'études en particulier) matérialisant un chantier visible et ouvert. Il s'agissait de faire savoir que l'IEF est un terrain prometteur et que la mise à exécution du projet SociogrIEF pouvait offrir un contexte favorable (une animation scientifique, des ressources financières) pour l'investir académiquement à court terme. Nous avons directement invité des chercheuses et chercheurs, ainsi que des étudiantes et étudiants de troisième cycle universitaire, à se pencher sur l'IEF dans la perspective de participer à cette dynamique collective

et à l'ouvrage prévu pour la ponctuer. Nous avons également proposé à des collègues ayant déjà publié sur le sujet d'y concourir en poursuivant leurs travaux. Cette démarche de mobilisation au-delà des six membres et intérêts de recherche de l'équipe initiale est à l'origine de la plupart des textes qualitatifs qui, dans ce livre, sont signés ou cosignés par 15 autres auteurs et autrices. SociogrIEF a ainsi non seulement permis les travaux du groupe lauréat de l'appel ANR, mais aussi soutenu le développement du champ des recherches sur l'IEF en suscitant d'autres investigations et publications.

C'est avec le concours de l'équipe administrative du laboratoire ÉMA, au sein de CY Cergy Paris Université, à Gennevilliers, qu'ont été organisés ces espaces d'incitation, mutualisation et accompagnement scientifiques : séminaires de recherche (publics ou fermés, ponctuels ou résidentiels, en présence ou à distance), journées d'étude « L'éducation des enfants dans le Morvan, quelles pratiques aujourd'hui ? » (10 avril 2019, voir Bongrand, Carraud et Coopérative des savoirs, 2021), « Enquêter sur les choix des parents pour les éducations alternatives » (28 juin 2019), « La dimension économique des alternatives éducatives » (14 avril 2021, voir Bongrand, Hugon et Viaud, 2021) et le colloque conclusif du projet (« L'instruction en famille en France. Des terrains et regards renouvelés sur le *homeschooling* ? », 12-13 octobre 2022). Outre les personnes nommées ailleurs dans ce texte ou bien dans les publications citées, nous remercions pour leur participation à ces rencontres Samuel E. Abrams ; Laelia Benoit, Christine Campini, Julia Mourao-Permoser, Kristina Stoeckl ; Florence Bouillon, Christine Brabant, Philipp Bubenzer, Tristan Donzé, Agnes Inántsy-Pap, Daniel Gabaldón Esteban, Milton Gaither, Pauline Proboeuf ; Isabelle Becuywe, Françoise Carraud, Claudie Héline, Catherine Lek, Sylvie Leutreau, Thierry Leutreau ; Marie Anne Hugon, Marie-Laure Viaud. Merci également aux universitaires

Introduction

qui ont aidé à faire connaître le projet à des collègues, étudiantes ou étudiants, notamment en permettant sa présentation en séminaire de master : Valérie Aubourg, Ivan Bruneau, Julien Barrier, Franck Bessis, Hélène Buisson-Fenet, Françoise Carraud, Élisabeth Chelle, Sébastien Fath, Marion Gaspard, Pascale Laborier, Ghislain Leroy, Nicolas Sembel, Nancy Venel. Et merci aux étudiantes et étudiants qui ont consacré leurs recherches à l'IEF dans ce contexte : Jasmine Bachi, Juliane Deloffre, Martin Gautier-Touzo, Jouwairya Hajjari, Charlotte Le Corre, Vanille Louis, Cécile Maitre, Éva Martinez et Camille Thiallier.

Pour ces manifestations scientifiques, ces conventions de stage et tant d'autres volets administratifs (en particulier l'organisation de très nombreuses missions, pendant plusieurs années), le concours patient et compétent de Sandrine Pividori, Olga Maitre, Sabrina Dubray et, au plus fort de l'activité et pendant la période la plus longue, Myriam Chirbi, a été vital. Nous leur exprimons notre très vive gratitude. Les directions successives du laboratoire ÉMA ont offert une écoute et un soutien constants, sources d'un précieux sentiment de sécurité : merci à Lucile Cadet, Guilhem Labinal, Gilles Monceau, Bruno Robbes et Virginie Tellier. Merci également à Françoise Moulin Civil, référente intégrité scientifique de CY Cergy Paris Université.

L'invitation à contribuer au présent livre collectif valorisait trois principes qui, sans être en eux-mêmes originaux, répondaient à des fragilités de ce moment des recherches sur l'IEF. Le premier consistait à délimiter précisément les corpus et objets de chaque enquête. Investir un sujet méconnu donne en effet à la découverte ou à la production d'informations relativement superficielles un relief qui peut convaincre de les publier : c'est un ressort de l'état exploratoire des écrits sur l'IEF, qu'il s'agissait justement de dépasser. Tenir ce principe confronte néanmoins à des difficultés. La population instruisant en famille est quantitativement très réduite ; à

l'échelle de certains départements ruraux, elle ne concerne au milieu des années 2010 que quelques dizaines d'enfants (ces chiffres sont détaillés dans l'études des différences entre garçons et filles). Elle est en bonne partie éphémère car l'IEF dure souvent peu de temps et n'est dès lors pas toujours investie identitairement par ses acteurs (voir le texte sur la durée de l'IEF). Elle est difficile tout à la fois à identifier (et il n'était ici pas question d'exploiter pour cela les fichiers administratifs nominatifs), à contacter (en particulier si l'on veut aussi atteindre des familles non liées au mouvement associatif) et à convaincre de se prêter aux enquêtes (pour des raisons de stigmatisation abordées notamment dans la contribution de S. Langar, mais aussi parce que l'anonymat peut être insuffisant pour des familles trop peu nombreuses pour ne pas craindre d'être tout de même identifiables). Dans ces conditions, adopter des critères précis de définition peut aboutir à des échantillons de taille très réduite, retrouvant alors une caractéristique fréquente des études anglophones sur le *homeschooling* (les *small-scale samples*, voir Kunzman et Gaither, 2020). C'est ici d'autant plus sensible que la plupart des contributions ont pris le parti de travailler par entretiens avec des mères. Les textes sociographiques à part, seuls deux travaux procèdent autrement : l'enquête d'A. Puzenat, qui porte sur les espaces numériques à destination des parents musulmans qui instruisent en famille, et la contribution de P. Bongrand et d'A. Derobert, qui exploite des entretiens conduits avec des assistantes de service social mettant en œuvre les enquêtes de mairie sur l'IEF.

C'est ici l'occasion de remercier, sans pouvoir les nommer, les très nombreux parents qui, individuellement ou au titre d'associations, *via* des groupes Facebook ou autre, ont significativement aidé chacune des différentes enquêtes à rencontrer des familles pratiquant l'IEF. La promesse d'anonymat ne se prête pas à souligner leur générosité. Le colloque conclusif du projet ANR SociogrIEF a par ailleurs bénéficié

de la participation de Mélodie Maroteaux et Julie Larcher (collectif FÉLICIA), Emmanuelle Philip (association Les Enfants d'Abord) et – représentant quant à lui un organisme d'enseignement à distance – Frédéric Daste (Cours Pi). Merci à toutes et tous.

