S'affranchir de l'institution scolaire pour émanciper l'enfant ?

Pauline Proboeuf[1]

[**Résumé**] En France, certains parents font le choix de ne pas envoyer leurs enfants à l'école. Ils décident de donner eux-mêmes une instruction à leurs enfants, à rebours des apprentissages programmatiques de l'Éducation nationale. Cette contribution analyse leurs représentations du monde de l'enfance et interroge le rôle qu'ils s'octroient en tant que parent. Elle apporte un éclairage particulier sur la remise en cause du partenariat parents-école par la prise en compte des valeurs et croyances dans les choix de non-scolarisation.

Mots-clés : non-scolarisation ; forme scolaire ; apprentissages libres ; styles éducatifs ; éducation.

[**Abstract**] In France, some parents make the choice to not send their children to school. Instead, they decide to teach their children themselves, rather than following the programmatic methods of the French Minister of National Education. This article focuses on their depiction of the world of childhood and unpacks the role they assign themselves as parents. It gives a special focus on the challenging partnership between parents and school, taking into account values and beliefs in unschooling choices.

Keywords: unschooling; school shape; free learning; parenting styles; child rearing.

Introduction

En France, en 2014-2015, 0,12 % des enfants d'âge scolaire sont instruits dans leur famille (données DGESCO). Malgré la faiblesse numérique de cette population, ce pourcentage est en augmentation de 32,3 % par rapport à l'année 2010-2011. La législation française prévoit une obligation d'instruction (et non de scolarisation) des enfants français ou étrangers âgés de 6 à 16 ans. Alors que la majorité des parents envoient leurs enfants à l'école et mettent parfois en œuvre des stratégies scolaires (van Zanten, 2009), ces choix de « non-scolarisation » contribuent à interroger les parcours scolaires plus classiques. L'instruction en famille (IEF) signifie que l'instruction est réalisée dans la famille et non dans un établissement scolaire ou via un organisme d'enseignement à distance (OED). Les modalités de l'instruction sont laissées aux parents : certains optent pour un modèle transmissif et formalisé proche de celui proposé dans le cadre scolaire, d'autres revendiquent plutôt une éducation informelle (ce que l'on entendra par la suite par « unschooling », qui signifie que les parents ne dispensent pas à proprement parler d'enseignements à leurs enfants mais utilisent plutôt des activités quotidiennes comme base d'instruction). Mes enquêté·e·s appartiennent plutôt à cette seconde caté-

[1] Doctorante en sociologie. Observatoire Sociologique du Changement, Sciences Po-CNRS.

gorie, bien que des enseignements scolaires soient utilisées par certain·e·s. En effet, les parents dont il est question ici s'inscrivent en opposition à une vision instrumentale de l'école, c'est-à-dire un lieu où il s'agirait de « s'armer pour l'avenir » (*ibid.*). Au contraire, ils ne veulent pas jouer le rôle du « parent responsable » (*ibid.*) devant se soumettre aux exigences scolaires.

Ces dernières années, certains travaux se sont intéressés aux choix d'écoles dites « alternatives », dont les pédagogies sont éloignées de ce que propose l'Éducation nationale (Viaud, 2017 ; Allam, 2017) laissant de côté ces refus de la « forme scolaire » (Vincent, 1994). La « forme scolaire » est une organisation de l'éducation caractérisée par « la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles, ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin » (Vincent, 1994 : 39). Le choix de l'IEF peut s'accompagner d'une critique de cette forme scolaire.

Je souhaite dans cet article apporter un éclairage particulier sur les choix de non-scolarisation qui tendent à placer la famille au cœur de la socialisation de l'enfant. Spécifiquement, j'interroge dans quelle mesure les parents rencontrés remettent en cause la division du travail éducatif entre profanes (les parents) et professionnels (les enseignants). Dans la conception républicaine rationaliste, qui puise ses racines à la fois dans les réflexions développées par Condorcet (1994 [1791]) et Kant (1886 [1803]), l'école est envisagée comme le lieu de l'émancipation : émancipation des dogmes religieux mais également émancipation sociale. On verra donc comment certain·e·s pratiquants de l'instruction en famille remettent en cause le lien entre école et émancipation. Dans un premier temps, je rendrai compte de leurs systèmes de représentations et de normes. Dans un second temps, je caractériserai leurs registres de légitimation et les ressources qu'ils ont à leur disposition pour proposer un autre type d'éducation.

