HAL open science

Dilemmes et défis de l'État éducateur face au développement de l'instruction en famille en France

Philippe Bongrand

▶ **To cite this version:**

Philippe Bongrand. Dilemmes et défis de l'État éducateur face au développement de l'instruction en famille en France. Revue Internationale d'Education de Sèvres, 2019, 82, pp.113-121. 10.4000/ries.9206 . hal-03184549

HAL Id: hal-03184549

https://hal.science/hal-03184549v1

Submitted on 10 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Revue internationale d'éducation de Sèvres

82 | décembre 2019
Les privatisations de l'éducation

Dilemmes et défis de l'État éducateur face au développement de l'instruction en famille en France

Dilemmas and challenges of the educating state faced with the development of family education in France

Dilemas y retos del Estado educador frente al desarrollo de la instrucción de la familia en Francia

Philippe Bongrand

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/ries/9206
DOI : 10.4000/ries.9206
ISSN : 2261-4265

Éditeur
France Education international

Édition imprimée
Date de publication : 1 décembre 2019
Pagination : 113-121
ISBN : 9782854206258
ISSN : 1254-4590

Référence électronique
Philippe Bongrand, « Dilemmes et défis de l'État éducateur face au développement de l'instruction en famille en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 82 | décembre 2019, mis en ligne le 01 décembre 2021, consulté le 13 janvier 2022. URL : http://journals.openedition.org/ries/9206 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ries.9206

© Tous droits réservés

Dilemmes et défis de l'État éducateur face au développement de l'instruction en famille en France

Philippe Bongrand
CY Cergy Paris Université

Bien qu'extrêmement réduit, le nombre d'enfants qui, soumis à l'instruction obligatoire, sont instruits hors établissement, croît en France depuis une quinzaine d'années[1]. Or « l'école à la maison » se présente, à différents égards, comme une éducation soustraite à la norme publique[2]. D'une part, l'espace y est privé : l'instruction « dans les familles » (suivant la formulation légale) se déploie notamment « à domicile » (expression fréquemment utilisée dans les bureaux qui administrent ce dossier). D'autre part, l'adulte qui instruit n'est pas un agent public : c'est en général la mère qui donne ou supervise l'instruction, éventuellement en recourant à des biens ou services pédagogiques marchands. Enfin, les pratiques ne reproduisent pas, ou pas complètement, le mode « scolaire » de socialisation qui est privilégié par l'institution publique (*i.e.* groupement et enseignement simultané d'enfants du même âge, autorité pédagogique d'un expert de savoirs disciplinaires et de situations d'apprentissage, espace et matériel spécifiques, horaires systématiques, etc.). Dès lors, le développement de l'instruction en famille se présente par excellence comme une dynamique de privatisation de l'éducation. Elle prête par exemple à étudier l'identité et les intérêts des différents acteurs privés qui la portent, afin de comprendre si et comment cette privatisation recouvre et articule des dynamiques, distinctes, de familialisation, de marchandisation et de néolibéralisation (Lubienski, Jameson Brewer, 2015).

Sans remettre en question la pertinence de telles recherches – qu'il reste à conduire – sur les modalités et les facteurs « privés » de cette dynamique de privatisation, le présent article les nuance, en attirant l'attention sur le fait que les pouvoirs publics ne lui sont pas totalement extérieurs. Au contraire : les formes et les enjeux des interventions publiques sur l'instruction en famille altèrent ce qui se présente, de prime abord, comme son caractère « privé ». L'article se concentre sur cet aspect, en rendant compte de l'émergence actuelle de cette modalité d'instruction non comme d'une régression de l'emprise de l'État éducateur sur les familles, mais comme d'un lieu de recomposition de la dimension publique d'une modalité spécifique d'éducation.

1. En mettant à part les enfants qui, en classe à inscription réglementée au sein du Centre national d'enseignement à distance (CNED), sont assimilables à des élèves scolarisés, le nombre d'enfants concernés est passé de 3 275 en 2007-2008 à 13 892 en 2016-2017, soit une augmentation de 0,16 % de la population d'« âge scolaire ». Pour une introduction au domaine de l'instruction en famille, voir le n° 205 de la *Revue française de pédagogie* (Bongrand, 2018).

2. En France, en 2014-2015, la quasi-totalité des enfants d'« âge scolaire » est scolarisée dans des établissements publics (82,7 %) ou dans des établissements privés « sous contrat » (16,2 %) qui sont très significativement soutenus par les ressources publiques. Moins de 0,5 % de ces enfants relèvent d'établissements entièrement privés (« hors contrat ») (Ministère de l'Éducation nationale, 2016).