Un deuxième principe consiste à articuler les recherches sur l'IEF à d'autres travaux de sciences humaines et sociales. Là encore, souligner ce principe apparemment banal s'explique par l'état contemporain de la recherche, considérée cette fois à une échelle internationale. Y insister exprime en effet une réserve – mesurée et nullement défiante, suivant le principe exposé au paragraphe suivant – avec des *homeschooling studies* qui tendent à spécialiser l'IEF comme champ de recherche. Nous avons au contraire souhaité promouvoir ce terrain sans postuler qu'il s'agirait d'un objet appelant ses concepts et références spécifiques. L'ouvrage est le fait de chercheuses et chercheurs qui, pour la plupart, développent des programmes de recherche sur d'autres terrains empiriques. Il aspire à intéresser aussi un lectorat moins directement concerné par l'IEF que par des questions de méthode d'enquête, de sciences de l'éducation, de sociologie de la famille, de l'éducation ou de l'action publique, de science politique, de didactique ou de philosophie. Ce sont en effet des trajectoires sociales, des professionnalités, des enseignements et apprentissages, des pratiques administratives, des rapports de pouvoir, des mobilisations politiques, des problèmes sociaux, etc., qui offrent ici matière à réflexion. Démarcher des collègues pour participer à ce livre a consisté d'emblée à les encourager à aborder l'IEF comme un terrain original pour poursuivre leur propre programme de recherche, à les inciter à façonner un fragment de mosaïque commune en même temps que la pièce « IEF » de leur propre puzzle personnel. Le risque associé d'un ouvrage centrifuge nous semblait limité par la singularité et la modestie empirique de l'objet IEF.

Un troisième principe consiste à tirer profit de la bibliographie internationale sur le *homeschooling*. Divers repères ou instruments de travail le facilitent : des études paradigmatiques (van Galen, 1988 ; Stevens, 2001 ; Lois, 2013 ; Bartholet, 2020), des monographies nationales (Spiegler, 2008 ; Brabant, 2013 ; Gaither, 2017b ; Sheng, 2019), des *handbooks* (Rothermel, 2015 ; Cooper *et al.*, 2016 ; Gaither, 2017a ; Maranto et Bell, 2017 ; English, 2021a), des synthèses (Murphy, 2012 ; Ray, 2017 ; Dumont, 2019) et, plus encore, le remarquable inventaire de plus de 2 500 références bibliographiques mis en ligne par l'International Center for Home Education Research (ICHER), dont l'appropriation est guidée par le parcours de lecture qu'en offrent Kunzman et Gaither (2020). La plupart des textes du présent livre y puisent des références de travail pertinentes pour leurs thématiques et problématiques respectives, voire proposent un aperçu synthétique de cette bibliographie (à l'exemple du texte de C. Courtot et H. Buisson-Fenet pour l'IEF en situation de handicap ou de celui de V. Bourhis pour l'enseignement-apprentissage de la lecture), introduisant ainsi en France une littérature jusqu'ici inexploitée. Certains y trouvent des arguments supplémentaires pour conforter leurs hypothèses de travail en contexte français. La thèse de R. Grunzke (2010) sur l'*unschooling* étaye par exemple l'hypothèse de C. Maitre (centrale également pour M. Plavis, 2017, 2021) selon laquelle l'*unschooling* se comprend comme un « mode de vie » traversant bien d'autres domaines d'existence que la relation des adultes aux enfants. La formalisation par R. English (2021b) de la figure des *accidental homeschoolers* converge également avec le constat de l'importance des situations d'IEF non souhaitées (voir les contributions sur les situations de handicap [C. Courtot et H. Buisson-Fenet] ou de refus scolaire [C. Plasse Bouteyre] et plus généralement sur la durée de l'IEF [D. Glasman]). *A contrario*, le texte de J.-F. Nordmann propose une réfutation serrée des usages du concept d'*unschooling* par Gina Riley, autrice particulièrement en

vue sur le sujet. De même, plusieurs passages citent la typologie canonique des motivations des parents par van Galen (1988) pour s'en distinguer. En privilégiant des sources administratives, la sociographie de l'IEF se distingue de la pratique dominante, dans les travaux anglophones, de constitution de corpus par bouche-à-oreille ou au fil des réseaux préconstitués de parents (*convenience samples*). Cette originalité – sans doute liée au rôle de l'État, producteur en France de données sans équivalent dans les pays où l'IEF est moins régulée – lui a d'ailleurs été rapidement reconnue (Cheng et Donnelly, 2019 ; Kunzman et Gaither, 2020, p. 298). Évident à certains égards, ce principe d'internationalisation n'est cependant pas aussi aisé à approfondir qu'il y paraît. Les difficultés d'accès à des populations marginales, le temps d'acculturation nécessaire à l'investissement d'un terrain inconnu, la complexité des processus dont rendre compte peuvent suffire à accaparer des chercheuses et chercheurs, qui plus est orientés par une bibliographie théorique dont on a dit qu'elle présente l'intérêt d'être justement étrangère aux *homeschooling studies*. Faire vœu d'internationalisation pourrait par ailleurs sembler contradictoire dans un livre consacré au terrain français – voire au terrain seulement hexagonal, les contraintes sanitaires ayant empêché les enquêtes initialement prévues outre-mer. Cette situation s'explique par une stratégie de « mise à niveau » : l'ouvrage se concentre sur la France pour en établir une connaissance empirique à la fois minimale et exigeante, instruite d'enquêtes et résultats produits sur des pratiques analogues sur des terrains étrangers et, ainsi, envisager des perspectives internationales ou transnationales dans des conditions plus favorables.

Baliser un champ d'étude ouvert

L'ouvrage procède ainsi d'un double mouvement de mise en place d'un programme de recherche et d'appel à l'accompagner d'autres enquêtes. Il ne s'agit ni d'un livre d'école, ni de la mise

à l'épreuve d'une problématique précise commune à tous les textes ou de l'élaboration coordonnée d'une hypothèse synthétique sur l'IEF, ni du « quadrillage » systématique d'un phénomène abordé avec un objectif de description exhaustive. De tels objectifs ont paru prématurés ou inopportuns. Les 21 autrices et auteurs documentent un aspect singulier de l'IEF principalement pour répondre à des questions qui leur sont propres ; 20 comptes rendus de recherche (hors introduction et conclusion) ont ainsi été rédigés et édités de manière à permettre leur lecture autonome (au prix d'inévitables redondances – notamment de définition ou de présentation de corpus –, réduites autant que possible).

L'élaboration des textes a bénéficié de la fréquentation des espaces d'échange scientifique évoqués plus haut ; cette genèse commune est matérialisée dans les textes par des renvois les uns vers les autres. Les textes ou projets de textes pour ce livre ont fait l'objet de discussions ou de relectures par des membres du collectif des autrices et auteurs, notamment lors d'un séminaire résidentiel organisé à Avallon les 23-24 mars 2021. Outre les auteurs du volume finalement publié, ont participé à ce séminaire Anne-Claire Collier, Martin Gautier-Touzo, Anne-Claudine Oller, Pauline Proboeuf et Anne Ruolt. Ces travaux ont également bénéficié du colloque conclusif du projet ANR, organisé les 12-13 octobre 2022 à Neuville-sur-Oise avec le concours efficace des personnels de la Maison internationale de la recherche et de CY Advanced Studies, ainsi que de Ioâna Kasapi, Jean-Philippe Legois et, une fois encore, Myriam Chirbi. À l'occasion de ce colloque, tout ou partie des textes ont été lus, annotés ou commentés par Christine Brabant, Gilles Monceau, Martin Myers, André D. Robert, Patrick Rayou et Thomas Spiegler. La majorité des textes ont également été soumis – sans procédure à l'aveugle – à des relectrices et relecteurs spécialement sollicités pour faire part à leurs autrices ou auteurs de réactions et suggestions d'améliorations : Thomas Douniès,

Introduction

Marie-Laure Elalouf, Sandrine Garcia, Martine Kherroubi, Marie-Clémence Le Pape, Claude Martin, Martial Meziani, Patrick Rayou, Leon Sachs, Émilie Souyri et Margot Verdier. Le manuscrit de l'ouvrage a été évalué et commenté par deux rapporteurs anonymes des Presses universitaires de Rennes. L'édition du manuscrit final a bénéficié des multiples talents de Bessie Leconte. Nous remercions très vivement l'ensemble de ces collègues qui, à ces différentes étapes, ont concouru à l'amélioration significative des textes – qui n'engagent bien sûr que leurs signataires. Notre reconnaissance va également à nos interlocutrices et interlocuteurs des Presses universitaires de Rennes, en particulier à Pierre-Henry Frangne, Catherine Frémont et Julie Simon, pour l'accueil et l'accompagnement prodigués à ce volume. Merci à Claire Tabouret et à son Studio d'avoir autorisé la reproduction des *Siblings* sur l'affiche du colloque puis en couverture de cet ouvrage.