1. Rompre avec l'institution scolaire

Le choix des parents de ne pas scolariser leurs enfants regroupe différentes situations. Certains, par choix idéologique, ne les ont jamais scolarisés, d'autres ont décidé de les déscolariser pour des raisons à la fois sociales et/ou scolaires (harcèlement, diagnostic de précocité ou d'autisme). Loin d'être un choix binaire, il se présente plutôt comme un continuum : un choix au départ perçu comme contraint pouvant s'avérer finalement idéologique. Certains enfants réintègreront éventuellement le circuit scolaire en primaire, au collège ou au lycée. Dans tous les cas, au moment du choix de non-scolarisation ou de déscolarisation, l'école est perçue par ces parents comme un espace inadapté pour leur enfant.

Encadré méthodologique

Le terrain de recherche sur lequel s'appuie cet article a débuté en octobre 2017. Il allie quarante entretiens semi-directifs (dont quatre personnes interrogées à deux reprises), six observations ethnographiques d'environ quatre jours au domicile des familles (dont deux à deux reprises), cinq observations de rencontres entre familles ayant fait le choix de l'Instruction en famille en France en contexte rural et urbain. Les entretiens ont été réalisés selon une méthode biographique : il s'agissait de retracer la carrière parentale des enquêté·e·s et leurs conceptions de l'enfance, leur éducation et leur milieu social, leur parcours scolaire et leur rapport à l'institution scolaire, leur rapport au monde (valeurs, politique, religion), leur réseau et enfin une description des modalités d'instruction dans le cadre de la famille. Six entretiens ont été réalisés par téléphone, vingt-huit entretiens en face-à-face, majoritairement au domicile des personnes, six par la messagerie instantanée Messenger.

Les parents enquêtés ont quelques caractéristiques communes. Sur trente-trois personnes interrogées, vingt-sept ont au moins un bac+3, treize un bac+5 et deux sont titulaires d'un doctorat. Huit travaillent dans le milieu de l'éducation et cinq dans le domaine médico-social. Neuf se sont reconverties dans un autre domaine que leur profession d'origine. Neuf sont actuellement arrêtées pour pouvoir élever leurs enfants. Quatorze parents ont deux enfants ; douze au moins trois enfants. Il s'agit essentiellement de femmes : seuls trois interviewés sont des hommes et ont été contactés grâce à leur conjointe. Les hommes sont minoritaires dans les rencontres auxquelles j'ai assistées. La majorité des familles interrogées sont biparentales. Le contact avec les enquêté·e·s s'est fait par annonce sur différents groupes Facebook. Les répondant·e·s ont fait le choix d'une instruction éloignée de celle proposée par l'Éducation nationale.

Comme mentionné ci-dessus, mes enquêté·e·s ont majoritairement fait des études supérieures. Ils correspondent peu ou prou aux « intellectuels » et « médiateurs »[2] de la typologie construite par van Zanten (2009). S'ils détiennent un capital culturel moyen voire élevé (Bourdieu, 1979), différentes situations peuvent être observées en ce qui concerne le capital économique : certaines familles vivent avec peu de gains monétaires (Pruvost, 2017) tandis que d'autres disposent de revenus plus élevés sans pour autant appartenir aux classes aisées. Dans certains cas, le choix de l'instruction en famille nécessite des changements professionnels pouvant diminuer le budget des ménages.

[2] Agnès van Zanten range dans la première catégorie les cadres de la fonction publique, les professions intellectuelles et artistiques et les professions libérales, dans la seconde catégorie les professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé et de la fonction publique et assimilés et les employés de la fonction publique.

1.1. Refuser la « forme scolaire » comme modèle normatif pour toute forme d'éducation

Si le concept de « forme scolaire » évoque un modèle d'éducation lié à l'école, certains chercheurs mettent en avant l'importance de l'éducation informelle au sein de l'école (Bier, Vulbeau, 2010 : 49-54), c'est-à-dire des espaces-temps scolaires dont les fins ne sont pas dédiées à des apprentissages formalisés. Ces derniers limiteraient l'emprise institutionnelle sur les enfants et donc le poids de la forme scolaire. Pour les parents enquêté·e·s, cette part informelle reste marginale. L'école est apparentée à un lieu de dressage où l'on apprend aux élèves leur place scolaire grâce au système de notes. La non-scolarisation constitue pour les parents un refus d'un ordre scolaire compétitif au sein duquel les enfants intériorisent le fait qu'ils ont besoin de l'école pour apprendre et réussir leur vie. Les caractéristiques matérielles et spatiales de l'école (l'architecture scolaire de manière générale, le manque d'espaces naturels, l'espace d'instruction réduit à une chaise et à une table, etc.) en font un lieu d'enfermement plus que d'ouverture selon les parents pour qui l'important n'est pas tant la transmission d'un capital culturel sous sa forme institutionnalisée, en titres scolaires (Bourdieu, 1979), mais plutôt la transmission de compétences sociales et morales.