Vu le caractère émergent de ce phénomène, la forme et la portée de l'intervention publique croissante sur l'instruction en famille demeurent incertaines. On fait ici l'hypothèse que la situation est marquée par une tension : alors que les interventions publiques contribuent à l'existence de l'instruction en famille (qu'elles rendent possible, visible et accessible), elles contreviennent simultanément à l'objectif étatique de ne pas l'encourager. L'article expose différents mécanismes produisant cette ambivalence. La première partie souligne que le développement récent de l'instruction en famille est précédé, accompagné et paradoxalement soutenu par sa mise en politique. La partie suivante rappelle que les discours d'élus ou ministres qui abordent l'instruction en famille adoptent principalement l'angle, réprobateur, de liens avec les « sectes » ou la « radicalisation » : en plus de médiatiser l'instruction en famille, cette communication publique donne prise à l'enchérissement, dans l'espace public, de contre-discours d'acteurs associatifs. La troisième partie retrouve cette tension, à l'échelon local, des relations entre les parents instruisant en famille et les agents de l'éducation nationale : si les textes officiels « renforcent », donc développent, cette relation, c'est en appelant des agents une posture minimale et distante, resserrée sur la fonction de contrôle des populations. Ensemble, ces interventions de l'État esquissent une publicisation comme malgré soi de l'instruction en famille. Un enjeu de cette situation est exposé en conclusion : en régulant à reculons une pratique qu'elle ne souhaite pas encourager, l'action publique ne contribuerait-elle pas à l'émergence d'une socialisation spécifique, et peut-être contre-productive car défiante, à l'État ?

La mise en forme publique d'une modalité d'éducation privée

Alors qu'il lui arrive d'évoquer, avec emphase, un « *boom* » de l'instruction en famille, la presse insiste moins sur le développement de son administration et de sa réglementation. Pourtant, sous réserve d'une histoire qu'il reste à écrire – et dont le faible repérage des sources semble symptomatique –, une rupture opère au tournant du XXIe siècle. Alors que l'instruction en famille était jusqu'alors largement ignorée par l'administration et le Parlement, différents éléments se sont accumulés, à partir la fin des années 1990, pour façonner une politique inédite. Or cette politique n'est pas seulement un effet secondaire de l'accroissement de l'instruction en famille : elle l'anticipe, le rend visible, et même y concourt.

Cette mise en politique de l'instruction en famille se donne à voir, d'une part, par la production, dès la fin des années 1990, puis par la standardisation, à la fin de la décennie 2000, de statistiques nationales (Glasman et Bongrand, 2018). Au cours de cette période, s'appuyant sur la clarification et la stabilisation de la catégorie « instruction dans la famille », une direction d'administration centrale réitère à plusieurs années d'intervalle la même enquête, et met à jour l'accroissement de la population identifiée. Cet accroissement est d'autant plus substantiel et spectaculaire que le point de départ semble proche de zéro (non par inexistence jusqu'alors de la pratique, mais faute de quantification antérieure) et que les opérations statistiques s'améliorent d'une édition à l'autre. Qu'il s'agisse d'une prise de conscience (la statistique « rattrapant »

les pratiques), d'un effet de catégorie (la classification faisant basculer en « instruction dans la famille » des pratiques envisagées autrement auparavant, comme il découle par exemple de l'extension à 3 ans de l'instruction obligatoire) ou du constat d'une augmentation réelle de la proportion de parents instruisant eux-mêmes, cette objectivation statistique est issue de la mobilisation de ressources spécifiques nouvelles ; elle atteste le développement d'une politique publique, et lui donne prise. Elle est étroitement liée à l'incitation croissante des parents concernés à se faire connaître des pouvoirs publics, ainsi qu'à l'effectivité croissante du contrôle de ces familles. En outre, l'objectivation statistique façonne des données dont la circulation facilite l'évocation du sujet par les médias. Dénombrer le phénomène, ainsi, le rend visible.