Les intérêts spontanés des auteurs conjugués à l'élaboration progressive d'une cohérence d'ensemble ont conduit à placer les parents au centre de ce livre. Bien d'autres aspects de l'IEF auraient pu être privilégiés, à commencer par le point de vue des enfants, objet de travaux engagés dans le sillage du projet par Christine Campini, Martin Gautier-Touzo (2021), Jasmine Bachi (2023), parfois en collaboration avec la photographe Camille Nivollet (2022). Les modalités d'apprentissage ou les enseignements disciplinaires n'ont qu'exceptionnellement été placés au centre des enquêtes (voir le texte de V. Bourhis), de même que les politiques publiques et points de vue de l'administration (voir la contribution de P. Bongrand et A. Derobert). Tout comme les thématiques, les approches disciplinaires représentées se montrent sélectives : les contributions réunies ici, principalement affiliées aux sciences de l'éducation, à la sociologie ou à la science politique, relèvent pour la plupart de démarches d'orientation sociologique. Les approches historiennes sont absentes.

Faire de l'IEF un objet de sociologues n'était pourtant pas une intention initiale, comme l'indique la présence de travaux de philosophie, de didactique et de pédagogie. Mais la bibliographie actuelle manifeste un intérêt très inégalement partagé des disciplines de sciences humaines et sociales pour ce terrain. Dans la conclusion de ce livre, D. Glasman revient sur divers aspects ou questionnements encore vierges d'enquête.

Centré sur les profils et mobiles des familles – et des parents en particulier –, ce livre ne prétend pas pour autant en épuiser l'étude ; au contraire, il espère inciter à poursuivre l'enquête. La population qui pratique l'IEF est très diverse : le nombre inévitablement limité et les intérêts spécifiques des contributions ont conduit à privilégier certains segments de cette population. Signalons d'emblée que d'autres se montrent par conséquent plus discrets ici.

Du point de vue de l'identité religieuse des familles, trois textes portent sur des familles musulmanes (S. Langar, S. Massei) ou sur des sites Web ou réseaux sociaux à leur usage (A. Puzenat). Il ne s'agit pas là d'un choix éditorial – qui pourrait d'ailleurs prêter à malentendu – mais de l'effet de circonstances qui, au moment de la présente publication, n'ont pas permis l'arrivée à terme des travaux d'Anne-Claire Collier sur les familles catholiques et d'Anne Ruolt sur les familles protestantes.

La situation est analogue pour ce qui concerne l'identité pédagogique des parents : si des recherches abordent l'*unschooling* (notamment C. Maitre, J.-F. Nordmann) ou certaines méthodes précises (« Les Alphas » apparaissent dans les contributions de F. Carraud et de V. Bourhis), les travaux d'Anne-Claudine Oller sur les « pratiques Montessori » en IEF ou de Ghislaine Compagnon sur le *worldschooling* restent en revanche à paraître, tandis que des monographies resteraient à entreprendre au sujet des parents se revendiquant, par exemple, de Charlotte Mason ou d'autres pédagogies – y compris scolaires, en particulier avec le CNED.

Introduction

Si un texte est consacré par E. T. Ponnou-Delaffon aux expatriés états-uniens, l'ouvrage ne propose pas non plus de textes reflétant certaines identités culturelles pourtant avérées en IEF ; les familles itinérantes ou du voyage sont par exemple absentes.

Du point de vue du profil social des parents, les monographies qualitatives de ce livre mettent surtout en scène des mères à fort capital culturel de classes moyennes ou favorisées (P. Bongrand et V. Louis, J. Deloffre, G. Leroy et C. Le Corre, E. T. Ponnou-Delaffon). Les apports quantitatifs incitent cependant à étudier à l'avenir les ménages populaires. Un texte de P. Bongrand et D. Glasman (ainsi que les données restituées en annexe de la monographie municipale de P. Bongrand et A. Derobert) montre en effet que la pratique de l'IEF existe bien dans chacune des classes respectivement populaires, moyennes et favorisées. Et la contribution de D. Glasman et V. Laforets souligne l'importance de l'IEF dans les territoires prioritaires des politiques de la ville. Suscités par le présent livre, les travaux de Jouwairya Hajjari et Nicolas Sembel pourraient le confirmer et en donner une lecture plus compréhensive (voir également Bongrand et Bachi, 2022).

Du point de vue de la situation des enfants instruits en famille, si des textes sont consacrés au cas des situations de handicap (C. Courtot et H. Buisson-Fenet) ou de refus scolaire anxieux (C. Plasse Bouteyre), aucun n'aborde centralement et spécifiquement l'IEF liée au harcèlement scolaire, à la précocité intellectuelle, aux soins médicaux ou à d'autres besoins de l'enfant.

Le texte de D. Glasman consacré aux raisons alléguées par les parents permet de prendre la mesure de leur diversité : il serait illusoire d'espérer couvrir et approfondir la connaissance de chacune d'elles dans un seul ouvrage. Poursuivre ou affiner l'inventaire n'est de plus pas nécessairement synonyme de progrès dans l'intelligence du phénomène. La part très substantielle des situations d'instruction en famille qui n'excèdent pas deux années,

voire une année (voir l'examen par D. Glasman de la durée de l'IEF) suggère d'ailleurs que l'IEF n'est pas nécessairement l'affaire d'un certain profil de parent ou d'enfant, mais souvent le fruit d'une situation conjoncturelle. Le présent ouvrage ne vise pas à décrire de manière exhaustive ces profils ni ces situations ; il souligne au contraire le besoin d'autres recherches qui pourraient faciliter l'élaboration d'interprétations synthétiques et informées de l'ensemble de l'IEF.