La sortie de l'institution scolaire est ainsi envisagée comme un refus de la forme scolaire en tant qu'elle représente un système idéologique. Pour Julie Pagis et Wilfrid Lignier, dont les travaux viennent prolonger ceux de Guy Vincent (1994) sur la forme scolaire : « L'institution scolaire impose son langage aux enfants en matière d'expression d'un rapport à l'ordre social » (Lignier, Pagis, 2017 : 17). L'habitus scolaire correspond à toutes les manières de se tenir, de se comporter – l'hexis corporelle – (ne pas se retourner en classe, ne pas se lever de manière impromptue pour aller aux toilettes, ne pas s'agiter sur sa chaise, etc.) et de penser, nécessaire à l'apprentissage de son rôle d'élève. L'enfant qui va à l'école doit incarner un double rôle : son rôle d'enfant et son rôle d'élève. S'émanciper de l'école n'est pas qu'une démarche physique pour les parents interrogés, c'est aussi une démarche mentale correspondant, pour l'enfant, au fait de s'affranchir de ce rôle d'élève. En effet, l'ordre scolaire ne s'arrête pas au portail de l'école, il accompagne l'enfant jusque dans sa maison :

> Quand les enfants vont à l'école ce n'est pas un enfant qu'on récupère à quatre heures et demi, c'est un élève ! Quand ils rentrent, il faut encore qu'on endosse l'uniforme de l'enseignant en disant : « Alors tu as des devoirs, oui je sais que tu n'as pas envie mais on va les faire quand même ». […] Les devoirs sont terribles, ils prennent du temps familial où on pourrait se retrouver autour d'une pâte à crêpes ou autour d'un livre ou d'un documentaire ou même chacun à côté de l'autre qui fait ce qu'il a à faire, mais ça met une pression et une mauvaise ambiance c'est hallucinant ! (Elisa, ne travaille pas, trois enfants)

La pénétration de la sphère publique (école) dans la sphère privée (famille) rappelle l'idée de « scolarisation de la périphérie de l'école » (Thin, 1994). Pour les parents interrogés, l'école exerce bien un poids trop important sur la vie des individus et ne laisse

pas assez de place aux autres activités sociales. L'emploi du temps scolaire ne circonscrit pas seulement la quantité de temps que les membres d'une famille peuvent passer ensemble, il a également une incidence sur la qualité de celui-ci. En outre, les valeurs véhiculées par l'ordre scolaire peuvent rentrer en contradiction avec celles de la famille.

1.2. Systèmes de valeurs et registres de légitimation des parents

La question des valeurs éducatives familiales apparait de façon récurrente en entretien. L'école est souvent associée aux termes 'compétition', 'rentabilité' et 'culte de l'excellence' ; des valeurs critiquées par les parents rencontrés qui leur opposent la bienveillance, le respect du rythme de chacun et la confiance en soi. L'école ne leur semble pas représenter un lieu d'apprentissage mais un lieu concurrentiel où il s'agit d'accéder à la classe supérieure. Le but premier de l'école, l'apprentissage, semble détourné par une autre finalité, celle de savoir « se placer » (Van de Velde, 2008). Cette idée est étayée par Ivan Illich, dont l'ouvrage *Deschooling society* (1971) est parfois cité par les enquêté·e·s. Pour ce penseur, l'école possède le « monopole radical » de l'éducation : l'école est perçue comme l'unique moyen d'accéder à l'éducation, ce à quoi s'opposent mes enquêté·e·s.

En outre, l'usage de certaines pratiques éducatives, comme la punition, s'entrechoque avec les styles éducatifs des parents, qui se veulent permissifs et chaleureux. Comme Pagis l'illustrait dans sa thèse à propos des enfants de soixante-huitards, les attentes des parents en termes de socialisation sont fortement dissonantes par rapport au système de dispositions intériorisé à l'école (Pagis, 2009). De manière générale, les enquêté·e·s manifestent un investissement important dans l'éducation de leur(s) enfant(s) mais également des attentes fortes envers l'école. Les parents souhaitent que l'institution s'adapte à leur enfant et à leurs normes éducatives :

> N : On s'est beaucoup investi dans l'école, on a beaucoup porté de projets, on était parents d'élèves, trésoriers de l'association.
> P : Donc c'est aussi une école qui laisse la place pour les parents ?
> N : Oui et non [...] on pouvait animer les kermesses, ramener des sous, etc., mais dès qu'il y avait des problèmes [...] le volet pédagogique/comportemental des enseignants, on n'avait pas trop le droit d'y toucher. [...] C'était un peu la chasse gardée. Les parents ne sont pas compétents en pédagogie ou en éducatif lié à la scolarité. (Nathalie, cadre dans le médico-social, deux enfants)

