

Université Lyon II

Collège Coopératif Rhône-Alpes

ISPEF

Département des Pratiques

Educatives et Sociales

**L'INSTRUCTION DANS LA FAMILLE COMME
ALTERNATIVE À L'ÉCOLE**

SA PLACE ENTRE NORME JURIDIQUE ET NORME SOCIALE

Mémoire présenté en vue de l'obtention du
Diplôme de Hautes Etudes des Pratiques Sociales
DHEPS

Directeur de recherche :

Bernard LAUGIER

Présenté par :

Nicole TERRILLON

LYON 2002

NOM DU CANDIDAT :	PRENOM :	DATE DU JURY :
Mme TERRILLON	Nicole	2002
DIRECTEUR DE RECHERCHE :	PRENOM :	
M. LAUGIER	Bernard	
DIPLOME : Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme de Hautes Etudes des Pratiques Sociales		
TITRE : L'Instruction dans la famille comme alternative à l'école		
SOUS-TITRE : Sa place entre norme juridique et norme sociale		
<p>RESUME :</p> <p>L'instruction dans la famille est réglementée par une loi spécifique qui prévoit le contrôle de l'obligation scolaire une fois par an, sous la responsabilité des inspecteurs d'Académie. Dans la mise en application de ce contrôle, les parents contestent la façon de procéder des agents de l'administration et parlent d'abus de pouvoir. Face à cette difficulté, nous avons émis l'hypothèse que les inspecteurs, fonctionnaires de l'Education Nationale, ne se réfèrent pas à la loi stricto sensu lors des contrôles, mais plutôt à une norme sociale, véhiculée par l'institution scolaire et qu'ils imposent aux familles, ce qui contraint celles-ci à une obligation de résultat.</p> <p>Nous procéderons à un constant va et vient entre d'un côté, l'analyse des textes officiels et des directives gouvernementales et de l'autre, les témoignages de ce qui se passe en réalité au moment de ces contrôles. Nous nous appuierons essentiellement sur 38 comptes-rendus administratifs, des courriers échangés entre les familles et l'Education Nationale ainsi que des témoignages directs de parents concernés.</p> <p>Nous ferons le constat qu'il y a effectivement abus de pouvoir, dans la mesure où les inspecteurs s'appuient sur les programmes de l'école publique et non sur le décret fixant le contenu requis par l'Etat des connaissances à acquérir par les enfants instruits à domicile. Par ailleurs, ils ont des exigences de niveau auxquels ces enfants doivent répondre, contraignant en cela les familles à une obligation de résultat. Nous repérerons tout au long de notre analyse, la trace d'une norme sociale constituée par une forme scolaire et des valeurs économiques et idéologies qui participent de la vie et du fonctionnement bureaucratique de l'institution scolaire.</p>		
MOTS-CLES : Instruction - Éducation - Déviance - Norme sociale - Forme scolaire - Bureaucratie		
NOMBRE DE PAGES : 138	VOLUMES ANNEXES : 43	
CENTRE DE FORMATION : COLLEGE COOPERATIF RHONE-ALPES (C.C.R.A.)		

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	p. 1
INTRODUCTION GÉNÉRALE	p. 4
Première Partie : LES DIFFÉRENTES FORMES D'ÉDUCATION	p. 12
CHAPITRE I : L'ÉDUCATION AU COURS DES SIÈCLES	p. 13
1.1 À PROPOS DE LA NOTION D'ÉDUCATION	p. 14
1.2 LA FAMILLE DANS SON RÔLE ÉDUCATIF	p. 17
1.3 LES ORIGINES DE NOTRE SYSTÈME ÉDUCATIF	p. 21
1.4 L'ALPHABÉTISATION DES FRANÇAIS	p. 23
1.4.1 Le développement de cette aventure collective	p. 24
1.4.2 Comment apprendre ailleurs qu'à l'école	p. 26
1.4.3 Une véritable mutation de la société	p. 28
1.5 L'INSTITUTION SCOLAIRE À PARTIR DE 1882	p. 30
1.5.1 L'instauration des lois «Jules FERRY»	p. 30
1.5.2 Évolution et critique de l'école	p. 33
1.5.3 L'école d'aujourd'hui	p. 38
CHAPITRE II : PRATIQUE DE L'INSTRUCTION DANS LA FAMILLE	p. 40
2.1 VOYAGE À TRAVERS L'HISTOIRE	p. 42
2.2 À PROPOS DES DISPOSITIONS LÉGISLATIVES	p. 44
2.3 DERNIER ETAT DES LIEUX	p. 45
2.4 REGARD SUR LA PRATIQUE	p. 47
2.4.1 Genèse de cette pratique familiale	p. 47
2.4.2 Présentation du lieu et des acteurs	p. 49
2.4.3 Le fonctionnement au quotidien	p. 50
2.5 UNE EXPÉRIENCE ASSOCIATIVE	p. 58

Deuxième partie : CONCEPTUALISATION ET ANALYSE	p. 60
CHAPITRE III : VERS UNE RÉPONSE À NOTRE QUESTIONNEMENT	p. 61
3.1 PREMIERS ÉLÉMENTS D'ENQUÊTE	p. 62
3.2 COMPLÉMENT À NOTRE ENQUÊTE	p. 66
3.3 UNE QUALIFICATION DE DÉVIANTS	p. 68
3.4 À PROPOS DE LA NORME JURIDIQUE	p. 72
3.5 À PROPOS DE LA NORME SOCIALE	p. 75
3.6 FONCTIONNEMENT DE L'ÉDUCATION NATIONALE	p. 79
CHAPITRE IV : VÉRIFICATION DE NOTRE HYPOTHÈSE	p. 82
4.1 ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE	p. 83
4.1.1 Détermination des moyens mis en œuvre	p. 84
4.1.2 Les instruments d'observation dont nous disposons	p. 85
4.2 LECTURE ET ANALYSE DES TEXTES OFFICIELS	p. 86
4.2.1 Loi du 18/12/1998 et décret du 23/03/1999	p. 86
4.2.2 Circulaire du 14 mai 1999	p. 89
4.2.3 Un questionnaire laissé sans réponse	p. 92
4.3 CONTRÔLE DE L'INSTRUCTION DANS LA FAMILLE	p. 96
4.3.1 Comment se présente la situation	p. 96
4.3.2 Les modalités du déroulement des contrôles	p. 97
4.3.3 Analyse des comptes-rendus	p. 100
4.3.3.1 Des niveaux et des programmes	p. 101
4.3.3.2 Une obligation de résultat	p. 102
4.3.3.3 Les pédagogies différenciées	p. 106
4.3.3.4 Un choix éducatif malmené	p. 109
4.3.3.5 La situation vue du côté familial	p. 111

4.3.3.6	Quant à la socialisation	p. 114
4.3.3.7	Les rapports positifs	p. 118
CONCLUSION		p. 120
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		p. 128
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE		p. 133
ANNEXES		p. 138

AVANT - PROPOS

Un an après la naissance de mon premier enfant, je décidais de ne plus travailler afin de m'en occuper à plein temps. Pour une jeune femme de vingt-trois ans, ce choix peut paraître surprenant à une époque où le Mouvement de Libération de la Femme, alors à son paroxysme, valorisait le travail féminin et l'indépendance qui en résultait. Depuis j'ai consacré, sans jamais de regret, la majeure partie de mon temps à l'éducation de mes cinq enfants. C'est ainsi que je m'accorde volontiers le statut social de «mère au foyer», sans me soucier du bien-fondé de ce terme.

Née dans une famille de petits commerçants, j'ai reçu une éducation propre à ce milieu et dans la norme du contexte social de prospérité des années 60. Au terme des dix premières années de ma vie d'adulte, on peut constater que celles-ci furent constituées essentiellement de ruptures successives, en relation avec cette éducation.

Au fil du temps et en rapport avec le vécu scolaire de nos filles aînées, mon mari et moi-même avons élaboré un projet pédagogique «original» par le fait qu'il nous est propre, sans aucune autre prétention que la recherche du bien-être de nos enfants. Ce projet relativise l'instruction, en tant que dispensatrice de savoir, au profit d'un type d'éducation dont nous ne trouvons pas trace au sein de l'école. Éducation fondée notamment sur des relations d'individu à individu dans un esprit de coopération plutôt que de compétition, de respect plutôt que de contrainte. Dans ce contexte, l'instruction reprend la place que nous pensons être la sienne, dans le vécu de l'enfant, en tant que simple outil au service de toute expérience de vie.

L'opportunité de mettre ce projet en pratique s'est présentée lors de la naissance de notre quatrième enfant. A cette époque, nous étions riches d'une information qui nous manquait auparavant. Il s'agit d'un article de la loi régissant l'obligation scolaire. Cet article dit en substance que *«l'instruction...peut être donnée dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie»*.

Nous étions résolus, pour ce nouvel enfant, à tenter l'expérience de ce que je nomme dans ce document l'instruction dans la famille. Plus tard, cette aventure s'étendra à notre dernière enfant ainsi qu'à notre troisième fille à l'issue de deux années de collège.

Cette pratique familiale nous a conduit à chercher d'autres familles ayant fait un choix identique au nôtre en ne scolarisant pas leurs enfants. Nous les avons rencontrées au sein d'une association régie par la loi de 1901 dénommée «Les Enfants d'Abord».

Nous avons été confrontés alors à une diversité de pratiques qui nous a permis de mieux identifier notre projet. Nous partageons avec un certain nombre de familles une conception de l'éducation suffisamment proche pour tenter de faire un bout de chemin ensemble. Aujourd'hui, nous avons choisi personnellement de le faire en dehors de l'association «Les Enfants d'Abord».

Une réflexion autour de notre pratique quotidienne m'apparaît comme une nécessité, non pour nous-mêmes car nous nous sentons cohérents et solides dans ce que nous vivons avec nos enfants, mais plutôt en raison de l'effet produit par notre expérience qui, entre tentation ou rejet, ne laisse personne indifférent que ce soit en dehors de l'Education Nationale ou au sein même de cette institution.

Voilà ce qui m'amène aujourd'hui à ce sujet d'étude, en lien si étroit avec ma vie familiale.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le sujet de notre recherche portera sur une pratique éducative très peu connue du grand public, il s'agit de l'instruction dans la famille. Cette forme d'instruction est utilisée comme alternative à l'école. De quoi s'agit-il ? Quel est son cadre juridique ? Quelles sont les difficultés rencontrées lors du contrôle de sa pratique ? Nous répondrons à toutes ces questions au cours de notre investigation qui étudiera la place qui est la sienne au sein de l'Education Nationale.

Puisque notre étude se situe dans le domaine de l'éducation, nous allons en premier lieu nous appliquer à définir cette notion et à voir en quoi elle se différencie notamment de celle d'instruction. Nous chercherons à comprendre pourquoi l'éducation s'est déclinée et se décline de différentes façons à travers le temps et l'espace, puis nous concentrerons notre regard sur l'éducation parentale qui se réalise dans cette première institution qu'est la famille et que l'enfant rencontre dès sa naissance.

Nous parlerons non seulement du rôle éducatif que jouent les parents auprès de celui-ci, mais du lien qui existe entre la construction de l'individu au sein de la famille et son passage dans le domaine public où il sera en contact permanent avec d'autres agents de socialisation. Nous comparerons rapidement la place de la famille «nucléaire» dans la société traditionnelle et celle qui est la nôtre, puis nous regarderons aussi la place que prend l'institution scolaire non seulement dans la vie de l'enfant, mais plus largement dans toute la société actuelle. Nous verrons enfin comment l'école est prise en compte dans la stratégie économique familiale.

La suite de ce premier chapitre nous permettra de découvrir l'histoire de ce système éducatif depuis ses origines, d'abord issues du modèle gréco-romain, jusqu'au Moyen-Âge. Mais avant de poursuivre notre parcours historique, nous ferons un détour pour nous intéresser à ce qu'a été l'alphabétisation des Français.

Nous avons choisi cette orientation afin de découvrir ce qui pouvait exister en matière d'instruction et d'éducation à côté de ce qui était proposé par l'école. Nous apprendrons comment, durant plusieurs siècles, l'éducation et l'instruction de l'enfant se confondent au sein de la famille élargie, avec ou sans précepteur, ou relayée par la famille d'un maître d'apprentissage ; cette instruction restera strictement à visée professionnelle. Ce crochet nous donnera aussi l'occasion de voir à quel point l'alphabétisation correspond en réalité à une

mutation sociale majeure, un long processus intimement lié à l'évolution des techniques et des idées, et qui fera passer toute la société d'une culture orale à une culture de l'écrit.

Puis nous reprendrons la présentation du système éducatif au moment de la promulgation des «lois Jules FERRY» en 1882, ce qui nous fera pénétrer dans ce que nous pouvons considérer comme l'école actuelle, ces lois étant à la base du cadre juridique dans lequel se situe toujours l'instruction à l'heure actuelle. Elles instituent la laïcité, la gratuité et l'obligation d'instruction, nous verrons dans ce premier chapitre les conséquences de la laïcité et de la gratuité, mais nous parlerons de son caractère obligatoire dans le chapitre suivant. Nous comprendrons l'importance de cette école publique dans la construction identitaire du pays suite à la défaite militaire de 1870 et au moment de l'instauration définitive de la République. La séparation de l'Eglise et de l'Etat en 1905 contribuera à lui faire jouer un rôle primordial face aux écoles libres qui subsisteront jusqu'à nos jours, à ses côtés.

Nous examinerons les critiques portées à l'encontre de l'institution scolaire, concernant notamment ses pratiques pédagogiques et son aspect élitiste. Nous discernerons aussi les différentes mesures qui seront prises successivement pour pouvoir intégrer de plus en plus d'enfants dans ce système scolaire et qui conduiront à terme au collège unique que nous connaissons actuellement. Parallèlement à cela, nous présenterons les transformations de la société et les orientations que l'école subira par contre-coup, autant sur le rapport qu'elle entretient avec l'enfant, que par son souci de répondre aux impératifs du marché en matière d'emploi. Enfin, et pour clore ce chapitre, nous parlerons des difficultés que rencontre l'école actuelle, confrontée à un changement rapide de la société en terme de comportements et de progrès technologiques.

Le second chapitre nous conduira sur les sentiers peu fréquentés de l'instruction à domicile.

Un «voyage à travers l'histoire» nous fera d'abord découvrir les idées révolutionnaires qui imaginaient l'éducation et l'instruction d'une toute autre manière que nos conceptions actuelles.

Ce sont les dispositions législatives proposées par Jules FERRY qui fixeront définitivement le cadre d'un enseignement traditionnel. Nous en profiterons pour signaler le terme impropre utilisé, lorsque la loi de 1882 impose pour la première fois une obligation dite «scolaire» et qui est en réalité une obligation d'instruction. Ces lois prévoient en effet la possibilité de

donner une instruction en dehors de l'institution scolaire, nous présenterons donc les articles de loi autorisant cette pratique, et les modifications récentes apportées par la loi du 18 décembre 1998, tendant à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire. Puis nous tenterons de faire un état des lieux de cette instruction dans la famille, grâce aux données que nous recueillerons dans un rapport sénatorial et dans celui résultant d'une enquête de la Direction de la Programmation et du Développement.

Une partie de ce chapitre sera ensuite consacrée à un récit de vie présentant cette forme d'instruction familiale, vue de l'intérieur. Cela consistera à présenter le vécu d'une famille autour de son expérience éducative, dans l'espoir de dégager l'atmosphère particulière qui émane de cette pratique. Nous apprendrons les circonstances dans lesquelles s'est mise en place cette démarche, nous découvrirons les lieux ainsi que les membres de la famille dans leur fonctionnement quotidien et les dispositions prises par les parents pour assurer ce type d'éducation. Ils présenteront enfin leur conception personnelle sur le sujet.

Nous parlerons, dans la suite du chapitre, de l'association «les Enfants d'Abord» à laquelle nous avons adhéré quelques années. Cette association a récemment rédigé une déclaration philosophique que nous découvrirons, et nous évoquerons enfin les insatisfactions des membres de l'association lors des contrôles prévus par la loi, ce qui nous conduira à poser notre problématique en ces termes :

Pourquoi les familles engagées dans la pratique de l'instruction à domicile se confrontent-elles, au moment des contrôles, aux inspecteurs chargés de vérifier que la loi sur l'obligation scolaire est bien respectée ?

Cette question clôturera la première partie de notre document qui était consacrée aux différentes formes d'éducation.

La seconde partie intitulée «Conceptualisation et analyse», comprendra également deux chapitres.

Celui qui constituera le troisième chapitre de notre document, débutera par les résultats d'une enquête préliminaire que nous avons menée auprès de quatre familles concernées par l'instruction à domicile, notre but étant de mieux connaître la conception éducative des parents et les motivations présentes à l'origine de leur choix. Nous avons opté pour des entretiens non-directifs afin de laisser une ouverture maximum à ce qui pourrait nous guider

dans la compréhension de notre problème. Nous verrons grâce à cette enquête que pour s'engager dans une forme d'instruction telle que celle-là, il faut déjà connaître l'existence de cette possibilité législative très discrète. Par ailleurs tous les parents interviewés avaient expérimenté l'école, avec au moins un de leurs enfants, et avaient rencontré à cette occasion diverses difficultés. Nous avons à faire à des parents très engagés sur le plan éducatif, avec une sensibilité marquée pour le bien-être des enfants et ayant fait le choix d'une grande disponibilité vis à vis de ceux-ci. Ils ont assurément tous un idéal éducatif, visant l'épanouissement de chaque enfant selon sa nature propre, et ils tentent de vivre le plus près possible de cet idéal.

Nous apporterons ensuite un complément à notre enquête en restituant ce que nous avons pu découvrir des familles rencontrées dans l'association «Les Enfants d'Abord», où nous étions dans une situation de participation observante. Nous relèverons différentes caractéristiques de l'instruction en famille, aussi bien dans le rapport au temps, que dans le rythme et la forme d'apprentissage. Mais nous nous apercevrons qu'une caractéristique essentielle de ces familles se trouve dans une pratique hors-norme pour d'autres domaines de la vie privée, que l'éducation.

Cette remarque nous fera entrer dans une réflexion théorique concernant la conformité aux normes sociales et la position de déviants attribuée à ceux qui ne se plient pas à cette conformité. Nous orienterons ici notre recherche en fonction de la problématique que nous avons rencontrée. Aussi, nous ne nous limiterons pas à l'étude de cette déviance en tant que telle, mais nous adopterons la démarche de Howard Saul BECKER et sa théorie interactionniste qui prend en compte non seulement la population déviante, mais au même titre qu'elle, ceux qui donnent à cette population un tel qualificatif. Dans le cas spécifique qui nous intéresse, nous constatons que les notions de déviance ou d'obéissance peuvent s'appliquer aussi bien vis à vis de la norme juridique que de la norme sociale. Nous constaterons alors que les parents qui se disent accusés à tort, le sont effectivement vis à vis de la norme juridique qu'ils prétendent respecter, mais qu'en contre partie, ils sont pleinement et consciemment déviants quant à la norme sociale.

Il nous faudra étudier alors ce que représentent ces normes, juridique et sociale, pour en cerner les limites. Pour la première, nous verrons comment s'est élaboré le projet de la nouvelle loi à laquelle nous nous intéressons. Nous examinerons le rôle de ceux que Becker

nomme les *«entrepreneurs de morale»*, que sont en l'occurrence deux sénateurs ayant fait chacun une proposition de loi, mais nous verrons aussi l'influence de Madame ROYAL, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire.

Nous tenterons, pour la norme sociale, de dégager les différents aspects qui la caractérisent, concernant le sujet qui nous occupe. Nous ferons apparaître ainsi la notion de «forme scolaire», mise en évidence par Guy VINCENT, et dont nous étudierons les caractéristiques. Cette forme préside au fonctionnement de l'institution scolaire, dont nous verrons que la fonction première est d'éduquer et non pas d'instruire, et elle conduit à un mode scolaire de socialisation. Nous ferons un aparté pour nous questionner sur l'impact de ce mode de socialisation, appliqué très précocement dans notre société, pour la construction de l'individu en tant que citoyen.

Nous repérerons aussi, comme faisant partie de la norme sociale, l'influence des valeurs économiques qui se traduit essentiellement par des attitudes de compétitivité dans un but de performance et de réussite à travers la sélection. Enfin cette norme sociale porte en mémoire la forte idéologie avec laquelle s'est construite l'école française, où se retrouve notamment la notion d'égalité, et par laquelle l'Etat a joué un rôle prépondérant au détriment de la famille. Pour clore le chapitre, nous présenterons les différents emplois exercés par les inspecteurs de l'Education Nationale, dont ceux chargés d'effectuer les contrôles sur l'obligation scolaire. Nous prendrons la mesure du fonctionnement bureaucratique auquel ils participent et nous verrons que ce fonctionnement a même des répercussions sur la pédagogie au sein de l'institution scolaire, que Michel LOBROT qualifie de *«pédagogie bureaucratique»*.

A ce stade de notre travail, nous serons en mesure de formuler notre hypothèse en ces termes :

Les inspecteurs, fonctionnaires de l'Education Nationale, ne se réfèrent pas à la loi stricto sensu lors des contrôles, mais plutôt à une norme sociale, véhiculée par l'institution scolaire et qu'ils imposent aux familles, ce qui contraint celles-ci à une obligation de résultat.

Le quatrième et dernier chapitre sera consacré à la vérification de notre hypothèse.

Nous expliquerons le choix des moyens que nous avons pris pour effectuer notre recherche et nous présenterons le corpus avec lequel nous travaillerons, constitué essentiellement des

comptes-rendus de contrôles, exactement trente-huit, et qui concernent 23 enfants appartenant à 12 familles. De plus, nous aurons à notre disposition, entre autre des courriers échangés entre les familles concernées et l'administration, ainsi que des commentaires sur le déroulement des contrôles, faits par certains parents. En raison de notre problématique, nous nous positionnerons dans le champ juridique pour l'essentiel de notre propos.

Notre travail d'analyse commencera par l'étude d'une part, des textes officiels que sont la loi de 1998 et le décret qui l'accompagne et d'autre part, de la circulaire rédigée par Madame ROYAL à destination des fonctionnaires concernés par cette nouvelle loi. Nous repérerons immédiatement où se situe le lien entre la loi et le décret, puis celui-ci sera entièrement détaillé afin de mieux l'investir.

Nous préciserons ensuite le rôle de cette circulaire à caractère interprétatif et nous verrons à travers elle la position de Madame ROYAL vis à vis de la loi. Deux points particuliers retiendront notre attention, il s'agit tout d'abord de l'amendement gouvernemental dans la mesure où celui-ci frôle l'anticonstitutionnalité. En second lieu, à propos des personnes à qui le contrôle est destiné, une étude détaillée et sémantique nous montrera que la ministre déléguée fait une interprétation qui n'est pas en accord avec les termes de la loi. Nous noterons cependant qu'il n'appartient qu'à un juge de se prononcer en la matière. Pour en finir avec la circulaire, nous signalerons enfin un certain nombre de points présentés comme impératifs alors qu'ils ne relèvent pas de la loi.

Nous comprendrons, grâce à cette analyse, que l'influence de la circulaire n'est pas à négliger sur la façon dont se déroulent les contrôles. Comme nous venons de le voir, nous en avons conclu que la norme juridique n'était pas respectée puisque ce sont les enfants qui sont contrôlés sur leurs acquis alors que, selon nous, la loi prévoit un contrôle à destination des parents. Notre analyse ne se limitera pas pour autant à cette confirmation partielle de notre hypothèse car, tels que les contrôles se déroulent, nous pensons trouver également d'autres infractions à la loi.

Nous nous pencherons donc sur l'étude des comptes-rendus pour la seconde partie de notre analyse. Mais auparavant, nous chiffrerons le nombre de bilans positifs et négatifs dont nous disposons et comparerons ce chiffre aux résultats officiels, puis nous examinerons «les modalités du déroulement des contrôles», ce qui nous permettra de mesurer l'impact de la circulaire sur le plan hiérarchique.

L'analyse des comptes-rendus à proprement parler sera divisée en sept parties traitant chacune d'un point particulier relatif aux contrôles. Nous constaterons dans un premier temps une exigence de niveau de connaissances et une référence aux programmes scolaires. Cette double exigence conduit à une obligation de résultat pour les familles engagées dans cette pratique éducative, ce qui fera l'objet du second point. Nous étudierons ensuite ce qui se passe pour les familles qui pratiquent des pédagogies différenciées autant avec les petits qu'avec les grands enfants. Le quatrième point abordera le choix éducatif en lui-même, confronté au regard des fonctionnaires de l'Education Nationale. Puis ce sera le tour du regard familial sur l'attitude des agents de cette administration. Nous observerons aussi, à ce moment là, le comportement des enfants vis à vis de l'apprentissage. Le sixième aspect concernera le problème de la socialisation au sein de la famille et nous conduira plus largement à parler de la place qui est laissée à l'initiative familiale dans notre société. Seul le dernier point traitera des résultats positifs.

La conclusion de notre travail reprendra les différentes étapes qui nous auront conduits jusqu'au terme de l'analyse. Nous aurons ensuite la confirmation que les fonctionnaires de l'Education Nationale ne respectent pas la loi, ce que nous avons avancé dans notre hypothèse. Celle-ci sera requestionnée également au regard de ce qui aura pu être identifié tout au long de notre analyse comme relevant de la norme sociale précédemment définie. La synthèse de cette opération nous autorisera à penser que notre hypothèse se vérifie parfaitement, mais avant de clore notre recherche, nous éprouverons la nécessité d'apporter quelques précisions qui seront traduites sous forme de tableau et qui montreront que les résultats des contrôles dépendent surtout du rapport que chaque inspecteur entretient avec la norme sociale.

Cette introduction donnera au lecteur une vue d'ensemble de notre travail de recherche. Nous allons maintenant aborder la première partie qui s'ouvre sur «l'éducation au cours des siècles» et où nous allons commencer par définir la notion d'éducation.

PREMIÈRE PARTIE :

**LES DIFFÉRENTES
FORMES D'ÉDUCATION**

CHAPITRE I :
L'ÉDUCATION AU COURS
DES SIÈCLES

L'ÉDUCATION AU COURS DES SIÈCLES

En terme d'éducation, il est souvent nécessaire de dire si l'on parle d'éducation familiale ou d'éducation scolaire. Pour lever toute ambiguïté, nous allons nous attacher, dans cette première partie, à examiner ce qui constitue l'essentiel de l'action éducative auprès des enfants. Nous définirons tout d'abord le concept d'éducation qui est au centre de notre travail, puis nous parlerons tour à tour de l'éducation familiale et de l'éducation scolaire qui tient à l'heure actuelle une place si importante dans notre société. Nous présenterons ensuite l'instruction dans la famille qui, pour marginale qu'elle soit, a toujours existé au côté de l'institution scolaire.

1.1 A PROPOS DE LA NOTION D'ÉDUCATION

Pour tenter de définir le plus précisément possible le concept d'éducation, nous allons d'abord prendre soin de dire ce qu'il n'est pas.

René HUBERT nous informe que «le mot «éducation» n'apparaît dans la langue française qu'au XVI^{ème} siècle et qu'il est encore confondu en 1649, par l'Académie Française, avec «l'enseignement»» (in Isambert, 1968, p. 90). Nous rejetterons d'emblée la confusion de ces deux termes et nous tiendrons l'enseignement, défini comme «*action de donner les préceptes d'une science ou d'une quelconque autre discipline*»¹ pour synonyme d'instruction. L'instruction sera prise dans son acception relative au savoir, aux connaissances acquises, sa définition pourrait être «*la connaissance que l'on donne à quelqu'un de certains faits, de certains usages qu'il ignore*»².

L'enseignement peut être individuel ou collectif. L'histoire de l'enseignement fait référence à ce dernier aspect à travers l'histoire de l'organisation scolaire. La pédagogie prendra quant à elle tout son sens dans la réponse à la question : quels sont les moyens par lesquels il est possible d'instruire ?

Pour ce qui est de l'éducation, nous retiendrons l'idée d'«*une action tendant à élever, former un enfant, développer ses facultés physiques, intellectuelles et morales*»³. Dans ce cas, nous pouvons considérer l'instruction comme étant incluse dans l'éducation ; la distinction se fait par l'introduction de la notion de «morale» pour ce qui est de l'éducation. En effet, s'il est possible de développer ses facultés physiques et intellectuelles pour soi-même, la morale relie obligatoirement la personne à son environnement et plus particulièrement à ses semblables. Pour tous les hommes, l'éducation tient une place considérable en tous temps et dans tous les pays, étant donné qu'elle est liée à une réflexion philosophique sur le sens de la vie.

La légitimité de l'action éducative a toujours été justifiée par de multiples raisons, mais nous prendrons le parti de ne pas examiner cette notion dans son évolution historique. En effet, au cours de l'Histoire, les conceptions de l'éducation furent très diverses, nous pouvons même rencontrer simultanément des positions radicalement contradictoires. Conception strictement militaire comme à Sparte, sous tendue par un idéal esthétique comme dans la Grèce antique ou éducation à dominante intellectuelle comme chez les sophistes, nous voyons, dès l'Antiquité, quelle peut en être la diversité. L'évolution de ces différentes conceptions éducatives n'a cessé de suivre le cours des bouleversements qui ont émaillé l'évolution de la

¹ Encyclopédie Quillet.

² Idem.

³ Idem.

société elle-même. C'est ainsi par exemple que l'éducation a préparé l'homme pour son salut individuel à travers la religion. En d'autres temps, la Vérité scientifique devient une doctrine absolue qui justifie la soumission de tous à l'autorité qui la détient. A certaines époques, l'idéal de l'éducation est une culture lettrée et raffinée, à d'autres moments il s'agit de réaliser un homme libre qui retrouvera ainsi sa condition naturelle.

Eduquer l'enfant pour lui-même par rapport à un idéal de l'Homme ou pour le groupe social auquel il appartient et dont l'individu n'est plus qu'une cellule, tel est le dilemme rencontré de façon universelle par toute personne s'interrogeant sur la possibilité d'agir sur l'enfant pour le préparer à l'Homme qu'il sera demain. Ce sont ces deux conceptions extrêmes qui s'affronteront au cours du temps, une conception humaniste de l'éducation, ou une éducation socialisée qui, lorsqu'elles ne s'excluent pas l'une l'autre, prennent le pas l'une sur l'autre, alternativement, dans les priorités éducatives.

Ce sont des théoriciens et des penseurs de l'éducation qui sont à l'origine de toutes les institutions pédagogiques qui ont vu le jour au cours de notre Histoire. Cependant, de tous temps et depuis l'origine de l'humanité, une institution particulière a présidé à l'éducation de l'enfant, il s'agit de la famille.

1.2 LA FAMILLE DANS SON RÔLE ÉDUCATIF

La préséance de la famille en matière d'éducation vient de sa réalité biologique qui permet la transmission de la vie. C'est une communauté naturelle et universelle. L'importance du couple dans son rôle éducatif n'est pas à démontrer, même du point de vue juridique : le couple parental doit survivre, en cas de séparation, au couple conjugal. La famille est donc une donnée biologique indissoluble qui permet à l'enfant de s'inscrire dans l'histoire.

Pour PESTALOZZI⁴, elle est le milieu éducatif par excellence. Il est indéniable que l'enfant crée ses premiers liens sociaux dans l'intimité du foyer. La famille lui offre à la fois les racines et la nourriture affective dont il a besoin. Il y fait ses premiers apprentissages, découvre des comportements et des valeurs propres à ses parents. C'est une première socialisation qui se distingue par son caractère privé et où l'enfant est considéré en tant qu'individu. H ARENDT pense que les enfants ont *«par nature, besoin d'un abri sûr pour grandir sans être dérangés»* (1972, p. 241) et que seule la *«pénombre»* de la famille peut leur assurer la protection dont ils ont besoin contre la *«lumière»* de l'espace public. C'est dans ce lieu protecteur qu'ils trouvent la sécurité et la confiance nécessaires pour affronter l'extérieur. C'est, nous dit B.WALTER *«un des ultimes lieux du don et du lien, un lieu qui existe par la gratuité de sa valeur»* (1997, p. 98). Ces relations familiales basées sur le sentiment ne sauraient exclure cependant une autorité parentale, celle-ci se révélant dans les limites imposées à l'enfant. Il va se construire grâce à ces limites, à travers les repères qui lui sont donnés et l'intérêt qu'on lui porte dans les refus qu'on lui adresse. C'est un passage obligé qui commence avec le rôle séparateur à l'égard de l'enfant, que constitue le père vis à vis de la mère et inversement. Ces divers interdits font prendre conscience à l'enfant de la place qui est la sienne et l'obligent à

renoncer à «toute» la place. La frustration qu'ils engendrent peut créer un sentiment d'abandon ou de rejet qui sera contrebalancé par l'expression affective des parents.