REGARDS UNIVERSITAIRES SUR UN SUJET CONTROVERSÉ

Lorsqu'elle paraît sur le devant des scènes universitaires, politiques ou médiatiques, l'IEF ne manque pas de susciter certaines questions récurrentes. Quelles sont les motivations des parents qui instruisent en famille ? Les ménages concernés sont-ils issus de milieux sociaux particuliers ? Reproduisent-ils à domicile des pratiques de type scolaire ? Comment l'IEF oriente-t-elle la socialisation ou les apprentissages des enfants ? Ceux-ci sont-ils plus souvent des garçons ou bien des filles ? Ces questions spontanées, pleinement légitimes mais parfois formulées de manière polémique, sont souvent préjudiciables à la poursuite de toute discussion ou recherche. Or elles semblent jusqu'ici se répéter à l'identique, comme dans l'attente de réponses convaincantes. Ces questions font l'objet d'un ou plusieurs textes du présent livre, qui les aborde donc frontalement – non sans les reconstruire – et leur apporte des réponses inédites, documentées et robustes en même temps que prudentes. Si les enjeux propres à chacune de ces questions seront abordés par les articles correspondants, globalement, l'intérêt à les traiter s'argumente d'abord en termes de progrès relativement à l'état des connaissances : il s'agit de combler des manques d'information qui, déjà regrettables en tant que tels, accaparent l'attention et font obstacle, voire écran à l'élaboration de recherches plus précises. C'est entre autres ainsi que

L'on souhaite contribuer à épuiser et dépasser le stade exploratoire des recherches sur l'IEF en France. Tendue vers cet objectif académique, l'élaboration de ce livre s'est toutefois déployée dans un contexte sociopolitique, au début des années 2020, où ces mêmes questions se sont avérées faire l'objet d'une demande sociale particulièrement vive. Une controverse publique a porté sur les profils et mobiles des parents instruisant en famille, et plus particulièrement sur la place qu'y occupe la « radicalisation ». C'est pourquoi il est également possible de reconnaître à ce travail une certaine opportunité politique – à laquelle il ne s'est cependant jamais agi de se (laisser) réduire.

Des réponses à une « demande sociale » avérée

Du point de vue des pratiques et des politiques d'IEF, le contexte d'écriture du présent livre relève – sous réserve de travaux d'histoire qu'il reste à conduire – d'une période ouverte un quart de siècle plus tôt avec la loi du 18 décembre 1998. « Tendante à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire », cette loi dispose que l'instruction obligatoire doit désormais être « assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement » ; en hiérarchisant parmi les trois modalités reconnues par la loi de 1882, elle rend l'IEF officiellement moins légitime que l'école publique et l'école privée. Ainsi s'amorce une tendance, continue depuis, au « renforcement » de l'encadrement public de l'IEF (Farges et Tenret, 2017 ; Bongrand, 2019b). L'argumentation de cette loi par la lutte contre les dérives sectaires illustre l'appréhension constante de l'IEF par les pouvoirs publics comme « une liberté qui inquiète » (Guigue *et al.*, 2015). Si des représentations ordinaires partagent ces craintes, d'autres manifestent au contraire une curiosité bienveillante, voire une attirance pour cette figure montante des « pédagogies alternatives » elles-mêmes en vogue (Allam et Wagnon, 2018 ; Leroy, 2022a) : depuis les années 2000, le nombre d'enfants instruits en famille augmente (voir Glasman

et Bongrand, 2018, ainsi que le premier texte de la première partie). Ces tendances interdépendantes au renforcement inquiet de la réglementation et à l'accroissement des pratiques – ainsi qu'à la médiatisation du phénomène – s'accompagnent de récurrents appels à mieux documenter le sujet. Toujours à l'œuvre au début des années 2020, ces tendances y sont même exacerbées.

D'une part, en 2020-2021, la pandémie de Covid-19 donne aux familles des occasions d'ampleur inédite de prendre connaissance de la possibilité légale d'instruire sans scolariser. Entre mars 2020 et avril 2021, trois confinements contraignent des millions de parents et d'élèves à expérimenter ce qu'ils appellent parfois « école à la maison » : quelques semaines durant, les enfants, toujours inscrits dans leur établissement scolaire public ou privé, suivent à domicile, sous la supervision des parents, des cours conçus et mis en œuvre par des enseignants professionnels (Bonnéry et Douat, 2020). Ces élèves sont ainsi subitement rapprochés de cette modalité spécifique d'instruction dans la famille qu'est l'inscription réglementée au CNED. La presse multiplie alors les reportages sur cette situation (que les pouvoirs publics nomment « continuité pédagogique », expression activant et renouvelant les concurrences sémantiques évoquées plus haut) en la rapprochant de la nébuleuse des pratiques d'IEF, découverte et mise sous les projecteurs à cette occasion (par exemple : Trouvé, 2020). Au-delà des confinements, la crise sanitaire conduit certaines familles à déscolariser ponctuellement pour différentes raisons (le temps d'attendre un retour à la normale, ou par opposition au port du masque à l'école par les jeunes enfants, ou en lien avec le refus vaccinal des parents, etc.) mais parfois aussi à prolonger par l'IEF une expérience familiale du confinement jugée positive. Dans le premier texte de la première partie, le graphique 1 figure l'accroissement significatif de l'IEF à la rentrée scolaire de septembre 2021. Le présent ouvrage n'aborde ni ces situations de « continuité pédagogique » (Collectif d'analyse des

familles confinées, 2021 ; Delès *et al.*, 2021 ; Poullaouec, 2021), extérieures à sa définition de l'IEF, ni l'IEF développée dans le sillage de ces situations : engagé en fin des années 2010, ce livre porte sur des familles pratiquant l'IEF dès avant la crise sanitaire. Il n'en est pas moins écrit dans un contexte où la presse et nombre de parents contraints à « faire l'école à la maison » expriment les questions récurrentes de savoir qui la pratique en temps ordinaire, suivant quelles motivations et comment – ce contexte manifestant ainsi un besoin social de connaissances.

D'autre part, l'année scolaire 2020-2021 connaît une importante réforme de la réglementation de l'IEF. Le 2 octobre 2020, le président de la République l'engage par un discours qui associe constat de l'accroissement des effectifs instruits en famille, inquiétude des dangers associés et nécessité de resserrer l'encadrement (Macron, 2020, 32'59-35'23). Réitérant le cadrage public observé depuis 1998 tout en poursuivant la tendance au renforcement du contrôle, ce projet de réforme les accentue : il mobilise de manière inédite le président de la République (ce qui amplifie significativement la publicité donnée au dossier) ; il supprime la possibilité de pratiquer l'IEF par choix (ce qui intensifie les mobilisations de parents qui, percevant une menace vitale pour cette « liberté », la défendent très activement au titre d'un « droit ») ; il est principalement argumenté par la « lutte contre le séparatisme islamiste » (ce qui concentre la controverse sur les liens entre IEF et « radicalisation »). Après onze mois de procédure parlementaire controversée est promulguée, le 24 août 2021, la loi « confortant le respect des principes de la République » qui conditionne l'IEF à autorisation préalable par l'administration.

Cet épisode particulièrement intense, qu'il n'y a pas lieu ici de développer, est évoqué pour souligner que des enjeux sociaux de la production de connaissances sur l'IEF s'y montrent particulièrement visibles. Face à la suppression de la possibilité d'instruire en famille sur simple déclaration (donc par « libre choix »), les

prises de position se font en effet au nom de ce que sont les profils et mobiles réels des parents : acteurs et discours prennent donc parti sur les questions qu'on a présentées plus haut comme aussi récurrentes qu'irrésolues. Comme lors des années précédentes, les déplorations (stratégiques ou non) du manque de connaissances disponibles abondent ; et peut-être plus qu'auparavant sont engagées, dans l'urgence, diverses études pour y pourvoir. En novembre 2020, le ministère organise des enquêtes *ad hoc* pour nourrir l'étude d'impact du projet de loi (République française, 2020). En décembre 2020, des associations de parents instruisant en famille entreprennent de produire une contre-expertise et collectent plusieurs milliers de réponses à un questionnaire (FÉLICIA, 2021, dont des analyses sont proposées par Brabant, 2021). Plus original encore, elles pétitionnent et saisissent la justice pour exiger que l'administration centrale publie les résultats de ses propres enquêtes – ces associations étant persuadées que ceux-ci ne permettent pas de fonder empiriquement l'argument central de la réforme relatif à la « radicalisation ».