Les parents interrogés émettent des doutes sur la capacité de l'école à réaliser un tel ajustement et préfèrent donc en sortir, ce qui correspond à la stratégie « exit » développée dans le modèle d'Hirschman (1995 [1970]). Les choix de non-scolarisation peuvent alors être présentés de deux manières : ils peuvent illustrer l'échec d'une stratégie de compromis entre l'école et les parents (les parents se sont confrontés à l'impossibilité de faire bouger les lignes de l'institution dans leur sens) ou comme un refus du système (les parents estiment qu'en définitive les enfants n'ont pas besoin de l'institution scolaire). En tout cas, se retirer de l'école peut constituer une manière de résoudre

cette « dyssocialisation » (Pagis, 2009). Dans l'étude de Lareau (2002), les parents de classes moyennes et supérieures parviennent toujours à faire plier l'institution ; ils n'en sortent pas. Au contraire, ils en acceptent en partie les normes et contribuent à les légitimer puisqu'ils les considèrent comme des marqueurs de réussite (stratégie de « colonisation » de l'école, van Zanten, 2009). Les parents qui se sont tournés vers l'instruction en famille refusent, au moins pour un temps, ces normes et accordent une plus grande légitimité au bien-être et à l'épanouissement de leur(s) enfant(s) qu'à leur appartenance au système institutionnel.

Si les parents contestent la division du travail éducatif entre professionnels et profanes, ils jugent en outre que l'école peut nuire au travail de socialisation effectué dans le cadre de la famille. Certains comportements et pratiques appris dans la famille sont parfois désappris à l'école, comme ce peut être le cas pour l'adoption d'un comportement écoresponsable ou le travail sur ses émotions :

> Ce que je sais en tant que parent c'est que ça aurait été difficile de l'accomplir et de le nourrir vraiment quand ton gamin est toute la journée à l'école et qu'il entend un autre discours [...] et donc forcément y'a un conditionnement : « je dois faire comme-ci, comme ça [...]. » Et tu ne peux plus lutter à un moment donné car tu n'es pas là les autres huit heures. (Nathalie)
>
> C'était surtout moi qui était insatisfaite par rapport aux pratiques qui il y avait, le peu d'ouverture par rapport à des approches un peu différentes. Un mois avant Noël, la maîtresse avait donné un catalogue de supermarché pour qu'ils choisissent leurs cadeaux de Noël. C'étaient des pratiques, étant donné que nous on n'était pas du tout dans le consumérisme, ça nous posait un gros problème... (Elena, animatrice d'un atelier artistique, deux enfants)

Or ces composantes de l'éducation familiale sont, dans l'écosystème des valeurs parentales, supérieures à celles proposées par l'institution scolaire. Une contradiction émerge ici entre la volonté d'émanciper l'enfant de l'école en privilégiant son libre développement et le cadrage opéré par les parents autour de leurs valeurs, considérées comme plus justes et légitimes que l'école.

2. Réinventer la notion de famille

Dans le discours des parents interrogés, on constate une volonté forte de faire famille. Ce discours est influencé par des ouvrages en psychologie de l'enfance infirmant les bienfaits d'une séparation physique avec les parents.

2.1. « Élever son enfant autrement »

Lorsqu'elles racontent leur expérience d'entrée dans la parentalité, les mères interrogées décrivent des situations dans lesquelles elles se sont senties prises au piège des normes parentales véhiculées par les institutions d'encadrement des pratiques parentales (médecine, famille, autres parents, etc.) : « la société ne nous invite pas à réfléchir, on dit toujours que les bébés doivent dormir dans leur propre lit mais c'était impossible

avec Lola » (Justine, traductrice, deux enfants). Justine insiste en entretien sur son entrée normée (par les pratiques de puériculture qu'elle pouvait observer) dans la carrière parentale. Elle et son mari faisaient « comme tout le monde » (i.e., ils avaient une nounou, une poussette, etc.). Comme d'autres mères interrogées, elle explique avoir progressivement remis en cause ce qu'elle avait appris sur l'éducation des enfants afin de privilégier ses propres sentiments (Faircloth, 2011). De la même manière, Elisa raconte ne pas s'être arrêtée de travailler lorsqu'elle a eu son premier enfant, générant un sentiment de frustration de ne pas pouvoir passer plus de temps avec lui. Le refus de sa demande de mi-temps a été le point de départ pour arrêter définitivement son travail.