La mise en politique de ce phénomène apparemment privé se présente, d'autre part, sous la forme de textes juridiques qui, plus nombreux et plus précis, modifient l'économie de la pratique « privée » de l'instruction en famille. La loi du 18 décembre 1998 donne le coup d'envoi d'une tendance continue au renforcement des attendus et de la fréquence du contrôle public de l'instruction en famille. Contrairement à la réglementation antérieure, très libérale et apparemment peu appliquée, l'État impose désormais aux parents d'assigner à l'instruction des objectifs plus ambitieux que les seules « notions élémentaires de lecture, d'écriture et de calcul » (suivant la formule en vigueur entre 1936 et 1999). Le décret du 23 mars 1999 – préfigurant le « socle commun » qui en prendra le relais en 2009 – détaille le contenu des connaissances requis des enfants instruits hors école. Cette exigence est soutenue par des circulaires (1999, 2011, 2017) qui détaillent les modalités par lesquelles l'éducation nationale en contrôle le respect par les parents. Renforçant les sanctions de ces contrôles, la récente loi du 26 juillet 2019 ne peut qu'encourager les familles à les anticiper. À cet égard, les vingt dernières années marquent donc, pour l'instruction en famille, une significative étatisation – non pas au sens où l'État, comme lorsqu'il nationalise une entreprise, en deviendrait propriétaire, mais au sens où son action infuse les pratiques privées (Offerlé, 1997). Des parents non scolarisants qui n'auraient auparavant pas eu autant affaire à l'État doivent désormais plus nettement compter avec lui.

L'instruction dans la famille est donc bien, à cet égard, une forme étatisée d'éducation. Ses traits spécifiques – en particulier relativement à cette autre forme étatique d'instruction obligatoire qu'est la scolarisation, dont le succès est si massif qu'il la fait indûment percevoir comme exclusive et monopolistique – sont cependant méconnus. On fait ici l'hypothèse que ces traits pourraient répercuter l'ambivalence d'une action publique qui se développe *a minima*, non seulement par respect de la liberté d'enseignement, mais également car elle ne souhaite pas encourager cette forme d'instruction.

La médiatisation publique d'une pratique désapprouvée

Du point de vue des politiques publiques, l'instruction en famille, légale, est manifestement peu légitime. Au cours de la deuxième partie du XXe siècle, cette illégitimité semblait prendre la forme de l'ignorance – dont il reste à établir si elle mêlait incompréhension, méconnaissance, passage sous silence ou indifférence. Par contraste, elle est explicitée de manière inédite par la loi de 1998, qui dispose que,

parmi les trois modalités d'instruction obligatoire instituées en 1882, les établissement publics et privés d'enseignement l'assureront désormais « prioritairement » : la troisième modalité légale – l'instruction en famille, devenant – quant à elle, moins souhaitable.

Cette faible légitimité est particulièrement sensible dans les discours de responsables politiques. Depuis 1998, les réformes de la réglementation en la matière s'accompagnent de débats parlementaires ou de conférences de presse ministérielles qui conduisent des élus ou ministres à évoquer publiquement l'instruction en famille. Mais, comme pour endiguer l'effet de publicité qu'emportent leurs discours, ces responsables politiques l'abordent sous l'angle des risques de « dérive sectaire », de « radicalisation » ou d'« isolement » des familles. Depuis 2015, c'est l'actualité des attentats qui donne le cadre des prises de position publiques des Premiers ministres et ministres de l'éducation nationale au sujet de l'instruction en famille.

Cette problématisation sécuritaire, prégnante sur ces scènes politiques nationales, ne renvoie pourtant qu'à une réalité marginale : dans l'instruction en famille, le repérage de dérives sectaires ou de processus de radicalisation demeure exceptionnel[3]. Or cette concentration sur les cas atypiques et dangereux – qui pourrait être assumée par la volonté de restreindre au maximum l'encadrement (cantonné à la prévention, au repérage et à la sanction des comportements exceptionnellement graves) d'une liberté – peut être source, pour l'État, d'effets pervers. Car cette problématisation sécuritaire adoptée par la communication a pu stimuler l'enchérissement de discours dans l'espace public. Des parents non scolarisants, pourtant traditionnellement soucieux de discrétion et peu portés à se coaliser vu l'hétérogénéité sociale de leur milieu, y ont en effet trouvé une raison de se mobiliser. Au cours des quinze dernières années, des responsables ou membres d'associations, blogueuses, journalistes de magazines « alternatifs », piliers de réseaux sociaux et/ou étudiantes-chercheuses ont multiplié les publications (guides pratiques, ouvrages biographiques, fictions, documentaires, études, opérations de communication à destination des journalistes) qui mettent en scène des mères non scolarisantes ouvertes, scrupuleuses, au service de l'épanouissement de leur(s) enfant(s), imprégnées de réflexions pédagogiques mûries et éprouvées, moins marginales que bien dans l'air du temps – « naturelles » et « bienveillantes ». Ces figures « inspirantes » sont susceptibles de susciter la projection et, partant, de concourir au développement de la pratique de la non scolarisation. Ces représentations – dont il resterait à examiner le champ de pertinence, notre hypothèse étant qu'elles surreprésentent, elles aussi, une (autre) figure minoritaire des parents non scolarisants – se sont construites, entre autres, contre la représentation désapprobatrice que l'État a fortement contribué à mettre en circulation, et dont les principales associations estiment qu'elle pèse excessivement sur les agents chargés de contrôler l'instruction en famille.