Ce contexte politique n'a pas manqué d'enrôler des universitaires, notamment l'équipe conduisant alors avec le soutien de l'ANR une étude des profils et mobiles de la population instruisant en famille en France. Ses membres venaient justement de publier, en février 2020 (et non en « 2018 » comme le fait apparaître, pour des raisons contingentes, la publication concernée), à l'orée de la crise sanitaire, le numéro 205 de la *Revue française de pédagogie* consacré à l'IEF. Elles et ils ont été interrogés par des journalistes, des associations militantes ou des parlementaires pour éclairer les questions habituelles, d'abord spécifiées en termes de « radicalisation » (« les parents qui déscolarisent sont-ils radicalisés ? »), ensuite développées de manière plus générale (« pourquoi l'IEF explose-t-elle ? », « quelles sont les motivations des parents ? », etc.). Des explorations antérieures ou des résultats provisoires de recherches en cours (celles que présente cet ouvrage) ont permis

de répondre positivement à certaines de ces sollicitations par des interviews, des notes de travail informelles, des auditions par des parlementaires ou des textes « grand public » (Glasman, 2022). Caractériser, avec toutes les limites qu'imposent les constructions à vocation scientifique, des traits ou pratiques de la population qui instruit en famille s'est avéré prendre le risque de ne contenter aucune des parties prenantes à la controverse, ainsi que le risque d'outiller (ou de sembler souhaiter outiller) tel ou tel des intérêts en concurrence (Bongrand, 2021). Cela a en revanche permis de rappeler l'intérêt public que peuvent présenter des savoirs universitaires (pourtant initiés de manière autonome et financés par des crédits de recherche fondamentale) pour répondre à ce que, dans son discours des Mureaux, le président de la République appelait de ses vœux : « Définir la réalité de nos problèmes, sans tabou mais sans facilité non plus » (Bongrand, Bourhis, Farges, Glasman, Nordmann et Tenret, 2021).

C'est dans ce présent livre que figurent nos réponses circonstanciées aux questions sur l'IEF spécifiées de manière si brûlante pendant l'année 2020-2021. Les textes abordent les enjeux respectifs de ces questions, les problèmes de sources et de méthodes auxquels confronte l'objectif de les documenter, les modalités retenues pour produire des chiffres ainsi que certains enseignements issus de leur lecture ou de leur croisement. Comme évoqué plus haut, c'est en explicitant les détails méthodologiques que l'on espère tenir ensemble des objectifs en tension : ne pas contourner des questions récurrentes, en critiquer les prémisses, détailler comment procéder pour répondre de manière empirique, formuler des propositions de réponse frontale et les assortir des réserves, déplacements et ouvertures nécessaires.

Il reste que la question centrale posée par le cadrage public de la réforme de l'IEF en 2020-2021, *i. e.* les liens entre IEF et radicalisation islamiste, n'a jamais été centrale pour les universitaires

réunis ici. La plupart d'entre eux ont étudié les profils et mobiles de parents, et certains se sont intéressés à des populations musulmanes. Mais aucun n'a investi le sujet en tant que spécialiste de la « radicalisation » et aucun n'a été conduit, pour des raisons d'intérêt académique et/ou de constat empirique, à orienter ses travaux dans cette direction. Cela ne fait en rien obstacle à ce que l'IEF puisse à l'avenir être objet d'étude universitaire sous cet angle.

Cela étant, la question de la radicalisation fait tellement écran à l'approche de l'IEF qu'il peut sembler utile de préciser ici quelques connaissances à ce sujet. En février 2018, dans l'enquête consacrée à l'IEF pendant l'année scolaire 2016-2017 (MEN, 2018a ; cette enquête est présentée et exploitée dans les deux premiers textes de la première partie), l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale a posé la question suivante aux DSDEN de chacun des 101 départements français : « Quel est le nombre de signalements de situation de radicalisation ou de risque de radicalisation auprès des services compétents : services préfectoraux (notamment cellules préfectorales de suivi pour la prévention de la radicalisation et l'accompagnement des familles [CPRAF]), Centre national d'assistance et de prévention de la radicalisation (CNAPR)? » Les 86 DSDEN qui ont répondu à cette question représentent 11 806 des 13 892 enfants instruits en famille en France cette année-là. Leurs réponses aboutissent à un total de 66 cas. On peut supposer que c'est au regard de ces données que l'administration formule le résultat suivant : « Les cas d'enfants exposés à un risque de radicalisation et repérés à l'occasion du contrôle de l'instruction au domicile familial sont exceptionnels » (MEN, 2020, p. 38) et que le ministre alors en fonction commente : « On brandit le faible nombre d'enfants concernés ; je ne pense pas, quant à moi, que ce nombre soit si faible et, de toute façon, chaque enfant compte ! » (Blanquer, 2021). Apprécier ce chiffre peut prendre en considération que les personnes qui conduisent les contrôles de l'IEF ne se sentent souvent pas en mesure d'engager une procédure de

signalement (parce qu'insuffisamment formées, ou estimant les contrôles impropres à former un jugement suffisamment assuré, ou d'autres raisons [Farges et Tenret, 2020 et, dans cet ouvrage, Bongrand et Derobert]). Le nombre de signalements pourrait dès lors sous-estimer la réalité concernée. *A contrario*, les signalements peuvent en principe déboucher, après enquête, sur une infirmation des soupçons – les suites éventuelles des 66 signalements ne sont pas abordées par l'enquête du ministère. La situation pourrait d'autre part être liée aux politiques inégalement offensives de « lutte contre la radicalisation » de certaines DSDEN (ou agents) ou encore liée à des territoires spécifiques : 34 des 66 cas recensés sont le fait de 2 des 19 départements qui en signalent. Les 66 cas se répartissent parmi les trois types de départements ruraux (19), (hyper-)urbains (20) ou composites (27) du territoire national. Dans chacun des huit départements dont plusieurs textes de ce livre examinent la sociographie (voir la présentation de ce corpus dans la contribution sur les différences entre garçons et filles), aucun cas de radicalisation n'a été signalé en 2016-2017.

Organisation de l'ouvrage

Pour présenter ce livre, cette introduction a exposé les origines et partis pris communs aux études qu'il réunit. Pour le conclure, D. Glasman en propose une synthèse et de possibles prolongements. Dans l'intervalle, 20 textes sont distribués dans trois parties dont les intitulés attirent l'attention tout d'abord sur l'irréductibilité de l'IEF aux stéréotypes, ensuite sur les mises à l'épreuve qu'affrontent celles et ceux qui la pratiquent, enfin sur son encastrement institutionnel. Ces axes de réflexion sont cependant transversaux à l'échelle de l'ensemble de l'ouvrage, la plupart des textes abordant des thèmes plus nombreux que ne le laissent voir leur titre, leur position dans le sommaire ou leur évocation ci-dessous – des renvois d'un texte à l'autre, au fil du livre, l'illustrent. Par ailleurs, la répartition des contributions entre ces

trois parties repose sur leurs résultats plutôt que sur leurs styles de données, d'enquête ou d'écriture ; c'est pourquoi les contributions procédant d'une démarche sociographique, malgré leur air de famille plus prononcé et quoique plus nombreuses en première partie, ne constituent pas une section autonome.