L'IEF est souvent interprétée par les parents comme une évidence. Les mères utilisent le registre des émotions pour qualifier leur choix, ce qui ne les empêche pas de rechercher des ressources scientifiques qui viendraient étayer leur expérience. La légitimité que les mères accordent à leurs sentiments se transfère aux enfants : ils sont considérés comme les acteurs premiers de la décision d'aller ou non à l'école. Il arrive d'ailleurs qu'au sein d'une même famille, certains enfants soient scolarisés et d'autres pas, comme c'est le cas d'Alice qui a un enfant en IEF, un autre dans une école alternative et l'aînée dans une école publique conventionnelle à sa demande.

Certaines mères décrivent en entretien des situations de « dissonance émotionnelle » (Lois, 2009) dans leur rapport à l'école. Si l'entrée dans l'école implique de se conformer à la norme de séparation parent-enfant, les mères interrogées la remettent en cause en dénonçant son caractère non fondé et non « naturel ». Le rapport corporel (choix du maternage proximal[3]) des mères avec leur(s) enfant(s) les incite à penser que ce qui devrait être « normal » est ce qu'elles éprouvent comme étant le plus juste. Cette interrogation est présente dans les mouvements de maternité alternative comme La Leche League (LLL)[4], où on incite les femmes à faire confiance à leur intuition plutôt qu'aux normes culturelles dominantes. Certaines des enquêtées ont d'ailleurs été consommatrices des informations dispensées par LLL. L'IEF peut être vue comme une manière de pallier un « travail émotionnel » (Hochschild, 2003) : « J'étais frustrée de ne plus pouvoir être maman. J'adorais mon métier, mais j'étais frustrée en tant que maman » (Frédérique, ne travaille pas, cinq enfants).

En outre, pour ces familles, l'emploi du temps scolaire n'est pas compatible avec la vie familiale. Pour Charlène (animatrice d'ateliers philosophiques, deux enfants), « la vie en société pousse un peu à l'éclatement de la famille, chacun est à son travail, les enfants à l'école... [...]. Tant qu'on peut vivre des choses ensemble, on le fait ». L'IEF s'accompagne souvent, chez les personnes rencontrées, d'une reconversion professionnelle de la part d'un ou des deux parents, motivée par la volonté d'apporter plus de compatibilité avec l'emploi du temps de la famille. La vie familiale n'est plus une variable d'ajustement,

[3] Le maternage proximal, théorisé par John Bowlby (1958) favorise une relation de proximité entre la mère et son enfant, à travers différentes pratiques telles que l'allaitement, le portage, le « cododo » c'est-à-dire le fait de dormir avec son enfant.

[4] La Leche League est une organisation internationale, apparue aux Etats-Unis en 1956. Elle prodigue des conseils pour les mères qui souhaiter allaiter.

elle devient une valeur centrale à partir de laquelle le reste du temps est organisé. Il s'agit alors de pouvoir pleinement faire famille :

> On a des relations différentes avec nos enfants car les parents dont les enfants vont à l'école ne connaissent finalement plus leur enfant et ont le stress de l'école. Nous on se connait mieux car on passe plus de temps ensemble. (Enola, ne travaille pas, deux enfants)

L'instruction en famille devient donc parfois un projet plus global qui engage le parent : « Moi en tout cas ça répond à mon besoin de voir grandir mes enfants, et pas de les voir uniquement le matin une demi-heure, le soir une demi-heure, et le week-end ». Joël est un des rares pères rencontrés. Celui-ci souhaite s'investir autant que sa femme dans l'instruction en famille alors que ce choix est régulièrement envisagé par les mères comme un projet personnel plus qu'un projet de couple. Si le choix de l'IEF incarne une rupture avec certaines normes dominantes dans la société, il semble en continuité avec d'autres, notamment les normes de genre.

2.2. Apprendre hors de l'école : la famille comme mode d'organisation principal de l'enfance

Après avoir évoqué les raisons principales qui entourent le choix de l'instruction en famille, on peut se demander par quoi vise à être remplacée l'école. La majorité du temps qui n'est pas passé à l'école a lieu dans la famille. On pourrait en effet envisager que d'autres personnes prennent en charge l'éducation des enfants. Or, c'est justement parce qu'ils ne souhaitent pas déléguer à l'école ce qu'ils considèrent pouvoir faire eux-mêmes que certains parents se tournent vers l'IEF.