Ces contre-figures ne sont pas seulement porteuses d'une vision positive de l'instruction en famille. Contredisant, parfois explicitement, les discours alarmistes des pouvoirs publics, elles véhiculent une critique de l'État. Les associations non scolarisantes ne puisant apparemment pas leurs membres dans les rangs des groupes

3. Les rapports annuels de la MIVILUDES permettent de l'établir. En 2016-2017, 0,2 % des enfants instruits dans la famille ont fait l'objet d'un signalement pour situation de radicalisation ou risque de radicalisation (Ministère de l'éducation nationale, 2018).

sectaires ou des populations radicalisées, leurs représentantes les plus actives peuvent se sentir fondées à se scandaliser d'être victimes d'amalgames, et s'autoriser à le faire savoir et à l'incarner sur toutes les scènes médiatiques qu'elles investissent. Là, elles entendent réfuter les discours sécuritaires de l'État. D'autant plus investies sur ces scènes médiatiques que l'institution n'organise pas d'espace ou d'instance durables pour susciter et reconnaître l'expression de leurs intérêts collectifs, ces actrices peuvent en venir à mettre en question les intentions d'acteurs politico-administratifs qui, présumés ignorants, méconnaissants, voire malveillants, endossent ces discours. Ce faisant, ces mobilisations peuvent orienter vers une sorte de défiance vis-à-vis des pouvoirs publics. Au total, la communication publique concourt donc paradoxalement à stimuler la médiatisation de l'instruction en famille comme celle de critiques de l'État.

Le cantonnement de l'accompagnement public à la fonction de contrôle

Au plan local, les préoccupations et postures des agents de l'éducation nationale qui contrôlent l'instruction donnée dans les familles sont bien plus diverses (Farges et Tenret, 2018). Les contrôleurs relaient certes l'inquiétude étatique : la protection de l'enfance ou la sécurité publique y font l'objet d'attentions, recommandations et procédures spécifiques. Mais ce qui y caractérise l'approche étatique, plus que ce prisme sécuritaire, est sa concentration sur la fonction de contrôle.

On peut souligner l'originalité de ce positionnement français par contraste avec certaines pratiques nord-américaines qui, bien que peu fréquentes et non représentatives (Barone Kolenc, 2017), suggèrent une approche différente. En Californie (Bredder, 2006) ou dans certaines provinces canadiennes telles que l'Alberta (Bossetti et van Pelt, 2017), des administrations publiques collaborent avec les parents, à plusieurs reprises pendant l'année scolaire, pour établir les contenus et les modalités d'évaluation de leur projet d'instruction. Elles organisent l'accès à des ressources publiques (matériel pédagogique, équipements, financements) (Kunzman et Gaither, 2013). De tels *city-* ou *state-sponsored home education programs* ne se réduisent donc pas à la fonction de contrôle – qu'ils complètent ou euphémisent. En France, le contrôle constitue en principe l'objectif et la modalité exclusifs de l'interaction entre l'éducation nationale et les parents non scolarisants. Ce caractère exclusif est d'autant plus sensible que le contrôle est ponctuel et bref, donc peu propice à être dilué : à l'occasion d'un unique rendez-vous annuel, en une à deux heures, l'éducation nationale évalue les modalités d'instruction et la progression des acquis de l'enfant pour l'ensemble des domaines du socle commun.