Pour chacun des textes, leurs auteurs et autrices ont rédigé un résumé qui synthétise les questionnements théoriques qui les animent, les modalités d'enquête auxquelles ces questionnements s'adossent ou les thèses, ainsi façonnées, qu'elles et ils souhaitent partager ici. Rassemblés en fin de volume, ces résumés visent à faciliter le repérage et l'appropriation des différentes contributions. Volontairement lisibles indépendamment les uns des autres, ils matérialisent l'objectif de mise à disposition d'outils opérationnels de travail intellectuel. Leur insertion illustre l'inspiration trouvée dans certains *handbooks* anglophones ; simultanément, elle reprend un standard d'écriture des articles de revue scientifique, dont le niveau d'exigence académique sert d'horizon. Afin de fournir un instrument de travail supplémentaire, les références bibliographiques des textes ont été réunies dans un inventaire unique également placé en fin du volume imprimé. L'extraction de la bibliographie citée par chaque texte sera possible dans d'éventuelles versions numériques à venir, en particulier *via* les « manuscrits auteurs » qu'on incite leurs propriétaires à rendre librement accessibles en ligne. Suivant l'instruction des Presses universitaires de Rennes, l'usage du point médian a été évité en privilégiant d'autres manières de rédiger suivant un esprit inclusif.

La première des trois parties de l'ouvrage, en continuité avec ce qui a été évoqué plus haut, aborde frontalement des questions récurrentes relatives à l'IEF, placées au point de départ, voire en titre de certains textes. Le premier texte restitue les enseignements des synthèses produites au sujet de l'IEF, principalement entre 2007-2008 et 2018-2019, par l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale. P. Bongrand, G. Farges,

D. Glasman et É. Tenret y montrent dans quelle mesure le nombre d'enfants concernés augmente pendant cette période (et au-delà), signalent que celui-ci correspond à des enfants en majorité d'âge scolaire primaire et pointent la tendance à la baisse du recours aux organismes d'enseignement à distance. Ce premier état des lieux à l'échelle nationale manifeste cependant des limites relativement auxquelles les textes de ce livre, par l'étude d'espaces plus restreints, par l'exploitation d'autres sources ou par des modalités d'enquête différentes, permettent précisément d'avancer.

Le texte suivant s'engage sur l'inquiétude, exprimée par plusieurs ministres de l'Éducation nationale, d'un recours à l'IEF plus fréquent pour les filles que pour les garçons. Cette interrogation donne l'occasion de parcourir et de restituer, sous l'angle privilégié du genre, la plupart des indicateurs construits par la recherche SociogrIEF. Ce parcours à visée généraliste, rédigé par P. Bongrand et D. Glasman, présente notamment une carte où les taux d'IEF les plus élevés en France apparaissent dans les départements hyper-ruraux – ceci indépendamment de la variable sexe. Des différences entre filles et garçons n'apparaissent qu'en affinant les croisements de variables d'âge et de territoire, avec des effectifs et écarts trop faibles pour en tirer plus que des hypothèses (nettement plus précises et étayées que les intuitions initiales toutefois) qu'il reste à éprouver par des enquêtes plus resserrées. Une démarche analogue guide, plus loin dans cette première partie, le texte consacré par les mêmes auteurs à l'origine sociale des enfants instruits en famille. Ce texte détaille l'absence ou les fragilités des données administratives puis expose diverses stratégies pour composer avec cette situation ; il conclut, pour le département hyper-urbain C, à une possible et légère sur-représentation des classes supérieures. Ce résultat écarte l'intuition d'une pratique très significativement dominée, voire accaparée par ces classes favorisées ; attestant que les principales catégories socioprofessionnelles sont représentées,

il outille pour mieux situer les échantillons d'enquête des recherches passées ou futures.

Non sans lien avec l'intuition d'une IEF privilégiant la déscolarisation des filles, le soupçon de « radicalisation » des familles qui domine les débats sur l'IEF en 2020-2021 est indissociable de l'interrogation, relativement plus générale et moins orientée, sur la place des motivations religieuses dans le non-recours à l'école. L'étude dans laquelle S. Langar restitue les paroles de six parents musulmans y apporte une réponse nuancée. Les trajectoires ou discours des cinq mères sont avant tout et à de nombreux égards identiques à ceux d'autres mères non musulmanes étudiées dans ce livre ou ailleurs. La religion apparaît aussi en jeu, non pas au titre par exemple d'un projet d'éducation religieuse intensive, mais sous la forme d'une expérience personnelle de relégation vécue comme élève, comme mère et/ou comme femme – expérience avec laquelle ces femmes composent pour façonner leurs identité et choix d'éducatrice. La narration du père musulman interrogé ne met pas en avant la condition minoritaire et elle écarte la religion des motivations à instruire en famille – motivations centrées chez ce père (enseignant de profession), plus encore que pour les mères interrogées, sur l'incapacité de l'institution scolaire à répondre à certains besoins de l'enfant.

Qu'elle soit adossée ou non à la présomption de mobiles religieux ou « radicalisés » des parents, la fréquente interrogation sur « la socialisation des enfants » qui ne vont pas à l'école peut elle aussi s'accompagner d'inquiétudes : ces enfants connaîtraient-ils des conditions de vie compromettant leur aptitude à « s'intégrer » par la suite ? P. Bongrand et A. Derobert examinent ce qu'en disent les enquêtes conduites par des assistantes sociales d'une grande ville au sujet de 67 des 80 enfants instruits en famille sur le territoire municipal pendant l'année scolaire 2016-2017. Dans le tableau qui s'y esquisse, assorti des réserves qu'impose cette source marquée par les enjeux de contrôle, ce sont des

pratiques fort ordinaires qui apparaissent : des formes éducatives souvent scolaires, des activités (au sens de loisirs encadrés) quasi systématiques et des situations sans danger manifeste (au sens de la protection de l'enfance). Cette banalité, qui contraste avec les représentations de l'IEF comme modalité atypique d'instruction ou de socialisation, semble complétée par le constat établi dans le texte suivant par D. Glasman concernant la durée de l'IEF : non seulement la teneur de l'IEF peut être bien moins en rupture avec la socialisation scolaire qu'attendu mais, de plus, le recours à cette IEF dure lui-même souvent peu de temps. Dans plusieurs départements examinés dans une perspective longitudinale, de l'ordre des deux tiers des enfants sont instruits en famille deux années ou moins. Ce constat comporte de nombreuses implications pour la compréhension et l'étude de ces parcours éducatifs, qui restent en fait des parcours principalement scolaires. Par exemple, la question récurrente (non traitée ici) de savoir ce que deviennent les enfants qui « n'ont jamais été à l'école » (à l'image du témoignage de Stern, 2011) ne se pose en fait que pour une très petite minorité : la plupart ont été ou retourneront dans un établissement d'enseignement présentiel. Ici comme pour nombre d'autres problématiques récurrentes, les personnes souhaitant aboutir à des propositions générales doivent être conscientes des sous-ensembles de situations, populations ou pratiques que recouvre « l'IEF », irréductible à nombre de stéréotypes.