Bien qu'il existe des formes variées d'instruction dans le cadre de la famille, la plupart des parents utilisent, au moins partiellement, des apprentissages informels. En effet, l'école, en tant que curriculum formel, est difficile à mettre en place à la maison (Lois, 2010) dans la mesure où le parent ne peut pas acquérir exclusivement le statut d'enseignant, il est toujours 'parent' au moment où il est en situation d'enseignement. L'apprentissage informel est défini par Beckett et Hager (2002) à travers les critères suivants : spontané/global, contextuel, survenant dans des situations où l'apprentissage n'est pas l'objectif principal, fondé sur l'expérience et l'action, mis en œuvre par les apprenants individuels, souvent collaboratif. Cette définition se rapproche du concept de socialisation utilisé en sociologie. Même si les parents optent dans certains cas pour un style plutôt formel, les conditions d'apprentissage en famille demeurent toujours plus souples qu'à l'école, ce qui s'explique notamment par la fréquence plus élevée d'activités pratiques. En outre, les parents peuvent choisir d'investir d'autres lieux que l'école : le parc de jeux, la bibliothèque, les espaces naturels, la maison où se déroulent les apprentissages de la vie quotidienne, etc.

Beaucoup d'activités sont vécues en commun. Les enfants apprennent en faisant et en vivant les activités avec les adultes, comme Victor (qui a réintégré le système scolaire en quatrième) qui accompagnait régulièrement sa grand-mère, animatrice en maison

de retraite, et qui a fait son stage de découverte de métier là-bas. Pour Joël, l'IEF permet « de découvrir la vie de tous les jours, préparer le repas, ils savent ce que c'est, faire les lessives, la vaisselle, les tâches de la vie quotidienne, finalement, pour eux ce n'est pas extérieur, ça fait partie de la vie [...]. Y'a pas de coupure entre l'école et la vie ». Le fait de ne pas envoyer leurs enfants à l'école est envisagé comme un gain de temps. Le choix des activités leur apparaît plus varié que les matières enseignées à l'école. Pour Enola, « on s'autorise des choses, car on n'est pas tenu par un système ». Cette flexibilité leur permet de se déplacer hors des vacances scolaires. Enola explique suivre les intérêts de ses enfants qu'elle décrit comme des « périodes » : par exemple, les enfants se sont intéressés aux insectes, ce qui a suscité l'idée d'aller dans le parc des Cévennes pour en observer.

Cette « école de la vie » (terme employé par plusieurs enquêté·e·s) correspond à un discours collectif chez les parents qui se sentent proches du mouvement du « *unschooling* »[5]. C'est d'ailleurs le nom d'une association parisienne regroupant des parents pratiquant l'IEF dont le but est de mettre les familles en contact pour partager des ressources, organiser des activités en commun (visite de musées, jeux en plein air, danse, cirque, etc.) et permettre ainsi aux enfants de fréquenter d'autres enfants qui n'appartiennent pas forcément à leur classe d'âge. Si l'on sait que dans certaines familles, l'éducation ne doit pas se limiter uniquement à l'école (van Zanten, 2009 : 109-111), pour les parents enquêté·e·s, les activités énoncées ci-dessus constituent le cœur de l'éducation et ne sont pas pensées en interaction avec l'école, en tant que capital supplémentaire. Que les enfants reçoivent un enseignement formel ou pas, la distinction entre les moments d'apprentissage et les moments de vie quotidienne n'existe pas de manière aussi forte qu'à l'école. Certains parents se basent sur une pédagogie en particulier. Par exemple, les parents se basant sur la pédagogie Charlotte Mason[6] valorisent le temps passé dans la nature, les moments de solitude et d'auto-développement.

Les enfants non-scolarisés ont parfois des activités, dont certaines, comme l'école de musique, sont connues pour leur forte empreinte scolaire (Deslyper, 2018). Certaines familles organisent à tour de rôle des ateliers centrés sur une pratique ou un apprentissage (théâtre, mathématiques, etc.) ou sollicitent une personne tierce pour un enseignement spécifique (anglais par exemple).

L'enfance dans le cadre de l'IEF dépend étroitement du cadre de vie de la famille, à la fois en termes géographique (campagne ou ville, proximité ou non avec l'entourage proche,) et en termes socio-économique (occupation des parents ou niveau de vie par exemple). L'instruction en famille peut se dérouler dans de multiples tiers-lieux, notamment via des infrastructures présentes à proximité du domicile. Toutefois, les familles les plus isolées ne s'insèrent pas forcément dans ce type d'organisation collective.

[5] Le « *unschooling* » désigne le fait de ne pas scolariser ses enfants sans pour autant faire l'école à la maison, c'est-à-dire reproduire dans le cadre de la maison ce que propose l'école. L'apprentissage est considéré comme relevant du développement « naturel » de l'enfant.
[6] Charlotte Mason (1842-1923) était une enseignante britannique qui souhaitait une éducation « ouverte à tous » et non dépendante à sa classe sociale.