La famille est la pierre angulaire du privé. Elle est un relais social entre l'individu et le public. L'enfant quittera cette place centrale mais il gardera un lien indestructible avec ses parents.

Le dictionnaire général des sciences humaines (1975) définit la socialisation comme *«processus par lequel un individu apprend et intériorise les valeurs, les normes et les codes symboliques de son environnement social en les intégrant à sa personnalité. Elle est avant tout acculturation, c'est-à-dire acquisition et intériorisation des manières de faire, de penser, de sentir et d'agir, propres au groupe ou à la société dont l'individu fait partie et indispensables à son adaptation au milieu. On considère généralement que l'institution familiale est un agent privilégié et fondamental de socialisation»*.

C'est en tout état de cause le premier, et sa spécificité est due au rôle qui est le sien dans la construction de l'individualité de l'être humain. Mais l'Homme est un être social par nature, c'est pourquoi la socialisation n'a pas pour vocation de lui donner cette capacité. Elle a pour objet de transmettre une manière spécifique d'être avec les autres dans un milieu social donné.

La fonction familiale est encore d'actualité aux côtés de multiples autres agents de socialisation. *«Tout ce qui est social est agent de socialisation. Etant par nature continue et toujours en devenir, elle est transmise par toutes les institutions que l'individu rencontre autour de sa trajectoire sociale»⁵*.

«Nous appartenons à une nation, mais aussi à beaucoup de sous-groupes de cette nation, et nous appartenons également à la civilisation occidentale et à l'humanité, qui pour n'être pas organisées n'en sont pas moins des réalités sociales» (Leif, Rustin, 1959, p. 135).

La famille «nucléaire», c'est-à-dire un homme, une femme et leurs enfants partageant la même habitation constitue depuis toujours la cellule de base à partir de laquelle se constitue

⁴ Remarquable pédagogue suisse (1746-1827) qui consacra sa vie à l'élaboration d'une méthode pédagogique et à sa mise en pratique auprès d'enfants pauvres. Il ne considère aucune autre influence sur l'enfant que celle du cœur.

le groupe social. La société traditionnelle telle que nous la présente Philippe ARIÈS (1973) constituait autour de chaque famille nucléaire, un environnement accompagnateur et protecteur pour cette dernière. La famille moderne réalise essentiellement une prise de possession de son autonomie à l'égard de cet environnement humain immédiat. Les liens n'en demeurent pas moins envers le reste de la parenté, mais ils sont plus distendus qu'autrefois. Cette autonomie s'exprime par une réorganisation autour de l'enfant, de la structure familiale, d'autant plus que le rapport à l'enfant s'est traduit, au cours du temps, par un intérêt progressif pour sa personne par le biais de son éducation et de sa santé. En gagnant son individualité, la famille a trouvé une intimité qui favorise les relations entre ses membres, mais le repli observé sur le cercle domestique s'accompagne d'une dépendance accrue vis à vis de l'extérieur. Dépendance d'autant plus marquée que la régulation sociale, préservée par la famille élargie et le tissu social environnant dans la société traditionnelle, semble s'être reportée sur l'Etat qui surveille dorénavant le bon fonctionnement du groupe social familial. Il semble donc qu'il faille relativiser l'autonomie de la famille moderne et vraisemblablement plus encore celle de la famille post-moderne comme la nomme François DE SINGLY (1993)⁶.

Dans nos sociétés occidentales actuelles, l'enfant est plongé très tôt dans cet autre univers qu'est l'école ou il est confronté à une autre forme de socialisation que celle qu'il a connue jusqu'alors. Cette institution prend une place considérable dans sa jeune vie puisqu'il sera lié à elle pour au moins dix ans, l'expression «métier d'élève» est d'ailleurs parfois employée. Non seulement il y sera instruit, mais il apprendra, à travers l'enseignement qui lui sera dispensé, les normes inhérentes à l'école. Elles participeront de sa construction sociale, détermineront sa place comme élément du groupe et son rôle en tant que citoyen. Nous

⁵ Dictionnaire général des sciences humaines.

⁶ Cette famille poste-moderne se caractérise par une plus grande valorisation de la qualité de ses relations interpersonnelles, liée à une augmentation de l'individualisme de chacun des membres à l'intérieur de cette institution. Ces attitudes conjuguées tendent à déstabiliser le couple et se traduisent dans les faits par une multiplication de familles «monoparentales» et de familles «recomposées». (1993)
Ces termes nouvellement utilisés et officialisés par l'INSEE, désignent pour la famille monoparentale, celle où les enfants vivent avec un seul de leurs parents et pour la famille recomposée' celle constituée d'un homme et d'une femme vivant avec les enfants de l'un et de l'autre et ayant parfois, également, des enfants en commun. La famille nucléaire coexiste de façon ordinaire avec des modèles qui étaient auparavant l'exception, ce qui en favorise la dé-stigmatisation, mais ces différents modèles, souvent transitoires, rendent plus difficile encore la lisibilité du groupe social familial.

pouvons aussi clairement observer l'influence de la vie scolaire sur la société tout entière qui, de facto, se calque sur elle entre autres pour son travail avec des horaires, des rythmes hebdomadaires et des congés aménagés en fonction de ceux de l'école mais aussi pour ses loisirs, avec par exemple la mise en place de zones géographiques pour les départs en vacances. Une bonne partie de son économie est également concernée avec tout ce qui touche à la scolarité, il n'est qu'à regarder le phénomène de rentrée scolaire et connaître le nombre d'individus directement concernés : presque quinze millions d'élèves et un peu moins d'un million et demi pour le personnel enseignant⁷. Ces constatations sont révélatrices de la place prépondérante de l'école dans notre société.

Cette emprise est visible sur d'autres plans, beaucoup plus profonds, de la structure sociale : Pierre BOURDIEU a montré l'importance des stratégies de la famille afin de maintenir, et si possible d'améliorer, la position de celle-ci dans l'espace social. Autrefois, le groupe familial avait pour fonction, avant tout, la préservation et la transmission de son patrimoine économique. Petit à petit, le capital dominant devint le capital scolaire, et le mode de reproduction de la société se perpétua en s'appuyant sur cette nouvelle composante. Toutefois, la famille perd son pouvoir de désignation des héritiers dans la mesure où ce capital fait corps avec son propriétaire ; dès lors, elle ne pourra agir qu'indirectement au regard de cette réalité. Cette intervention va se révéler par le choix de l'établissement scolaire, le suivi assidu de la scolarité de l'enfant et une incitation permanente à sa réussite.

Nous pouvons nous demander si la baisse significative de l'indice de fécondité⁸ ne fait pas, lui aussi, partie d'une stratégie éducative.

Vis à vis de cette stratégie économique de la famille, l'enfant apparaît aujourd'hui comme un individu pris entre l'école et la famille. «*La rivalité entre les deux institutions s'établit autour de la «propriété» de l'enfant*» (Meirieu in s/d Dubet, 1997, p. 84). Pour mieux comprendre cette autre institution qui représente à notre époque un volet essentiel dans l'éducation de l'enfant, nous allons suivre son histoire et son évolution.

⁷ Selon les sources du Ministère de l'Éducation Nationale : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/gchiffres_e/

⁸ Selon les sources de l'INSEE, cet indice est de 1.7 en 1995 contre 2.8 en 1965.

1.3 LES ORIGINES DE NOTRE SYSTÈME ÉDUCATIF

Nous avons noté la subordination de l'instruction à l'éducation. Une instruction qui ne peut jamais être neutre puisqu'elle est toujours soutenue par un idéal d'éducation qui lui donnera sa couleur. C'est pourquoi il ne faut pas nous étonner que le terme «système éducatif» soit utilisé en lieu et place de ce qui est aussi un système d'instruction.

Aussi loin que l'on remonte dans le temps, l'homme a toujours cherché à transmettre à ses enfants les savoir-faire et les acquis issus de sa propre expérience. Ce fut longtemps une simple histoire de survie.

Au moment de l'occupation de la Gaule par les Romains, ceux-ci ont introduit tout naturellement leur propre type d'éducation, inspiré lui-même de la Grèce Antique. Il s'est répandu à travers les institutions scolaires municipales de nature exclusivement urbaine, mais celles-ci disparurent progressivement en même temps que l'effondrement de l'Empire et l'afflux des populations barbares. Ces écoles furent en partie relayées par le préceptorat qui avait toujours existé dans les milieux nobiliaires. A partir du V^{ème} siècle, la civilisation qui se constitue se caractérise par une orientation radicale vers le christianisme. Elle garde pourtant les influences de la civilisation gréco-romaine et introduit des éléments culturels propres aux envahisseurs nordiques.

Partant de là, l'évolution de l'éducation médiévale se caractérise, quels que soient le milieu social et le siècle, par une orientation essentiellement professionnelle toujours sous tendue par une doctrine chrétienne à laquelle tout le monde est soumis et dont l'Eglise est le dépositaire. L'éducation du peuple et de la bourgeoisie, pour ce que nous en savons, se réduit à l'action de la famille et à l'apprentissage d'un métier. Celle du chevalier, marquée par la civilisation germanique évolue au cours des siècles vers plus de civilité et même vers un art «courtois». Le souci d'instruire également les jeunes filles est très présent. Quant aux clercs destinés à

l'exercice du sacerdoce, ils peuvent recevoir leur instruction auprès des évêques dans les églises cathédrales, auprès des chanoines dans les chapitres ou les monastères et enfin auprès des prêtres dans les paroisses rurales. Il s'agit d'un enseignement destiné à savoir dire l'office et à le chanter.

A l'époque carolingienne, hormis pour l'enseignement rural qui resta à un niveau élémentaire, l'école cathédrale complète cet enseignement oral par de la théologie et également par l'enseignement des Arts : grammaire, rhétorique et dialectique d'une part, géométrie, arithmétique, astronomie et musique d'autre part. Elle réintroduit de la sorte la culture hellénistique dont la tradition avait été conservée en Italie, en Angleterre et en Irlande. Nous voyons poindre ici l'origine de notre système scolaire.

Le développement de cet enseignement conduit à ouvrir des écoles de plus en plus nombreuses, ce qui oblige les chapitres à accepter des maîtres privés. L'accord nécessaire de l'autorité religieuse étant parfois difficile à obtenir, certains maîtres et élèves s'associent, en réaction à cette contrainte, et sont à l'origine de l'Université médiévale. Cette Université trouve sa forme définitive au XIII^{ème} siècle par l'établissement d'une hiérarchie dans les connaissances à acquérir. L'enseignement des Arts devient un passage obligé pour un enseignement supérieur, celui de la Théologie, du Droit ou de la Médecine. A la fin du Moyen-Âge, cet enseignement des Arts est développé à travers tout le pays, dans le cadre universitaire, mais aussi en dehors même de l'Université.

C'est ce qui explique la longue vie des «humanités»⁹ dans l'éducation classique. L'aspect religieux sera intégré en faisant reposer largement l'instruction sur la Bible et les textes liturgiques.

Désormais l'école est sous la tutelle de l'Église et elle le restera quasiment jusqu'à la Révolution. L'État se saisira pour la première fois et timidement de la question de l'enseignement lors du renvoi des Jésuites¹⁰ en 1762 ; il comblera le vide laissé dans 120 collèges jésuites qui passent alors sous la tutelle des pouvoirs publics.

⁹ Etude de la langue et de la littérature grecques et romaines.

¹⁰ Société religieuse fondée en 1534 sur l'initiative d'Ignace de Loyola, les Jésuites se sont donné pour but de lutter contre le protestantisme.

Mais le système scolaire n'a jamais été l'unique moyen d'instruction et de formation de l'Homme. Aussi, avant d'aller plus loin dans l'histoire de cette institution scolaire, nous allons pour un temps nous attacher à l'histoire de l'alphabétisation.

1.4 L'ALPHABÉTISATION DES FRANÇAIS

Pour explorer ce vaste domaine de l'éducation, c'est une des entrées possibles, qui a le mérite de créer une distance par rapport à l'école et qui nous permettra d'appréhender cette dernière de façon plus relative. Nous venons de voir comment les institutions scolaires romaines furent, en partie, remplacées par du préceptorat. Comment aussi l'éducation médiévale se concentrait en priorité sur l'apprentissage d'un métier. Nous allons regarder maintenant de quelle manière, au cours des siècles, une véritable culture de l'écrit a supplanté cette forme exclusive d'enseignement.

1.4.1 Le développement de cette aventure collective

François FURET et Jacques OZOUF (1977) ont publié une étude très complète à ce propos, qui s'appuie sur les sondages de MAGGIOLO : ancien recteur de l'Académie de Nancy, celui-ci obtint une mission ministérielle en 1877, qui le chargeait d'une enquête rétrospective sur l'alphabétisation des Français. Il demanda aux instituteurs de chaque commune de relever les signatures des époux concernant leur acte de mariage, et ce, sur quatre périodes quinquennales : 1686-90, 1786-90, 1816-1820 et 1872-76. Près de 16 000 instituteurs ont répondu.

Alors que la maîtrise de la lecture échappe à toute investigation chiffrée, l'écriture est appréhendée par le biais des pourcentages de signatures des actes de mariage. F. FURET et J. OZOUF ont démonté la crédibilité de ces pourcentages qui sont de bons indicateurs d'alphabétisation telle qu'elle est définie de nos jours c'est-à-dire comprenant la lecture et l'écriture¹¹. Ils ont en outre revisité et complété cette enquête, notamment en ce qui concerne les villes, MAGGIOLO ayant eu des difficultés à les prendre en compte. Il s'avère que les agglomérations (2 000 habitants et plus) sont partout en avance sur les campagnes, elles atteignent souvent des niveaux d'alphabétisation élevés avant même la fin du XVII^{ème} siècle. L'immense contraste qui apparaît leur fait dire qu'il y a «*une histoire rurale et une histoire urbaine de l'alphabétisation. L'Histoire de l'alphabétisation urbaine commence probablement dans les derniers siècles du Moyen-Âge*» (Furet, p. 54, t.1).

Sur le plan spatial, on distingue deux périodes successives : dans un premier temps, les inégalités de développement apparaissent entre une France du Nord plus instruite que la France du Sud, selon une ligne de partage St Malo-Genève. Puis, progressivement, il resta «*un triangle résiduel de retard adossé à l'Océan Atlantique*». (Furet, p 56, t.1)

Dans la zone Nord et dès la fin du XVII^{ème}, nos deux auteurs indiquent entre 1/3 et la moitié des hommes sachant signer leur acte de mariage, ce qui est une valeur déjà élevée. À la fin du

¹¹ Sachant notamment que l'enseignement de l'écriture venait traditionnellement après celui de la lecture.

XVIII^{ème}, le pourcentage s'élève à près des 3/4. Dans la «zone de retard», le démarrage décisif pour les hommes se fera seulement dans la deuxième partie du XIX^{ème} siècle.

L'alphabétisation féminine, quant à elle, progresse généralement plus vite que celle des hommes, en valeur relative et dans le nord de la France. C'est le XVII^{ème} siècle qui est le plus favorable aux femmes alors que le mouvement masculin s'essouffle un peu. En revanche, dans les départements retardataires, il faudra attendre, comme pour les hommes, le XIX^{ème} siècle, mais les avancées féminines suivront alors de beaucoup plus près les progrès masculins.

Le monde médiéval comptait déjà de nombreuses femmes ayant une grande culture intellectuelle, autant dans les familles nobles que parmi les religieuses. Dans les monastères de femmes, celles-ci calligraphient et peignent des enluminures. La bourgeoisie urbaine en comptait aussi dans ses rangs. Malgré cela, il semble que beaucoup de femmes aient connu pendant longtemps, une semi-alphabétisation, centrée sur la lecture. Cette pratique semblait plus en conformité avec la représentation qu'on se faisait alors de leur rôle. La traditionnelle culture communautaire à base de mémorisation et d'oral était ainsi entretenue dans les foyers, avec l'apport supplémentaire du livre. Cette tradition orale prenait tout son sens, par exemple, dans les veillées villageoises.

En réalité l'alphabétisation s'est opérée lentement, depuis la période gallo-romaine, mais surtout à partir du XVI^{ème} siècle. A cette époque, la Réforme¹² a probablement été à l'origine de cette évolution, dans la mesure où la religion protestante s'appuie essentiellement sur la lecture de la Bible. Ainsi, la nécessité de ce rapport au livre a joué un rôle capital dans l'accroissement de l'instruction en milieu protestant pour chaque individu, par le souci de son propre salut et quelle que soit sa position sociale. Ce facteur religieux a eu des effets à plus long terme en déchaînant un prosélytisme soutenu de la Contre-Réforme qui favorisa à son tour l'alphabétisation de la population catholique. Les Jésuites sont à la fois le symbole de cette Contre-Réforme et celui d'un apostolat par l'enseignement ; ils possèdent en 1640, 93 collèges.

¹² Mouvement religieux qui, au XVI^{ème} siècle, a soustrait à l'obédience du pape une partie de l'Europe et a donné naissance aux Eglises protestantes.

Suite à cela, «*ce qui se passe en France entre Louis XIV et Jules FERRY, ce n'est pas, à proprement parler, l'alphabétisation des Français ; c'est le passage d'une alphabétisation restreinte à une alphabétisation de masse*» (Furet, p. 352, t.1).

1.4.2 Comment apprendre ailleurs qu'à l'école

Durant ces trois siècles, il n'y a pas d'âge pour apprendre. Les adultes comme les enfants utilisent souvent le moyen le plus accessible qui se trouve à leur disposition.

Pour les filles comme pour les garçons, le premier stade au moins pouvait être franchi grâce au concours de la mère, voire d'une servante, ayant elles-mêmes appris de cette façon. À côté de cela, la famille initie peu à peu les enfants aux tâches qui seront les leurs, en les associant au travail des adultes à mesure de leurs capacités, ceci allant même jusqu'à l'apprentissage du métier qui se fait en dehors de toute institution scolaire, soit en famille, soit par un transfert temporaire de la puissance paternelle au maître. Sachant que sous l'Ancien Régime, le métier était traditionnellement héréditaire.

Cette pratique pouvait déjà se présenter au XII^{ème} siècle lorsque le jeune noble ne recevait pas de formation intellectuelle en dehors de ce que lui apprenait sa mère, puis il se consacrait à la chevalerie, à laquelle il était destiné de par sa naissance.

Dans les classes les plus populaires, les études élémentaires sont plus mal connues, mais on peut supposer qu'elles se déroulaient de la même façon. Si, quand bien même, l'enfant bénéficiait d'une école, elle n'avait rien de similaire à celle que nous connaissons, et se déroulait le plus souvent dans la maison du maître. Quant au temps de fréquentation et à l'assiduité, ils étaient très réduits, l'absentéisme étant courant, même dans les familles bourgeoises.

À toutes les époques, plusieurs témoignages, d'autodidactes nous sont également rapportés, tel Antoine Yvan, né en 1576 à Rians en Provence jusqu'à «Toinou», petit auvergnat du XIX^{ème} siècle. Encore dans cette dernière période, *«l'institution scolaire, quelle qu'elle soit...ne se trouve pas entièrement, loin de là, investie de la charge d'éducation. Le reste se trouve auprès de la mère...au cœur de la famille, dans l'entourage, dans la quête personnelle de l'enfant et du jeune homme qui tire partie des moyens du bord»*. (s/d Parias, 1981, p. 101, t.3)

Les hautes vallées des Alpes, dans l'Ubaye et le Briançonnais, sont même célèbres pour leur pratique d'auto-instruction. La population mettant à profil les longues soirées d'hiver pour s'apprendre les uns aux autres. De ce fait, de nombreux jeunes descendaient dans le bas pays pour devenir moine, maître d'école ou s'occuper de colportage. Le sondage de MAGGIOLO révélera, à la fin du XVII^{ème} siècle, que le département actuel des Hautes-Alpes, sans écoles organisées, surclasse tous les autres avec un taux de 64 % des hommes sachant signer.

En dehors de l'école, lorsque l'éducation n'est pas assurée par l'entourage immédiat, elle a lieu avec le service d'un précepteur. C'est l'unique pratique de la noblesse, mais nous la rencontrons également dans d'autres classes de la société, notamment chez les grands négociants. Ce peut être le rôle du curé ou d'un maître itinérant, dont on trouve trace encore au milieu du XIX^{ème} et qui s'arrête à la demande, pour quelques temps, dans un hameau ou dans les fermes isolées. Cet usage a eu lieu de façon plus soutenue au cours de certaines périodes, notamment dans la seconde moitié du XVIII^{ème} siècle lorsque l'éducation monastique était mise à mal par les philosophes.

Nous avons développé dans cette dernière partie un aspect de l'instruction souvent oublié au profil de l'institution scolaire. *«Il est impossible de faire exactement la part de ce qui revient à l'école et de ce qui revient à la famille. Sans doute le rôle de celle-ci est-il plus important qu'on ne l'admet généralement»* (s/d Parias, p. 126, t.2).

1.4.3 Une véritable mutation de la société

Ainsi, nous constatons avec F. FURET et J. OZOUF que l'alphabétisation de la population est quasiment acquise à la fin du XIX^{ème} siècle, à l'exception de quelques poches résiduelles. *«En fondant l'école laïque, obligatoire et gratuite, les lois républicaines -bien loin de l'inaugurer- couronnent cette instruction élémentaire des Français qu'est l'alphabétisation. Elles expriment en termes d'institutions les conséquences de l'alphabétisation, non ses causes»* (Furet, p. 56, t.1). Ce passage de la tradition orale à l'écrit est essentiellement lié au développement social et économique du pays. *«Notre enquête n'a de sens que si elle a pu replacer au centre de l'analyse, l'alphabétisation elle-même comme entrée dans la culture écrite ; si elle a pu restituer à la société elle-même la responsabilité majeure de cette transformation»*. (Furet, p. 350, t.1)

À titre d'exemple, nous pouvons considérer l'histoire de l'éducation au regard de l'évolution des techniques. Un certain nombre d'innovations ont eu un impact significatif sur la transmission des savoirs. Il faut citer tout d'abord l'invention du codex au IV^{ème} siècle, qui remplace les rouleaux de papyrus extrêmement encombrants et que l'on devait dérouler des deux mains. La page est écrite dorénavant des deux côtés : le livre est né. À la même époque, ce fut l'arrivée du parchemin qui durait plus longtemps que le papyrus ; enfin, un siècle plus tard, la plume fit son apparition.

«Techniquement parlant, la fabrication des livres reste un goulot d'étranglement pour la circulation des connaissances» (s/d Parias, p. 388, t.1). L'introduction du papier en France, au milieu du XIII^{ème} siècle, débloque la situation. Fin XIV^{ème}, il coûte dix fois moins cher que le parchemin. Mais les conditions de la communication écrite vont être définitivement modifiées par la découverte de l'imprimerie qui permet de substituer au manuscrit, copié en un seul exemplaire, le livre reproduit en nombre illimité. La France est touchée par l'invention de Gutenberg en 1470 et cinquante ans plus tard, le livre est véritablement devenu un objet de la vie quotidienne.

Le colportage, qui existait depuis le XVII^{ème} siècle, a largement favorisé l'expansion de cette culture écrite. Mais au début du XIX^{ème} c'est l'évolution des techniques d'imprimerie -telles que l'apparition des presses mécaniques en 1830- qui a rendu le papier imprimé toujours

meilleur marché. Le «journal à 1 sou» et autres éditions populaires sont diffusés encore plus largement au fur et à mesure de la mise en place du réseau ferroviaire.

Cet aspect technique, facteur indispensable, illustre bien l'interaction qu'il y a entre les différentes facettes de la société. Il est une condition plus qu'une cause du phénomène. Nous assistons, en réalité, à une véritable mutation au cours de laquelle le corps social tout entier entre dans la culture de l'écrit, ce bouleversement aura des conséquences importantes sur l'individu et sur son rapport au monde.

Ce changement majeur pour la société française débuté avec la Réforme, a été renforcé par la philosophie des Lumières¹³ et porté par la Révolution de 1789. C'est bien dans ce creuset, polarisé par l'idéologie égalitaire de l'époque, que les idées de lutte contre l'«ignorance», furent considérées comme priorités législatives. Le *«Rapport et projet de décret sur l'Instruction publique»* présenté par CONDORCET en 1792 nous montre bien le souci qu'en avaient les responsables politiques.

Vient ensuite une période de transition : en 1833, sous la monarchie de Juillet, la loi GUIZOT marqua déjà un premier pas vers l'instruction populaire en faisant obligation aux communes d'entretenir une école. La Commune de Paris¹⁴ eut le temps de concevoir un début d'organisation dans le sens de la gratuité et de l'obligation, mais c'est surtout grâce à une pétition organisée par la Ligue de l'Enseignement¹⁵, que la proposition de Jules FERRY apparaît comme une exigence incontournable de l'époque. Il y a, à ce moment-là, une convergence d'attentes au sein de l'opinion qui permet un large consensus autour de l'école publique.

¹³ Philosophie des Lumières : courant d'idées caractérisé d'une part par la défiance à l'égard de l'autorité, des traditions et des préjugés et l'invitation à juger par soi-même, d'autre part par la foi dans la raison et dans l'éducation pour assurer la vertu et le bonheur.

¹⁴ Mouvement révolutionnaire qui s'est déroulé à Paris au printemps 1871.

¹⁵ *«Fondée par Jean MACÉ en 1866 dans le but de répandre dans le public l'idée d'un enseignement obligatoire et laïque dans les classes populaires»*. (encyclopédie Quillet)

1.5 L'INSTITUTION SCOLAIRE À PARTIR DE 1882

Nous avons suivi le développement de notre système éducatif depuis son origine jusqu'à l'époque médiévale. Nous allons reprendre notre exploration à partir de la mise en place du caractère obligatoire de l'instruction. Nous assisterons à l'aménagement des dispositions prises à cette occasion.

L'institution scolaire, toujours présente à côté d'autres formes d'instruction, va désormais prendre une place essentielle dans l'enseignement des Français. Nous examinerons les transformations successives qu'elle a subies jusqu'à nos jours.

1.5.1 L'instauration des lois «Jules FERRY»

Ce phénomène social qu'est l'alphabétisation, et que nous avons considéré précédemment, doit donc être distingué de l'école qui n'en est, somme toute, qu'un instrument parmi d'autres. Cependant, cette école fut hautement valorisée depuis son origine car utilisée par l'Église comme moyen de contrôle social et intellectuel, donc de pouvoir : l'État utilisant par la suite les mêmes armes. Aussi, l'institution scolaire fut-elle un enjeu central et permanent des luttes politiques. Il en est ainsi à l'occasion de la promulgation des «lois Jules FERRY».

En effet, en 1870, le gouvernement monarchiste disparaît définitivement de la scène politique lors de l'avènement de la III^{ème} République. Jules FERRY est un des hommes d'État les plus marquants de cette époque. Président de la gauche républicaine, il fut le principal

représentant de la politique dite «opportuniste», qui avait pour principe de se plier aux circonstances et de s'attacher aux résultats pratiques de l'action politique. En tant que ministre de l'Instruction Publique, il fait voter le 16 juin 1881 la loi qui institue la gratuité de l'enseignement primaire public, puis le 28 mars 1882 celle qui rend cet enseignement laïque et obligatoire.

Ces lois ont bouleversé définitivement les perspectives de l'enseignement, Ferdinand BUISSON, directeur de l'instruction primaire sous Jules FERRY le souligne en ces termes : *«Les trois principes [gratuité, obligation, laïcité]...ont pris corps dans les lois. Ils sont devenus partie intégrante et caractéristique de la mentalité française. Ils sont, dès à présent, trop entrés dans la tradition pour que personne ne songe, quoi qu'il arrive, à les remettre en discussion. Ni l'on abolira l'obligation de savoir lire et écrire, ni l'on fermera les écoles publiques ni l'on y rappellera les congréganistes ni le curé ni l'on ne rétablira la rétribution scolaire avec dispense pour enfants indigents»*. (Avanzini, 1975, p. 63)

La mise en place de la laïcité fut fortement contestée, notamment par les congrégations religieuses qui occupaient traditionnellement une place importante dans l'enseignement. Dans la terminologie ecclésiastique, l'adjectif «lai» (forme ancienne de «laïque»), marque la qualité de non-clerc. Le substantif «laïc», quant à lui, indique un individu qui ne fait pas partie du clergé. A l'occasion de ce conflit idéologique du XIX^{ème} siècle et par mutation sémantique, l'adjectif «laïque» va désigner désormais quelque chose ou quelqu'un qui ne se rattache à aucune confession ou doctrine religieuse ; c'est la forme substantive qui sera plus particulièrement utilisée. Le terme de laïcité est un néologisme de l'époque qui désignera le principe défendu par les partisans de l'indépendance de l'État et de ses institutions vis à vis des confessions religieuses et de leurs représentants¹⁶.

A la fin du XIX^{ème} siècle, le pays est dans une phase de construction identitaire dont l'école communale va être l'instrument principal. Le but de cette école est double : d'une part, former des citoyens patriotes après la défaite de 1870 (d'où l'importance de l'instruction militaire pour les garçons dans les écoles publiques de l'époque) ; d'autre part, dépasser les intérêts particuliers dans une France qui se composait alors de régions ayant souvent leurs

¹⁶ Ognier in BAUBEROT, 1994

propres langue, système de mesure et unité de compte. Mais elle est en particulier un outil de lutte contre l'«obscurantisme» de l'Église afin d'ôter le pouvoir que celle-ci a sur la société.

C'est par opposition à la laïcité que le terme de «cléricalisme» entre en usage. Cette doctrine qui prétend soumettre la société civile à l'Église, est notamment défendue par les Monarchistes. Les Républicains ont exploité ce lien existant entre l'Église et la Monarchie pour porter un coup fatal à cette dernière. Pour cela Jules FERRY s'est appuyé sur les libres-penseurs, les protestants et les francs-maçons de son époque.

«*Les Hussards noirs*» de la République, tels que Charles PÉGUY nomme les premiers instituteurs (Albertini, 1992, p. 130), vont participer à la mise en place de l'idéologie républicaine. Ils ont pour tâche, dans le sens de la philosophie positiviste d'Auguste COMTE, d'éduquer les esprits en s'appuyant sur la science, le progrès et la raison, faire de chaque individu un citoyen à part entière, capable d'esprit critique pour voter au suffrage universel nouvellement instauré.

Malgré cela, s'il existe un idéal laïque, il n'est nullement question d'un monopole de l'État. La société dirigeante républicaine est issue d'une bourgeoisie libérale certes, mais non moins conservatrice. Les premiers instituteurs, pour la plupart issus des classes modestes, vont transmettre une morale publique dérivée de la morale biblique dont ils sont encore imprégnés. Cette conception de la laïcité, tolérante chez les premiers Républicains, se radicalisera au début de notre siècle avec une étape majeure en 1905, lors de la séparation des Églises et de l'État. Sur l'initiative du clergé, un puissant réseau d'écoles «libres» va alors se mettre en place pour remplacer les anciens établissements «religieux».

La bataille entre Républicains et Monarchistes a réellement eu lieu autour de l'enjeu scolaire, ce qui fait dire à F.DUBET que «*l'école de la République fut identifiée à la formation de la nation elle-même*». Dès lors, elle est porteuse d'un «*choix de société*» qui fait d'elle une institution pas comme les autres où, même à l'heure actuelle, «*tout ce qui la concerne touche au sacré*». (1997, p. 40)

Curieuse conclusion lorsqu'on sait que c'est le sens du sacré, porté par l'Église, qui fut combattu par la philosophie positiviste.

Pour ce qui est de la gratuité prévue par ces lois, elle s'est imposée d'elle-même du fait de l'obligation et dès lors qu'il s'agissait d'un service public. L'État considère que son devoir est

de proposer une instruction à chacun, quelle que soit sa situation sociale. Une des grandes caractéristiques de cette «École de la République» est la distinction entre un enseignement primaire créé pour le peuple et un enseignement secondaire préexistant. Pour ses propres enfants, la bourgeoisie n'est pas concernée par l'école primaire de Jules FERRY, il existe pour eux des classes élémentaires payantes dans les lycées.

En parcourant les siècles, le souci constant de la gratuité pour les plus défavorisés ne saurait pourtant nous échapper. CHARLEMAGNE préconisait déjà une instruction même pour les enfants modestes dans la mesure où ils présentent des dispositions pour cela. La célèbre Université médiévale, reçoit dans ses facultés nombre d'étudiants pauvres pour lesquels sont créées des maisons d'accueil grâce à de riches protecteurs.