Le regroupement d'autres contributions dans une deuxième partie du livre met en avant l'interrogation sur la genèse, la teneur ou les implications du caractère « alternatif » de l'IEF. Celui-ci s'apprécie notamment au regard de la forme scolaire de socialisation, repère de comparaison commun quoique diversement conceptualisé (Vincent, 1980 ; Seguy, 2018). Dans les six ménages où V. Bourhis étudie comment des enfants apprennent à lire en famille, les mères utilisent des manuels scolaires et manifestent des conceptions traditionnelles – par ailleurs remarquablement

proches d'approches anglophones – de l'enseignement-apprentissage de la lecture. Certaines aménagent aussi des lieux et temps relativement spécifiques aux apprentissages. En revanche, la reconfiguration au domicile de ces pratiques scolaires leur confère des caractéristiques distinctives : elles sont moins standardisées, plus incorporées (donc contextualisées) à des pratiques ordinaires orientées par d'autres fins que l'enseignement, et moins explicitement tournées vers l'acculturation de l'enfant à la posture de lecteur-scripteur. L'éclectisme des références pédagogiques et la personnalisation de ces pratiques domestiques d'instruction conduisent *in fine* à les rapprocher du préceptorat. Une conclusion proche émerge de l'étude par F. Carraud d'un cas pourtant très différent : la trajectoire d'une enseignante de lycée professionnel devenue mère instruisant en famille à plein temps puis créatrice d'une école privée hors contrat. Alors qu'elle entend mettre son école en accord avec ses convictions pédagogiques, cette mère observe que certaines pratiques expérimentées en IEF se montrent particulièrement difficiles à transposer, même dans un établissement de taille et d'ambiance « familiales ». Ces pratiques domestiques reviennent à puiser avec une grande liberté dans un répertoire de méthodes potentiellement pertinentes pour accompagner les apprentissages d'un enfant donné. Dans cette étude du cas (non unique en son genre) d'une mère enseignante de formation, l'IEF est envisagée moins comme pédagogie spécifique que comme contexte favorable à l'épanouissement d'un rapport expert aux méthodes pédagogiques. La lecture du texte suivant permet de rappeler que ce cas n'est pas représentatif de l'ensemble de l'IEF. Au sujet de 13 ménages de classes moyennes et supérieures, G. Leroy et C. Le Corre montrent que la proximité des pratiques d'IEF à l'étalon scolaire revêt une portée différenciatrice suivant la dotation des parents en capitaux culturels. Dans les foyers les plus modestes de l'échantillon, un respect de la forme scolaire cohabite avec des pratiques de jeux libres peu rentables scolairement ; dans

les familles mieux dotées, le respect de la forme scolaire se montre enrichi (à l'initiative de l'enfant ou des parents) par des activités gratuites et d'allure plus informelle qui, mobilisant de multiples capitaux culturels, économiques ou sociaux, sont néanmoins fort rentables scolairement.

Le caractère hybride ou éclectique des pratiques d'IEF pose, aux personnes engagées dans ces activités comme à celles qui les analysent, la question de la définition et de l'intégrité des pédagogies qui sont ainsi mêlées. En France, il semble courant pour les familles de se situer relativement à l'opposition entre des approches « formelles » et « informelles ». Si le concept de forme scolaire se montre efficace pour outiller l'analyse de ces distinctions et positionnements indigènes, il se montre surtout utilisé pour (re)conceptualiser ce que « formel » peut désigner. Concernant « l'informel », le terme *unschooling* pourrait lui aussi fournir un concept, plus substantiel que le terme « alternatif », comme étalon d'analyse. À partir de l'analyse critique du premier ouvrage universitaire de synthèse sur l'*unschooling* (Riley, 2020), J.-F. Nordmann estime qu'une approche *unschooling* ne saurait, sauf à perdre un sens pourtant minimal, composer avec des moments « scolaires » (au sens de moments « formels » *imposés*). Son texte interroge ainsi la pertinence des descriptions indigènes, très fréquentes, qui revendiquent l'*unschooling* tout en mettant en œuvre des pratiques contradictoires avec une certaine définition forte et, partant, qui s'avèrent bien moins alternatives en pratique qu'en théorie (si du moins l'on accepte cette théorie de l'*unschooling*).

Alors que ces quatre premiers textes de la deuxième partie contribuent (entre autres apports que la présente introduction ne vise pas à inventorier) à savoir si et comment la forme scolaire se trouve mobilisée et recomposée en contexte d'IEF, les travaux suivants examinent comment cette reconfiguration voit et/ou fait évoluer l'identité des mères. La mise en cause de la forme scolaire

dominante est en effet aussi une mise à l'épreuve personnelle de celles qui l'assument. J. Deloffre l'observe dans les arrangements conjugaux au fil desquels des parents s'accordent pour mettre en place l'IEF. Pour la très grande majorité des familles (les enquêtes empiriques disponibles convergent sur ce point), ce sont les mères qui assument en effet cette implication fréquente du choix de ne pas scolariser : la présence à plein temps d'un adulte au domicile avec l'enfant (dont on a indiqué qu'il est le plus souvent d'âge primaire). Les 12 mères rencontrées par J. Deloffre cessent de travailler alors que leur trajectoire biographique rend cette décision peu évidente : longtemps engagées dans des carrières professionnelles prometteuses, sensibles à l'épanouissement par le travail et l'indépendance, ces femmes ne s'identifient pas à la division traditionnelle des rôles conjugaux ; de plus, elles revendiquent une approche d'*unschooling* rompue à la mise en cause des normes dominantes. Malgré cela, ces mères en viennent paradoxalement à retrouver certains traits de la figure – repoussoir pour elles – des « mères au foyer » : leurs paroles et l'analyse qu'en propose J. Deloffre permettent ainsi de comprendre comment adviennent des alliages de résistances et reproductions. Également consacré aux ménages qui se reconnaissent dans l'*unschooling*, le texte de C. Maitre confirme que des parents s'y montrent animés par un travail identitaire personnel intense pour mettre en œuvre les principes fondamentaux que leur approche éducative alternative décline. Aspirant à des sociabilités nourries en même temps qu'à la satisfaction de besoins individuels et au rejet de nombreuses normes dominantes, ces parents sont tiraillés par la recherche d'une « cohérence » et réinterrogent de nombreux domaines de leur vie privée. Sous cette hypothèse, examiner comment ces personnes abordent d'autres domaines que l'éducation est éclairant. C. Maitre observe et interroge ainsi sept familles *unschoolouses* au sujet non pas de leur approche de l'éducation mais de leur pratique, alternative aux usages dominants, de l'habitat

participatif. Dans ces deux derniers textes, l'IEF est inscrite dans une démarche de remise en cause plus générale des formes les plus instituées du couple, du salariat ou encore de la santé. Cette ligne d'analyse est au cœur de la troisième partie du livre, où l'IEF est abordée comme manière de composer avec les institutions – en particulier avec l'institution scolaire.

Envisager l'instruction en famille comme rapport à l'école ne va pourtant pas toujours de soi. Du côté des parents non scolarisants, certains aspirent à vivre et à être compris et décrits sans référence à cette institution. Du côté de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2018a), les motifs centrés sur l'école sont absents des typologies des raisons de ne pas scolariser (si du moins l'on accepte de considérer que la catégorie « inadaptation à l'école » est centrée sur l'enfant et non sur l'école), comme indiqué en début d'ouvrage par P. Bongrand, G. Farges, D. Glasman et É. Tenret. Le propos par lequel D. Glasman ouvre cette troisième partie argumente pourtant une thèse opposée. Fondé sur le dépouillement de plusieurs centaines de rapports issus des contrôles de l'IEF, ce texte montre que l'école constitue, aux côtés de l'enfant ou des parents, l'un des trois principaux pôles des raisons alléguées par les parents auprès des administrations. Il y a donc matière à étudier le rapport à l'institution scolaire.