Enfin, plusieurs enquêté·e·s évoquent en entretien leurs connaissances fines de chaque enfant : ses besoins, ses manières d'apprendre. L'IEF, qui permet de donner une instruction individualisée aux enfants, est envisagée comme l'unique option qui respecte l'épanouissement de l'enfant, son rythme, sa créativité, ce qui correspond à des « valeurs expressives » (van Zanten, 2009 : 40). Les parents valorisent leur expertise auprès de leurs enfants par rapport à un(e) enseignant(e) qui doit s'occuper d'une classe entière. Cette expertise peut diminuer progressivement la confiance qu'ils pourraient accorder à une personne tierce.

3. Mobiliser les ressources nécessaires : le réseau comme espace d'acculturation

Pour asseoir leur choix, certaines mères suivent des formations en présentiel ou en ligne (via les MOOC), comme Céline (mère au foyer, 6 enfants) qui a participé au MOOC « Apprendre à apprendre » de l'Agence universitaire de la francophonie. Les familles s'appuient fréquemment sur un réseau de parents ayant fait le même choix. L'insertion dans ce réseau contribue à stabiliser ce choix dans quelque chose qui existe en soi. C'est à la fois pour trouver du soutien et pour connaître d'autres familles que les parents s'appuient sur un réseau. Internet représente un outil indispensable : que ce soit à travers les multiples blogs ou par le biais des réseaux sociaux, les parents peuvent échanger et être amenés à se rencontrer. Il existe également un tissu associatif important à l'échelle nationale. Ces associations disposent de sites internet et de listes d'échanges mail comme Les Enfants d'Abord (EDA) qui a organisé ses listes par région. Sur Facebook, les parents s'organisent par eux-mêmes en créant des groupes par région, localité ou ville. En février 2018, j'en ai répertorié soixante-sept pour l'ensemble de la France, incluant les DOM-TOM. Les groupes sont également organisés selon le niveau scolaire, l'approche pédagogique, le type de famille (recomposée, monoparentale, etc.) ou l'appartenance religieuse.

Les rencontres que j'ai observées sont des moments de socialisation pour les enfants comme pour les parents. Elles constituent des moments d'acculturation à certaines pratiques éducatives :

> Charlotte montre à Claudia comment porter en écharpe. Celle-ci n'est pas à l'aise, elle a peur que sa fille tombe. Charlotte la rassure, lui disant qu'elle est là et la tient. Les parents font des remarques à ce sujet en disant que l'écharpe est un mode de portage idéal car cela permet de faire des tas de choses en ayant les mains libres. La fille de Claudia pleure dans son dos car c'est tout nouveau. Finalement, elle s'est endormie. Claudia n'est toujours pas à l'aise car elle pèse un peu lourd. Ludivine explique qu'il n'y a pas longtemps elle l'a réutilisée car Lola ne s'était pas endormie pour la sieste et elle avait une séance d'accompagnement à son atelier, elle l'a mis dans son dos pendant toute la séance au cours de laquelle Lola s'est endormie. (Journal de terrain, 10 mars 2018)

À côté de ce partage d'expérience, les familles échangent des ressources, voire du matériel qu'elles n'utilisent plus (jouets, vêtements, etc.).

Les limites de ces rencontres sont celles fixées par les parents eux-mêmes. En effet, ces moments en collectivité peuvent donner lieu à des situations non tolérées par certains parents (propos et/ou actes violents) des scènes similaires à celles qui peuvent être vécues dans les cours de récréation. Si l'école véhicule un certain système de valeurs, les parents transmettent aux enfants leur propre système de valeurs, ce qui limite en partie la liberté initialement accordée aux enfants. L'IEF rend davantage possible la limitation des interventions extérieures et la maîtrise de la socialisation des enfants mais elle ne conduit pas nécessairement les parents à être dans une situation de quasi-monopole sur ce qui concerne la définition de l'éducation de leurs enfants. Pour qu'il y ait un réel entre-soi , il faudrait une clôture radicale avec tous les espaces de la vie sociale de l'enfant : or si clôture il y a en matière de scolarisation, leur appartenance à d'autres espaces (activités extra-scolaires, quartier, etc.) n'est pas automatiquement remise en cause.