En pratique, il n'est pas aisé pour les agents d'adoucir cette dimension de contrôle. Différents mécanismes les incitent au contraire à s'en tenir à l'exécution stricte du cadre réglementaire : le souhait de ne pas menacer la liberté d'enseignement des familles, l'intérêt à ne pas ouvrir d'espace pour des échanges chronophages (et parfois douloureux ou polémiques), le manque de familiarité des contrôleurs avec une situation qui est souvent atypique, l'expertise juridique

de certaines familles promptes à relever tout écart au cadre réglementaire des contrôles. Ce n'est que suivant certaines circonstances locales (personnalité, implication et stabilité des agents notamment) que des contrôleurs peuvent façonner et s'autoriser une posture d'accompagnement plus diversifiée. Par exemple, dans une académie où nous enquêtons actuellement, les inspecteurs insistent pour que les familles reçoivent la « partie pédagogique des rapports [qu'ils rédigent à l'issue des contrôles], qui comporte des conseils et des recommandations ». Dans une autre, ces conseils apparaissent certes, mais dans une rubrique qui, significativement intitulée « points à améliorer », la replace dans la perspective du (prochain) contrôle. Dans ces conditions, la régulation locale de l'instruction en famille se fait *a minima* – les contrôleurs ayant intérêt à garder leur distance – et ce minimum consiste à attester de faits, à les rapprocher d'une norme et à produire un jugement sur la situation. Farges et Tenret (2017) désignent cette modalité centrale par laquelle l'action publique œuvre à l'intégration sociale des familles non scolarisantes comme « l'inclusion par le contrôle ».

Pour exposer un dernier mécanisme par lequel cette approche distante est susceptible d'engendrer des effets pervers pour la légitimation de l'État, il faut mobiliser une hypothèse en cours d'élaboration ailleurs, au sujet des trajectoires au terme desquelles des parents en viennent à instruire en famille[4]. D'après cette hypothèse, une part substantielle, sinon majoritaire, de ces parents ne ressortissent ni des parents « dangereux » ni des parents qui s'épanouissent dans et par la « non sco ». Ces parents instruisent en famille par contrainte, faute de scolarisation satisfaisante. Qu'il s'agisse de la perception d'un établissement scolaire comme défaillant, d'une situation irrésolue de harcèlement ou de « phobie scolaire », de l'impuissance à prendre en charge les besoins éducatifs spécifiques de l'enfant concerné, d'un conflit avec des personnels, d'une exclusion ou d'un problème d'orientation, ces situations procèdent d'attentes de scolarisation non satisfaites, donc de déceptions relativement à l'État. Sous cette hypothèse, ce qu'il importe ici d'observer est que ces situations subies ne sont pas thématisées dans les discours, instruments et statistiques publiques constitutifs de la politique publique spécifiquement relative à l'instruction dans la famille. En l'état, cette politique pose en effet par principe qu'une instruction dans la famille qui n'est pas assortie d'une inscription réglementée au Centre national d'enseignement à distance (CNED) est, par définition, le fruit d'un « choix » des parents. En pratique, pourtant, certains n'en viennent à ce régime que par défaut – un défaut d'État. Ces profils, très fréquents, de familles désireuses de scolariser en établissement sont passés sous silence dans les discours des responsables politiques qui évoquent l'instruction en famille. Ils ne font pas l'objet de procédures spécifiques de la part de l'éducation nationale : celle-ci n'est pas chargée d'examiner les raisons de ne pas scolariser, et le travail de contrôle n'est pas explicitement outillé pour se muer en résolution des problèmes de scolarisation. Ici encore, si des services déconcentrés de l'éducation nationale peuvent y procéder, c'est suivant les initiatives et ressources d'acteurs qui, malgré les obstacles évoqués plus haut, s'autorisent à aller au-delà de la seule fonction de contrôle.

4. Il s'agit des travaux conduits avec Dominique Glasman, Géraldine Farges et Élise Tenret dans le cadre des projets « Investigating French Home Education » (Université Paris Seine, INEX-2018-PE80) et « SociogrIEF - Une sociographie inédite de l'instruction en famille » (Agence nationale de la recherche, CE-ANR-18-CE28-0014).

Une délégitimation de l'État à double détente peut ici se jouer. Auprès de ces familles qui ont pu percevoir l'offre publique de scolarisation comme en échec ou en insuffisance, les pouvoirs publics déploient une régulation prioritairement soucieuse soit de repérer des « dangers » souvent hors de propos, soit de contrôler une instruction que l'institution, d'après les parents au moins, n'a elle-même pu donner. Cela peut conforter auprès de ces parents le sentiment d'une faible acuité de l'action publique. Et cette fois, l'ignorance, par l'État, de ces situations soutient la tendance à la privatisation. Celle-ci procède alors, en première instance, des difficultés initiales de l'institution scolaire à proposer une situation de scolarisation acceptable et, en seconde instance, des difficultés de l'État à reconnaître, accompagner et/ou résorber ces situations d'instruction en famille.

Des ferments pour une socialisation à la défiance envers l'État ?