A l'époque de la Contre-Réforme, d'innombrables initiatives ont lieu, venant autant du clergé que des élites laïques. N'oublions pas l'entière gratuité de l'éducation jésuite.

Le développement des écoles gratuites a lieu surtout à partir du XVII^{ème} siècle avec les écoles de charité. Charles DEMIA en est une des figures charismatiques sur Lyon et sa région. Il laissait à sa mort, en 1689, pas moins de seize écoles gratuites de garçons et de filles. D'autre part, partout où il y a une école communale, le bail prévoit toujours que le maître devra enseigner gratuitement aux enfants pauvres de la communauté.

En ce qui concerne le dernier point de la loi qui s'applique à l'obligation d'instruction, il nous apparaît plus opportun de le développer dans le chapitre suivant.

1.5.2 Évolution et critique de l'école

La «communale»¹⁷ a pour objectif d'apporter à l'individu tout le savoir dont il aura besoin dans la vie. Aussi les programmes, outre la lecture, l'écriture et le

¹⁷ Tel est le nom consacré à l'école communale instituée par les "lois Jules FERRY".

calcul, préconisent un apprentissage concret (comme la traditionnelle «leçon de choses») et à la fois encyclopédique. En théorie, dans les classes de niveau établies telles que nous les connaissons encore à l'heure actuelle dans l'enseignement primaire, les années de présence et donc l'âge ne comptent pas, seuls importent les savoirs acquis par l'enfant. Cependant, ces directives sont loin d'être appliquées. Les instituteurs sont constamment préoccupés par la préparation de leurs élèves au Certificat d'Étude, ce «*sacrement civil*» (Vial, 1995) qui les incite à privilégier tout ce qui est purement «intellectuel», le cours magistral devenant la règle. Les manuels scolaires donnent à la pédagogie une teinte très dogmatique. Ces enseignants ne pourront jamais faire abstraction de leur cursus scolaire et de celui de leurs maîtres qui les classent parmi les élites intellectuelles du pays. Pour eux, la culture classique issue des «humanités», avec tout le poids qu'elle a dans l'histoire française de l'éducation, sera la règle. En remontant l'Histoire, nous constatons que ces méthodes basées sur la mémoire et le verbalisme, résultent du mode d'éducation médiéval qui s'est perpétué au cours des siècles. Dès la Renaissance elles sont régulièrement critiquées, à commencer par RABELAIS et MONTAIGNE. Muées en recettes et en mécanismes, ces façons de faire seront dénoncées par tous ceux qui réclament que l'enfant soit reconnu dans sa spécificité et mis au centre des débats, que sa curiosité, le respect du rythme de son développement, la dynamique de la vie sociale soient pris en considération. Au cours du temps et sous l'impulsion de pédagogues et de chercheurs en psychologie de l'enfant, de nouvelles méthodes pédagogiques voient le jour dans des écoles libres, en France et à l'étranger. Ces méthodes auront toujours beaucoup de mal à franchir les portes de l'école publique. Les maternelles en bénéficieront les premières grâce à Pauline KERGOMARD, pédagogue passionnée qui transformera ainsi les salles d'asiles destinées aux jeunes enfants.

A partir de Mai 68¹⁸, la querelle entre les Anciens et les Modernes se réveille. Les Anciens, détenteurs de la culture classique, ont une conception durkheimienne de l'enfant et de son éducation, «*un être égoïste et asocial*» qu'il faut «*domestiquer*» (Compagnon, 1995, p. 41). Les Modernes s'inspirent entre autre des écrits de J.J. ROUSSEAU, de pédagogues tels que FREINET, NEILL, MONTESSORI..., des expériences en psychologie de Carl ROGERS. Ils dénoncent la lourdeur des horaires, les contraintes très nombreuses pour atteindre un objectif

¹⁸ Date d'un vaste mouvement contestataire national.

dont la barre est considérée comme trop haute. Une recrudescence d'expériences pédagogiques a lieu hors les murs de l'école, c'est la grande période des «écoles parallèles». A l'intérieur, des innovations ont également lieu, mais de façons très inégales. Cependant, ces tentatives n'auront pas de suite, elles s'arrêtent dans le milieu des années soixante-dix en raison du manque de moyens, de l'inertie du système et de la résistance de certains enseignants. La pédagogie directive reprenant le dessus, des tentatives de réformes sont abandonnées, tel le tiers-temps pédagogique, dans le primaire, qui était destiné à inclure des activités d'éveil. Nous assistons au retour de l'enseignement magistral, les devoirs à la maison étant toujours plébiscités par les parents.

L'école est également critiquée sur son aspect élitiste, en particulier après la guerre de 14/18. De jeunes universitaires : Les Compagnons de l'Université Nouvelle vont lancer une campagne pour reconstruire le système scolaire sur l'idée de l'école unique, école où la sélection se ferait sur l'intelligence et le travail et non plus sur la situation sociale. Ils proposent pour cela la gratuité de l'enseignement à tous les degrés et l'aide financière de l'État à l'enseignement libre. Malgré les oppositions des catholiques, des conservateurs et même des professeurs, les réformes vont aller dans ce sens, la gratuité de l'enseignement secondaire en 1933 marquera le début timide d'une démocratisation¹⁹. Cet idéal méritocratique réapparaît après la seconde guerre mondiale.

Dès les années cinquante, une poussée démographique due en partie à l'arrivée des générations du «baby-boom»²⁰ va conduire à un enseignement de masse. Le budget consacré à l'Éducation Nationale sera considérablement augmenté et en 1959, la loi DEBRÉ autorisera le financement d'écoles privées par l'État, afin de fournir des structures d'accueil supplémentaires, ceci sous forme de contrats d'association ou de contrats simples. Le contrat d'association exige le respect des horaires et des programmes officiels ainsi qu'un contrôle pédagogique et financier, le contrat simple, moins subventionné, est aussi moins contraignant. Des écoles hors contrat subsistent sans aucune subvention. L'unicité de l'école se concrétisera réellement avec la réforme HABY en 1975, qui instaure un collège unique

¹⁹ Cette mesure est toutefois immédiatement suivie par la mise en place d'un examen d'entrée en sixième.

²⁰ Explosion démographique de l'après-guerre (1945-1960).

pour tous. Cette réforme fait l'objet de violentes attaques dénonçant une pseudo-égalité des chances. L'instauration de la carte scolaire pour le secteur public, depuis 1963, et l'obligation pour les familles de s'y conformer étaient déjà vues comme une source d'inégalité, du fait que les établissements étaient de niveaux différents et que les classes sociales aisées contournaient l'obligation sans difficulté.

Le modèle français a pour postulat que l'offre scolaire égalitaire ne peut que produire de l'égalité, or l'expérience de massification scolaire est loin de confirmer cela. *«Ce n'est pas la famille qui a créé la croyance en un paradis de la réussite assurée. C'est vrai que les familles y ont cru et qu'elles y croient, mais tout aura été fait pour que ce soit le cas».* (s/d Dubet, 1997, p. 51)

Les thèses soutenues par les sociologues BOURDIEU et PASSERON en 1964 présentent l'école comme reproductrice des inégalités sociales ; inégalités légitimées par le biais du savoir, la classe bourgeoise ayant établi sa propre culture comme critère de référence. Le phénomène est renforcé par un recrutement des instituteurs qui s'effectue de plus en plus dans la population universitaire, au détriment du milieu populaire. *«Tout se passe comme si chaque fraction de la société avait intégré le type de réussite scolaire auquel elle puisse prétendre selon son statut économique et social».* (Baudelot, 1971)

Après le pari de l'unité nationale et d'un minimum d'instruction pour tous, l'école publique va avoir comme préoccupation essentielle, le souci de répondre aux besoins économiques du pays.

Sous le gouvernement du Front Populaire (1936/38), un tournant important est pris avec la création de classes d'orientation. La famille perd définitivement son pouvoir dans le choix de l'orientation, au profit du corps enseignant. A noter que le ministère de l'Instruction Publique²¹ devient en 1932 celui de l'Éducation Nationale. L'éducation est considérée comme un investissement devant répondre aux besoins de la collectivité, en adaptant les formations à la demande du marché du travail et en suivant pour cela les prévisions et recommandations des Plans. Dans chaque établissement, un conseil d'orientation est mis en place, destiné à déceler les aptitudes des élèves et à les orienter. Le niveau général de formation s'est encore élevé, mais les élèves qui ne suivent pas sont déclarés en échec et orientés vers l'enseignement technique ou professionnel, utilisé comme filière de délestage.

²¹ Ce ministère créé en 1823 faisait suite au Service de l'Instruction publique créé, quant à lui, en 1791.

C'est d'ailleurs à cette époque que le terme «échec scolaire» apparaît pour la première fois, puisqu'il est engendré par ce nouvel objectif national. Avec la réforme HABY les élèves suivront un tronc commun jusqu'en cinquième qui devient le premier et le principal palier d'orientation. Le collège se transforme en «*centre de tri*», selon l'expression de Béatrice COMPAGNON et Anne THÉVENIN (1995). La critique essentielle de cet état de fait porte sur le caractère négatif de la sélection par l'échec.

Les trente années qui suivent la seconde guerre mondiale, que l'on nommera à posteriori «Les Trente Glorieuses», sont marquées par une complète modification du paysage socio-économique du pays. A la fin des années 70, les paysans ne représentent plus que 7 % de la population active (Compagnon, 1995, p. 88). Les progrès scientifiques et techniques bouleversent les conditions de travail dans l'industrie ; le secteur tertiaire connaît une croissance spectaculaire ; les femmes entrent massivement sur le marché du travail. Toutes les classes sociales ont progressivement accès aux loisirs et à de nouveaux biens de consommation. L'école va subir les conséquences de cette remarquable transformation.

Comme nous l'avons vu, le grand mouvement contestataire de mai 1968, à l'instigation des étudiants, naît du décalage entre conservatisme et modernité ; c'est le symptôme d'une crise morale et culturelle majeure. L'attitude de l'ensemble de la société à l'égard de l'enfant va en être profondément modifiée. Cela se traduit par la prise en compte de son autonomie, le souci de son épanouissement, l'assouplissement de l'autorité parentale. L'adolescence, qui désigne la classe d'âge qui suit l'enfance, à partir de 12 ans, représente une catégorie de population particulièrement reconnue. Les «jeunes», comme nous les nommons de plus en plus souvent, ainsi que leurs cadets, sont progressivement pris en compte par le marché économique comme des consommateurs à part entière.

Mais le modèle éducatif qui en résulte ne s'applique pas uniformément dans la société. Le milieu ouvrier se réfère encore volontiers aux valeurs traditionnelles pour l'éducation de ses enfants. Cependant, l'élève ne sera désormais plus le même.

1.5.3 L'école d'aujourd'hui

La crise pétrolière de 1973 marque le début d'une période économique difficile, se traduisant par un taux de chômage important qui occasionne bien des inquiétudes. Le malaise est aussi présent dans le milieu enseignant. Le métier a perdu au fil du temps le prestige qu'il avait, l'élévation du niveau scolaire de la population ôte aux enseignants leur position de détenteurs privilégiés du savoir.

L'autorité du professeur est de plus en plus contestée. Les diplômes se déprécient très vite, ils n'apparaissent plus comme un passeport automatique de promotion sociale, ce qui amplifie la déception des élèves vis à vis de l'école ; ils doutent de sa réelle efficacité en faveur de l'intégration professionnelle. Les familles ont perdu la confiance qu'elles avaient dans un système bâti sur l'idée d'une égalité des chances. Elles l'ont remplacée par de nouveaux comportements : plus d'individualisme et une obsession de la réussite scolaire, qui induit une logique de consommation. Ceci est plus particulièrement visible ces dernières années, depuis que s'accélère la perte des repères et des certitudes au sein de la société dans laquelle nous évoluons.

L'opposition entre l'enseignement laïque et l'enseignement religieux n'est plus à l'ordre du jour. L'enseignement privé est envisagé comme possibilité de seconde chance en cas d'échec dans le secteur public ; il fait le jeu de cet esprit consumériste, le pourcentage d'enfants inscrits pour des raisons idéologiques dans les écoles «libres» ne représente plus que 15 à 20 % de leurs effectifs (Compagnon, 1995, p. 170).

Depuis les années 80, l'accès au lycée s'est généralisé et cette démocratisation est en passe de toucher de la même façon l'université. Elle traîne dans son sillage tous les problèmes liés à l'hétérogénéité de la population, déjà rencontrés au collège. En milieu urbain et à la faveur de la décentralisation amorcée en 1982²², les familles socialement favorisées contournent cette situation en choisissant pour leurs enfants des établissements de bon niveau, par le biais

²² L'Etat laisse une marge importante d'autonomie aux instances locales dans le choix des orientations et des moyens de l'action éducative.

des filières sélectives²³. Dans les petites villes, ces mêmes familles privilégient les écoles privées. Le mythe de l'égalité du service public s'écroule.

Le débat porte sur l'adaptabilité de l'école au monde d'aujourd'hui. Autrefois, l'essentiel de la communication se transmettait par l'écrit. Aujourd'hui, l'essor de la technologie demande une adaptation constante. Au niveau pédagogique, l'école est rivalisée par les médias, notamment la télévision, ainsi que par l'informatique.

Nous avons eu l'occasion de constater à quel point l'histoire de l'école et celle de la société sont en interaction permanente. On peut se demander si la crise importante que traverse l'école actuellement n'est pas liée à un bouleversement social suffisamment conséquent pour que le système éducatif français franchisse une étape supplémentaire et indispensable à son existence.

²³ Par exemple le choix d'une langue rare comme première langue, tout comme les mathématiques sont devenues un critère d'excellence scolaire après 1968, en remplacement du latin.

CHAPITRE II :
PRATIQUE DE L'INSTRUCTION
DANS LA FAMILLE

PRATIQUE DE L'INSTRUCTION DANS LA FAMILLE

Dans le premier chapitre, nous avons tenté une approche de l'instruction par le biais de l'alphabétisation pour nous donner l'occasion d'un décentrage par rapport à la vision habituelle de l'enseignement. C'est aussi, selon nous, un des intérêts d'une étude sur l'instruction à domicile, que de nous permettre de réfléchir autrement, de regarder de biais ce que nous avons l'habitude de voir de face.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'instruction publique définie par les lois Jules FERRY doit être laïque, gratuite et obligatoire. Après avoir traité de la laïcité et de la gratuité, nous aborderons dans ce chapitre le troisième et dernier aspect.

Dans notre société, il est fait couramment allusion à «l'école obligatoire», contrairement aux idées reçues, il nous faut tout de suite préciser que l'instruction seule est rendue obligatoire, et non pas le mode d'enseignement. Il serait donc plus correct de parler d'obligation d'instruction et non d'«*obligation scolaire*», tel que mentionné dans la loi.

2.1 VOYAGE A TRAVERS L'HISTOIRE

Nos représentations en matière d'instruction sont à tel point imprégnées du système scolaire, que nous avons quelques difficultés à nous souvenir qu'il n'en fut pas toujours ainsi, voire à imaginer que cela put être autrement.

À la fin du XVIII^{ème} siècle, les Révolutionnaires attendaient beaucoup de l'instruction et de l'éducation. C'est à ce moment là que les grands débats scolaires ont commencé. On parle à cette époque de déscolarisation dans *«un sens quasi illitchien»*²⁴ (Vincent, 1980, p. 93). Condorcet imaginait même *«un temps...où tout établissement d'instruction publique deviendra inutile»* (Vincent, 1980, p. 93). Il a été critiqué pour son trop grand libéralisme et son refus de l'obligation scolaire. Certains de ses opposants inclinaient aussi vers une déscolarisation, mais en faveur de la rupture révolutionnaire, c'est le cas de Gabriel BOUQUET qui présenta en 1793 une hypothèse *« que certains ont appelé l'«utopie de la société-école»* (Lelièvre, 1990, p. 24). Voici un extrait de son *«Plan général d'instruction publique»* : *«les plus belles écoles, les plus utiles, les plus simples...sont, n'en doutez pas, les séances publiques des départements, des districts, des municipalités, des tribunaux et surtout des sociétés populaires ...»* (Lelièvre, 1990, p. 24).

Parallèlement à ces idées de déscolarisation complète, *«les établissements d'instruction créés au début de la Révolution sont aussi, en un sens, déscolarisés»* nous déclare Guy VINCENT (1980, p. 93) qui, à l'appui de ce qu'il avance, cite les écoles centrales caractérisées par l'*«absence de direction et de hiérarchie»* et la *«liberté d'étudier ce que l'on veut»* ainsi que l'Ecole Normale, *«un établissement où les instituteurs s'instruisaient auprès des savants»* et précisant que *«c'est même cela qui la fit condamner»*.

Ces pratiques révolutionnaires en matière scolaire s'opposaient à l'arbitraire du pouvoir et faisaient intégralement partie du système politique du moment. A cela succède en 1880, une

«révolution pédagogique» qui a davantage le souci d'éduquer que d'instruire et que l'on peut comprendre «comme une nouvelle façon d'assujettir» (Vincent, 1980, p. 96). Dans ses déclarations, l'école de Jules FERRY cherche à faire comprendre la nécessité d'une obéissance à la règle, elle souhaite remplacer la soumission par une adhésion volontaire. Mais Guy VINCENT y voit, de la part d'«une fraction de la bourgeoisie», le seul moyen «de détourner et d'utiliser au lieu de réprimer, des volontés collectives qui s'étaient manifestées avec éclats quelques décennies plus tôt». «L'instruction sans éducation est déclarée dangereuse» (1980, p. 96). L'obligation scolaire est alors considérée comme une nécessité envers une mince fraction de la population qui ne voit pas, à priori, la finalité de l'instruction. La bourgeoisie quant à elle, était consciente de la nécessité d'une instruction populaire afin de préparer les ouvriers à un travail plus productif, en réponse aux besoins de l'industrie et du commerce. Elle comptait aussi sur son impact, dans la mesure où cette instruction, de par la forme que prenait sa transmission, inculquait des valeurs morales, tel le respect de l'autorité qui ne pouvait que favoriser la paix sociale.

Avec les «lois Jules FERRY», l'Etat reconnaît qu'il est de son devoir d'assurer une instruction pour chaque citoyen ; en cela, il prend en compte officiellement les populations les plus défavorisées. Par cette action, cent vingt ans après ses premières implications dans le domaine éducatif, il construit pour la première fois un cadre législatif qui englobe l'ensemble de la pratique éducative française. Cependant comme nous l'avons déjà fait remarquer l'idée du monopole de l'Etat sur l'instruction n'est pas dans les esprits, surtout avant 1905, et l'enseignement privé gardera sa place, jusqu'à nos jours, au côté de l'enseignement public. Jules FERRY tient compte des réalités éducatives en vigueur et prévoit notamment que «l'instruction...peut être donnée...dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie».

En cela, il reconnaît et entérine des pratiques habituelles que l'on retrouve tout au long des siècles précédents et dans toutes les couches sociales comme nous l'avons développé au chapitre premier.

²⁴ En référence aux idées d'Ivan Illitch développées dans son livre intitulé « Une société sans école ». (1971)

2.2 A PROPOS DES DISPOSITIONS LÉGISLATIVES

En marge des institutions, l'enseignement strictement privé s'est prolongé jusqu'à nos jours, soit par le biais des écoles hors contrat pour un effectif très réduit d'enfants, soit, de façon sporadique par les familles elles-mêmes et de moins en moins avec l'aide d'un précepteur. En ce qui concerne exclusivement la pratique familiale, elle prend le nom, indifféremment, d'instruction parentale, instruction en famille, instruction à la maison ou à domicile.

Elle trouve sa légitimité dans la loi du 28 mars 1882²⁵ et plus particulièrement dans son article 4. Cette loi, modifiée à plusieurs reprises, prévoit de la part des personnes responsables, une simple déclaration auprès de la mairie du domicile et de l'Inspecteur d'Académie, stipulant qu'elles feront donner l'instruction dans la famille. Voici comment était formulé, jusqu'à la fin de l'année 1998, l'article 16 de la loi : *«les enfants...sont à l'âge de huit ans, de dix ans et de douze ans, l'objet d'une enquête sommaire de la mairie compétente, uniquement aux fins d'établir quelles sont les raisons alléguées par les personnes responsables et s'il leur est donné une instruction dans la mesure compatible avec leur état de santé et les conditions de vie de la famille. Le résultat de cette enquête est communiqué à l'inspecteur primaire. Ce dernier peut demander à l'inspecteur d'académie de désigner des personnes aptes à se rendre compte de l'état physique et intellectuel de l'enfant. Ces personnes pourront l'examiner sur les notions élémentaires de lecture, d'écriture et de calcul, et proposer, le cas échéant, à l'autorité compétente les mesures qui leur paraîtraient nécessaires en présence d'illettrés».*

²⁵ L'évolution de la législation fait qu'au moment où nous travaillions sur ce document, l'ensemble des lois sur l'éducation a été refondu intégralement dans un «Code de l'Education» qui devient dorénavant le seul référent législatif. Nous garderons, pour notre travail, l'ancienne dénomination des articles de loi mais, grâce à une table de conversion, nous joindrons en annexe n° 5 de ce document, tous les articles du Code qui reprennent le texte initial.

Dans la loi du 18 décembre 1998 tendant à renforcer le contrôle de «l'obligation scolaire», le législateur a adopté un amendement présenté par le gouvernement, qui précise que *«cette instruction obligatoire est assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement»*. La déclaration des familles doit dorénavant être annuelle et, par l'article 16, l'enquête de la mairie compétente doit avoir lieu dès la première année, et ce tous les deux ans. *«Lorsque l'enquête n'a pas été effectuée, elle est diligentée par le représentant de l'État dans le département. L'inspecteur d'académie doit, au moins une fois par an, à partir du troisième mois suivant la déclaration d'instruction par la famille, faire vérifier que l'enseignement assuré est conforme au droit de l'enfant à l'instruction tel que défini à l'article 1^{er} de la loi (...) du 18 décembre 1998 (...) Le contenu des connaissances requis des élèves est fixé par décret»*²⁶. Notons au passage, que cette nouvelle loi touche également les écoles hors contrat.

Nous avons cherché des informations nous permettant de chiffrer le nombre d'enfants concernés par ces nouvelles dispositions.

2.3 DERNIER ÉTAT DES LIEUX

L'État des lieux de l'instruction à domicile dépend totalement du chiffrage des déclarations parentales.

²⁶ Ce décret se trouve en annexe 1 du document, l'intégralité de la loi de 1988 en annexe 2, et des extraits de la loi de 1882 en annexe 3.

Il apparaît, au vu du rapport sénatorial n° 504 (session ordinaire 1997-1998) concernant ce sujet, que *«le ministère de l'éducation nationale ne connaît pas le nombre d'enfants qui gravitent hors de l'école. La Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère, évaluée à 99,7 % de la tranche d'âge de six à quinze ans la proportion des jeunes scolarisés : on pourrait donc estimer avec prudence qu'environ 20.000 enfants et adolescents «passent à côté de l'école de la République», ce qui illustre notamment la permanence du phénomène de l'instruction dans la famille»*. (p. 7)

Pour ce qui est de ces enfants instruits dans la famille, ce même rapport fait état d'une enquête menée dans les années 96/97 auprès des Recteurs, par le ministère de l'Education Nationale et complétée par les indications des services de Gendarmerie et des Renseignements Généraux. Nous pouvons dire qu'il s'agit plutôt d'une estimation, qui ne prend pas en compte la situation de Paris, et qui ventile les enfants de la façon suivante :

- « • 1263 enfants seraient instruits au sein de familles dépourvues de tout lien avec des sectes.
- 1034 élèves recevraient une instruction au sein d'une famille sectaire. » (p. 8)

Enfin, le rapport fait état également de «12000 élèves scolarisés "à distance"» (p. 8) d'après les chiffres fournis par le CNED.

Ces chiffres sont sérieusement revus à la baisse dans le rapport d'une enquête apparemment beaucoup plus fine, de la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Education Nationale, datant de décembre 1999. Ce rapport dénombre 978 enfants ayant fait l'objet d'une déclaration d'instruction dans la famille à la rentrée 99, 6977 enfants seulement suivent des cours dispensés par le CNED et 160 autres suivent des cours à distance dispensés par des organismes privés.

Nous nous appuyerons sur ces dernières informations qui semblent plus fiables dans la mesure où elles sont plus récentes et émanent directement des 100 inspections académiques de France métropolitaine et des DOM. Notre travail portera plus spécifiquement sur les 978 enfants déclarés instruits dans leur famille. En effet, les enfants inscrits au CNED ou dans des cours par correspondance privés bénéficient d'un certificat de scolarité et de ce fait, ne sont pas soumis à la loi sur l'instruction dans la famille.

2.4 REGARD SUR LA PRATIQUE

Cette manière théorique de découvrir l'instruction dans la famille, ne nous paraît pas suffisante, elle est même insatisfaisante dans la mesure où pour la comprendre au mieux, il nous semble nécessaire d'en connaître les usages.

Le rythme de vie de l'école et celui de l'instruction à domicile sont foncièrement différents, si bien qu'il est très difficile de se projeter dans la réalité de cette forme éducative si on ne l'a jamais connue. C'est pourquoi aujourd'hui, nous comprenons l'importance de donner l'ambiance et l'atmosphère dans laquelle peut se vivre, d'une façon autre qu'à l'école, l'instruction et l'éducation d'un enfant. C'est ce que nous allons tenter de faire dans la seconde partie de ce chapitre et qui se présente en quelque sorte comme un récit de vie.

Pour des raisons pratiques destinées à une meilleure lisibilité, nous prendrons la liberté d'écrire à la première personne, uniquement dans cette partie du document.

2.4.1 Genèse de cette pratique familiale

L'expérience que j'ai de l'institution scolaire -hormis celle que j'ai intégrée au cours de ma propre enfance-, m'a été fournie entre 1977 et 1992, lorsque mes filles ont fréquenté l'école publique, depuis la maternelle, et jusqu'à l'université pour l'aînée d'entre elles. Bien qu'ayant moi-même été instruite en école privée, c'est sans aucun à priori que nous les avons inscrites, dès l'âge de trois ans, à l'école de notre quartier. J'ai même fait partie durant plusieurs années d'associations de parents d'élèves, parce qu'il me semblait

normal de partager les préoccupations de l'école, au niveau parental. Ce n'est qu'au fur et à mesure de leur scolarité, et plus particulièrement celle de notre seconde fille, que nous avons appris à connaître le fonctionnement réel de cette institution.

Dès le premier trimestre de son arrivée en école primaire, nous avons compris que les difficultés commençaient. Ce que je pourrais en dire, n'est autre que le récit mainte fois entendu de tous les parents qui ont eu un enfant en difficulté scolaire. Le souvenir que j'en ai se réduit à une souffrance partagée entre mon enfant et moi-même face à une machine impitoyable. Les années ont passé tant bien que mal, prise dans ce que je considérais comme un piège, sans échappatoire possible.

J'ai découvert par hasard la loi sur l'obligation scolaire, dans un livre de Catherine BECKER (1985). Je la pris comme une bouée de sauvetage. Pourtant notre fille, elle-même n'en profita pas, elle effectuait alors sa dernière année de collège, l'information nous arrivait trop tard.

C'est lorsque notre quatrième enfant vint au monde que nous avons décidé, sans l'ombre d'une hésitation, de nous lancer dans l'expérience de l'instruction à domicile. Elle se poursuit encore actuellement pour ce garçon âgé maintenant de 11 ans et pour sa plus jeune sœur, née trois ans plus tard. Notre troisième fille en a bénéficié également quelques années puisqu'elle a quitté l'école à 13 ans, après deux années de collège. Elle a maintenant dix-neuf ans et commence sa vie de jeune adulte dans le milieu théâtral, comme comédienne. Elle est la seule des aînées à avoir connu l'instruction à domicile. C'est d'ailleurs grâce à cet aménagement qu'elle a pu se consacrer pleinement à sa passion, qui est en passe de devenir son métier. Elle a passé le «brevet des collèges»²⁷ en candidat libre pour s'éprouver...et pour prouver. C'est à l'heure actuelle le seul diplôme qu'elle ait souhaité obtenir.

²⁷ Le brevet des collèges constitue l'examen de fin de cycle, à l'issue de la quatrième année de collège.

2.4.2 Présentation du lieu et des acteurs

Nous habitons une maison individuelle accrochée au flanc d'un petit volcan et construite sur un terrain de deux mille mètres carrés au fond duquel se trouvent un jardin potager et un poulailler. Une forêt de pins borde ce côté du terrain ainsi que l'arrière de la maison, c'est le lieu idéal pour grimper et faire des cabanes. Environnée de nature, cette maison n'est cependant pas isolée : sept foyers se serrent les uns aux autres pour constituer un hameau situé à un kilomètre du village.

Le principal lieu de vie de la maisonnée est la salle de séjour. C'est une pièce de 55 mètres carrés, orientée au sud et qui bénéficie d'un vaste panorama. Nous avons encore l'impression d'être à l'extérieur, tant la lumière afflue par six grandes fenêtres sans rideaux. Il n'est pas rare le dimanche de pouvoir observer par une de ces fenêtres qui descend jusqu'au sol, un troupeau de chèvres blanches dans le pré mitoyen.

Murs blancs et parquet rustique, pour une pièce somme toute peu meublée. Une table de chêne ronde dans la partie repas ; au salon, des fauteuils et une table basse entourés par une commode sur laquelle se trouvent atlas et encyclopédie, un poêle à bois, un palmier du Mexique et un piano droit, objet de divertissement pour tous les musiciens confirmés en visite ou les autodidactes de la famille. Dans cet espace viennent s'ajouter, au gré des moments, des tables basses pour les enfants, des constructions élaborées en «kaplas» ou un village «play-mobil» par exemple²⁸. Une carte du monde et une carte de France sont fixées sur le mur à proximité de la table, pour illustrer les conversations en cas de besoin. La cuisine de deux mètres sur trois fait partie quasi intégralement du séjour, puisqu'elle n'en est séparée que par quelques petites cloisons ménageant un grand passage côté repas et une autre grande ouverture côté salon.

Entre autres pièces, un bureau est installé au rez-de-chaussée. C'est le domaine de l'informatique, PC et Mac s'y côtoient en toute sympathie ; on y parle disque dur, CD-Rom,

²⁸ Kaplas : marque déposée de petites plaquettes de bois servant de jeu de construction.

Play-mobil : personnages et environnement en plastique permettant une mise en situation identique à la vie quotidienne.

logiciel...! C'est pourquoi les enfants l'investissent régulièrement, pour taper une lettre, faire un jeu, un dessin ou un exercice.

Dans l'espace commun de l'étage, se trouvent un «coin télé-magnétoscope», une bibliothèque en trois parties : livres enfants, livres adultes, livres d'études, enfin un «coin jeux» réaménagé régulièrement au fur et à mesure que les enfants grandissent.

Les chambres, de dimensions assez réduites, sont suffisantes malgré tout pour que les enfants puissent accueillir à leur côté un hôte de passage.

Hormis la famille élargie, les habitués de la maison sont les amis des parents et des enfants qui participent à la vie de la famille de façon régulière ou d'autres, dispersés à travers la France, qui viennent pour quelques jours, de loin en loin. Ces derniers sont des relations de longue date ou plus récemment rencontrés au sein de l'association «Les Enfants d'Abord»²⁹. Les enfants ont aussi tous les copains du quartier, une petite dizaine de tous les âges, dont certains plus intimes. Ils passent beaucoup de temps ensemble durant les vacances et se donnent de petites occasions de faire la fête : Mardi gras, Halloween, anniversaires...

2.4.3 Le fonctionnement au quotidien

Comme nous l'avons vu, aucun endroit dans la maison ne ressemble à une classe. C'est que l'école a lieu partout et de surcroît n'importe quand. Jamais de vacances ou jamais d'école ? Toujours les vacances ou toujours l'école ? La distinction n'existe pas vraiment, l'instruction fait partie intégrante de la vie. C'est sur cette base que nous entendons procéder. Dans ces conditions, il n'y a pas d'emploi du temps fixé une fois pour toutes. Les journées s'écoulent à des rythmes divers selon ce qu'il y a à faire.

²⁹ Association nationale regroupant des familles pratiquant l'instruction à domicile et dont nous reparlerons plus avant.

À défaut de trouver une journée-type, essayons de voir comment cela peut se dérouler.