Conclusion

Les parents ayant fait le choix de l'IEF tentent de dépasser une vision scolaro-centrée de l'éducation pour favoriser un projet éducatif familial où l'enfant est placé au centre. L'IEF incarne un choix dans lequel l'enfant est partie prenante de sa vie sociale. On a pu voir que cette vision est étroitement liée à leur rapport au genre, au travail salarié et aux valeurs culturelles dominantes. Sortir de l'institution scolaire consiste, d'une part, à réfuter l'idée que l'école prime sur les autres activités sociales et à décloisonner, d'autre part, les apprentissages en les intégrant à la vie quotidienne. Ce rapport à l'école manifeste les résistances des parents contre la « forme scolaire » et une distance éducative entre l'ordre scolaire et les valeurs des parents. Leur choix participe à remettre en cause la division du travail éducatif entre professionnels et profanes et à redéfinir les termes d'éducation et d'instruction. Il serait intéressant d'étudier les parcours des enfants qui ont connu une période plus ou moins longue de non-scolarisation, notamment pour savoir si certains ont rejoint le système scolaire et pour quels motifs, un aspect dont ne rend pas compte l'enquête présentée ici.

La valorisation d'une éducation centrée d'une part sur la singularité de l'enfant, d'autre part sur la conception d'un enfant sujet de droit, implique un renouvellement des attentes envers l'école. Plus que le refus d'une norme, celle de l'école, les parents enquêté·e·s participent à la création de nouvelles normes centrées sur le rôle prépondérant des parents. Cette plus grande importance donnée à la sphère privée augmente nécessairement la présence parentale auprès des enfants. Cela pose la question des marges de liberté données à l'enfant : certains parents décrivent leur insertion dans un réseau plus large d'acteurs (qui viennent remplacer les enseignants de l'école) et d'autres mettent aussi en avant le bonheur de « vivre en famille » sans trouver nécessaires les sollicitations de membres extérieures à cette « cellule familiale ».

Bibliographie

Allam, M.-C. (2017), « Quand la participation met en cause l'institution scolaire. L'expérience controversée des écoles expérimentales de la Villeneuve à Grenoble (1972-2005) », *Participations*, vol. 19, n° 3.

Beckett D., Hager P. J. (2002), *Live, Work and Learning: Practice in Post-modernity*, New York, Routledge.

Bier B., Vulbeau A. (2010), *Le « moment école » : la vie en milieu scolaire comme expérience*, Paris, L'Harmattan.

Bowlby J. (1958), « The nature of the child's tie to his mother », *International Journal of Psychoanalysis*, vol. 39, p. 1-23.

Bourdieu P. (1979), « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, p. 3-6.

Condorcet J-A-N de C. (1994 [1791]), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Flammarion.

Deslyper R. (2018), *Les élèves des écoles de « musiques actuelles ». La transformation d'une pratique musicale*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

Faircloth C. (2011), « "It Feels Right in My Heart": Affective Accountability in Narratives of Attachment », *The Sociological Review*, vol. 59, n° 2, p. 283-302.

Hochschild A. R. (2003), *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling. 20th Anniversary ed*, Berkeley, University of California Press.

Hirschman A. O. (1995[1970]), *Défection et prise de parole, Théorie et applications*, Paris, Fayard (« L›espace du politique »).

Illich I. (1971), *Deschooling society, World perspectives*, vol. 44. New York, Harper & Row.

Kant I., (1886 [1803]), *Traité de pédagogie*, Paris, Editions F. Alcan.

Lareau A. (2002), « Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families », *American Sociological Review*, vol. 67, n° 5, p. 747-776.

Lignier W., Pagis J. (2017), *L'enfance de l'ordre : comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil (« Liber »).

Lois J. (2009), « Emotionally Layered Accounts: Homeschoolers' Justifications for Maternal Deviance », *Deviant Behavior*, vol. 30, n° 2, p. 201234.

Lois J. (2010), « The Temporal Emotion Work of Motherhood : Homeschoolers' Strategies for Managing Time Shortage », *Gender & Society*, vol. 24, n° 4, p. 42146.

Pagis J. (2009), *Les incidences biographiques du militantisme en mai 68 : une enquête sur deux générations familiales : des « soixante-huitards » et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales (Vitruve et Ange-Guépin)*, Thèse de doctorat de sociologie, Paris, EHESS.

Pruvost G. (2017), « Dépenser moins pour vivre mieux. Le cas de boulangers paysans vivant en yourte », *Revue des politiques sociales et familiales*, vol. 123, n° 1, p. 105119.

Thin D. (1994), « Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école », in G. Vincent (dir), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Van de Velde C. (2008), *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses universitaires de France (« Le lien social »).

Van Zanten A. (2009), *Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses Universitaires de France (« Le Lien social »).

Viaud M.-L. (2017), « Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives », *Spécificités*, vol. 10, n° 1.

Vincent G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.