Dans le texte consacré à des situations d'IEF pour cause de refus (ou « phobie ») scolaire, C. Plasse Bouteyre observe un clivage, sous l'angle du rapport à l'école, entre 23 mères qui partagent toutes l'expérience d'une déscolarisation de leur enfant initialement subie et éprouvante pour leur identité maternelle. Seule une minorité de ces mères nourrissent des ressentiments vis-à-vis des acteurs scolaires et accroissent leur distance à l'école au fil de l'appropriation des argumentaires et pratiques « informels ». Ce sont ces mères qui mobilisent le plus leur expérience d'ancienne élève pour rendre compte du rapport problématique de leur enfant à l'institution scolaire. Par contraste, la majorité des

mères interrogées ne rendent pas l'école coupable de la situation ; elles lui expriment parfois même leur confiance ou leur reconnaissance. L'instruction qu'elles donnent en famille se montre nettement plus scolaire. Le rapport à l'institution qui caractérise ce deuxième groupe rejoint à certains égards celui que C. Courtot et H. Buisson-Fenet, dans le texte suivant de cette troisième partie, conceptualisent comme un « désengagement fidèle ». Leur étude de dix mères d'enfants en situation de handicap restitue leurs pratiques de l'IEF comme une « tentative de réajustement à l'école en dehors de l'école », perceptible à l'aménagement scolaire de l'espace et du temps domestiques, aux relations nouées avec les contrôleurs de l'Éducation nationale ou encore à la distance de ces parents par rapport aux discours militant en faveur de l'IEF. Si la loyauté envers l'école n'y est certes pas synonyme d'absence de critique, ces rapports présentent une tonalité d'ensemble moins protestataire que chez des parents qui revendiquent un positionnement alternatif à l'institution scolaire, comme l'illustrent les deux comptes rendus de recherche suivants. E. T. Ponnou-Delaffon restitue la perspective de parents états-uniens expatriés dans l'Hexagone dont la plupart des enfants ont été scolarisés avant de pratiquer l'IEF. Malgré leur attachement à la France et leur respect pour l'enseignement scolaire, les 12 ménages enquêtés décrivent une école peu accueillante aux différences – et pas seulement aux différences propres à leur situation interculturelle – et critiquent le « moule » dont elle serait l'instrument. Sans méconnaître ce qu'elles doivent à leur situation socio-économique privilégiée, ces familles revendiquent une capacité à s'intégrer ainsi qu'à atteindre d'autres objectifs scolaires sans recourir à cette institution pourtant apparemment incontournable. Cette posture assumée de non-recours à une école communément perçue comme obligatoire met à l'épreuve l'un des ressorts par lesquels l'institution scolaire est légitimée : scolariser devient l'objet d'un choix et non d'une évidence ou d'un impensé. P. Bongrand et V. Louis

l'identifient également dans les discours de dix mères *unschooleuses*, où d'autres ressorts de cette légitimation et, indissociablement, de l'étatisation apparaissent mis à l'épreuve.

Dans ces différents cas, les mères ne se perçoivent pas comme militantes au sens où elles ne souhaitent pas convaincre d'autres parents d'instruire en famille. Mais ces non-recours à l'institution scolaire, qu'ils apparaissent comme des solutions ponctuelles ou bien comme l'objet d'un choix durable, se perçoivent, s'expriment ou s'analysent aussi comme des formes d'*empowerment* de familles vis-à-vis de l'institution scolaire. Telle est notamment l'hypothèse guidant l'enquête d'A. Puzenat sur les espaces numériques (sites Web, blogs, réseaux sociaux) destinés à faciliter la connaissance, le choix ou la mise en œuvre de l'IEF par des mères musulmanes. Ce mode d'instruction leur permet en effet tout à la fois d'éviter de scolariser leurs enfants dans ce qu'elles perçoivent comme des établissements de relégation et de reprendre la main sur leur éducation intellectuelle et morale, de valoriser un capital culturel que le marché du travail peine à leur reconnaître, de fréquenter des espaces sociaux de réassurance collective et, en lien avec la souscription de prestations d'organismes d'enseignement à distance, de renégocier la division des rôles domestiques au sein du couple. Cette logique apparaît également dans la contribution de D. Glasman et V. Laforets consacrée aux caractéristiques distinctives de l'IEF dans les territoires qui concentrent le plus de difficultés socio-économiques – quoique toujours socialement mixtes. Dans ces territoires (repérés par le classement des écoles publiques en éducation prioritaire), les raisons alléguées par les parents, l'ampleur et la durée de l'IEF se comprennent en bonne part comme la résistance de familles à une offre scolaire qu'elles estiment desservir leur intérêt. Déscolariser son enfant se montre ainsi lisible comme une ressource. S. Massei l'illustre à partir d'entretiens avec 13 parents d'élèves engagés en 2014 dans le mouvement des Journées de retrait de l'école (JRE). Si ce

« retrait » est distinct de l'IEF, puisqu'il consiste à organiser un absentéisme ponctuel et relativement exceptionnel des élèves pour faire pression sur le ministère de l'Éducation nationale, le mouvement de protestation des JRE partage avec l'instruction en famille plusieurs traits, et les parcours scolaires et rapports à l'école des mères musulmanes de classes populaires interrogées retrouvent à différents égards ceux décrits, pour des milieux relativement plus favorisés, par S. Langar et A. Puzenat. Le retrait de l'école, ressource accessible à ces mères relativement peu dotées pour se faire entendre de l'institution scolaire, connaît cependant des issues différentes : tandis que certaines mères réinvestissent avec une plus grande intensité encore le rôle institutionnel de parent d'élève, *a contrario*, d'autres optent pour l'instruction en famille.

Les textes de la troisième partie montrent ainsi que la diversité des profils, mobiles et pratiques de l'IEF s'accompagne d'une diversité des rapports aux institutions, sans que ces paramètres, ni les typologies disponibles pour les caractériser, ne se juxtaposent de manière uniforme. Ces textes assument par ailleurs le pari de comprendre l'IEF sous l'angle privilégié du rapport à l'institution scolaire, malgré les limites ou les revendications que peuvent y opposer certaines lectures parentales ou administratives. À chacun de ces discours ses intérêts, ses apports, ses impensés ; les travaux universitaires ici réunis ont veillé à expliciter les leurs, en les assortissant de détails méthodologiques ou de prudentes réserves où de futures recherches trouveront, du moins nous l'espérons, matière à profit.

Remerciant très vivement l'ensemble des autrices et auteurs, dont la patience, l'indulgence et la confiance ont été particulièrement précieuses, l'auteur de cette introduction, coordinateur de la recherche collective SociogriEF, ne saurait conclure sans marquer une reconnaissance de dette et rendre hommage à celui sans qui ce livre n'aurait pas vu le jour. Piégé tant par

Introduction

son inextinguible curiosité scientifique que par sa solidarité avec des entreprises incontestablement incapables de se passer de son concours, Dominique Glasman, pilier de l'équipe SociogrIEF, s'est laissé entraîner près de dix années de « retraite » durant. Au front de la très laborieuse production des données administratives puis de leur exploitation (il signe ou cosigne l'intégralité des six textes sociographiques), il a prodigué un soutien quotidien, patient et multiforme à l'édition de ce livre, et accompagné l'affrontement des mille et une péripéties que n'a pas manqué de susciter une longue et foisonnante entreprise collective. Les écrits de D. Glasman permettent de se faire une idée de ses qualités scientifiques mais ils ne trahissent pas ses extraordinaires qualités humaines. Je suis honoré et heureux de pouvoir ici en imprimer une trace. Merci et chapeau bas, Dominique.

«L'instruction en famille en France», sous la direction de Philippe Bongrand
ISBN 978-2-7535-9902-4 Presses universitaires de Rennes, 2025, www.pur-editions.fr