Sauf circonstances particulières, les enfants déjeunent en général vers 9 heures. Lorsque rien n'est prévu à l'extérieur, il y a toujours un temps un peu plus scolaire, dans la matinée de préférence. Les enfants se «posent» alors pour faire quelques écritures de français et de mathématiques. Cette habitude a été prise depuis que Pierre a huit ans, auparavant tout se faisait à travers le vécu de la journée : liste de courses, lettre à un ami, argent de poche, etc. Ce temps d'étude est modulé en fonction de l'âge des enfants, de leur difficulté de concentration et selon les jours ; une moyenne d'une à deux heures donne une idée à peu près correcte de la réalité. Il n'y a cependant pas une régularité absolue, bien que ce soit une ligne de conduite soutenue. En général, ce moment est abandonné durant les week-ends et la régularité est mise à l'épreuve pour chaque période de vacances scolaires, la vie avec les copains apparaissant prioritaire à ce moment-là, pour tout le monde.

C'est l'occasion de travailler sur les acquisitions fondamentales. Nous sommes très attachés à ces acquisitions qui, pour nous, sont les bases essentielles mais suffisantes pour tous les futurs savoirs des enfants. La plupart du temps, cela se passe avec moi ; si je suis absente, c'est mon mari qui prend la relève. La table familiale fait office de bureau et j'en profite souvent pour préparer le repas, une manière d'être à proximité. Pierre travaille avec un cahier de type «cahier de vacances»³⁰, c'est ce qu'il préfère ; c'est moins systématique pour Anaïs.

L'achat des cahiers est toujours un heureux événement, les enfants sont d'un enthousiasme qui nous surprend toujours. Nous nous rendons alors dans une librairie spécialisée et là, ils furentent pour trouver ce qui sera «leur» cahier. Pierre sait lire depuis qu'il a cinq ans. L'anecdote veut qu'il ait appris à lire dans «Tintin». Il est vrai qu'il connaissait par cœur cette bande dessinée, que nous lui avons lue et relue tant de fois. Il a peu à peu mis en relation l'oral et l'écrit. J'ai toujours trouvé ce moment magique, quand un enfant découvre la lecture.

Pour Anaïs tout se passe autrement. A huit ans, elle sait lire des phrases simples mais bute dès que des sons trop complexes apparaissent. Souvent, le début d'un mot lui suffit, elle invente la suite... avec plus ou moins de bonheur. Elle nous rappelle souvent les

³⁰ Il existe dans le commerce une pléthore de cahiers d'exercices ou de cours qui s'adressent aux élèves dont les parents souhaitent qu'ils révisent, durant les vacances d'été, les cours de l'année écoulée ou qu'ils préparent ceux de l'année suivante.

balbutiements en la matière de sa sœur aînée Aline, celle qui a eu le plus de difficultés scolaires et avec qui nous avons rencontré, pour la première fois, le problème de la dyslexie. Aussi quand Anaïs en a présenté les premiers symptômes, j'ai aussitôt ressorti le livre que j'avais utilisé pour aider sa sœur, dans le cadre familial. Nous savons qu'il va falloir faire preuve de patience dans les apprentissages, compter avec le temps, une histoire de maturité en quelque sorte. Les méthodes d'instruction seront bien différentes de celles de son frère ; elle a besoin d'exercices beaucoup plus ludiques et variés, d'un matériel très concret : lettres en plastique, images, réglettes de couleur... Hormis ce travail, le reste de la journée est libre. Les activités vont dépendre du temps et de l'humeur de chacun.

La nature est proche des enfants et les enfants sont proches d'elle : l'observer, se nourrir grâce à elle, en jouir tout simplement. Avec leur concours, les mésanges ont de quoi se sustenter sur la terrasse dès les premiers froids. Plaisir des yeux que d'observer ces oiseaux de plus en plus familiers des lieux ; plaisir plus intense encore avec les rapaces : buses, faucons, milans, les gros oiseaux qui vivent dans le bois : coucous, geais, pics ou encore avec les lapins, les écureuils et les chevreuils. Les insectes sont l'objet d'une attention plus minutieuse, à l'aide d'une boîte d'observation prévue à cet effet.

La cueillette des mûres et la confection de gelée se fait chaque année début septembre. Pierre est très fier de savoir faire une gelée plus consistante que la mienne. Ensuite, vient la cueillette des champignons. En octobre, une exposition mycologique annuelle nous permet d'améliorer petit à petit nos connaissances en la matière. Au gré des saisons, d'autres menues cueillettes sauvages ainsi que toute la culture du jardin familiarisent les enfants avec différentes espèces de plantes. La proximité d'un élevage donne à Anaïs l'occasion ponctuelle de s'occuper des bêtes, de préférence lorsque naissent les chevreaux ; de même avec les quelques chevaux et poneys du voisinage. Quelle que soit la saison, les activités extérieures sont courantes. L'hiver privilégie les jeux de neige et le ski de fond qu'ils peuvent pratiquer depuis la maison. Le reste de l'année se décline différemment : jeux dans les bois ou promenades à pied, vélo, pêche, rollers ou autres jeux d'extérieur en compagnie des copains. Parfois, des pique-niques sont improvisés avec eux dans les cabanes ou même en famille dans le bois voisin.

L'atelier du sous-sol est disponible avec les outils les plus communs et les moins dangereux : marteaux, tournevis, pinces, scie, etc. Pierre l'utilise régulièrement pour l'entretien de son vélo et le bricolage du bois, la matière première étant largement disponible. Avec un papa bricoleur, il peut espérer quelques conseils avertis ou un coup de main efficace. Il s'intéresse à tout ce qui est du domaine scientifique et technique, la réalisation de maquettes ou les constructions en «légos techniques»³¹ ont toute sa faveur.

A l'intérieur de la maison, les occupations semblent d'une variété sans limite. Les jeux imaginatifs propres à tous les enfants y tiennent une place importante. Pour les jeux de société, il faut souvent attendre que le climat donne envie de se trouver un peu plus au coin du feu. Ils ont cependant toujours tenu une place privilégiée dans cette maison, ayant servi mainte fois de supports pour les apprentissages : à commencer par les jeux de sept familles, source très riche de découvertes et utilisés dès le plus jeune âge. Les enfants jouent entre eux ou avec les copains et nous sollicitent régulièrement pour «une petite partie».

L'utilisation de l'informatique est assez difficile à gérer dans la mesure où, pour diverses raisons, nous ne souhaitons pas voir les enfants trop longtemps devant un écran. Contrairement à leur père, lui-même passionné d'informatique, je m'inquiétais parfois de leur trop grande assiduité. Mais j'ai constaté qu'ils fonctionnent par cycle. Ils sont alors tous les jours devant l'écran, jusqu'à ce que celui-ci soit délaissé pendant plusieurs semaines. Ce constat m'a rassurée et je laisse maintenant passer ces périodes sans trop intervenir, sachant qu'elles n'auront qu'un temps. Pour la télévision, c'est un peu différent : les émissions sont plutôt sélectionnées à l'avance, après discussion entre tous ; cela n'exclut pas quelques émissions laissées à leur libre choix, dessins animés, séries pour la jeunesse. L'usage du magnétoscope facilite la gestion de ce média et permet également d'avoir accès à des documents spécifiquement pédagogiques.

³¹ Jeu de construction adapté aux enfants à partir de 10 ans environ, et qui les initie à la technologie industrielle.

Lorsque la soirée est consacrée à la télévision, il n'y a exceptionnellement pas de lecture au lit, horaires obligent. Habités depuis toujours à la lecture du soir avec l'un ou l'autre d'entre nous, les enfants apprécient cet instant privilégié. Pour rêver ou pour apprendre, ils aiment lire ou se faire lire des livres. Au cours de la journée, ce sont le plus souvent des documents consultés avec un adulte, et se référant à l'histoire, la géographie, la science ou autre matière, selon le choix des enfants ou après une proposition de notre part. Dans les jours qui suivent, il n'est par rare que le sujet, encore présent à l'esprit, réapparaisse dans la conversation. J'aime aussi pour mon propre compte les livres pour enfants, et je prends plaisir à leur lire de temps en temps une fiction de plusieurs chapitres avec peu d'illustrations ; cela les conduit progressivement à une lecture plus conséquente. Moment complice parmi d'autres où nous nous retrouvons tous trois au creux d'un fauteuil.

Anaïs est très attirée par tout ce qui fait référence à la nature et surtout aux animaux, elle consulte la revue «Wapiti», «un œil futé sur la nature». Pierre est abonné à «Je lis des histoires vraies», revue mensuelle qui met en scène un enfant en relation avec la vie d'un personnage ayant existé. Étayées à la fin du récit par un album photo, des jeux et des fiches pédagogiques, ces histoires lui donnent l'occasion d'enrichir sa culture générale ; artistes, écrivains, inventeurs, aventuriers, personnages historiques, tous sont ainsi familiers lorsqu'il les retrouve dans un autre document écrit ou visuel.

Tous deux aiment les activités manuelles. A travers elles, leur personnalité ressort immédiatement, Anaïs plus fantaisiste, Pierre plus technique. Anaïs sait jouer avec les couleurs, aime les décorations. Pierre est passionné de pliages en tous genres : origamis, avions, boîtes. La cuisine est aussi un de leur goût commun. Il leur arrive de la faire ensemble, notamment de la pâtisserie, ou bien l'un ou l'autre en ma compagnie à l'occasion du repas. Le savoir et les savoir-faire s'acquièrent à travers tous ces moments pour lesquels nous nous rendons disponibles au maximum ; si ce n'est dans l'instant, rendez-vous est pris à un moment plus favorable.

Les enfants se rendent plusieurs fois par semaine dans la ville moyenne dont nous dépendons. D'abord à l'occasion des courses, ce qui n'est pas systématique, mais ils aiment participer aux achats domestiques, en profiter pour se faire offrir de petits plaisirs : l'attrait des magasins est

loin d'être moribond. J'en profite pour les initier à une consommation réfléchie, en vérifiant par exemple avec eux le prix des produits au kilo ou à l'unité.

Cette année, ils fréquentent le centre de loisirs municipal. Chaque semaine, des activités très diverses et à la carte y sont proposées le mercredi et pendant les petites vacances scolaires. Ils apprécient beaucoup de pouvoir choisir exactement ce qu'ils vont faire : bricolages, sorties «cinéma» ou sportives sont en effet exposés ou annoncées un mois auparavant. Par ailleurs, Pierre, pratique cette année le tir à l'arc chaque mardi soir. Pour Anaïs, il faut se rendre le mercredi à 50 kilomètres de là, où elle fait depuis deux ans de la danse contemporaine, mais son plaisir est si grand que cela vaut bien le déplacement. C'est l'occasion de nous rendre également au CDDP³² pour emprunter de la documentation spécialisée (livres, cassettes vidéo, CD-Rom).

Une fois par mois, c'est la journée «bibliothèque-discothèque», dans un petit village voisin qui bénéficie, pour les prêts, des services de la médiathèque départementale. Dans ce lieu géré par une équipe dynamique et motivée, toute la famille emprunte ce qu'elle souhaite en matière de lecture et de musique.

Cette année, Pierre a eu envie d'apprendre l'italien. Cela a été mis en place récemment grâce à une personne italienne qui s'est proposée pour assurer un cours par semaine ; en contrepartie, elle-même découvre la géographie et la culture française. Cela donne lieu à un échange de connaissance et à un enrichissement réciproque pour les grands et les petits.

Les enfants sortent parfois en soirée en notre compagnie pour des manifestations diverses : théâtre, expositions, fêtes... Le fait de ne pas aller à l'école leur permet ces écarts qui ne seraient pas possible autrement, compte tenu de la fatigue occasionnée.

Des sorties ponctuelles sont organisées pour visiter des lieux singuliers avec trois ou quatre copains de la région qui, comme eux, ne fréquentent pas l'école : ainsi, tout au long de l'année, nous pouvons visiter par exemple un planétarium, une huilerie artisanale, un écopôle, un musée, un élevage de chevaux, etc.... Les promenades sont également nombreuses lorsque leurs amis plus éloignés géographiquement passent quelque temps à la maison, seuls ou avec leurs parents. Nous n'échappons pas à la traditionnelle «sortie piscine», particulièrement prisée depuis qu'un complexe nautique très attrayant a vu le jour à

³² Centre Départemental de Documentation Pédagogique.

proximité. Les visites du patrimoine régional ou les manifestations du moment font souvent partie du programme. Ces séjours donnent lieu à réciprocité.

En effet, une vie commune à longueur d'année occasionne inévitablement des lassitudes et l'envie de voir ailleurs ce qui s'y passe. C'est pourquoi, hormis les vacances familiales, les enfants ne partent pas toujours ensemble afin de créer une rupture complète avec le quotidien. Il s'agit souvent d'un séjour chez des amis(es) ayant la même disponibilité, ce qui leur permet de partir à peu près à n'importe quel moment de l'année. Les activités régulières gênent malgré tout de plus en plus cette liberté de mouvement ; c'est signe, par ailleurs, qu'ils apprécient suffisamment ces occupations pour avoir envie d'y être assidus.

Pierre a l'occasion de retrouver une fois l'an des copains qui voyagent à travers le monde le reste de l'année. Anaïs, quant à elle, fait parfois un séjour chez sa sœur aînée ou elle joue son nouveau rôle de tante à part entière.

J'ai reconstitué, il y a quelques années, une carte de France de deux mètres sur deux environ. Au retour de chaque voyage, celle-ci est déroulée pour recevoir le tracé des trajets effectués à cette occasion...

Exercice difficile que de présenter notre famille au quotidien, les jours s'écoulent au rythme de la Vie, avec ses joies et ses peines, ses enthousiasmes et ses doutes, ses passions et ses ennuis. C'est en même temps un pari permanent pour tenter de vivre une vie sans école dans une société où cette institution semble être la seule voie possible pour les enfants.

Cette façon de vivre, nous met bien évidemment en marge des pratiques sociales habituelles. C'est un paramètre qu'il est nécessaire d'assumer, le mieux possible dois-je préciser, car la pression subie est parfois très lourde.

Instruire les enfants à la maison est un choix de vie qui demande concrètement une grande disponibilité et des conditions de vie appropriées. Une écoute constante et une bonne capacité d'adaptation nous paraissent indispensables pour répondre aux particularités du moment et à l'évolution générale de la situation.

Notre décision est ancrée dans une confiance absolue dans les capacités de l'enfant à trouver sa raison d'être et sa place dans la société. C'est un projet qui s'inscrit dans une vision résolument optimiste de l'avenir, ce qui n'exclut pas pour autant des doutes et des questionnements. Il unit fondamentalement l'attitude affective et l'action éducative, ni l'une

ni l'autre n'étant suffisante pour l'épanouissement de l'enfant, sachant que celui-ci entreprend l'acquisition d'une totale autonomie et d'une socialisation, sinon d'une sociabilité véritables.

Nous encourageons les enfants au dialogue et à la négociation plutôt qu'aux menaces et aux actes en cas de conflits. Nous apprenons, entre nous quatre, à reconnaître nos limites et à en faire part, ainsi qu'à accepter celles des autres. Les relations entre nous se construisent dans une recherche de confiance et de respect réciproques qui contribuent à créer un cadre sûr et chaleureux. Tâche ardue et permanente où rien n'est jamais gagné.

C'est par hasard que nous avons découvert l'existence de l'association «Les Enfants d'Abord». Ce fut l'occasion de satisfaire les enfants et les parents. En effet, nous pressentions les implications de notre choix envers le regard que les autres porteraient sur nous, et nous n'y étions pas vraiment préparés. Le serons-nous jamais d'ailleurs ?

Nous connaissons et ressentons les limites de notre pratique dans la réalité de tous les jours, du fait d'un environnement inadapté à ce genre d'approche éducative ; le système de fonctionnement de notre société induit un cloisonnement très fort entre l'école et le reste de la société. Cloisonnement vertical entre générations et horizontal entre les groupes d'individus. Par ailleurs, nous avons senti le poids de la pression sociale d'une façon très vive, essentiellement lors de la déscolarisation de notre fille. Elle se manifestait essentiellement par des expressions d'inquiétude sur le devenir des enfants, inquiétude qui semblait faire écho à l'anxiété personnelle des auteurs de ces propos sur leur propre devenir ou celui de leurs enfants.

2.5 UNE EXPÉRIENCE ASSOCIATIVE

L'association «Les Enfants d'Abord», évoquée au cours du récit de cette pratique éducative, fut créée en 1988. Son but est de faire connaître la loi, puisque le manque d'information à son sujet est indéniable³³, mais également de permettre aux enfants comme à leurs parents de se rencontrer régulièrement et enfin, le cas échéant, de soutenir certaines familles en difficulté vis à vis de l'Éducation Nationale. C'est dans la confrontation avec cette diversité de personnes que nous avons élargi notre réflexion sur le sujet.

En 1995, un peu moins de 200 familles étaient adhérentes. Suite à une crise majeure de cette association en 1996, le nombre des familles adhérentes a chuté des 2/3 environ. En 2001, il était revenu approximativement à 160 familles. L'association a adopté récemment une déclaration philosophique qui donne une couleur à son choix d'orientation et dont voici la teneur :

«L'Association «les Enfants d'Abord» représente des familles très diverses ayant fait le choix conscient et motivé d'assumer elles-mêmes la responsabilité de l'instruction de leurs enfants.

Elle ne préconise pas de pédagogies, de programmes ou de moyens particuliers.

Elle favorise entre les familles des échanges et des réflexions sur l'éducation et l'apprentissage.

Dans l'expérience de l'association, l'atout essentiel des parents est leur engagement éducatif bien avant leurs moyens financiers et leur niveau d'instruction.

L'association «Les Enfants d'Abord» encourage :

- le respect du rythme, des centres d'intérêt et des aptitudes propres à chaque enfant ;*
- à préserver la curiosité naturelle de l'enfant, les apprentissages librement choisis ;*

³³ A titre d'illustration, voici ce que nous pouvons relever dans le livre de F. Mariet et L. Porcher intitulé «Apprendre à devenir citoyen à l'école» et qui est publié dans une collection en science de l'éducation : «Entre deux et six ans, l'enfant entre obligatoirement dans une nouvelle institution : l'école. Il est tenu d'y rester pendant au moins dix ans et il ne lui est pas loisible de la refuser : s'il le faisait, il serait passible de sanctions, c'est-à-dire tomberait sous le coup d'autres institutions sociales (qui s'imposent à lui et le contraignent)». (1978)

- les rencontres et les échanges avec des personnes de tous âges et de tous horizons, dans leur milieu de vie ;
- l'entraide et la coopération.

Elle pense qu'il est important de permettre à l'enfant d'être acteur de sa vie, de s'ouvrir sur le monde et d'y trouver sa place.

Cette démarche repose sur la confiance en l'enfant, ainsi que sur la conscience de la richesse des échanges entre adulte et enfant et des remises en question qu'ils peuvent amener.»

Lors des réunions associatives auxquelles nous avons participé, il y a un réel échange à tous les niveaux : des enfants entre eux, des parents entre eux et des adultes avec les enfants. Les sujets de conversation entre adultes portent sur les difficultés qu'ils peuvent rencontrer, leurs interrogations, au niveau pédagogique, affectif, organisationnel, etc... Mais un problème important dans les discussions collectives porte sur les relations que les familles entretiennent avec l'Education Nationale. Depuis le début de notre participation à l'association jusqu'à aujourd'hui même, nous avons toujours constaté des relations assez tendues, mais les conflits semblent maintenant se durcir et se focaliser sur les contrôles depuis l'application de la nouvelle loi qui, nous le rappelons, date du 18 décembre 1998. Que les contrôles soient qualifiés de satisfaisants ou non par l'Education Nationale ne change rien à l'opinion des parents. Ils sont insatisfaits des modalités d'application de la loi et cherchent une solution collective pour sortir de ce problème.

Ainsi, notre observation des rapports entre les familles et les représentants de l'Etat nous conduit à la conclusion que les contrôles prévus par la loi créent des tensions et des différends de façon récurrente.

Cette pratique éducative a effectivement la légitimité que lui apportent les dispositions législatives. Pour autant, les parents font état d'abus de pouvoir de la part des inspecteurs de l'Education Nationale.

La question centrale de notre recherche apparaît donc à la suite de ce constat :

Pourquoi les familles engagées dans la pratique de l'instruction à domicile se confrontent-elles, au moment des contrôles, aux inspecteurs chargés de vérifier que la loi sur l'obligation scolaire est bien respectée ?

DEUXIÈME PARTIE :

**CONCEPTUALISATION
ET ANALYSE**

CHAPITRE III :
VERS UNE RÉPONSE À NOTRE
QUESTIONNEMENT

VERS UNE RÉPONSE À NOTRE QUESTIONNEMENT

La première partie de ce document nous a permis de découvrir, à travers un parcours historique, les différentes natures de l'éducation, que ce soit en famille ou plus largement au sein de la société civile ou encore dans l'institution-école, particulièrement à partir de la fin du XIX^{ème} siècle. Puis nous avons examiné dans le détail cette autre forme d'enseignement que constitue l'instruction à domicile. Nous en avons déterminé les contours et avons fait l'état des lieux avant d'essayer de mieux en comprendre le fonctionnement de l'intérieur. Cette seconde partie nous conduira vers une tentative d'explication de notre problématique. Nous en ferons ensuite la vérification par analyse des documents en notre possession : textes de loi et compte-rendus des fonctionnaires de l'Education Nationale essentiellement.

3.1 PREMIERS ÉLÉMENTS D'ENQUÊTE

Pour essayer d'éclairer notre compréhension du problème, nous avons souhaité connaître plus précisément la conception des parents sur leur pratique éducative

ainsi que leur motivation dans le choix d'instruire leurs enfants à domicile. C'est pourquoi nous avons interrogé à ce propos quatre familles, dont trois que nous connaissions depuis notre passage aux «Enfants d'Abord».

Étant donné la progression de notre travail, des entretiens non-directifs nous ont semblé tout à fait appropriés. La question étant énoncée de la façon suivante : «*Comment en êtes-vous venus à pratiquer l'instruction à domicile et pouvez-vous situer cette démarche par rapport à l'ensemble de votre vie ?* ».

L'enquête s'intéresse à trois couples et à une femme seule. Toutes les familles vivent en milieu rural, dont deux pour des raisons professionnelles (bûcheron et agriculteur). La personne seule se trouve, en raison d'un divorce, dans une période transitoire sur divers plans. La dernière famille fut longtemps lieu d'accueil pour des adolescents socialement en difficulté, elle vient d'interrompre récemment cette activité. La situation des enfants est variée, certains d'entre eux vont à l'école alors que leur frère ou sœur n'y va pas et deux jeunes adultes commencent à s'insérer dans le milieu professionnel. Pour leur instruction, certains suivent les cours du CNED³⁴, d'autres travaillent sans méthodes particulières, d'autres enfin utilisent, pour partie, l'informatique.

Une première chose est apparue aller de soi, sans pour autant être facile à obtenir : il faut d'abord et avant tout connaître la loi. Or c'est toujours par hasard qu'elle a été découverte sauf pour une famille qui connaissait la possibilité d'utiliser le CNED. Cela rejoint ce que nous avons noté précédemment concernant la divulgation de cette loi.

Pour toutes les familles, les aînés, au moins, ont commencé par aller à l'école. Deux familles ont retiré les enfants suite à des problèmes, l'un de transport, l'autre de violence. Pour une autre, les raisons du retrait sont plutôt présentées comme un mal-être de l'enfant : «*il était très tendu, très sous pression*». Enfin la dernière famille avait fait l'expérience d'un collectif parents-enfants dans les années 70. C'est la comparaison entre les deux modes éducatifs qui

³⁴ Le Centre National d'Education à Distance dépend de l'Education Nationale. Il s'adresse aux enfants et aux adultes et pour ces derniers, il dispense des cours, sous certaines conditions (isolement, voyage, maladie, handicap...) qui sont reconnus comme équivalents à des cours dispensés en établissements. Il propose par ailleurs des cours à la carte qui ne font pas l'objet d'une attestation d'assiduité.

leur a fait prendre la décision de retirer les enfants ; notons en outre, que pour l'un d'entre eux, des difficultés d'apprentissage ont été mises en avant.

Une première approche pourrait donc nous faire penser qu'il suffit de connaître la loi et de rencontrer des difficultés, quel qu'en soit le degré, pour décider d'instruire les enfants à la maison. La question est sans doute plus complexe, puisque nous connaissons des familles qui ne font pas ce choix pour autant.

La seconde partie de notre interrogation avait pour but de quitter la partie émergée de l'iceberg afin de chercher une éventuelle réponse dans le vécu antérieur des parents.

En premier lieu, nous constatons l'expression d'une sensibilité au bien-être des enfants, davantage formulée par les mamans. Elles sont unanimes à dénoncer la pression que les enfants subissent à l'école (et non seulement les leurs) à cause des programmes, des horaires, de la compétition. Deux remarques insistent sur la pression exercée sur les parents eux-mêmes qui doivent être *«complices»* du système. L'une des mamans est particulièrement choquée par l'enfermement que subissent les élèves, son couple a d'ailleurs fait sciemment le choix d'offrir à leurs enfants *«une enfance de rêve»*, sous-tendu par l'idée que *«c'est le plus grand capital qu'on peut leur donner»*.

Toutes, sans exception, ont eu, dans leur enfance, leur propre mère à la maison. Carole le souligne à propos d'elle-même et de son mari *«nos mamans se sont occupées de nous. Pour moi, rester auprès des enfants et faire ce travail, d'être à la maison et d'être le répétiteur, ...ça faisait partie des choix possibles...c'était mon rôle.»*

Concernant les pères, c'est aussi leur disponibilité qui est évoquée. En étant prêt à être le *«papa restant à la maison»*, ce père nous dit en substance : *«on ne va pas aller travailler tous les deux pour faire élever les enfants par les autres, dans ce cas là, c'est même pas la peine que je fasse des enfants. Alors, ça, c'était un choix, on aurait travaillé tous les deux, en ce qui me concerne, j'aurais pas eu d'enfant»*, ou bien en choisissant un travail à mi-temps pour *«que les enfants voient plus leur père»*. Dans un autre couple, celui de René et Alice, il n'y a pas de souci de «carrière» : de toute façon, *«on ne pense pas que d'avoir une bonne situation, c'est à rechercher en soi»*. Pour finir, *«l'idée était, on fait des gosses, on en est responsable, on ne se décharge pas sur les autres»*.

Enfin, par deux fois, nous remarquons une allusion spontanée à la relation des enfants avec les copains. Une fois pour souligner que *«ce qu'ils aiment à l'école, c'est le côté copain, voilà, mais les cours...»*. L'autre allusion est plus sévère pour le système, en mettant l'accent sur son *«côté*

pervers dans la mesure où il faut accepter beaucoup de choses pour quelque chose qui n'est pas l'école en fait, pour juste une question de relation. Il faut accepter d'aller à l'école, de donner beaucoup de son temps, pour apprendre des choses qui t'intéressent pas forcément, uniquement pour des raisons relationnelles». La difficulté de cette maman c'est justement d'offrir «une alternative relationnelle» à ses enfants dans la pratique de l'instruction parentale.

Clairement vue par nos interlocuteurs ou parfois plus en filigrane, une certaine idée de l'éducation est exprimée comme une utopie, un idéal ou bien elle est pensée sur le plan humaniste voire spirituel, et définie en des termes tels que liberté, confiance, choix, potentialités, motivation. Tous propos qui nous font penser au «processus d'émancipation» tel que développé par Barbara WALTER : une finalité éducative qui permettrait de reconsidérer la place de «principes éducatifs conducteurs»³⁵ afin de tenir compte des aspirations de l'enfant pour «qu'il s'épanouisse selon sa nature propre» (Walter, 1997, p. 47).

Odile le résume en ces termes :

«Parce qu'en fait, la vraie question de l'école, c'est, est-ce qu'il faut fabriquer des gens pour qu'ils entrent dans une société telle qu'on la veut, est-ce qu'il faut conditionner les gens pour cette société ou bien est-ce qu'on peut faire suffisamment confiance à l'individu pour se dire que s'il s'épanouit vraiment librement, il va créer une société satisfaisante ? Toute la question est là. Moi, je pensais : la deuxième solution. Je le pense toujours. Que..., en laissant les individus s'épanouir, en les aidant à s'épanouir et à devenir vraiment ce qu'ils sont, on pourrait, on peut avoir une société bien mieux que ce qu'elle est maintenant».

En référence à cet idéal, il est fait mention, à deux reprises, d'un «*pis-aller*» concernant l'instruction en famille. L'expérience éducative qui nous occupe est toujours soutenue par une «*utopie*» qui relativise, de fait, le projet. Celui-ci n'est d'ailleurs jamais présenté comme parfait, loin de là, «*il faut composer*». «*Cet idéal, il faut pouvoir l'appliquer, c'est une autre histoire*». Ainsi, cette démarche familiale apparaît comme une tentative de vivre un idéal d'éducation au plus près de ce qui leur est possible de faire. Le système scolaire actuel n'ayant pas su offrir à ces familles ce qu'elles attendaient.

En conclusion, il apparaît clairement que le choix d'instruire les enfants à la maison représente effectivement pour ces familles un engagement qui va bien au-delà de la simple

³⁵ Les «principes éducatifs conducteurs» définis par B. Walter représentent à la fois la loi et le but par lesquels un groupe transmet ses valeurs à un individu.

instruction. Il en est de même pour toutes celles que nous connaissons, ne serait-ce que par le fait qu'il ne s'agit pas d'un enseignement préceptoral.

3.2 COMPLÉMENT À NOTRE ENQUÊTE

Au cours de notre travail, nous nous appuyons également en permanence sur cette bonne connaissance du terrain que nous avons acquise au sein de la structure associative ou nous nous trouvons dans une position de participation observante.

Comme dans notre enquête, l'observation nous a apporté plusieurs fois la preuve de la disponibilité des parents et des aménagements qu'ils ont adoptés dans le domaine professionnel pour créer des conditions de vie favorables à leur pratique ; ce qui donne à voir, soit des situations de fonctionnements familiaux traditionnels avec la mère au foyer, soit des comportements innovants avec des mi-temps partagés, du travail à domicile, voire même un cas isolé où le père est au foyer à long terme. Par ailleurs, le niveau scolaire des parents se montre «confortable», études secondaires ou supérieures pour un des parents au moins dans la plupart des cas que nous connaissons, et cette population vit dans sa quasi-totalité en milieu rural ou semi-rural.

Parmi les éléments qui différencient le plus la pratique à domicile de la pratique institutionnelle, le contraste le plus saisissant relève du rapport au temps : que ce soit dans les apprentissages, dans l'emploi du temps de la journée, de l'année et même vis à vis de l'avenir de l'enfant. A regarder le quotidien, nous sommes loin de l'emploi du temps minuté d'une journée scolaire. Dans beaucoup de familles, le temps consacré aux apprentissages formels,

quand il existe, est très souple et dégage de grands moments de «liberté». En théorie, et en pratique au moins dans la petite enfance, les familles sont affranchies du rythme scolaire tant journalier qu'annuel.

Mais le contraste apparaît tout autant dans le domaine strictement éducatif. Il est défini par les acteurs eux-mêmes comme «respect du rythme de l'enfant». La nature même de l'instruction à domicile lui donne cette propriété particulière qui permet l'individualisation maximum de l'enseignement et qui exclue toute comparaison avec l'institution.

Les parents ont leur regard entièrement tourné, et depuis toujours, sur leurs seuls enfants et ils sont donc particulièrement sensibles aux capacités de compréhension de ces derniers. Ils ont mis en place, grâce à ce mode d'éducation qui leur en donne la possibilité, un cadre et un environnement permettant de suivre le rythme de ces enfants sans contrainte de programme et de niveau autre que le décret mentionné dans la loi.

Selon les familles, l'apprentissage est plus ou moins «formel». En tout état de cause il est autre qu'à l'école dans le sens où il y a un choix possible entre diverses formes d'apprentissage, ce que Roland MEIGHEN³⁶ appelle une approche «catalogue» d'apprentissage. Ce choix est, au moins en partie, laissé à l'appréciation de l'enfant qui devient maître de sa formation, voire même de son programme, les parents aidant à trouver les moyens nécessaires (outils et ressources) à la réalisation du projet. Cette attitude nous rappelle les nouvelles optiques pédagogiques à visée cognitive qui désigne l'enseignant comme un médiateur entre l'élève et le savoir. Si l'on considère les trois niveaux de compréhension du savoir mis en évidence par le mouvement cognitif : les faits, les relations et le sens, il semblerait que la démarche familiale encourageant l'apprentissage informel ou «semi-formel» permet ces trois approches en favorisant particulièrement la dernière. Durant les nombreuses rencontres collectives et les séjours répétés dans plusieurs familles, nous avons pu aussi mieux comprendre le fonctionnement familial inhérent à cette forme d'approche éducative.

³⁶ R. Meighen, professeur-chercheur à l'Université de Nottingham, a écrit plusieurs livres sur l'éducation et l'instruction à domicile (désignée par «homeschooling» dans les pays anglo-saxons) publiés par Educational Heretics Press, 113 Arundel Drive, Bramcote Hills, Nottingham NG9 3FQ. Son livre le plus récent : *The next Learning System, and why homeschoolers are trailblazers*, explique comment les méthodes utilisées par les familles non scolarisantes peuvent servir de base de réflexion pour un autre type de système éducatif, basé sur l'individu, très différent du système scolaire actuel.

3.3 UNE QUALIFICATION DE DÉVIANTS

Nous avons l'impression que le choix de vie des familles englobe l'instruction des enfants à la maison comme un élément parmi d'autres, à charge pour nous de faire apparaître le fil invisible qui relie l'ensemble.

En effet, une des caractéristiques essentielles, qui n'a rien à voir à priori avec l'instruction, c'est la fréquence d'une pratique hors-norme dans un ou plusieurs domaines de la vie privée et qui peut concerner l'habitat, l'alimentation, le travail, la santé, etc... Il nous semble pourtant important de nous attarder quelques instants sur ce point particulier en raison de l'état d'esprit qu'il implique. En effet, toute pratique hors-norme ne demande-t-elle pas à celui qui la choisit une remise en question de son système de référence ?

Cette remise en cause rend la démarche très insécurisante, car ce qui est nouveau est, intrinsèquement, quelque chose d'inconnu qui ne peut être appréhendé que si l'individu accepte cette insécurité inhérente comme un élément à part entière de son doute.

C'est dans cette acceptation consciente que se situe, nous semble-t-il, à la fois la force et la faiblesse des individus qui questionnent leur environnement social. Force dans la détermination de leur choix et vulnérabilité par la remise en question quasi-permanente qui est la leur, bien que celle-ci soit également la source même de leur sens critique.

Lorsque nous abordons ainsi l'idée d'un système de référence et sa remise en question, nous sommes conduits à réfléchir au processus de socialisation qui amène tout individu à

intérioriser un certain nombre d'habitudes conformes aux normes de la société à laquelle il appartient. Il nous apparaît évident alors que la quasi-totalité des familles qui nous intéressent a «une adhésion différentielle aux valeurs de leur "groupe d'appartenance"» (Dubar, 1991, p. 61), c'est-à-dire à leur famille culturelle d'origine et elles en appellent donc à un «groupe de référence» pour tout un pan de leur vie³⁷. C'est le cas notamment en ce qui concerne leur choix éducatif qui se démarque de la norme en vigueur, cette dernière déterminant l'instruction des enfants au sein d'une école. Notons que la norme en question est créée de fait, parce que «la culture et le mode de vie [de ces familles] sont suffisamment bizarres et non conventionnels pour qu'ils soient qualifiés de marginaux par les membres plus conformistes de la communauté» (Becker, 1985, p. 103). En ce sens, ces familles peuvent être considérées comme déviantes selon la pensée de Becker lorsqu'il dit que «les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance, en appliquant ces normes à certains individus et en les étiquetant comme des déviants» (Becker, 1985, p. 32) ; elles constituent donc un groupe social déterminé engagé dans une sous-culture déviante.

Notre travail sociologique pourrait se limiter à l'étude de cette sous-culture pour elle-même ou chercher une explication étiologique de cette déviance. Cependant, une approche naturaliste s'est développée dans les années 60, qui s'est attachée à étudier les interactions entre ceux qui sont considérés comme déviants et ceux qui portent ces accusations. Cette manière d'aborder la question nous interpelle particulièrement compte tenu de notre problématique. En effet, nous devons prendre en compte la notion de contrôle qui est pour nous la pierre d'achoppement entre les protagonistes. Cet angle de vue qui met en jeu non seulement ceux qui transgressent les normes, mais aussi ceux qui les font respecter nous semble donc bien approprié.

³⁷ Théorie du groupe de référence in «*Elément de théorie et de méthode sociologique*». (Merton, 1965)

Becker a traduit la «théorie interactionniste de la déviance» par le tableau à double entrée que voici :

Types de comportements déviants

	Obéissant à la norme	Transgressant la norme
Perçu comme déviant	Accusé à tort	Pleinement déviant
Non perçu comme déviant	Conforme	Secrètement déviant

Il y a là «une décision de principe de traiter les points de vue officiels et conventionnels comme des objets d'étude» (Becker, 1985, p. 220).

Le concept de norme auquel nous faisons allusion peut être envisagé sous divers aspects. Le spectre de sa définition va en effet de l'accord informel, de la coutume justifiée par la force de l'âge et de la tradition jusqu'à la norme spécifique dont le type-idéal est «une législation soigneusement élaborée et précisée par son interprétation juridique. Une telle norme n'est pas ambiguë» (Becker, 1985, p. 155) ; idéal-type que constitue, ni plus ni moins, cette règle collective que nous appelons «la loi». Lorsque nous parlons de la norme en vigueur déterminant l'instruction des enfants au sein de l'école, nous sommes par contre dans l'aspect traditionnel de la norme, que nous qualifierons de «norme sociale».

Dès lors, nous pouvons avoir deux lectures distinctes du tableau de Becker, selon que nous l'appliquons à la norme sociale ou à la loi :

1°)

	Obéissant à la norme sociale	Transgressant la norme sociale
Perçu comme déviant	Accusé à tort	Pleinement déviant
Non perçu comme déviant	Conforme	Secrètement déviant

2°)

	Obéissant à la loi	Transgressant la loi
Perçu comme déviant	Accusé à tort	Pleinement déviant
Non perçu comme déviant	Conforme	Secrètement déviant

Nous voyons dans le second tableau que si les parents se disent accusés à tort alors qu'ils obéissent à la loi, c'est qu'ils sont perçus comme déviants. Notons que s'ils n'étaient pas perçus comme tels, ils seraient conformes à l'attente de la société.

Reportons-nous à présent au premier tableau : les deux cas de figure où ils sont perçus comme déviants, les font soit accuser à tort, soit considérer comme pleinement déviants. Or les parents transgressent la norme sociale consciemment puisque volontairement. Ils sont, en conséquence, considérés comme pleinement déviants.

En résumé, les parents sont toujours considérés comme déviants. Ils le sont effectivement vis à vis de la norme sociale et ils l'assument puisque c'est leur choix, mais ils ne le sont pas vis à vis de la norme juridique, c'est pourquoi ils se disent accusés à tort.

La comparaison entre ces deux tableaux nous montre bien l'importance du regard porté sur le comportement des parents par ceux qui sont chargés de faire respecter les normes et que Becker appelle les «*entrepreneurs de morale*».

Il en distingue en réalité deux types : «*ceux qui créent les normes et ceux qui les font appliquer*» (Becker, 1985, p. 171).

Pour notre recherche, encore une fois deux approches sont nécessaires, selon que nous nous plaçons sur le plan de la norme juridique ou sur celui de la norme sociale.

En ce qui concerne le premier type d'entrepreneurs, et en matière de norme juridique, il s'agit bien évidemment du législateur. Pour ce qui relève de la loi actuellement en vigueur, cela s'est fait en plusieurs étapes puisque à l'origine, il s'agissait de propositions de loi issues de sénateurs, pour lesquelles s'est constituée une commission d'examen et dont les conclusions ont servi de base à la rédaction de la loi présentée par la ministre déléguée

chargée de l'enseignement scolaire : Madame Ségolène ROYAL. Nous reviendrons plus en détail sur le déroulement de cette procédure.

A propos de la norme sociale, il est plus difficile de désigner précisément un entrepreneur de morale, puisque nous sommes alors dans les us et coutumes. Nous pourrions malgré tout retrouver l'origine des caractéristiques essentielles de cette norme ainsi que les groupes d'individus initiateurs ou porteurs de ces particularités.

Quant aux entrepreneurs appartenant au second type, à savoir ceux qui font appliquer la norme, ils se trouvent être les mêmes quelque soit cette norme : il s'agit du corps des inspecteurs qui agit, sous la tutelle du ministère de l'Education Nationale, autant dans le fonctionnement de l'école que lors des contrôles qui nous intéressent. Par rapport à l'application de la loi, le maire de la commune est également en partie concerné.

Présenter tous ces représentants est une chose mais comprendre la spécificité et les objectifs de chacun en est une autre. C'est ce à quoi nous allons nous attacher maintenant.

3.4 À PROPOS DE LA NORME JURIDIQUE

Cette norme juridique, dont nous étudierons les termes dans le détail et à laquelle sont soumis à présent les parents, est un «toiletage» de l'ancienne loi adoptée il y a plus d'un siècle. La nouveauté pour cette loi est qu'elle est accompagnée dorénavant d'un décret relatif au contenu des connaissances requis.

Nous nous proposons en premier lieu de suivre, dans le détail, l'évolution des réflexions du législateur au cours du projet d'élaboration de la nouvelle loi. Nous baserons nos propos sur deux rapports :

- le premier précédemment abordé, émanant de la commission sénatoriale (rapport n° 504),
- le second présenté plus bas, fait au nom de la commission parlementaire d'enquête sur les sectes (rapport n° 2468).

Deux propositions sont à l'origine du projet : l'une présentée en 1997, par le sénateur Serge Mathieu et l'autre en 1998, également de la part d'un sénateur, Monsieur Nicolas About. Ces initiatives faisaient suite à une période de grande interrogation sur le phénomène sectaire. En effet, après la mort collective de nombreux adeptes d'une organisation sectaire, une commission d'enquête de l'Assemblée Nationale avait rédigé un rapport en décembre 1995³⁸ qui mettait en évidence l'acuité et l'importance de ce phénomène et la nécessité d'apporter une réponse aux dérives constatées. Suite à ce rapport largement repris par les médias, ces sénateurs énoncent clairement l'un et l'autre leur but qui est de protéger les enfants qui seraient sous influence sectaire.

Mais le *«croisé de la morale»*, selon l'expression de Becker, *«ouvre la porte à de nombreuses influences imprévues, car ceux qui préparent pour eux la législation ont leurs intérêts propres, qui risquent d'influencer la législation préparée»* (Becker, 1985, p. 176). Cela nous semble être en partie ce qui c'est passé concernant l'intervention de Madame ROYAL. Elle élargit le souci des sénateurs par son souhait *«de lutter contre toute forme de marginalisation des familles qu'elles soient sectaires ou non, qui privent dangereusement leurs enfants de l'instruction obligatoire et d'un apprentissage nécessaire de la socialisation»* (n° 504, p. 5). Ceci est confirmé dans la réponse à un courrier que nous lui avons personnellement adressé pour nous émouvoir sur les conséquences de cette loi : ces *«dispositions ne sont pas uniquement destinées à lutter contre les dérives sectaires, mais instaurent une nouvelle protection en faveur de tous les enfants qui risquent d'être dangereusement marginalisés suite aux choix éducatifs de certains parents»*. En conclusion, il nous semble qu'il ne s'agit pas d'une décision en lien avec le danger que représentent les sectes mais plutôt d'un choix de société et le désir d'une socialisation dans le sens politique du

³⁸ Rapport n° 2468 fait au nom de la commission d'enquête parlementaire *«chargée d'étudier le phénomène des sectes et de proposer, s'il y a lieu, l'adaptation des textes en vigueur»*. (p. 3)

terme. En effet, à propos du phénomène sectaire, autant Alain VIVIEN, dans une *«première étude approfondie et objective»* en 1985 (n° 2468, p. 3), que la commission parlementaire elle-même, ont conclu que *«le droit français ne manquait pas de ressources pour combattre les dangers présentés par les sectes»* et que *«l'arsenal dont nous disposons est tout à fait suffisant, il suffit de l'appliquer»*(n° 2468, p. 71). La commission cite notamment la loi du 28 décembre 1882 dans sa première version -loi qui concerne notre sujet-, parmi 24 autres moyens d'intervention (n° 2468, b) p. 64). Qui plus est, le lien entre secte et instruction hors-contrat³⁹, s'il existe probablement, existe aussi entre secte et institution scolaire, la preuve en est que la plupart des enfants des «Témoins de Jéhovah» sont scolarisés dans une institution, alors que ce courant est explicitement cité comme le mouvement sectaire ayant le plus d'adeptes en France (n° 2468, p. 17).

Nous ne saurons pas ce qu'il en est de l'influence des personnes entendues par la commission sénatoriale afin de compléter son information. Il s'agit entre autres de représentants de l'enseignement catholique, de l'UNAPEL⁴⁰, de l'UNAF⁴¹, de UNADFI⁴² ainsi que deux inspecteurs généraux de l'Education Nationale. Nous pouvons nous étonner de ne voir aucun acteur directement concerné par le projet : ni représentant des écoles hors-contrat, ni membre délégué d'associations de familles pratiquant l'instruction à domicile.

La commission a clos son travail en rédigeant une proposition définitive, qui fut soumise aux deux Assemblées et votée le 18 décembre 1998 après quelques ultimes modifications. Le décret, précisant le contenu des connaissances requis des enfants instruits dans la famille ou dans les établissements d'enseignement privés hors-contrat, est paru le 24 mars 1999 au Journal Officiel. A l'issue de quoi, Madame ROYAL envoya le 14 mai 1999, une circulaire s'adressant aux recteurs d'académie, aux inspecteurs départementaux et aux membres du corps d'inspection, aux préfets, aux chefs d'établissement et aux directeurs d'école.

Pour continuer notre méthode d'approche concernant la construction de notre hypothèse, nous allons maintenant nous intéresser au vaste domaine que recouvre la norme sociale.

³⁹ Etablissements privés hors-contrat ou contexte familial.

⁴⁰ Union Nationale des Associations de Parents d'élèves de l'Enseignement Libre.

⁴¹ Union Nationale des Associations Familiales.

⁴² Union Nationale des Associations pour la Défense des Familles et de l'Individu.

3.5 À PROPOS DE LA NORME SOCIALE

Nous sommes immergés dans cette norme, que nous appelons coutume ou tradition au point de ne plus savoir en distinguer les particularités sans faire un effort nécessaire de distanciation.

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce document, il n'y a pas de lien direct et évident entre l'alphabétisation des Français et l'école-institution qui fut un moyen parmi d'autres au service de la première. Afin d'affiner notre vision de l'école telle que nous la concevons aujourd'hui, nous avons eu recours, dans un premier temps à une analyse socio-historique des formes d'enseignement, menée à bien par Guy VINCENT. Cette analyse l'a conduit à repérer une «forme scolaire» dont il situe l'origine au XVII^{ème} siècle et qui trouve son expression majeure avec Jean-Baptiste de La Salle, instigateur des Frères des écoles chrétiennes en 1679.

Contrairement à l'idée que la fonction de l'école serait la transmission d'un savoir, il s'agit d'abord et essentiellement d'éduquer. Les petites écoles des Frères s'étaient développées essentiellement dans un but de moralisation de la jeunesse. Ce but va jouer un grand rôle sur la forme que va prendre l'instruction, entièrement tournée vers *«l'instauration d'un nouveau mode d'assujettissement»* (Vincent, 1980, p. 50).

La première spécificité de cette école est d'être dissociée des autres activités sociales. Elle est séparée de la vie, dans un univers agencé selon des exigences d'ordre et de surveillance, jusqu'à la cour qui est *«un espace de transition entre la rue et l'école et un moyen de fermeture totale de l'espace scolaire»* (1980, p. 34).

Par ailleurs, le rapport au temps y est très rigoureux. A travers l'emploi du temps de la journée, nous avons affaire à une structure organisée dans les moindres détails qui tient l'écolier occupé de façon permanente. *«Un principe d'ordre plus que d'efficacité»* (Vincent, 1980, p. 263). Déjà, l'école lasallienne n'avait en aucun cas pour objet la rapidité de transmission et l'accroissement des connaissances, bien au contraire, son but avoué était de

garder les enfants le plus longtemps possible pour avoir le temps de les former, au sens premier du terme.

Enfin, toute activité est soumise à des règles impersonnelles auxquelles chacun doit se plier ; la discipline est la base de l'organisation de l'école. Au XVII^{ème} siècle, bonne tenue, silence, ordre, absence de familiarité étaient de rigueur au sein de l'école. Si au cours des siècles, la règle a pu s'assouplir ou même changer ainsi que la manière d'y contraindre l'enfant, jusqu'au point de paraître *«douce»*, il n'en demeure pas moins que le projet reste le même : *«pour l'écolier, faire selon la règle, pour le maître enseigner par principes»* (Vincent, 1980, p. 263).

Dans le chapitre premier, nous avons attribué à la pédagogie le rôle de déterminer les moyens par lesquels il est possible d'instruire. C'est une réflexion sur les différents procédés d'apprentissages et l'organisation qui en résulte constitue une forme particulière de transmission des savoirs qui produit des effets de pouvoir dans l'école, indépendamment de l'acquisition même de ces savoirs. C'est ainsi que la pédagogie prônée par l'école lasallienne était basée sur la répétition et comprenait de nombreux exercices qui n'avaient de valeur que pour eux-mêmes, *«des exercices où la conformité compte davantage que le résultat»* (Vincent, 1980, p. 263) ce qui lui donnait une connotation de «dressage». L'école de Jules FERRY faisait, quant à elle, appel à la raison pour se concilier l'adhésion de l'enfant. Enfin il existe une autre pédagogie, plus actuelle, dont on peut dire qu'elle s'appuie sur *«la régulation par le groupe et la soumission à l'ordre «qui émane des faits»»* (Vincent, 1980, p. 260).

Grâce au concept de la «forme scolaire», nous pouvons suivre ainsi les variantes qui apparaissent au cours du temps, et repérer jusqu'à nos jours ce qui a été institué voilà plusieurs siècles. L'analyse de ces variantes montre un synchronisme entre la transformation de la «forme scolaire» d'une part et celles du domaine politique d'autre part. L'école participant du pouvoir, *les modifications qu'elle subit sont liées aux changements dans les formes et les modalités d'exercice du pouvoir»* (Vincent, 1980, p. 264). Nous avons vu par ailleurs comment la «communale» réintroduisait la «forme scolaire» que la Révolution avait tenté d'abandonner à ses débuts.

L'école est *«une forme dominante dans notre société, du procès de socialisation»* (Vincent, 1980, p. 262), c'est ce que VINCENT, LAHIRE et THIN appellent *«le mode scolaire de socialisation»* (1994).

Selon P. BERGER et Th. LUCKMANN, la socialisation est le processus qui permet un degré d'intériorisation par lequel un individu devient un membre de la société. Cette intériorisation *«est la base, premièrement, d'une compréhension des semblables et, secondairement, d'une appréhension du monde en tant que réalité sociale et signifiante»*. *«Je «comprends» non seulement les processus subjectifs momentanés de l'autre, mais également le monde dans lequel il vit, et ce monde devient alors le mien»* (1996, p. 178/179). Cependant, ces mêmes auteurs font la distinction entre une *«socialisation primaire qui est la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société»*, et la socialisation secondaire qui *«consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société.»*

Ainsi, la socialisation de l'enfant en milieu scolaire fait partie de la socialisation secondaire qui succède à la socialisation primaire acquise dès sa naissance, au sein de la famille.

Les auteurs nous rappellent que ce sous-type de socialisation qu'est la socialisation primaire *«prend place dans des circonstances qui sont fortement chargées émotionnellement»* (1996, p. 180), et que *«l'enfant ne dispose pas du moindre choix en ce qui concerne ses autres significatifs»*. Il intériorise ce monde comme étant *«le monde tout cours»* (1996, p. 184). *«C'est pour cette raison que le monde intériorisé au cours de la socialisation primaire est tellement plus solidement incrusté dans la conscience que le monde intériorisé au cours de la socialisation secondaire»* (1996, p. 185). En conséquence de cela, nous pensons qu'il y aurait lieu de s'interroger sur une socialisation secondaire qui commence dès deux ans. Ne s'apparente-t-elle pas, alors, à une socialisation primaire ? Ceci pourrait être une autre lecture de la domination du mode scolaire de socialisation.

Nous sommes là, encore une fois, dans un choix sociétal et politique. Sans doute faut-il examiner l'impact d'une socialisation institutionnelle très précoce sur la construction individuelle de chaque citoyen.

L'enfant discipliné, l'enfant raisonnable, l'enfant épanoui, nous avons là le résultat de trois types de rapport pédagogique qui coexistent, selon G. VINCENT, dans les écoles d'aujourd'hui. Parallèlement à cela, l'école est devenue perméable aux valeurs économiques de la société actuelle. Certains discours soulignent, pour le regretter, le milieu protégé qu'était «la communale». Dans une société obsédée par l'accès à l'emploi et par le culte de la performance, une compétitivité et une sélection de plus en plus dures sont nécessaires dans la

course à la réussite. C'est ce que dénonce François DUBET⁴³ à propos du milieu scolaire qui reproduit la même obsession que le milieu professionnel. Cette modification de comportement serait-elle révélatrice de la prise de pouvoir du champ économique sur le politique ?

François de SINGLY constate que *«ce n'est pas la famille qui a créé la croyance en un paradis de la réussite assurée. C'est vrai que les familles y ont cru et qu'elles y croient, mais tout aura été fait pour que ce soit le cas»* (s/d Dubet, 1997, p. 51).

Au-delà de cette réflexion, il nous paraît intéressant de nous interroger plus largement sur la relation entre l'école et les familles. Ph. MEIRIEU affirme qu'*«il n'existe pas d'autres pays que la France qui ait construit son système scolaire, à ce point contre le système familial»* (s/d Dubet, 1997, p. 79). Selon lui, la prétention de l'Etat à l'universel lui donnant seul le droit de dispenser une éducation, associée à son regard sur la famille toujours suspectée d'enfermement, ont contribué au développement, au sein du corps enseignant, d'une idéologie antifamiliale puissante. Nous sommes donc d'avantage face à une institution qui se veut porteuse de valeurs que devant un service dont le bien-fondé serait la satisfaction des usagers.

Les valeurs fondatrices de l'école qui sont celles de la République, tout comme la légitimité des savoirs qui y sont dispensés, subsistent fortement de manière idéologique. N'oublions pas, comme nous l'avons déjà souligné dans le premier chapitre, que l'école et la nation sont intimement liées par leur histoire au moment de la création de la Troisième République et que ce lien touche au sacré. Faudrait-il donc parler de religion laïque ?

Ainsi à la recherche de ce qui sous-tend la norme sociale qui nous intéresse, nous avons pointé un curieux mélange de valeurs parfois contradictoires : le respect de l'ordre et de la discipline porté par la «forme scolaire» traditionnelle, la compétitivité et le culte de la performance initiés par l'économie libérale et enfin les valeurs laïques et égalitaires mises en avant par la République.

Nous pensons qu'un autre aspect participe à la norme sociale que nous tentons de définir, nous allons l'examiner en étudiant le fonctionnement de l'Education Nationale.

⁴³ Le Nouvel Observateur 16 au 22 mai 1996, p. 88

3.6 FONCTIONNEMENT DE L'ÉDUCATION NATIONALE

L'Etat confie au corps des inspecteurs de l'Education Nationale la mission de faire appliquer la loi en tout ce qui concerne la mise en œuvre de la politique éducative et d'encadrer la vie de l'institution scolaire⁴⁴. La loi qui nous intéresse prévoit que le contrôle de l'obligation scolaire a lieu sous l'autorité de l'Inspecteur d'Académie. Mais en nous penchant sur la hiérarchie du système scolaire, nous voyons que les choses ne sont pas si simples. En effet, il existe plusieurs Inspecteurs d'Académie, puisqu'«*il s'agit d'un grade auquel correspondent divers emplois ayant même rang*», nous en avons dénombré cinq : inspecteur d'académie directeur des services départementaux (IADSDEN), inspecteur pédagogique régional (IPR), inspecteur principal de l'enseignement technique (IPET), inspecteur principal de la jeunesse et des sports (IPJS) et enfin inspecteur de l'administration de l'Education Nationale (R. Octor, 1990). C'est le Recteur d'Académie qui est le supérieur hiérarchique direct de ces cinq personnes. Certains d'entre eux, comme l'IPR, l'IPET ou l'IPJS sont des conseillers techniques du Recteur, alors que l'Inspecteur d'Académie cité dans le texte de loi est en réalité, et plus précisément l'Inspecteur d'Académie directeur des services départementaux. Il est lui-même le supérieur hiérarchique des inspecteurs départementaux de l'Education nationale (IDEN) responsables chacun d'une circonscription.

L'Education Nationale forme donc une administration extrêmement hiérarchisée, la plus hiérarchisée après l'armée nous dit Michel LOBROT. Nous sommes là dans un fonctionnement typiquement bureaucratique qui induit «*un fractionnement à l'infini des responsabilités à la fois dans le sens horizontal et vertical*». L'auteur met aussi l'accent sur le fait que «*la bureaucratie n'est pas un phénomène de dysfonctionnement au sein d'une administration, ... mais elle est cette administration elle-même*» (1966, p. 31). Elle est née de l'organisation et constitue une forme supérieure de rationalité, où la planification joue un rôle primordial.

⁴⁴ Voir organigrammes en annexe n° 6.

Par ailleurs, cette administration définit elle-même son mode de recrutement et son système de promotion. C'est ainsi que les corps des inspecteurs -qui sont les cadres de cette administration- sont constitués de membres ayant effectué leur carrière au sein de l'institution. Ils sont, de ce fait, extrêmement porteurs des valeurs inhérentes à cet organisme d'Etat. Dans le cas très spécifique de l'éducation, cela sous-entend que pour la plupart, ces personnes n'ont jamais quitté l'institution depuis leur plus tendre enfance.

Selon M. LOBROT, *«le fonctionnement bureaucratique dans l'Education Nationale joue à trois niveaux :*

- *celui du personnel et de son organisation* comme nous venons de le voir,
- *celui des programmes et du travail*

et *celui des contrôles et des examens* (1996, p. 61).

Les programmes de l'Education Nationale sont fixés uniquement pour les établissements publics et sous contrat. S'agissant des enfants non scolarisés, seul le décret précédemment cité définit les connaissances requises. Les programmes *«constituent, au plus haut point, une planification à priori, qui tient compte théoriquement des besoins des enfants, mais théoriquement seulement. Nous sommes au cœur du formalisme»* (Lobrot, 1966, p. 62). Quant à François DUBET, il affirme que *«l'élève auquel s'adressent ces programmes n'existe pratiquement pas»*. Ce sociologue a exercé, pour ses recherches, comme professeur de collège pendant un an : *«ce qui m'a le plus choqué, conclut-il, est l'écart entre les ambitions des programmes...et la réalité des élèves.»*⁴⁵

LOBROT pense que *«l'école souffre du mal bureaucratique»* (1966, p. 201), c'est pourquoi il entame une réflexion sur la pédagogie bureaucratique. A propos du travail des élèves il trouve que dans *«le désir obsessionnel de voir l'enfant réussir, on veut...des critères rapides et sûrs : l'emmagasinement immédiat de connaissances ou l'acquisition immédiate d'automatisme»*. Afin de mesurer ces critères, les examens *«constituent, selon lui, le noyau du système d'enseignement, sa justification profonde»*. *«Ils deviennent le but même de l'acquisition des savoirs»*. (1966, p. 62)

L'auteur conclut en désignant les trois objectifs essentiels de l'enseignant : *«la conformité aux programmes, l'obtention de l'obéissance, la réussite aux examens»* (1966, p. 63), qui lui tiennent

⁴⁵ Le Nouvel Observateur 16 au 22 mai 1996, p. 88

d'autant plus à cœur qu'on le juge lui-même, sur ces critères.

Il affirme également que «90 % des activités des enseignants sont dictées par la crainte de se voir sanctionné, jugé, condamné par un inspecteur», ce représentant de l'Education Nationale qui doit «surveiller que le travail se fait bien, comme il doit se faire, c'est-à-dire dans l'esprit prévu par l'administration supérieure» (1966, p. 3). Il semble bien, en effet, que ce système soit fondé sur un principe d'autorité.

Nous ajouterons avec Michel LOBROT que «la force de la bureaucratie lui vient du soutien qui lui est accordé par la plus grande partie de la collectivité» (1966, p. 35).

Pour résumer, le personnel en charge des contrôles prévus par la loi à destination des familles qui nous concernent, a un système de fonctionnement propre au système bureaucratique. Il est à la fois porteur des valeurs idéologiques de l'Education Nationale, mais aussi de celles de la majorité de la population qui a remis entre les mains de l'administration, son pouvoir de décision.

En conclusion de cette première partie, et pour réduire en une phrase la somme de notre raisonnement, nous formulerons notre hypothèse en ces termes :

Les inspecteurs, fonctionnaires de l'Education Nationale, ne se réfèrent pas à la loi stricto sensu lors des contrôles, mais plutôt à une norme sociale, véhiculée par l'institution scolaire et qu'ils imposent aux familles, ce qui contraint celles-ci à une obligation de résultat.

CHAPITRE IV :
VÉRIFICATION DE NOTRE
HYPOTHÈSE

VÉRIFICATION DE NOTRE HYPOTHÈSE

Les considérations du chapitre précédent nous ont permis d'émettre une hypothèse que nous allons maintenant éprouver en la confrontant à la réalité du terrain. Nous fixerons les limites de nos investigations et nous préciserons la nature du corpus sur lequel nous travaillerons. Enfin, un examen détaillé de ceux-ci nous conduira à conclure notre recherche en référence à notre hypothèse de départ.

4.1 ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

A ce stade de notre travail, nous sommes confrontés à la nécessité de choisir le chemin le plus pertinent pour la suite de notre recherche et de distinguer ce qui pourra le mieux servir de support à notre analyse.

4.1.1 Détermination des moyens mis en œuvre

Plutôt que de rencontrer directement des Inspecteurs d'Académie, nous avons fait le choix d'interroger les écrits provenant de ces mêmes inspecteurs ou de leurs subordonnés. Deux raisons à cela : d'une part il nous a paru réellement difficile, dans le cadre de cette recherche, de contacter plusieurs inspecteurs, compte tenu de l'éloignement géographique de chacun d'eux et des contraintes pratiques inhérentes à ces rencontres ; d'autre part nous pensons intéressant de pouvoir confronter à la fois les avis administratifs et familiaux autour d'une même situation et de rester, de cette façon, en lien direct avec la réalité. Des rencontres officielles nous auraient astreints à analyser des opinions qui n'auraient pu être que d'ordre général. En effet, nous ne pouvions aborder, au cours de ces entretiens, les cas particuliers dont nous avons connaissance. Sans doute un travail conduit plus largement dans le champ politique pourrait, quant à lui, s'envisager sous cette forme. Nous vérifierons notre hypothèse en repérant le décalage qui existe entre la loi et la pratique ainsi que ce qui relève de la norme sociale que nous avons précédemment définie. Pour ce faire, et en complément des courriers officiels, nous avons recueilli autant que possible le point de vue des parents sur les modalités des contrôles. En effet, nous comptons également sur ce regard parental pour le comparer à celui de l'administration dans l'espoir d'en tirer des conclusions significatives.

4.1.2 Les instruments d'observation dont nous disposons

Bien que notre recherche se place, de par la nature de son sujet, dans le domaine des sciences de l'éducation, nous devons nous situer dans le champ juridique pour la majeure partie de notre analyse, étant donné le caractère de la problématique que nous avons présentée.

Nous disposons d'un certain nombre de comptes-rendus de contrôles rédigés par, ou sous l'autorité de l'Inspecteur d'Académie. Ils portent sur 23 enfants, 9 garçons et 14 filles, avec au moins un rapport par enfant et parfois deux ou trois, ce qui porte le nombre de comptes-rendus à trente-huit. Compte tenu des fratries, 12 familles sont concernées. Ces rapports représentent le minimum de ce que nous possédons pour chaque dossier ; cependant ils sont accompagnés pour certains, des observations et décisions de l'Inspecteur d'Académie, ainsi que des échanges de courriers entre les parents et l'administration. Nous disposons également des commentaires de certains parents, écrits ou enregistrés, à propos de ces contrôles. Ils nous renseignent à la fois sur le fond et sur la forme des relations qu'ils ont eues avec l'Education Nationale à cette occasion.

Au sujet d'une famille ayant effectué un recours auprès du tribunal administratif, nous sommes en possession de la requête et du mémoire de l'avocat de la famille ainsi que de l'ordonnance du juge. Par ailleurs, nous avons assisté personnellement à deux contrôles concernant, pour chacun, deux enfants d'une même famille.

Enfin nous avons contacté à un avocat ayant étudié plusieurs dossiers relatifs à l'instruction à domicile, afin d'obtenir quelques éclaircissements sur le plan strictement juridique.

Au plan géographique, les documents recueillis concernent neuf départements compris dans 8 académies sur les 26 que compte la métropole, soit environ 1/3 d'entre elles. Compte tenu du peu de départements concernés, nous ne tirerons aucune conclusions d'ordre géographique.

4.2 LECTURE ET ANALYSE DES TEXTES OFFICIELS

Puisque notre questionnement existe en raison de l'émergence d'une nouvelle loi, nous allons bien évidemment examiner celle-ci dans le détail et le cas échéant, comparer sa formulation avec celle de l'ancienne loi. Nous étudierons de la même façon le décret du 23 mars 1999 ainsi que la circulaire rédigée par Madame ROYAL.

4.2.1 Loi du 18/12/1998 et décret du 23/03/1999

L'article premier de la loi n° 98-1165 du 18 décembre 1998 définit l'objet du droit de l'enfant à l'instruction.

Il s'agit de lui *«garantir, d'une part, l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique et, d'autre part, l'éducation lui permettant de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté»*.

C'est aussi dans cet article qu'est inscrit l'amendement présenté par le gouvernement, à savoir que *«cette instruction obligatoire est assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement»*.

L'article 3 de la loi fait aussi référence à ce premier article lorsqu'il est dit que *«l'inspecteur d'académie doit...faire vérifier que l'enseignement assuré est conforme au droit de l'enfant à l'instruction*

tel que défini à l'article 1^{er}». Nous constatons donc ici l'importance capitale de ce premier article pour la compréhension de notre problématique.

De quoi s'agit-il, lorsqu'il est fait référence aux «*instruments fondamentaux du savoir*», aux «*connaissances de base*», aux «*éléments de la culture générale*», etc...? Nous allons chercher la réponse dans le décret qui fixe le contenu des connaissances requis des élèves concernés par l'instruction à domicile.

L'article premier de ce décret stipule, en effet, que le contenu des connaissances «*concerne les instruments fondamentaux du savoir, les connaissances de base, les éléments de la culture générale, l'épanouissement de la personnalité et l'exercice de la citoyenneté*». Nous trouvons donc ici, en partie, la réponse à notre interrogation.

Le fait de «*lui garantir...l'acquisition..., selon les choix, de la formation professionnelle et technique et, d'autre part, l'éducation... lui permettant d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle*» n'apparaît nulle part ailleurs que dans l'article 1^{er} de la loi et n'est donc pas repris dans le décret.

Détaillons les articles 2, 3 et 4 de ce dernier, précisant ce que l'enfant doit acquérir :

Pour ce qui est de l'article 2, cela concerne :

1) «*la maîtrise de la langue française incluant :*

- *l'expression orale*
- *la lecture autonome de textes variés*
- *l'écriture*
- *l'expression écrite dans des domaines et des genres diversifiés*
- *la connaissance des outils grammaticaux et lexicaux indispensables à son usage correct*

2) *la maîtrise des principaux éléments de mathématiques incluant :*

- *la connaissance de la numération et des objets géométriques*
- *la maîtrise des techniques opératoires et du calcul mental*
- *le développement des capacités à déduire, abstraire, raisonner, prouver*

3) *la pratique d'au moins une langue vivante étrangère*»

L'article 3 précise qu'il doit également acquérir :

- 4) *« une culture générale constituée par des éléments d'une culture littéraire fondée sur la fréquentation de textes littéraires accessibles*
- 5) *des repères chronologiques et spatiaux au travers de l'histoire et de la géographie de la France, de l'Europe et du monde jusqu'à et y compris l'époque contemporaine*
- 6) *des éléments d'une culture scientifique et technologique relative aux sciences de la vie et de la matière*
- 7) *des éléments d'une culture artistique fondée notamment sur la sensibilisation aux œuvres d'art*
- 8) *une culture physique et sportive*»

il expose également que, *«pour accéder à cette connaissance du monde..., l'enfant doit développer des capacités à :*

- 9) *formuler des questions*
- 10) *proposer des solutions raisonnées à partir d'observations, de mesures, de mise en relation de données et d'exploitation de documents*
- 11) *concevoir, fabriquer et transformer, selon une progression raisonnée*
- 12) *inventer, réaliser, produire des œuvres*
- 13) *maîtriser progressivement les techniques de l'information et de la communication*
- 14) *se maîtriser, utiliser ses ressources et gérer ses efforts, contrôler les risques pris*»

Enfin, dans l'article 4, il est dit que l'enfant doit acquérir :

- 15) *«les principes, notions et connaissances qu'exige l'exercice de la citoyenneté, dans le respect des droits de la personne humaine définis dans le préambule de la Constitution de la République française, la déclaration universelle des droits de l'Homme et la convention internationale des droits de l'enfant, ce qui implique la formation du jugement par l'exercice de l'esprit critique et la pratique de l'argumentation.*

En conclusion, il s'agit de généralités sur le contenu des connaissances et le développement de certaines capacités à raisonner et à être au monde :

«les instruments fondamentaux du savoir et les connaissances de base» recouvrent les points n° 1 à n° 3, *«les éléments de la culture générale»* sont présentés du point n° 4 au point n° 8, *«l'épanouissement de la personnalité»* du n° 9 au n° 14, enfin le point n° 15 traite de *«l'exercice de la citoyenneté»*.

Il est évident qu'il faille du temps pour parvenir à acquérir toutes ces connaissances, aussi est-il prévu dans l'article 5 que *«la progression retenue, dans la mesure compatible avec l'âge de l'enfant et son état de santé et sous réserve des aménagements justifiés par les choix éducatifs effectués, doit avoir pour objet de l'amener, à l'issue de la période d'instruction obligatoire, à un niveau comparable, dans chacun des domaines énumérés ci-dessus à celui des élèves scolarisés dans les établissements publics ou privés sous contrat»*.

C'est donc essentiellement à ce décret qu'il faudra se reporter lorsqu'on voudra savoir si l'enfant répond ou non aux attentes de la loi. Nous allons introduire à présent l'examen de la circulaire et nous la confronterons aux textes juridiques.

4.2.2 Circulaire du 14 mai 1999⁴⁶

Quel est le rôle de cette circulaire ? En premier lieu, il convient de distinguer les circulaires réglementaires des circulaires purement interprétatives. Nous sommes ici dans la situation d'une circulaire interprétative, dans ce cas le document n'a en aucune façon force de loi ; il s'agit en quelque sorte d'une note de service, c'est à dire d'une

⁴⁶ Voir annexe n° 4.

pièce strictement interne dont les usagers n'ont pas à avoir connaissance. Le Conseil d'Etat⁴⁷ les déclare «*parfaitement légales, mais insusceptibles d'être attaquées et invoquées à l'appui d'un recours*» (DURAND-PRINBORGNE, 1992, p. 40). Elle est uniquement destinée à présenter et à commenter les nouvelles dispositions de la loi aux instances qui ont en charge de la faire appliquer.

Dès l'introduction, nous pouvons noter l'esprit avec lequel Madame ROYAL aborde cette nouvelle loi. C'est ainsi que nous pouvons lire «*Chaque année, plusieurs milliers d'enfants échappent à l'Ecole de la République. Trop souvent, ces enfants sont maintenus dans un état d'inculture, d'ignorance, ou pire encore, embrigadés, aliénés, maltraités*». Il conviendrait d'abord de s'interroger sur ce qu'est «l'Ecole de la République». Est-ce l'école publique héritière des «*bussards noirs*»? Est-ce l'ensemble des établissements publics et privés sous contrats? Ou bien est-ce que cette école inclut tous les cas de figure reconnus par la loi?

Si nous conservons l'expression avec la charge idéologique qui était la sienne à ses débuts, nous déduirons qu'il s'agit alors exclusivement de l'école publique. Mais dans ce cas, il n'est pas étonnant que des milliers d'enfants n'en fassent pas partie. Par contre, nous ne pouvons alors souscrire au contenu la seconde phrase.

Notre compréhension est donc sans doute fautive. Il semblerait plutôt que Madame ROYAL prenne pour «Ecole de la République» tous les établissements publics ainsi que ceux qui sont liés contractuellement à l'Etat ce qui semble, dans ce cas, une vue un peu courte du système éducatif français qui inclut aussi la liberté de l'enseignement. Y aurait-il des conséquences à cela en terme de concurrence ou d'intérêt? Nous ne saurons pas réellement à quoi se réfère Madame ROYAL, quoi qu'il en soit, nous pouvons conclure à une intention délibérée d'orienter l'opinion, ne serait-ce que dans le choix du verbe «échapper».

Nous avons vu que le ministère lui-même avouait ne pas connaître le nombre d'enfants qui gravitent hors de l'école; il avançait des chiffres «*avec prudence*» en précisant par deux fois qu'il s'agissait d'estimation. Pour ce qui est de l'instruction à domicile, ces chiffres n'ont d'ailleurs pas été confirmés dans le dernier rapport qui, nous le rappelons, dénombre 978 enfants instruits à domicile en décembre 1999. A moins que la raison de ce faible effectif ne

⁴⁷ Arrêté du 29 janvier 1954.

soit due à l'absence de déclaration en mairie de la part des familles, malgré l'amende encourue, auquel cas la nouvelle loi n'aurait pas atteint son objectif.

Nous avons relevé, dans cette circulaire, deux passages qui nous posent un problème d'interprétation.

Le premier concerne l'amendement présenté au nom du gouvernement lors du vote de la nouvelle loi et que nous avons déjà évoqué à deux reprises. Il précise que *«cette instruction obligatoire est assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement»*.

Si nous interprétons cette phrase dans le sens où cette instruction obligatoire sera dispensée «tout d'abord» dans les établissements d'enseignement, nous ne pouvons alors que constater un geste politique délibéré, car seul le mot *«prioritairement»* fait que cette décision législative n'est pas anticonstitutionnelle⁴⁸. C'est d'ailleurs l'interprétation qui en est faite par Madame ROYAL qui parle de *«la priorité, qui est proclamée par la loi, d'assurer l'instruction au sein des établissements d'enseignement»*.

Voici ce qu'elle déclare d'autre part : *«Sans remettre en cause l'instruction dans la famille qui peut répondre à des situations sociales, familiales ou médicales particulières, la loi affirme pour la première fois, la priorité donnée à l'instruction dans les établissements d'enseignement»*. Elle répète son point de vue quelques paragraphes plus loin en déclarant : *«L'instruction dans la famille, qui fait l'objet d'un régime déclaratif, doit revêtir un caractère exceptionnel, répondant en particulier aux cas d'enfants malades ou handicapés ou à certaines situations particulières»*, cependant que le protocole additionnel à la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales⁴⁹ stipule quant à lui que *«l'Etat, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques»*. Comment se peut-il d'ailleurs, qu'une disposition qui doit donner lieu à une simple déclaration préalable, et non pas à une demande d'autorisation, puisse avoir un caractère exceptionnel ?

⁴⁸ Le Conseil Constitutionnel a estimé que la liberté de l'enseignement est un principe fondamental reconnu par les lois de la République par décision 77-87 DC du 23 novembre 1977 donc parmi les principes que le même Conseil Constitutionnel par décision du 16 juillet 1977 élève au niveau constitutionnel. (Durand-Prinborgne, 1992, p. 59)

⁴⁹ Article 2 du Protocole additionnel tel qu'amendé par le Protocole n° 11.

Nous pourrions proposer une autre interprétation de cette phrase litigieuse, qui est d'y lire simplement une affirmation, que les établissements d'enseignement assureront cette instruction obligatoire telle qu'elle est précisément définie dans l'article premier, et ceci en priorité parmi d'autres objectifs qu'ils pourraient se fixer⁵⁰. Grâce à un aménagement sémantique, le texte de la loi convient aux deux interprétations.

Nous restons assez perplexe sur la raison d'inclure un tel amendement si ce n'est, comme nous l'avons déjà supposé, l'expression d'un geste politique.

Nous allons à présent parler du second point qui nous préoccupe, mais auparavant nous devons signaler ce que nous verrons plus loin en détail, c'est qu'actuellement les contrôles portent essentiellement sur les acquisitions des enfants en matière d'instruction. Mais il est important de le souligner dès maintenant pour une meilleure compréhension de ce qui suit puisque nous nous interrogeons ici sur le bien fondé de cette pratique.

4.2.3 Un questionnement laissé sans réponse

En comparant les textes des deux lois successives concernant l'obligation scolaire, nous nous questionnons, dans la nouvelle loi, sur la lecture qui doit être faite des phrases suivantes de l'article 3 :

- *«l'inspecteur d'académie doit...faire vérifier que l'enseignement assuré est conforme aux droits de l'enfant à l'instruction tel que définit à l'article 1^{er}»*
- *«les résultats de ce contrôle sont notifiés aux personnes responsables avec l'indication du délai dans lequel elles devront fournir leurs explications ou améliorer la situation»*
- *«si, au terme d'un nouveau délai, les résultats du contrôle sont jugés insuffisants...»*

⁵⁰ Par exemple un enseignement en langue régionale, philosophique, religieux ou autre.

Ces extraits nous autorisent à penser que le contrôle est à destination des parents, afin de vérifier si les dispositions qu'ils ont prises, pour instruire leur enfant, répondent bien aux exigences de la loi en référence à son article premier. Lecture d'autant plus plausible que l'on sait combien les termes choisis pour la rédaction d'une loi sont précis, et qu'ici, le terme «contrôle de connaissance» n'est présent à aucun moment.

Le fait d'imaginer qu'il s'agit de contrôler les résultats de l'enfant ne nous vient-il pas des habitudes acquises au cours de l'application de l'ancienne loi, dans laquelle il était expressément écrit : *«ces personnes pourront l'examiner [l'enfant] sur les notions élémentaires de lecture, d'écriture et de calcul»* ? Dans ce cas, effectivement, c'était bien l'enfant qui était évalué.

La phrase suivante : *«le contenu des connaissances requis des élèves est fixé par décret»* qui apparaît entre les autres phrases pré-citées ne joue-t-elle pas, elle aussi, un rôle décisif dans l'interprétation ?

Si nous examinons cet article encore plus en détail, le mot «*contrôle*», n'est pas entendu comme un contrôle effectif des acquis, auquel cas, cela serait précisé. Dans la loi, c'est un mot qui apparaît avec le déterminant «*ce*», adjectif démonstratif justifié grammaticalement puisqu'il est en lien avec le substantif «*contrôle*», utilisé dans l'expression *«renforcer le contrôle de l'obligation scolaire»* au cours de la phrase précédente. C'est ainsi que, très justement, nous rencontrons successivement :

- *«ce contrôle prescrit par l'inspecteur...»*
- *«ce contrôle est effectué sans délai...»*
- *«les résultats de ce contrôle sont notifiés...»*

Dans le cas présent, ce mot n'a donc rien à voir avec l'utilisation qui en est faite en classe, lorsque l'élève est soumis à un «*contrôle*» [de connaissances].

Quant au substantif «*résultat*», il est autant utilisé en ce qui concerne l'enquête de la mairie : *«le résultat de cette enquête est communiqué...»*, qu'en ce qui concerne le contrôle de l'Education Nationale : *«les résultats de ce contrôle...»*. Ce mot n'a donc aucun rapport avec un éventuel «*résultat d'examen*».

Il est vrai que lorsque nous lisons plus loin, *«si...les résultats du contrôle sont jugés insuffisants...»*, notre conditionnement «*scolaire*» risque fort d'influer sur l'interprétation du texte.

Une autre partie de la publication nous conforte dans notre interprétation, il s'agit de celle qui concerne les écoles hors contrat, pour lesquelles la loi prévoit quasiment les mêmes modalités que pour l'instruction dans la famille⁵¹. Il est prévu que *«l'inspecteur peut prescrire chaque année un contrôle des classes hors contrat afin de s'assurer que l'enseignement qui y est dispensé respecte les normes minimales de connaissances requises par l'article 2 de l'ordonnance n° 59-45...et que les élèves de ces classes ont accès au droit à l'éducation tel que celui-ci est défini par l'article 1^{er} de la loi d'orientation n° 89-486»*. Nous pouvons lire aussi, tout comme pour l'instruction à domicile, *«les résultats de ce contrôle sont notifiés au directeur de l'établissement avec indication du délai dans lequel il sera mis en demeure de fournir ses explications ou d'améliorer la situation»* ; or ici, c'est bien l'établissement qui est contrôlé, et non les élèves pris individuellement.

C'est d'ailleurs ce qui est commenté dans la circulaire : *«il s'agit ici de vérifier le sérieux de l'enseignement dispensé, et non de procéder à un contrôle de connaissance de chaque élève»*. Cette précision n'est cependant pas apportée dans la circulaire concernant l'instruction à domicile, ce qui crée une ambiguïté quant à l'interprétation exacte du texte de loi, dans le cas spécifique qui nous intéresse. Ambiguïté avivée par cette phrase que nous relevons dans l'introduction générale de la circulaire : *«c'est dans le but d'assurer un contrôle effectif des acquis des enfants, que la loi...a prévu qu'un décret fixerait le contenu des connaissances requis des enfants instruits dans la famille ou dans les établissements d'enseignement privés hors contrat»*. On notera ici la contradiction avec ce qui est précisé plus haut à propos des établissements hors contrat. Enfin un dernier point laisse encore planer le doute, c'est lorsque Madame ROYAL écrit : *«La ou les personnes qui l'instruisent peuvent également être entendues»*, alors que selon nous, le contrôle consiste justement à s'entretenir essentiellement avec les personnes responsables de l'enfant. Soulignons toutefois qu'il n'appartient qu'à un juge de se prononcer sur l'interprétation qu'il convient de faire des textes de loi ; il faut pour cela qu'il soit saisi des problèmes que nous venons de soulever, dans le cadre d'une procédure judiciaire. C'est pourquoi notre interrogation à leur sujet restera sans réponse. Nous sommes cependant surpris que des écrits aussi minutieusement peaufinés que peuvent l'être des textes de loi, soient de la sorte, et par

⁵¹ Hormis le choix qui est laissé à la discrétion de l'inspecteur de faire effectuer un contrôle ou non.

deux fois⁵², sujets à interprétation. Faut-il y voir une intention délibérée de permettre à la fois la conformité des textes à la Constitution, et en même temps de laisser place à une interprétation erronée de la loi ? Interprétation renforcée par la lecture de la circulaire et qui pourra persister tant qu'un jugement sur le fond ne sera pas prononcé par un tribunal administratif.

Enfin cette circulaire se révèle plus qu'interprétative sur un certain nombre d'autres points : Par exemple, Madame ROYAL donne pour instruction de recueillir des renseignements dont la loi ne fait pas état : *«la déclaration doit indiquer les noms, prénoms et date de naissance de l'enfant, les noms et prénoms des personnes ayant autorité sur lui et leur adresse, l'adresse à laquelle réside l'enfant, et, si elle est différente de l'adresse de résidence, celle à laquelle est dispensée l'instruction»*. De même, nous lisons plus loin : *«tout changement de résidence doit faire l'objet d'une double déclaration aux maires des ancienne et nouvelle communes et à l'inspecteur ou aux inspecteurs d'académie concerné(s)»* alors que pour la loi, seules les mêmes formalités que lors de la première déclaration doivent être accomplies.

Toujours selon les propos de Madame la ministre déléguée et conformément à une procédure très hiérarchique, *«l'inspecteur d'académie doit saisir le recteur d'académie»*, lequel désigne des membres des corps d'inspection pour contrôler les enfants qui, suivant les normes en vigueur, relèvent du niveau secondaire. Enfin Madame ROYAL précise que le contrôle *«devra nécessairement comporter un entretien avec l'enfant»*.

Toutes ces dispositions présentées comme obligatoires n'ont aucun caractère législatif.

⁵² D'une part à propos de l'amendement, d'autre part concernant la désignation des personnes à qui est destiné le contrôle.

4.3 LE CONTRÔLE DE L'INSTRUCTION DANS LA FAMILLE

Si nous tenons compte de l'ensemble de nos remarques, l'analyse que nous projetions d'effectuer, concernant les résultats du contrôle de l'obligation scolaire, s'avèrerait obsolète puisque ceux-ci se basent essentiellement sur le contrôle des acquis. Cependant nous continuerons notre étude comme prévue, car même dans les conditions où se déroulent actuellement ces contrôles, notre hypothèse reste valable.

4.3.1 Comment se présente la situation

Dans la première année d'application de la nouvelle loi et selon l'enquête déjà citée de la Direction de la Programmation et du Développement, le nombre des contrôles effectués en décembre 1999 s'élevait à 116, dont 17 résultats défavorables, ce qui représente pour ces derniers 14.66 % du total ; malheureusement, nous ne connaissons pas les critères qui ont orienté la sélection.

Si les parents contestent un bilan déclaré négatif, ils peuvent envisager plusieurs actions : soit former un recours gracieux auprès de l'Inspecteur d'Académie lui-même, soit un recours hiérarchique devant le Ministre de l'Education Nationale, soit enfin un recours contentieux devant le Tribunal administratif territorialement compétent. La première et la dernière possibilité ont été utilisées une fois chacune dans les dossiers mis à notre disposition.

Lorsque le bilan est positif, certains parents disent avoir «*de la chance*», dans la mesure où ils ne pouvaient pas pressentir dans quel sens la balance allait pencher pour eux.

Pour ce qui est des contrôles que nous allons examiner, nous avons retenu comme résultats défavorables, ceux qui conduisaient à une mise en demeure d'inscrire les enfants dans un établissement public ou privé. Ce sont dix enfants sur vingt-trois qui sont dans ce cas de figure, soit 43 %⁵³. Nous allons essentiellement travailler sur ces résultats négatifs, en essayant de comprendre les raisons qui justifient cette conclusion, nous les comparerons aussi aux résultats positifs pour discerner les raisons qui justifient cette différence. Mais auparavant, regardons de quelle façon les contrôles dont nous avons connaissance ont été mis en place.

4.3.2 Les modalités du déroulement des contrôles

Lorsque l'âge des enfants correspond à celui qui est fixé pour le niveau primaire dans les établissements publics, c'est-à-dire entre 6 et 11 ans, ce sont les Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale⁵⁴ qui se chargent du contrôle. Pour les enfants plus âgés, il est effectué par les Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs Pédagogiques Régionaux⁵⁵. Ces dispositions ont été fixées par Madame ROYAL dans la circulaire et ne sont donc pas de nature législative. Les modalités qu'elle prévoit sont même très précises : *«pour les enfants relevant du niveau primaire, l'inspecteur d'académie procède au contrôle ou désigne à cette fin des inspecteurs de l'éducation nationale, qui pourront se faire assister en tant que de besoin de personnels des services de santé ou des services sociaux de l'inspection d'académie, de psychologues scolaires. S'agissant des mineurs relevant du niveau secondaire, l'inspecteur d'académie doit saisir le*

⁵³ Ce chiffre élevé s'explique par le fait que les rapports sur lesquels nous nous appuyons pour notre recherche nous ont été fournis grâce au service juridique de l'association «Les Enfants d'Abord». En raison de son rôle, ce service est informé essentiellement des résultats négatifs.

⁵⁴ Notés IDEN dans la suite de ce document.

⁵⁵ Notés IA-IPR dans la suite de ce document.

recteur d'académie, lequel désigne par priorité des membres des corps d'inspection, ainsi que les personnels qualifiés pour les assister (personnels médico-sociaux, conseillers d'orientation-psychologues)». Les termes de la loi prévoient simplement que «l'inspecteur d'académie doit...faire vérifier que l'enseignement assuré est conforme aux droits de l'enfant...»

Pour ce qui est de notre échantillon, les IDEN se font essentiellement seconder par un ou plusieurs conseillers pédagogiques en cas de besoin ; nous avons trouvé occasionnellement des membres du RASED⁵⁶, une secrétaire de CCPE⁵⁷ et enfin une psychologue scolaire.

Pour les enfants plus âgés, les IA-IPR interviennent chaque fois, ils sont parfois accompagnés d'une assistante sociale, ou bien ils font partie d'une équipe composée d'un médecin scolaire, d'une assistante sociale et du directeur de Centre d'Information et d'Orientation qui est également psychologue. En cela, ces dispositions suivent, comme nous l'avons dit, les consignes de la circulaire, cependant que pour nous, elles créent des interrogations sur le bien fondé de cette mise en œuvre.

Deux raisons à cela :

- tout d'abord parce que nous observons la présence d'inspecteurs (IDEN et IA-IPR) ou de subordonnés (conseillers pédagogiques) dont la mission, en temps ordinaire, ne consiste jamais à mesurer les compétences des enfants ; cela nous renvoie de façon indirecte à notre questionnement antérieur sur la légitimité du contrôle des acquis ;
- en second lieu, nous nous interrogeons sur la présence du personnel accompagnant les IA-IPR alors que l'enquête «sociale» relève légalement de la compétence du maire. Le témoignage d'une famille confirme qu'il y a bien confusion des rôles de chacun : un IA-IPR affirmant que pour l'enquête sociale, le maire ne s'occupe que du primaire, la procédure, selon lui, étant différente pour le secondaire.

Nous trouvons dans les propos de Madame ROYAL, à travers la circulaire, deux déclarations qui portent à confusion :

- au sujet de l'enquête du maire, elle précise ce que nous venons de souligner, à savoir : *«il s'agit d'une enquête à caractère social ne portant pas sur la qualité de l'instruction, qui est de la*

⁵⁶ Réseau d'Aide Spécialisé pour les Enfants en Difficulté : équipe souvent composée d'un psychologue scolaire, un psychomotricien, un maître de soutien, un rééducateur.

⁵⁷ Commission de Circonscription Pré-élémentaire et Élémentaire dont le rôle est d'examiner le cas des élèves en difficulté grave.

compétence de l'éducation nationale». Nous ajouterons personnellement qu'en cas de manquement du maire à ses obligations la loi ne prévoit pas que l'enquête soit «*diligentée*» par l'Inspection Académique, mais «*par le représentant de l'Etat dans le département*», uniquement dans cette circonstance d'ailleurs, et non pas «*à la demande du maire*» comme il est dit par ailleurs dans la circulaire.

- Madame la ministre déléguée prévoit pourtant du personnel des services de santé et des services sociaux ainsi que des psychologues et conseillers d'orientation, pour le contrôle qui relève des services de son ministère. Comment analyser ce paradoxe ?

Nous pensons qu'il y a deux explications possibles :

1°) dans l'article 1 de la loi, il est fait état du développement de la personnalité et de l'insertion dans la vie sociale et professionnelle, auquel cas, Madame ROYAL considère que l'appréciation en revient à un psychologue, une assistante sociale, un conseiller d'orientation, voire même à un médecin⁵⁸.

2°) Etant donné que Madame la ministre considère que la nouvelle loi ne doit être applicable essentiellement qu'à des enfants malades ou handicapés, le choix du personnel chargé du contrôle portera, entre autre, sur les personnes précédemment citées.

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, les parents font état parfois d'une assimilation de la circulaire à la loi elle-même, de la part des services de l'administration.

«*Mais Monsieur, c'est la Loi !* » s'est entendu répondre un père par une secrétaire du service académique, alors que la discussion portait sur une disposition de la circulaire qui n'est mentionnée dans aucun texte législatif. Au surplus, la preuve en est faite par écrit, puisqu'un inspecteur s'exprime ainsi pour notifier la mise en demeure : «*conformément à la circulaire...vous devez inscrire vos enfants dans un établissement scolaire...*»

Nous pouvons lire également dans un autre courrier administratif : «*la circulaire...précise que vous devez fournir des explications ou améliorer la situation dans un délai d'environ un mois...*», alors que nous lisons dans cette même circulaire : «*il apparaît souhaitable...que ce délai ne soit pas inférieur à un mois*».

Nous ne pouvons que constater, à travers ces exemples, la carence des agents administratifs en terme de législation, remplacée par une forte soumission à la hiérarchie dans la mise en œuvre des modalités du contrôle. Lorsque nous regardons le fonctionnement du système éducatif, nous pouvons peut-être trouver une explication au constat qui est le nôtre. En effet, nous voyons que les inspecteurs d'Académie sont de hauts fonctionnaires nommés par décret pris en conseil des ministres et que l'Inspecteur d'Académie directeur des services départementaux est nommé sur proposition du ministre de l'Education Nationale, cet emploi pouvant être retiré dans l'intérêt du service.

Par ailleurs, le non-respect de la procédure elle-même est présent à plusieurs reprises : une mise en demeure après un seul contrôle au lieu des deux prévus par les textes ; des contrôles n'ayant pas eu lieu *«notamment au domicile des parents de l'enfant»* ; des résultats jamais notifiés aux personnes responsables même dans le cas d'une mise en demeure ; des délais non respectés ou non prévus, vis à vis des personnes responsables, délais dans lesquels *«elles devront fournir leurs explications ou améliorer la situation»*.

4.3.3 Analyse des comptes-rendus

Nous avons trouvé un seul cas permettant de dire que les parents ont été contrôlés uniquement sur les aménagements qu'ils ont pris pour satisfaire aux exigences de la loi. *«Pendant une heure, j'ai pu m'assurer des conditions dans lesquelles l'enfant Nicolas est instruit...»,* nous dit l'IDEN, *«...en conclusion, le souci des parents de conduire eux-mêmes de façon originale l'instruction de leur enfant, l'ouverture d'esprit qu'ils manifestent ainsi que leur fils Nicolas, me*

⁵⁸ En anticipant sur l'analyse des comptes-rendus des contrôles, nous signalons avoir rencontré des inspecteurs qui s'interrogent, parce que l'instruction d'un enfant de 12 ans et demi *«ne s'inscrit pas dans* Suite de la note en page suivante

laisse une impression très favorable». Pour tous les autres contrôles, même les plus favorables, il apparaît d'emblée qu'il y a toujours un niveau de connaissances attendu, fonction de l'âge de l'enfant et en référence au niveau correspondant à cet âge au sein de l'institution scolaire. Il s'agit là, selon nous, d'une procédure irrégulière manifeste au regard de l'article 5 du décret du 23 mars 1999. Nous allons nous attacher à le démontrer.

4.3.3.1 Des niveaux et des programmes

De façon explicite ou au détour d'une phrase, nous retrouvons toujours cette manière de voir dans ces différents comptes-rendus : *«les majuscules devraient être toutes connues», «les nombres décimaux...seront à traiter rapidement», «le niveau général est insuffisant à cette période de l'année scolaire», «les performances de cette enfant ne sont pas celles d'une élève de quatrième», «globalement, elle possède un niveau moyen de CE1»*... Tout ceci alors que l'article 5 est très précis sur la progression qui doit être retenue et qui est déterminée selon quatre exigences :

- 1- être *«dans la mesure compatible avec l'âge de l'enfant et son état de santé»,*
- 2- *«sous réserve des aménagements justifiés par les choix éducatifs effectués»,*
- 3- avoir pour objet d'amener l'enfant *«à un niveau comparable à celui des élèves scolarisés dans les établissements publics ou privés sous contrat»,* pour chacun des 15 points du décret,
- 4- mais ceci uniquement *«à l'issue de la période d'instruction obligatoire».*

C'est ce quatrième point, occulté systématiquement par l'administration, qui donne pourtant aux parents qui le souhaitent, une certaine liberté de mouvement quant au rythme d'apprentissage proposé à leurs enfants.

Au-delà du niveau de connaissances, la difficulté porte aussi sur la référence aux programmes scolaires. Nous rappelons que ceux-ci s'appliquent uniquement aux établissements publics et

privés sous contrat ; c'est pourquoi, d'ailleurs, le législateur a prévu un décret spécifique pour l'instruction à domicile et les établissements privés hors contrat.

Pourtant dans la pratique, les agents de l'Education Nationale se basent sur les programmes avec lesquels ils ont l'habitude de travailler : *«les programmes officiels ne sont pas respectés...», «l'instruction apportée...[aux enfants] ne répond pas correctement aux programmes officiels définis pour les niveaux d'enseignement CE2 et CP», «les compétences transversales doivent être travaillées de façon plus accentuée (référence : programmes officiels de 1995), «les langages doivent être travaillés en références aux programmes des enfants de son âge», «confrontée à des textes correspondant aux programmes de la classe de sixième...»*. Alors que, sur ce cas précis, la circulaire reste bien en accord avec la loi en disant que *«le contrôle...doit...se faire en référence à l'article 1^{er} de la loi...et au décret..., et non pas aux programmes en vigueur dans les classes des établissements publics et privés sous contrat»*.

4.3.3.2 Une obligation de résultat

Selon nous, les inspecteurs qui se réfèrent à ces deux notions de niveaux et de programmes, en vigueur dans l'institution, font preuve d'abus de pouvoir car ils soumettent forcément les familles à une obligation de résultat qui n'est pas prévue par la loi. Nous trouvons cette prise de position exprimée de façon explicite par un inspecteur qui écrit aux parents : *«les dispositions que vous avez prises...ne portent pas leurs fruits»*. De la sorte, *«les aménagements justifiés par les choix éducatifs effectués»* ne peuvent pas être pris en compte. Cela ne sera jamais possible, à notre avis, si les agents de l'administration comptent, comme ils le font, sur une conformité à une norme pré-établie. Il y a en effet antinomie entre ces deux procédés, d'une part l'attente d'une conformité, et d'autre part, des aménagements qui ne peuvent justement pas permettre une telle conformité.

Nous venons de décrire à travers la réalité de ces contrôles, les aspects bureaucratiques dénoncés par Michel LOBROT lorsqu'il s'intéresse aux programmes : *«pourquoi l'élève Dupont devrait-il couler son activité intellectuelle dans ces cadres préformés qui ne correspondent peut-être ni à ses aspirations, ni à ses possibilités ? »* (1966, p. 65). Une des mamans fait le constat suivant, après la visite d'une conseillère pédagogique : *« cette personne semble ne pas pouvoir imaginer autre chose qu'une progression scolaire imposée par l'adulte »*.

Non seulement à travers un programme établi sur 10 ans, mais aussi à travers un niveau fixé année par année⁵⁹, c'est effectivement cela qui est demandé par l'administration : couler son activité intellectuelle dans des cadres pré-formés, au sein de l'institution d'abord, mais aussi à travers les contrôles, tels qu'ils se déroulent actuellement dans le cadre même de l'instruction dans la famille.

Nous avons trouvé un seul inspecteur qui, dans un courrier adressé en réponse aux parents, admette que *«le contrôle se fait selon la notion de progression et non pas en fonction d'un niveau attendu en référence aux programmes officiels»* cependant il écrit un mois plus tôt, à la suite du premier contrôle : *«l'instruction reçue...n'est pas suffisante. Les lacunes énumérées ci-dessus devront être comblées»*... Dans les faits, les agents de l'administration mandatés par cet inspecteur avaient procédé comme leurs autres confrères, en référence aux programmes officiels et dans l'attente d'un niveau annoncé par avance : *«niveau scolaire attendu : CP»*.

Lorsqu'un ou plusieurs contrôles ont lieu à la suite de résultats jugés insuffisants, les seconds résultats sont encore négatifs, comme si l'administration n'était jamais satisfaite, malgré les mesures prises par les parents et le constat de *«quelques progrès»* ; *«les manques ne sont que trop partiellement comblés»*. Il est vrai que si l'attente porte uniquement sur de meilleurs acquis, ce n'est pas un délai de quelques mois qui peut être significatif.

Pour la famille ayant effectué un recours administratif, l'avocat de la défense a très bien cerné le problème. *«Cette obligation»* [de résultat] dit-il, *«est quasi impossible à remplir, puisqu'il faudrait que l'enfant ne soit jamais moins bon que la moyenne des enfants dans tous [les] domaines de compétence [cités dans le décret]»* et d'ajouter *«cette obligation de résultat, non prévue par le législateur, interdirait de fait l'instruction à domicile à tous les enfants en difficulté, dans une matière au moins. Les pédagogies différenciées en seraient également exclues et la liberté d'enseignement n'existerait plus»*. Ce dernier commentaire apparaît comme une prédiction car, compte tenu des modalités actuelles du contrôle, la liberté d'enseignement semble, très justement, s'exercer dans un cadre de plus en plus étroit. Nous avons souligné dans le chapitre trois, combien le système bureaucratique était fondé sur un principe d'autorité. La relation des familles face à

⁵⁹ Nous constatons, à part deux exceptions, que la notion de cycle, mise en application depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989, n'apparaît pas dans les comptes rendus.

l'administration ressemble effectivement, à travers ce que nous pouvons en percevoir, à celle du pot de terre contre le pot de fer. L'association «Les Enfants d'Abord» constate présentement une tendance des familles confrontées à des difficultés administratives -et peut-être insuffisamment convaincues de leur droit-, à chercher une solution acceptable par tous ses membres, petits et grands, afin de sortir du dispositif. Etait-ce le but recherché lors du vote de cette loi ?

Pour continuer sur l'obligation de résultat, tous les bilans négatifs en notre possession le sont, en tout ou partie, à cause de cette contrainte. Le cas d'Hélène est un des plus significatif : cette enfant quitte l'école en janvier 2001, elle est contrôlée en mars de la même année avec ses frères et sœurs, la conclusion est la même pour toute la fratrie « *les résultats obtenus...ont été jugés insuffisants...au regard des compétences attendues pour des élèves de leur âge et de leur niveau de scolarisation* ». En ce qui concerne Hélène, cela fait à peine trois mois qu'elle a quitté l'école ! Soit il y a une erreur manifeste d'appréciation, soit c'était une élève déjà en difficulté au sein de l'institution. Un second contrôle se déroule six mois plus tard, au cours duquel Hélène passe les épreuves d'évaluation à l'entrée en sixième qui « *mettent en évidence un déficit très inquiétant dans les apprentissages* ». Son score moyen global en français est de 28.3 % et en mathématiques de 45.2 %. Il se trouve que ces évaluations au moment de l'entrée en sixième font l'objet de statistiques nationales dont nous avons les résultats ; ils comportent deux graphiques qui nous présentent la répartition par tranches de scores pour ce qui est des deux matières. En comparant les chiffres, nous pouvons remarquer qu'en français, 1.6 % des élèves ont un score équivalent ou inférieur à celui d'Hélène et pour les mathématiques, le pourcentage s'élève à 19.3 %. Sans nier les difficultés que rencontre cette enfant dans ses apprentissages, personne ne peut nier non plus, qu'un certain nombre d'élèves se trouvent dans des difficultés identiques au sein même des établissements scolaires. Les parents se sont d'ailleurs entouré du soutien de personnels de santé pour accompagner leur fille dans son développement physique et intellectuel. Malgré des courriers successifs expliquant leur démarche pédagogique et le cas particulier d'Hélène, ces parents se heurtent encore aux

mêmes exigences administratives. C'est ici la première partie de l'article 5 du décret qui n'est pas pris en compte⁶⁰.

Nous ferons un aparté pour noter que le court laps de temps laissé à l'enfant entre sa sortie de l'école et le premier contrôle, nous conforte dans notre conviction que celui-ci est à destination des parents et non des enfants ; sans quoi l'administration risque, en prononçant sa sentence, de la prononcer aussi contre elle-même.

L'article 5 du décret, auquel nous nous intéressons actuellement, présente une difficulté complexe quant à sa réalisation effective. Sa lecture nous fait entendre, en effet, que l'enfant doit avoir atteint à l'âge de 16 ans⁶¹ un niveau comparable à celui des enfants scolarisés ; ce qui laisse supposer aussi que, lorsqu'ils parviennent à l'âge de 16 ans, tous les enfants scolarisés ont un niveau identique, sur le plan national. Or la réalité nous montre que c'est évidemment loin d'être le cas ; d'ailleurs, comment serait-il possible d'obtenir un tel résultat ? Mais dans ce cas, comment peut-on aussi exiger pour la pratique de l'instruction à domicile des performances qui ne sont pas toujours présentes au sein de l'institution⁶² ?

L'administration a géré cette distorsion à sa façon, justement par le biais de la programmation en prévoyant, à travers elle, une certaine somme de connaissances à délivrer tout le long du cursus de l'enfant. Il nous semble qu'ainsi, l'administration se donne, et donne à l'enseignant lui-même, l'illusion d'avoir transmis cette même somme de savoirs à l'élève. Mais il nous semble que cette réalité n'est valable que pour ceux qui la mettent en œuvre, et qui leur donne le sentiment du devoir accompli. C'est pourtant sans compter sur l'élève qui ne conservera, de tout ce savoir déversé sur lui, que ce qu'il voudra bien ou pourra bien en retenir.

Une programmation ne pourra jamais répondre à une telle attente, s'il s'agit de donner à tout le monde une égalité de chance. Et l'on n'arrive effectivement pas à cela, si l'on se

⁶⁰ Voir p. 89 de ce document.

⁶¹ Limite de la scolarité obligatoire.

⁶² Des études menées de 1991 à 1995 auprès des appelés du contingent montrent que *«près de 3 % des jeunes ne dépassent pas le stade de l'identification des mots et échouent devant une phrase»*, 8 à 9 % *«ne peuvent aller au-delà de la lecture d'une phrase simple»* et 10 % *«sont mis en difficulté par la lecture de 70 mots en français courant, à la vitesse de la parole»*, soit un total de près de 20 % des conscrits. (L'illettrisme aujourd'hui, 1997, p. 40)

souvent des études de BOURDIEU et PASSERON⁶³. Cette égalité des chances fait seulement partie de l'idéologie dominante de l'école française.

Après cette réflexion, que penser du fait, à propos des aménagements prévus par certains parents en matière d'instruction pour leur enfant, qu'ils *«ne sauraient suffire à construire une culture comparable à celle d'un collégien»*. De quelle culture s'agit-il ?

C'est aussi sans doute cette prétention de l'Etat à l'universel, comme nous le faisons remarquer au chapitre précédent, qui conduit des inspecteurs *«à signaler...le risque d'une culture parcellaire»*.

4.3.3.3 Les pédagogies différenciées

Lorsque les parents mettent en place une pédagogie différenciée, le sort de l'enfant au moment du contrôle ne semble pas plus enviable que celui d'Hélène.

Les familles instruisant leurs enfants à domicile sortent assez fréquemment des sentiers battus en matière pédagogique, c'est en tout cas ce que nous avons pu constater parmi celles que nous avons rencontrées. Les agents de l'Education Nationale mettent le doigt sur les conséquences engendrées par cet état de fait, sans pour autant accepter les choix pédagogiques des parents comme un critère à prendre en compte. Nous lisons une phrase révélatrice : *«les résultats montrent des productions irrégulières. Des réussites à des items correspondant à des compétences «approfondies» côtoient des échecs à des items sur des «compétences de base»* », ce qui montre à quel point les tests de l'Education Nationale ne sont valables que lorsqu'ils *«relèvent de la forme d'instruction donnée»* comme le fait remarquer très justement la maman de l'enfant concerné. En l'occurrence, ils ne nous paraissent pas adaptés à la situation. *«L'évaluation fournie par ces tests»*, écrit une autre maman à propos des enfants, *«leur sera donc systématiquement défavorable, et d'autant plus défavorable que leur progression s'éloignera de celle prônée par les programmes officiels»*.

⁶³ Voir p. 36 de ce document.

La position est particulièrement délicate pour les parents qui ont un enfant en bas âge et donc contrôlé pour la première fois entre six et sept ans. Si ces parents veulent respecter le rythme d'apprentissage de leur enfant, il se peut très bien qu'au moment du contrôle celui-ci ne sache pas lire ou même écrire. C'est ce qui est arrivé à Yannick qui, à 6 ans et demi, *«peut seulement lire ce qui est écrit sur les étiquettes que sa maman lui a fait»* et qui *«écrit son prénom en capitales seulement»*. C'est aussi le cas de Marc, ce qui a conduit la conseillère pédagogique à rester *«très réservée quant aux possibilités d'éducation scolaire qu'offrent les parents»* à cet enfant. Pourtant, dans ses travaux, Alan THOMAS⁶⁴ se dit étonné *«de constater que le fait de lire tardivement n'avait, autant qu'il est possible de le vérifier, aucun effet adverse sur le développement intellectuel, l'équilibre, ou l'acquisition ultérieure d'une lecture efficace»* (1998, p. 103). *«L'expérience de ces enfants remet en cause la croyance générale qu'un enfant doit lire à 7 ans»*. Mais pourquoi un enfant devrait-il savoir lire à 7 ans ? Il nous répond : *«Tout simplement parce que l'organisation de l'enseignement à l'école en dépend. A partir de 7 ans, la plupart des activités de la classe sont basées sur la lecture et l'écrit. Il n'y a pas, par contre, une justification théorique pour cette pratique»* (1998, p. 105).

Prenons également l'exemple de Sophie pour qui les parents ont mis en place une instruction inspirée de la méthode Freinet⁶⁵, mais qui laisse aussi et surtout l'enfant découvrir ce qui l'intéresse au moment où cela l'intéresse, quel que soit son âge. C'est ainsi qu'aucun des enfants de la famille n'a appris à lire au même âge. *«Sophie, que nous n'avons pas forcé à lire quand elle n'y était pas prête, a été une lectrice tardive»* écrivent ses parents lorsqu'ils expliquent leurs choix pédagogiques. Selon les critères de l'Education Nationale, cette enfant accuse un «retard» en français qu'elle comble progressivement. Par contre, toujours selon ces mêmes critères, elle est «en avance» en mathématiques ; de plus, ses connaissances en astronomie, botanique, géologie, musique, sont plus avancées que celles de ses congénères scolarisés, précisent ses parents. Malheureusement pour elle, au lieu de s'adapter à son expérience propre, les attentes des inspecteurs à son égard ont été les mêmes que pour les élèves de son

⁶⁴ Chercheur à l'Université de Londres (Institute of Education), il a interviewé 100 familles anglaises et australiennes instruisant leurs enfants à la maison et a constaté avec surprise que 18 % des enfants étudiés commençaient à lire tardivement, *«aussi tard que dix à douze ans»*.

âge à l'intérieur de l'institution. C'est ainsi que ses formations en astronomie, géologie et musique ne lui ont été d'aucun secours ; non plus que celle en botanique, puisque pour cette matière, les réponses que l'on attendait d'elle lui paraissant si simples et si évidentes, elle a répondu à un niveau où on ne l'attendait pas, ce qui lui a valu un hors-sujet. Dans un courrier adressé à l'Inspecteur d'Académie, les parents de Sophie soulignent que *«le décret ne fixe pas de hiérarchie dans les quinze points de compétences, et [leur] autorise une totale liberté d'organisation de [leur] pédagogie»*.

Avant de parler de son évaluation en mathématiques, nous devons mettre l'accent sur un point qui est apparu au cours de nos investigations. Il s'avère que de façon quasi systématique, les contrôles effectués par les IA-IPR, sont de nature très rigide, ce qui nous ramène à ces règles impersonnelles repérées dans la «forme scolaire» : absence de familiarité, discipline, bonne tenue, ordre, silence⁶⁶. Nous rappelons que ces inspecteurs font passer eux-mêmes les évaluations -puisque'il s'agit bien du terme adéquat⁶⁷-, alors qu'habituellement ils ont une mission de conseillers techniques auprès du Recteur, dans leur spécialité, et sont notamment responsables de l'inspection des professeurs de collège et de lycée.

Voici donc après ces observations, le contexte et les propos de la maman de Sophie, qui était présente lors de l'intervention des inspecteurs concernant les mathématiques :

Interrogée sur le théorème de Pythagore, Sophie nomme a, b, c (hypoténuse) les côtés d'un triangle rectangle, elle écrit la relation $a^2+b^2=c^2$ et répond aux demandes de l'inspecteur.

Puis :

« - Mademoiselle, écrivez-moi le théorème de Pythagore

Sophie, l'air surpris, montre la relation écrite précédemment sur sa feuille

- Mademoiselle, écrivez-moi le théorème de Pythagore !

Sophie est de plus en plus perplexe : ne vient-elle pas d'expliquer ce théorème aux inspecteurs ?

⁶⁵ Cette méthode est d'ailleurs agréée par l'école.

⁶⁶ Cela est moins systématique pour les IDEN, peut-être faut-il en voir l'explication dans le fait qu'eux seuls, parmi les inspecteurs, *«sont recrutés par voie de concours et, à ce titre, intermédiaires entre les enseignants et les administrateurs»*. (LOBROT, 1966, p. 61)

A la troisième injonction formulée de façon identique, Sophie finira, résignée, par écrire en toutes lettres : «Le théorème de Pythagore» sur sa feuille»...

Selon nous, cette enfant a été essentiellement déstabilisée par l'autorité des inspecteurs et par des codes scolaires qu'elle ne connaissait pas. Nous avons constaté, lors de notre présence à un contrôle, le handicap que représente, au moment de l'évaluation, l'utilisation de ces codes et pratiques scolaires : par exemple en français, lorsque des extraits de textes sont isolés de tout contexte, ce qui en complique la compréhension ou en mathématiques, lorsque l'enfant sait additionner sans pour autant savoir ce que veut dire «poser une addition».

4.3.3.4 Un choix éducatif malmené

La maman de Sophie a été confrontée elle-même à cette attitude pour le moins fermée du personnel administratif :

«A aucun moment Messieurs les Inspecteurs ne s'intéressent aux explications que je tente de fournir sur nos démarches pédagogiques,

Monsieur F. me coupe la parole :

«Comment faites-vous ? »

Je continue d'expliquer, il me recoupe «Comment faites-vous ? »

A la troisième demande identique, je ne peux que lui répondre : «Mais Monsieur, je suis en train de vous l'expliquer ! »

Elle nous confie avoir été en butte aux sarcasmes et à l'hostilité de ces personnes. Avec son époux, ils écrivent au Ministre de l'Education Nationale : *«Nous avons l'impression d'être devant un tribunal, présumés coupables de nous occuper de nos enfants»*. Ce ne sont pas les seuls d'ailleurs, qui aient à se plaindre de l'attitude des inspecteurs à leur égard ou à l'égard de leur enfant. François nous dit avoir été littéralement *«ignoré»* par l'IDEN et Martine déplore de ne pas réussir à s'entretenir avec celui de sa circonscription. Quand Charles a lu le compte-rendu

⁶⁷ Selon la définition de chacun de ces termes (encyclopédie Quillet), la notion de contrôle s'apparente à celle de vérification et de surveillance, alors que pour l'évaluation, apparaît l'idée d'une appréciation et d'une estimation et par là même celle d'un jugement.

concernant son fils aîné, et quand bien même le contrôle n'a pas été jugé négatif, il a éprouvé le besoin d'écrire une lettre de plus de vingt pages, adressée à l'Inspecteur d'Académie, tant il se sentait jugé, y compris dans son choix de vie.

Cette lettre étant très détaillée, nous ne prendrons que les points essentiels à l'illustration de notre propos. Charles met en avant ce qu'il nomme «*un supposé négatif*» qui peut donner la forte impression...*d'une volonté délibérée...de trouver des failles où il n'y en a pas*, ou être grossi à un tel point qu'il en effacera ou fera oublier en partie le résultat correct». Ce papa a compté sept lignes négatives sur douze dans le paragraphe sur les mathématiques et vingt-trois lignes sur vingt-sept dans celui de français, ce qui représente une moyenne de plus de 70 % du rapport en termes négatifs, si l'on inclut le dernier paragraphe intitulé «*insertion sociale et culturelle*». De la confrontation entre leur vécu familial et ce qui ressort de ce rapport, Charles en conclut, s'adressant aux agents contrôleurs : «*non seulement...vous ne respectez pas notre choix éducatif familial..., mais indirectement, vous le méprisez*». A la lecture du rapport de l'année suivante, il est incontestable que le message a été entendu.

Ce «*supposé négatif*» est dénoncé par d'autres, en d'autres termes : «*il semble que le rapport ne soit pas objectif mais soit uniquement établi à charge*».

Les parents se plaignent très souvent que les comptes-rendus ne donnent que des informations parcellaires sur les dispositions qu'ils ont prises, et aussi sur le travail fourni par leur enfant. Que faire pour lutter contre ce qui apparaît, aux yeux des parents, comme de la mauvaise foi et une intention délibérée de nuire ? Ecrire de longues lettres explicatives pour ne pas laisser passer un rapport qui n'a «*jamais été modifié et donc reste d'actualité*», comme l'écrit Charles. C'est ainsi que les parents d'Elsa précisent qu'en français ils ont utilisé des «*livrets d'exercices et un manuel de français de 5^{ème}*», et qu'elle «*a étudié les Fourberies de Scapin*», «*ces documents n'ont pas été mentionnés lors du compte-rendu du contrôle*». Ils soulignent aussi qu'elle «*a un bon niveau en anglais et un très bon niveau en espagnol*», ce qui n'apparaît pas dans le bilan. N'apparaît pas non plus la «*large place aux activités sportives, culturelles et artistiques*» que Michelle et Louis accordent dans l'éducation de leurs enfants. Quoiqu'il en soit, les inspecteurs qui sont suspicieux attendent des preuves tangibles : «*Sophie déclare..... Ces éléments ne sont pas vérifiés*», «*Elle déclare faire du violon. En l'absence de l'instrument, cet élément n'a pas été contrôlé*».

Quelles peuvent être les raisons d'un tel comportement de la part de ces agents administratifs ? Peut-être le constat d'«*un déficit très inquiétant dans les apprentissages... , rendant absolument indispensable la prise en charge [de l'enfant] par des professionnels de l'enseignement*» ? Peut-être parce que «*l'enseignement est un métier et malgré beaucoup de bonne volonté, il n'est pas aisé de vouloir remplacer un professionnel*» ? Nous rencontrons une famille choquée que ses enfants soient déclarés «*irrécupérables*» s'ils restent encore deux ans avec elle.

Pour des raisons de professionnalisme en effet, la famille est présentée, dans certains cas, comme inapte à s'occuper d'instruction et/ou incompetente à traiter de cette question. Les agents administratifs concernés se sentiraient-ils, consciemment ou non, remis en cause dans leur action pédagogique et peut-être même dans leur position au sein de l'espace social ?

4.3.3.5 La situation vue du côté familial

L'administration attend des parents une implication du même type que celle des enseignants. Déjà dans l'organisation de la journée, puisque certains agents se renseignent sur les horaires consacrés à l'instruction, parfois pour en souligner l'insuffisance dans les comptes-rendus. Nous trouvons par ailleurs des allégations de ce genre : les enfants *«remplissent des fiches d'exercices qui ne sont pas terminées...ni corrigées», «les corrections restent irrégulières, le cahier d'expression écrite n'est jamais corrigé»*. Concernant le fils de Charles, il est noté que *«la correction d'exercices»* est *«très aléatoire»*. Ce dernier, qui a été enseignant de nombreuses années, réagit ainsi : *«vous n'inspectez pas ici un enseignant...je ne suis pas salarié de l'Education nationale, et je n'ai pas de bonne ou mauvaise note à recevoir»*. Dans sa lettre sollicitant un recours gracieux, Martine écrit à son tour, *«j'ai le sentiment d'avoir été contrôlée au même titre qu'un professionnel»*. C'est tout le problème du statut des parents dans le rôle qu'ils jouent en proposant à leurs enfants une instruction à domicile. Ils ne seront jamais enseignants comme l'imagine l'Education Nationale, et ils ne le souhaitent d'ailleurs pas. Peut-être faudrait-il imaginer un autre statut, celui de parent-enseignant par exemple. Il ne sera pas dans la même dynamique qu'un enseignant qui s'adresse au groupe-classe, et il n'aura sans doute pas les mêmes objectifs car il gardera toujours et en priorité sa spécificité de parent. Cependant ce terme n'est pas adapté pour autant à la réalité, nous avons vu que les parents n'enseignent pas toujours eux-mêmes, mais se situent bien souvent comme médiateurs entre le savoir et l'enfant.

L'évaluation professionnelle d'un enseignant a des conséquences sur son avancement et donc sur son traitement, elle se traduit beaucoup plus rarement par une sanction et encore moins par un renvoi. Nous voyons ici, en direction des parents, les conséquences d'une attente administrative inadaptée à la situation. Tels que les contrôles se déroulent, c'est l'évaluation, bonne ou mauvaise, du type d'instruction qui est appréciée à travers les compétences bonnes ou mauvaises des enfants.

Nous constatons, pour toutes les familles auxquelles nous avons eu à faire, un projet sérieux dans le choix d'instruire leurs enfants de la sorte. Il est vrai, qu'il est plus ou moins formulé ou conceptualisé, mais il dément selon nous, l'assertion sénatoriale selon laquelle *«cette modalité de la scolarité obligatoire prend un tour inquiétant avec le développement des sectes»*, alors

qu'elle était *«autrefois considérée comme un choix pédagogique réfléchi, ou comme une aimable lubie dans les années 70»*. Les parents en témoignent à travers leurs écrits : *«le contrôle de notre fille s'est déroulé dans des conditions que nous ne pouvons plus accepter, «Notre devoir de parents est d'offrir un climat propice à l'épanouissement de nos enfants et de leur permettre de retrouver confiance en eux», «Notre responsabilité parentale nous impose de protéger nos enfants et de leur fournir un climat propice à leur instruction»*.

Manifestement, les objectifs de l'Education Nationale, par des exigences de programmes et de niveaux, ne sont pas conciliables avec ce projet pédagogique, car ils l'enferment dans des limites incompatibles avec le projet éducatif qui l'accompagne.

L'application de la loi dans le sens d'un contrôle des acquis, a des répercussions importantes pour la famille alors que l'instruction qu'ils dispensent à leurs enfants ne se décline pas, pour ces derniers, en terme d'évaluation. C'est ce qui leur est reproché lorsque des *«réserves»* sont émises *«sur une pratique...sans évaluation des acquisitions»* ou lorsqu'il leur est recommandé de formaliser davantage la partie évaluation.

Les parents engagés dans l'instruction en famille sont dans une toute autre logique, par le fait même qu'ils ne s'adressent pas à une collectivité, mais à leur propre enfant, et qu'ils ont leur regard entièrement tourné sur lui. Ils sont donc particulièrement sensibles aux capacités de compréhension de ce dernier. Ils ont mis en place, grâce à ce mode d'éducation qui leur en donne la possibilité, un cadre et un environnement permettant de suivre le rythme de l'enfant sans contrainte de programme et de niveau autre que le décret mentionné plus haut. Cela ne veut pas dire pour autant qu'ils ne se préoccupent pas de ce que ce dernier apprend pour lui-même d'abord et aussi pour répondre aux exigences de l'article premier de la loi. Mais il s'agirait de s'entendre sur le sens que chacun donne à l'évaluation. L'école semble être dans une *«évaluation à référence critériée»* qui prend sens *«dans la comparaison avec un critère de contenu»*, alors que les familles sont dans une *«évaluation formative»*, à seule fin de guider l'enfant, *«de l'informer sur les étapes franchies ou non»* et qui permet aussi de vérifier *«les effets réels de l'action pédagogique»* (Hadji in Ruano-Borbalan, 1998, p. 276).

Lorsque Michelle restitue ce que l'inspecteur a exprimé de sa conception de l'instruction parentale, c'est pour dire qu'elle *«doit être faite dans le but d'avoir des résultats largement supérieurs à ceux de l'école, et dans le but d'encore plus «pousser» nos enfants»*. Concernant Sonia, sortie du

système scolaire pour être instruite à domicile, un IDEN constate, «à l'évidence» et pour le déplorer, une régression de l'enfant «sur le plan des apprentissages». «Sonia est en train de perdre le sens de l'effort et de la réflexion». Et pour le coup, si les agents de l'Education Nationale reconnaissent bien qu'il y a instruction, «elle ne saurait être considérée comme un véritable enseignement». La vision des parents est quelque peu différente. Souvenons-nous, au chapitre trois nous avons rapporté le témoignage d'une maman qui a retiré son enfant de l'école parce qu'*«il était très tendu, très sous pression»*. Un autre enfant peut vivre la situation différemment, le bulletin scolaire signale alors *«une enfant très discrète à l'oral»*, les inspecteurs nous disent qu'Elsa *«semble redouter le contact avec d'autres élèves de son âge»*, ils craignent que *«le manque de contacts avec des groupes d'élèves ne l'aide pas à surmonter sa grande timidité»*. A cela, les parents répondent qu'*«elle a eu une mauvaise expérience au collège et qu'elle ne souhaite pas retrouver ce climat certainement instructif, mais très peu éducatif»* et ils soulignent *«le manque de confiance accordé par les professeurs aux collégiens, le stress»* et *«l'esprit de compétition engendré par le système»*.

Les enfants qui sortent de l'école en situation d'échec, vivaient à l'intérieur de l'institution une *«situation de souffrance»*, et c'est consciemment que les parents leur laissent du temps pour *«reprendre confiance [en eux] petit à petit»*. François DUBET met l'accent sur cette réalité en montrant comment il peut être *«très destructeur»* de réduire les jeunes *«à leur seule valeur scolaire»* et en affirmant que *«nous aurions intérêt à nous délivrer de notre obsession de la performance de nos élèves»*⁶⁸.

Nous avons constaté personnellement qu'un enfant sortant du système scolaire avec un bon niveau, s'il en a le loisir, se donne lui aussi un laps de temps de plusieurs mois avant de reprendre son apprentissage là où il l'avait laissé. Comme s'il avait besoin de «décompresser» après un état de tension maximum. C'est une situation particulière que vivent les enfants qui sortent de l'école, à la différence de ceux qui n'y sont jamais allés. Dans les pays anglo-saxons, où la pratique de l'instruction à domicile est beaucoup plus répandue qu'en France, ce phénomène est bien connu des «homeschoolers», à tel point que des associations similaires à celle des «Enfants d'Abord», éditent des brochures sur ce thème afin d'aider les parents qui sont confrontés à cette situation. D'une façon générale, il y a dans ces pays, une réflexion plus

⁶⁸ Le Nouvel Observateur 16 au 22 mai 1996, p. 88

largement développée que chez nous autour de la souffrance scolaire, et qui est à l'origine de nombreuses publications.

4.3.3.6 Quant à la socialisation

Nous observons le cas de deux familles pour lesquelles, outre les résultats des enfants, le constat d'insuffisance est motivé, pour l'une par *«un défaut manifeste de socialisation qui compromet le développement de leur personnalité»*, et pour l'autre par le fait que *«l'instruction donnée compromet la personnalité et la socialisation de l'enfant...»*.

Effectivement, le problème posé par la socialisation apparaît lui aussi comme une pierre d'achoppement entre les familles et les fonctionnaires de l'Education Nationale.

Les parents se sentent alors, comme Charles, obligés d'écrire à l'administration notamment pour corriger des allégations qu'ils trouvent parfaitement erronées. Il est écrit par exemple dans un rapport : *«le monde extérieur leur est présenté par leurs parents comme un monde dangereux, agressif»*. C'est en lisant le courrier des parents que nous comprenons mieux ce qu'il en est.

Deux des enfants *«victimes plusieurs fois de racket»* et de *«violences physiques»* [accident avec délit de fuite], du matériel volé et un local souvent visité dans leur environnement immédiat, toutes choses qui ont conduit les parents à faire remarquer à leurs enfants que la vie de tous les jours, dans le quartier *«comporte certains risques»* qu'il leur est nécessaire de connaître. *«En prenant soin de bien faire ressortir tous les autres points positifs qu'ils peuvent vivre jour après jour»*.

Pareillement pour l'autonomie et la citoyenneté dont *«aucun apprentissage»* n'a été *«observé»*.

Les parents nous disent que l'apprentissage à l'autonomie se fait à travers ce qu'offre la vie familiale, extra-familiale, le quartier et la ville, quant à la citoyenneté, sa pratique journalière passe aussi par la vie familiale (respect et entre-aide) et dans les occasions de toutes sortes, suscitées par la vie collective : élections, fêtes de quartier, lieu d'accueil fréquenté, etc... Il est vrai que ce sont des approches difficilement observables lors d'un contrôle qui dure au plus quelques heures.

Il est dit dans l'autre rapport que l'enfant *«n'apparaît pas autonome dans ses choix et dans son expression : elle n'a pas accès aux manuels scolaires de sa propre initiative et selon son propre usage»*.

Cette phrase du compte-rendu *«laisse entendre une accusation d'enfermement»* comme le fait

remarquer Sandra qui conteste cette accusation ; elle la considère «sans fondement» puisque «ce contrôle ne s'est pas déroulé à la maison». Là aussi, le besoin de se justifier et de montrer sa bonne foi, fait écrire à Sandra : «alors qu'un professeur dans sa classe impose généralement à ses élèves un livre et des exercices, Sophie peut consulter les livres et manuels comme elle le souhaite et je lui offre toujours le choix entre plusieurs exercices». De même, c'est elle qui «a choisi...de ne pas aller à l'école afin d'avoir plus de temps pour toutes [ses] activités sportives et culturelles». C'en était trop, de ces accusations, pour cette famille qui a effectué une requête devant le tribunal administratif, ceci afin d'obtenir la suspension de la décision qui les enjoignait d'inscrire leur enfant dans un établissement scolaire. Ils ont obtenu gain de cause. Cependant, le jugement a porté sur un vice de forme, ce qui n'a pas permis un examen sur le fond comme nous en avons précédemment évoqué la nécessité.

Nous avons relevé, en outre, dans les comptes-rendus certaines attitudes que nous n'avons pas associées au «supposé négatif» de Charles, bien qu'elles y ressemblent fort, mais nous les rattacherons volontiers à la question épineuse de la socialisation. Il s'agit d'allégations telles que celles-ci : «E.P.S. : «aller chercher du bois» », «rencontres très occasionnelles d'enfants», «quelques sorties culturelles et éducatives sont réalisées». Nous nous approchons, par défaut, de la conception du «mode scolaire de socialisation», mais lorsque nous trouvons, parmi d'autres recommandations : «organiser des contacts réguliers avec des enfants de son âge», nous sommes alors de plain-pied dans ce mode là.

Nous avons déjà développé dans ce document le thème de la socialisation, pour dire qu'elle est «avant tout acculturation, c'est-à-dire acquisition et intériorisation des manières de faire, de penser, de sentir et d'agir» propre à une société. Cependant, nous avons trouvé sous la plume de François BAYROU⁶⁹, alors ministre de l'Education Nationale, l'expression de ce que les pouvoirs publics attendent de l'école en matière de citoyenneté : «En France, le projet national et le projet républicain sont confondus autour d'une certaine idée de la citoyenneté...Cet idéal se construit d'abord à l'école. L'école est, par excellence, le lieu d'éducation et d'intégration où tous les enfants et tous les jeunes se retrouvent, apprennent à vivre ensemble et à se respecter...Cet idéal laïque et national est la

⁶⁹ Circulaire adressée le 20 septembre 1994 à tous les chefs d'établissements scolaires.

substance même de l'école de la République et le fondement du devoir d'éducation civique qui est le sien». Or il semble bien, dans la confrontation de ces deux approches, qu'il y a confusion des deux termes : socialisation d'une part et citoyenneté de l'autre. En ce qui nous concerne, nous ne les prendrons pas pour équivalents. Nous attribuerons le terme de socialisation à ce qui vient d'être dit et nous attribuerons celui de citoyenneté dans le sens de ce qui est précisé dans l'article 4 du décret, et *«qui implique la formation du jugement par l'exercice de l'esprit critique et la pratique de l'argumentation»*, nous sommes alors dans une conception qui peut conduire à un engagement citoyen par une participation active à la vie collective. Il est vrai que ce sont des concepts qui se recoupent par le fait qu'ils concernent la place et le rôle de l'individu dans la société, et qu'ils font état tous les deux de la notion de respect de l'individu.

Pour ce qui est de la socialisation au sens strict du terme tel que nous l'avons retenu, nous lisons dans un article⁷⁰ concernant une étude de Larry SHYERS, menée avec un protocole très rigoureux, que *«les enfants de l'école traditionnelle avaient huit fois plus de problèmes de comportement que les enfants enseignés à la maison. Shyers décrit les enfants de l'école traditionnelle comme étant «agressifs, bruyants et compétitifs». Par contre, les enfants enseignés à la maison avaient peu de problèmes de comportement. Ils avaient des comportements positifs et étaient très amicaux dans leurs rapports avec les autres*». Pour ce qui est des enfants instruits à la maison, nous pouvons témoigner que c'est bien ce que nous avons pu observer nous-mêmes, à maintes reprises, lors de notre pratique associative.

Un autre chercheur américain, Thomas SMEDLEY⁷¹, a utilisé une échelle d'évaluation permettant de mesurer les habiletés en communication et en socialisation ainsi que les interactions courantes de deux groupes d'enfants, les uns venant de l'école publique et les autres étant instruits à la maison. Il en a conclu que *«les enfants enseignés à la maison étaient plus sociables et démontraient plus de maturité que ceux provenant de l'école publique, et ce, de façon significative. Cela nous démontre que les familles qui font l'enseignement à la maison répondent adéquatement aux besoins en socialisation de leurs enfants»*.

⁷⁰ Traduction d'un article paru dans Homeschooling Today, vol.3, n° 3, May/June 1994, S.Squared Publications. Cette étude a été effectuée dans le cadre d'une thèse de doctorat à l'université de Floride. Les résultats des recherches américaines, dans ce domaine, sont publiés dans une revue intitulée Home School Research.

⁷¹ Idem.

Toujours à propos de l'aspect relationnel entre les agents contrôleurs et les parents, ces derniers nous disent parfois avoir reçu des demandes qu'ils considèrent comme *«plus qu'incorrectes»* telles que lire la correspondance personnelle des enfants. Il est fait parfois mention dans les comptes-rendus, de la profession des parents, la précision qu'un seul des parents travaille ou la qualité du cadre de vie. Mais un degré supplémentaire nous semble franchi avec une allusion faite aux faibles revenus de la famille, ne permettant pas d'instruire les enfants à la maison et *«utilisés pour faire une pression visant à nous contraindre à remettre nos enfants à l'école publique»* disent les parents. Est-ce aussi le faible niveau de vie de la famille qui autorise l'inspecteur à exprimer par anticipation⁷², la possibilité de faire supprimer les prestations familiales en cas de *«non-respect d'obligation scolaire»* ? Cette notification présente, en conséquence, l'apparence d'une menace. Ce manque de confiance dans la famille et la suspicion dont elle fait l'objet a conduit certains inspecteurs à visiter la maison, ici la chambre des enfants pour vérifier qu'ils ont un bureau pour travailler ou bien encore un ordinateur comme les parents l'ont indiqué, là le jardin avec les animaux dont on leur avait parlé. Il nous semble que ce type de vérification, s'il doit avoir lieu, relève de l'enquête de la mairie et non d'agents de l'Education Nationale.

Toutes ces attitudes nous renvoient totalement aux allégations de Philippe MEIRIEU concernant les rapports de l'école et de la famille⁷³. Peut-être que l'inconscient collectif, porteur des réminiscences du passé quand l'ordre social était le souci premier de l'école, est aussi à prendre en compte dans notre interprétation.

Notre société considère qu'il existe un niveau de bien-être social qui sert de repère en tant que critère d'intégration. Partant de là, les personnes qui sont dans une situation précaire sont habituellement prises en charge par la collectivité. Le principe d'une école publique et gratuite s'appuie d'ailleurs sur ce principe. Les parents qui font un choix de vie différent de ce que peut être la norme sociale en matière d'habitation ou de travail par exemple, ne recherchent pas systématiquement l'aide proposée par l'Etat. Cette attitude, qui paraît

⁷² Cette famille, après une mise en demeure, devait inscrire ses enfants dans un établissement. Cependant, la suppression des allocations familiales n'est prévue qu'en cas de «manquement à l'obligation d'assiduité scolaire» (loi du 18/02/1966) lorsque les enfants sont inscrits dans un établissement.

⁷³ Voir p. 78 de ce document.

déviante aux yeux des représentants de l'Education Nationale chargés des contrôles, présente une difficulté supplémentaire pour les familles dans l'acceptation de leur démarche éducative. Certains parents conscients de cela témoignent du fait qu'ils jouent le jeu, dans la mesure du possible, en installant un coin «travail scolaire», qu'ils s'en servent ou non, où encore en achetant un cartable à l'enfant pour regrouper son travail écrit.

Nous arrivons ici au terme de l'analyse des contrôles négatifs, avec le cas de deux enfants dont la famille a effectué un recours gracieux auprès de l'Inspection académique. Il se trouve que ce recours a été fait lors de l'arrivée d'un nouvel inspecteur. La demande a été acceptée et la teneur du compte-rendu suivant n'est plus la même bien que le contrôle ait été fait par le même IDEN. S'il y a encore des conseils adressés aux parents, le propos est plus neutre et cette fois-ci, le résultat ne s'est pas avéré négatif.

4.3.3.7 Les rapports positifs

S'agissant des rapports positifs et comme nous l'avons déjà indiqué, nous rencontrons, à l'exception d'un seul, une attente de niveau et de programme comme pour les rapports négatifs.

Pour deux enfants frère et sœur, l'abandon de l'instruction à domicile à la suite d'un premier contrôle insatisfaisant nous a fait classer leur cas dans les contrôles positifs, selon notre critère de sélection.

D'autres rapports sont déclarés positifs grâce à un niveau de connaissances équivalent à celui d'enfants scolarisés. C'est le cas pour une fratrie, si bien que pour un des enfants désirant entrer au collège, l'inspecteur a prononcé l'admission en première année, allant en cela à l'encontre des directives ministérielles qui donnent pour consigne d'avoir «*soin de ne pas présenter [le] rapport comme un agrément*»⁷⁴.

Tous les autres bilans positifs tiennent compte des choix pédagogiques, mais avec plus ou moins de tolérance : un des inspecteurs n'est pas choqué que *«la famille laisse à l'enfant beaucoup de temps libre pour le jeu»*, ni que l'enfant soit *«devenu lecteur vers 8 ans et demi»*. D'autres sont prolixes en conseils et recommandations de toutes sortes, tant sur le plan scolaire que relationnel, craignant qu' *«à terme, la réinsertion dans le système scolaire risque d'être problématique»*, ou mettant en garde sur les *«difficultés de socialisation que l'enfant risque de rencontrer dès son entrée dans l'environnement social, culturel et économique actuel»*. Cette dernière réflexion donne à croire que l'enfant vit quelque part ailleurs, sans contact aucun avec la société.

Pour terminer notre tâche, nous allons faire une synthèse de l'ensemble de notre recherche et nous résumerons notre travail d'analyse pour le confronter à l'hypothèse qui a servi de base à notre investigation.

⁷⁴ *«Le contrôle favorable ne dispense en aucun cas l'enfant de passer l'examen d'admission dans l'enseignement secondaire public prévu par l'arrêté du 12 juin 1953, en cas d'inscription dans un établissement public»*. (circulaire du 14/05/1999)

CONCLUSION

Arrivés au terme de notre recherche, nous allons reprendre, en résumé, notre travail depuis son commencement afin d'avoir une vue d'ensemble, puis nous concluons par une vérification de notre hypothèse, au regard de ce que nous avons pu extraire de notre investigation.

Dans la première partie de notre travail, consacrée aux différentes formes d'éducation, nous avons commencé, pour le premier chapitre, par nous attarder sur cette notion d'éducation que nous avons distinguée de l'instruction, de l'enseignement ou de la pédagogie. Nous avons vu rapidement les différentes formes et orientations qu'elle a pu prendre à travers le temps, pour nous arrêter sur l'éducation familiale d'une part et l'éducation scolaire d'autre part.

La place de la famille dans la société et son rôle dans la socialisation de l'enfant ont été présentés, ainsi que l'interaction de l'école et des parents sur la vie de ce dernier. Mais l'essentiel du chapitre premier a eu pour objet l'étude détaillée de notre système éducatif. Nous avons commencé avec une présentation de l'origine de l'institution scolaire, puis avons fait un détour par le phénomène d'alphabétisation. Ce mouvement, qui a véritablement débuté au XVI^{ème} siècle au moment de la Réforme, correspond à un profond changement social conduisant toute la population vers une culture de l'écrit. Chacun, quel que soit son âge, utilisait le moyen dont il disposait pour apprendre à lire et à écrire, et nous verrons que cela ne se faisait pas systématiquement à l'école. Ce sont les «lois Jules FERRY», instaurées en 1882, qui ont définitivement rendu l'institution scolaire prédominante en temps que moyen d'instruction.

Nous avons suivi l'évolution de cette école laïque et gratuite, l'étude de son caractère obligatoire étant reportée au second chapitre. A ses débuts, l'école publique a vécu en milieu protégé et a largement contribué à l'unité nationale et républicaine. Nous sommes, de ce fait, dans un contexte historique particulier qui donne à l'école un poids prépondérant dans la construction du pays et qui la rend porteuse d'une forte idéologie. Par la suite, cette école s'est orientée vers la satisfaction des besoins économiques. C'est à ce moment là que le rôle de la famille en terme d'orientation professionnelle fut remplacé par l'appréciation de l'institution scolaire.

L'école a subi dans son histoire des critiques et des remises en causes nombreuses, que ce soit au sujet de son aspect élitiste, ou du point de vue pédagogique qui reflète, à l'intérieur des murs de l'école, les changements de la société elle-même. Nous avons vu qu'aujourd'hui, l'institution est contrainte à s'adapter en permanence à une évolution très rapide des comportements et des moyens technologiques. La crise qu'elle traverse en ce moment est sans doute liée à sa capacité d'adaptation qui n'est pas son atout principal.

Le second chapitre a été consacré à cette pratique très «confidentielle» qu'est l'instruction dans la famille. Nous avons repris l'aspect obligatoire des «lois Jules FERRY», pour signaler que seule l'instruction est obligatoire, en conséquence de quoi, un enseignement privé peut exister au sein de la famille.

Nous avons signalé les orientations qui ont été tentées au moment de la Révolution, et qui allaient dans le sens d'une certaine déscolarisation. Jules FERRY a réservé un espace d'expression en dehors de l'institution scolaire pour une autre forme d'instruction et nous avons présenté les dispositions législatives qu'il a prises pour cela. Cette pratique se poursuit de nos jours et nous avons tenté d'en dresser un état des lieux, puis c'est un récit de vie qui nous en a fait découvrir la situation au quotidien. Nous avons ensuite abordé le sujet sous son aspect collectif à travers l'association «les Enfants d'Abord» et en présentant la déclaration philosophique sur laquelle elle s'appuie. Notre problématique est apparue à ce moment là, face à l'insatisfaction de beaucoup d'adhérents vis à vis du déroulement des contrôles de l'obligation scolaire.

Nous sommes passés dans la seconde partie de notre document au stade de la conceptualisation et de l'analyse.

Nous avons abordé le troisième chapitre avec la présentation d'une enquête préliminaire au cours de laquelle nous avons eu des entretiens exploratoires non directifs avec quatre familles. Nous avons cherché à comprendre quelles étaient leur conception en matière d'éducation et leur motivation pour s'engager dans ce type d'instruction avec leurs enfants. Puis nous avons apporté un complément à cette enquête en témoignant de ce que nous avons pu découvrir auprès de familles rencontrées au sein de l'association, alors que nous étions en situation de participation observante. Parmi les caractéristiques de ces familles, le constat d'une pratique

hors-norme dans d'autres domaines que l'éducation nous a conduit à réfléchir sur leur position de déviants, pour cela, nous nous sommes placés dans le sillage de H.S. BECKER et de sa théorie interactionniste qui prend en compte non seulement les personnes déviantes mais aussi celles qui les qualifient ainsi. Pour ce qui concerne notre problème, nous avons vu qu'il fallait nous interroger sur une déviance, d'une part à propos de la norme juridique, et d'autre part vis à vis d'une norme sociale. Nous constaterons que si les parents sont pleinement déviants en terme de norme sociale puisqu'ils ont fait ce choix, ils sont accusés à tort pour ce qui concerne la norme juridique, alors qu'ils estiment eux-mêmes obéir à la loi. Nous avons cerné la norme juridique, avons vu comment s'était élaboré le projet de loi et avons déterminé le rôle de chaque protagoniste, notamment celui de la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire. Pour ce qui est de la norme sociale, nous avons relevé les différents éléments dont elle est composée à savoir, la «forme scolaire» telle que définie par G. VINCENT et qui gouverne le mode scolaire de socialisation, les valeurs qui dirigent l'économie actuelle : compétitivité, performance, sélection, et enfin l'idéologie qui a présidé à l'instauration de l'école publique en même temps qu'à celle de la République. Nous avons achevé ce troisième chapitre avec l'étude du fonctionnement de l'Education Nationale, en étudiant la place des inspecteurs d'Académie dans la hiérarchie et en considérant le système bureaucratique dont ils font partie. Avec M. LOBROT, nous avons vu l'impact pédagogique de ce système dans l'institution. C'est alors que nous avons formulé notre hypothèse, que nous avons cherché à vérifier dans le chapitre suivant.

Dans ce quatrième et dernier chapitre, après la présentation des textes juridiques -loi et décret-, nous avons perçu l'état d'esprit dans lequel Madame ROYAL présentait cette nouvelle loi ; puis l'exploration de la circulaire, comparée aux termes législatifs, nous a permis de faire émerger deux points pouvant être sources de litige.

Il s'agit d'un part de la formulation de l'amendement gouvernemental et d'autre part de la manière dont se déroule le contrôle de l'obligation scolaire. Le premier point est à la limite de l'anticonstitutionnalité et le second paraît être une pratique illégale. Une étude sémantique de la loi ne nous laisse pas de doute sur l'interprétation qu'il convient de faire de ce deuxième point. Cependant nous relevons à la lecture des commentaires de Madame la Ministre déléguée, des assertions, parfois même contradictoires, qui entretiennent un flou permanent

entre l'interprétation qu'elle fait elle-même de la loi et ce que semblent exprimer les termes de celle-ci. En outre, nous avons noté plusieurs mesures présentées comme obligatoires, qui ne sont pas dans la légalité. Ainsi cette circulaire, où nous espérions trouver des consignes destinées à une application pratique en référence aux nouveaux textes en vigueur, nous invite plutôt à nous questionner en terme politique sur les finalités du vote de la nouvelle loi et plus particulièrement sur le rôle de la déléguée gouvernementale chargée de la présenter⁷⁵.

Même si elle n'est pas systématique, l'application par les fonctionnaires de l'Education Nationale de ces directives ministérielles s'avère prédominante dans leur travail. Nous avons mis en évidence un manque manifeste de connaissances juridiques de leur part, en remarquant notamment la confusion qui existe entre les attributions du maire et celles de l'Inspecteur d'Académie. En conséquence de quoi, l'interprétation de Madame ROYAL n'est pas remise en cause et d'autant moins qu'elle conforte le personnel de l'Education Nationale dans sa pratique habituelle. Le tout conduit clairement à une dépendance hiérarchique des inspecteurs à travers cette circulaire. Nous avons signalé que l'inspecteur d'Académie directeur des services départementaux est un haut fonctionnaire nommé par décret sur proposition du ministre, ceci expliquant peut-être cela.

Faute de pouvoir obtenir une réponse à notre questionnement par rapport aux deux points précités, nous avons continué notre analyse avec la réalité du terrain. Ce fut pour faire rapidement le constat que les agents de l'Education Nationale n'appliquaient pas la loi dans toute sa teneur, et plus particulièrement au sujet du décret fixant le contenu des connaissances à acquérir par l'enfant. Ce qui conduit même à un abus de pouvoir dans la mesure où les familles sont contraintes à une obligation de résultat. En cela nous vérifions encore une fois, s'il était nécessaire, une partie de notre hypothèse. Puis, en voyant comment l'administration résout pour elle-même le problème du niveau scolaire à acquérir avant 16 ans, nous avons fait le lien avec les réflexions de Michel LOBROT concernant le fonctionnement bureaucratique de l'Education Nationale et les conséquences que cela entraîne en terme de pédagogie. Il semble bien que l'instruction dans la famille et dans les

⁷⁵ Il nous paraît significatif de l'importance donnée à la circulaire que, dans le bulletin officiel, la loi et le décret soient mis en « documents annexés » à celle-ci.

établissements hors-contrat soient les seuls lieux où une pédagogie différenciée puisse trouver un espace lui permettant de se développer dans toute son expression.

Au fur et à mesure de la progression de notre analyse et pour rester en contact avec notre hypothèse, nous avons relevé plusieurs aspects de la norme sociale telle que nous l'avons définie au chapitre trois. Nous avons ainsi retrouvé la «forme scolaire» à plusieurs reprises, que ce soit en faisant allusion aux codes spécifiques de l'école ou dans la recherche fréquente, de la part des agents contrôleurs, d'un aménagement «scolaire» de l'espace et du temps ainsi que du choix des objets : cartables, manuels, et des moyens techniques : exercices, évaluation... La discipline scolaire se traduit au moment des contrôles, et particulièrement vis à vis des plus grands enfants, par une absence de familiarité qui conduit à une rigidité dans les relations, néfastes au bon déroulement de ce contrôle. L'exigence de bonne tenue et d'obéissance apparaissent plus en filigrane, et nous ne l'avons pas signalé, soit pour apprécier des enfants «posée», «calme» ou «agréable», soit pour regretter que «*son attitude de refus empêche toute communication avec elle*».

Nous voyons une demande de performance et de compétitivité essentiellement par l'obligation de résultat à laquelle les enfants et leurs «parents-enseignants» sont soumis et compte tenu du type d'évaluation qui tend à les comparer aux enfants scolarisés. Nous la retrouvons également en creux lorsque les inspecteurs condamnent ce qu'ils appellent «*une situation de non-enseignement*».

Enfin, la position idéologique vis à vis des familles peut s'apprécier à travers ce qui est reproché à celles-ci par les inspecteurs en matière de socialisation, voire par la pression qu'ils exercent parfois pour qu'il en soit autrement et que l'enfant soit confronté à un «mode scolaire de socialisation».

La synthèse de notre travail nous autorise à penser que notre hypothèse se vérifie. Mais nous prendrons la précaution d'ajouter quelques nuances.

Alors que paradoxalement, l'administration considère qu'un fonctionnaire ne peut être que neutre puisqu'il est au service de l'Etat, nous pensons que les résultats du contrôle dépendent surtout du rapport que chaque inspecteur entretient avec la norme sociale. Nous pouvons résumer notre point de vue par un tableau que nous commenterons ensuite :

	1	2	3	4
Parents obéissant à la norme sociale	oui	oui	non	non
Inspecteurs exigeant une norme sociale	oui	non	oui	non
Résultat du contrôle	+	+	-	+

Dans leur pratique de l'instruction à domicile, nous pouvons théoriquement considérer que certains parents appliquent en tous points la norme sociale : programme, niveau, forme scolaire, etc... et que d'autres, ne l'appliquant pas du tout, sont dans un enseignement totalement informel. Dans la réalité, les pratiques se situent dans l'éventail constitué entre ces deux extrêmes. Face aux différentes situations qu'il pourra rencontrer, c'est le rapport que l'inspecteur entretient avec la norme sociale qui le fera se positionner et qui déterminera le résultat du contrôle. Nous obtenons schématiquement quatre cas de figure.

Lorsque les parents respectent la norme :

- soit l'inspecteur exige le respect à cette norme, et le contrôle est positif puisque ce dernier répond à l'attente de l'inspecteur (1^{er} cas),
- soit l'inspecteur est indifférent à la norme mais en tant que fonctionnaire il se plie à la règle générale ; le rapport est aussi positif (2^e cas).

Ces deux cas correspondent aux situations où les enfants sont au niveau exigé par l'Education Nationale.

Lorsque les parents ne respectent pas la norme :

- soit l'inspecteur attend une norme sociale qu'il ne trouve pas, en ce cas le résultat est négatif (3^e cas), ce sont les contrôles qui conduisent à une mise en demeure. Nous rappelons que la réalité montre 14.66 % de résultats négatifs.

- soit l'inspecteur ne désapprouve pas la transgression de la norme et le résultat est positif (4^e cas), ce sont les contrôles accompagnés de conseils et recommandations plus ou moins nombreux et exprimés avec plus ou moins d'autorité.

Il peut y avoir un flottement autour du cas n° 3, qui s'explique de deux manières :

- soit par le fait que des parents se rapprochent de la norme sociale sous certains aspects, malgré la dominante d'un enseignement informel, nous tendons alors vers le cas n° 1.

- soit lorsque les parents pratiquent une instruction informelle mais qu'il y a une certaine tolérance de l'inspecteur vis à vis de ce comportement. Nous nous rapprochons ici du cas n° 4.

Si les inspecteurs se soumettent à la hiérarchie à travers la circulaire gouvernementale comme nous l'avons constaté, nous ne saurons rien des autres pressions hiérarchiques qu'ils pourraient subir ; mais nous voyons ainsi qu'ils se situent par leur fonction, au cœur du système bureaucratique. Cela étant, ils n'en restent pas moins des êtres humains qui effectuent leur travail selon l'idée qu'ils se font de la mission qui leur est confiée. Nous avons constaté que les IA-IPR sont davantage porteurs de la norme sociale véhiculée par l'Education Nationale, sans doute à cause du rôle qui est habituellement le leur. Les résultats des contrôles dépendront d'un subtil mélange entre ces différents paramètres.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALBERTINI Pierre

- 1992 *L'École en France XIX^e-XX^e Siècle, de la maternelle à l'université.*
Paris, Ed. Hachette, 191 p.

ARENDT Hannah

- 1972 *La crise de la culture.* Paris, Ed. Gallimard, 380 p.

AVANZINI Guy

- 1975 *La pédagogie au 20^e siècle.* Toulouse, Ed. Privat, 411 p.

BAUBEROT J., GAUTHIER G., LEGRAND L., OGNIER P.

- 1994 *Histoire de la Laïcité.* Besançon, C.R.D.P. de Franche-Comté, 401 p.

BAUDELLOT, ESTABLET

- 1971 *L'école capitaliste en France.* Paris, Ed. Maspéro, 336 p.

BECKER Howard Saul

- 1985 *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance.* Paris, Ed. Métailié, 247 p.

BERGER Peter, LUCKMANN Thomas

- 1996 *La construction sociale de la réalité.* Paris, Ed. A. Colin, 288 p.

COMPAGNON Béatrice, THEVENIN Anne

- 1995 *L'École et la société française.* Paris, Ed. Complexe, 254 p.

DE SINGLY François

- 1993 *La sociologie de la famille contemporaine.* Paris, Ed. Nathan, 128 p.

- 1997 **La mobilisation familiale pour le capital scolaire.** in Ecole, famille, le malentendu (s/d de F. Dubet) Paris, Ed. Textuel, 167 p.

DUBAR Claude

- 1991 **La Socialisation : construction des identités sociales et professionnelles.** Paris, Ed. A. Colin, 278 p.

DUBET François (sous la direction de)

- 1997 **École, famille, le malentendu.** Paris, Ed. Textuel, 167 p.

DURAND-PRINBORGNE Claude

- 1992 **Le droit de l'Education.** Paris, Ed. Hachette, 431 p.

FURET François, OZOUF Jacques

- 1977 **Lire et écrire.** Paris, Ed. de Minuit, tome 1 et 2

HADJI Charles

- 1998 **L'évaluation des apprentissages.** In, Eduquer et Former. (s/d J.C. Ruano-Borbalan), Auxerre, Ed. Sciences Humaines, 540 p.

ISAMBERT André

- 1968 **L'éducation des parents.** Paris, Ed. P.U.F., 245 p.

LEIF J., RUSTIN G.

- 1959 **Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques.** Paris, Librairie Delagrave, 381 p.

LELIÈVRE Claude

- 1990 **Histoire des Institutions scolaires (1789-1989).** Paris, Ed. Nathan, 238 p.

LOBROT Michel

1966 **La pédagogie institutionnelle.** Paris, Ed. Gauthier-Villars, 277 p.

MARIET F., PORCHER L.

1978 **Apprendre à devenir citoyen à l'école.** Paris, Ed. E.S.F., 123 p.

MEIGHEN Roland

The Next Learning System : and why homeschoolers are trailblazers.
National Heretics Press, 113 Arundel Drive, Bramcote Hills, Nottingham
NG9 3FQ, Grande Bretagne

MEIRIEU Philippe

1997 **Vers un nouveau contrat parents-enseignants ?** in Ecole, famille, le malentendu (s/d de F. Dubet) Paris, Ed. Textuel, 167 p.

OCTOR Raymond

1990 **La législation du système éducatif français.** Paris, Ed. A. Colin, 279 p.

PARIAS Louis-Henri (sous la direction de)

1981 **Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France,**
Paris, Nouvelle Librairie de France, 4 tomes.

THOMAS Alan

1998 **Educating Children at Home.** Ed.Cassell, Wellington House, 125 Strand,
London WC2R OBB, Grande Bretagne.

VIAL Jean

1995 **Histoire de l'éducation.** Paris, Ed. P.U.F., 127 p.

VINCENT Guy

- 1980 **L'école primaire française. Etude sociologique**, Lyon, P.U. de Lyon
Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, 344 p.

VINCENT Guy (sous la direction de)

- 1994 **L'éducation prisonnière de la forme scolaire**. Lyon,
Ed. P.U. de Lyon, 227 p.

WALTER Barbara

- 1997 **La famille peut-elle encore éduquer ?** Ramonville-Saint Agne,
Ed. Erès, 152 p.

L'illettrisme aujourd'hui

- 1997 *Revue Informations sociales*. Paris, Ed. C.N.A.F., n° 59

Rapport parlementaire n° 2468

- 1995 fait au nom de la commission d'enquête sur les sectes.

Rapport sénatorial n° 504

- 1997-1998 session ordinaire, fait au nom de la commission des Affaires culturelles
sur :
- la proposition de loi de M. Serge Mathieu relative à l'obligation scolaire,
- la proposition de loi de M. Nicolas About tendant à renforcer le contrôle de
l'obligation scolaire

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

ACKERMAN, BATES-AMES, ...

1972 *Pour ou contre Summerhill*. Paris, Ed. Payot, 249 p.

ARIÈS Philippe

1960 *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris, Ed. Plon, 502 p.

BADINTER

1994 *Condorcet*. Paris, Ed. Hachette

BECKER Catherine

1985 *Insoumission à l'école obligatoire*. Paris, Ed. Barrault, 279 p.

1988 *Les cahiers au feu*. Paris, Ed. Barrault, 459 p.

BOURDIEU Pierre

1994 *Raisons pratiques sur la théorie de l'action*. Paris, Ed. du Seuil, 251 p.

BOURDIEU Pierre, PASSERON J.Claude

1985 *Les Héritiers*. Paris, Ed. de Minuit, 189 p.

DAVID-JOUGNEAU M.

1989 *Le dissident et l'institution ou Alice au pays des normes*. Paris,
Ed. l'Harmattan, 255 p.

DEFRANCE Bernard

1998 *Les parents, les profs et l'école*. Paris, Ed. Seyros, 139 p.

ETCHEGOYEN A.

1999 **La vraie morale se moque de la morale.** Paris, Ed. du Seuil, 225 p.

FÉROLE Jean

1997 **Connaître l'école.** Guide de législation et de réglementation scolaire, Paris, Ed. Hachette, 319 p.

FOUREZ Gérard

1990 **Éduquer - Écoles, Ethiques, Sociétés.** Bruxelles, De Boeck Université, 219 p.

FROMM Erich

1978 **Avoir ou Être ?** Paris, Ed. Laffont, 243 p.

HANNOUN Hubert

1973 **Ivan Illitch ou l'école sans société.** Paris, Ed. E.S.F., 175 p.

HÉBER-SUFFRIN C. et PINEAU G. (sous la direction de)

2000 **Réciprocité et réseaux en formation.** Arcueil, Revue Éducation Permanente n° 144, 252 p.

ILLITCH Ivan

1971 **Une société sans école.** Paris, Ed. du Seuil, 187 p.

NEILL

1966 **La liberté - pas l'anarchie.** Paris, Ed. Payot, 204 p.

1974 **Libres enfants de Summerhill.** Paris, Ed. Maspero, 323 p.

MARCEL Gabriel

1935 **Être et Avoir.** Paris, Aubier Ed. Montaigne, 357 p.

MEIRIEU Philippe

1991 **Le choix d'éduquer.** Paris, Ed. E.S.F., 196 p.

MEIRIEU, DEYELAY

1992 **Emile, reviens vite... ils sont devenus fous.** Paris, Ed. E.S.F., 211 p.

MERTON

1965 **Element de Théorie et de méthode sociologique.** Paris, Ed. Plon, 514 p.

MOULIN Léo

1991 **La vie des étudiants au Moyen-Âge.** Paris, Ed. Albin Michel, 296 p.

OGIEN Albert

1995 **Sociologie de la déviance.** Paris, Ed. Colin, 230 p.

PINEAU Gaston

1977 **Éducation ou aliénation permanente.** Montréal, Ed. Dunod, 296 p.

ROGERS Carl R.

1973 **Liberté pour apprendre ?** Paris, Ed. Dunod, 364 p.

SCHWARTZ Bertrand

1973 **L'Éducation demain.** Paris, Ed. Aubier-Montaigne, 333 p.

1994 **Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui.** Paris, Ed. Colin, 254 p.

Dictionnaire Général des Sciences Humaines

1975 Paris, Ed. Universitaires, 1033 p.

Encyclopédie pratique de l'Éducation en France

1960 Ministère de l'Éducation Nationale, Paris, 1176 p.

L'autoformation

1999 Revue Sciences Humaines Hors-Série n° 24, mars/avril

Association pour la Liberté d'Instruction

«Les Enfants d'Abord», Le Bourg 47130 Clermont-Dessous

ANNEXES

ANNEXE 1 : Décret du 23 mars 1999

ANNEXE 2 : Loi du 18 décembre 1998

ANNEXE 3 : Extraits de la loi du 28 mars 1882

ANNEXE 4 : Circulaire du 14 mai 1999

ANNEXE 5 : Extraits du Code de l'Education

ANNEXE 6 : Organigrammes du service public de l'Education Nationale

ANNEXE 1

ANNEXE 2

ANNEXE 3

ANNEXE 4

ANNEXE 5

ANNEXE 6