Les éléments qui précèdent esquissent une situation en tension, voire en contradiction. « Privée » de prime abord, l'instruction en famille connaît une tendance à l'étatisation : catégorisée, quantifiée, réglementée, administrée, contrôlée, commentée, l'instruction obligatoire donnée hors établissement est informée par l'existence d'activités publiques qui la prennent pour objet. Mais cette étatisation ne se présente pas sous la forme habituelle par laquelle l'État éducateur concourt à l'instruction des enfants. Dans la configuration scolaire, l'État pourvoit directement – et de façon en principe prodigue – les familles en biens et services éducatifs. Dans le cas de l'instruction en famille, la prestation de l'État se présente avant tout sous les traits du contrôle, et l'action publique façonne des espaces propices à susciter la défiance pour les parents concernés. D'une part, la réprobation étatique pour cette forme d'instruction et la prégnance des discours sécuritaires dans la communication publique nationale permettent à des familles qui en font le choix de se percevoir comme injustement suspectées. D'autre part, cette forme singulière d'étatisation s'adresse, dans un grand nombre de cas, à des parents qui instruisent en famille par défaut, parfois même en dernier recours, après avoir sollicité ou expérimenté tous les aménagements possibles de scolarité, donc parce que l'État n'a pas pu répondre à leurs attentes. Pour ces parents, par définition susceptibles d'avoir déjà éprouvé les limites, insuffisances ou impuissances de l'État, la politique de l'instruction en famille ne prévoit pas d'instrument ou discours spécifiques, et peut donc stimuler leur défiance. Dans tous ces cas, pourtant contrastés, expérimenter le régime public de l'instruction en famille peut conduire des administrés à considérer, ou à entendre dire, qu'existent des méconnaissances, des erreurs, voire des arrière-pensées de l'État au sujet des populations qu'il sert.

Si ce tableau peut sembler curieusement homogène et étonnamment contre-productif pour un service public soucieux de légitimité, cela peut tenir à une facilité d'écriture du présent texte, qui, pour formuler une interprétation synthétique, évoque en termes excessivement unifiés et cohérents l'attitude d'un « État » artificiel. L'étatisation de l'instruction en famille s'est en fait construite, et continue

de progresser, par touches successives dont l'accumulation n'est pas aussi cohérente. Dans certaines académies, à l'initiative personnelle de certains contrôleurs, l'instruction en famille est envisagée de manière plus collaborative, moins distante : l'interaction du contrôle peut même y permettre, pour certaines familles, de renouer un dialogue rompu avec l'Éducation nationale. La tendance à réguler à reculons n'est cependant pas spécifique à la France et se retrouve dans les travaux qui portent sur d'autres pays. Aux États-Unis, si des États sont allés au-delà d'une réglementation spontanément minimale, c'est sous la contrainte de mobilisations des groupes d'intérêt pro-*homeschooling* réclamant l'accès à certaines ressources publiques au même titre que les enfants scolarisés (Kunzman et Gaither, 2013).

Reste que la situation actuelle – dont participe le présent texte – se caractérise par une objectivation croissante – bien que disposant encore de grandes marges de progrès – du « phénomène ». Face à l'accroissement quantitatif de l'instruction en famille, face à de nouvelles données sur les mobiles et les pratiques des parents, et sur les politiques publiques qui les encadrent, de même que certaines familles non scolarisantes semblent en recherche pour inventer des rapports inédits à l'enfance ou au monde, peut-être l'action publique en viendra-t-elle, en interaction avec cet ensemble en cours de constitution, à composer une forme d'étatisation inédite. Le propre d'un phénomène émergent est d'en ouvrir, au moins provisoirement, la possibilité (Nordmann, 2014).[5]

Bibliographie

BARONE KOLENC A. (2017). « Legal Issues in Homeschooling ». *In* M. Gaither (dir.), *The Wiley Handbook of Home Education*, p. 59-85. Hoboken (NJ) : Wiley.

BONGRAND P. (dir.) (2018). « Instruction(s) dans la famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent ». *Revue française de pédagogie*, n° 205.

BOSETTI L. et VAN PELT D. (2017). « Provisions for Homeschooling in Canada : Parental Rights and the Role of the State ». *Pro-Posições*, vol. 28, n° 2, p. 39-56.

FARGES G. et TENRET É. (2017). « Inclure ou contrôler ? L'encadrement ambigu de l'instruction dans la famille ». *Diversité*, n° 190, p. 98-102.

FARGES G. et TENRET É. (2018). « Les inspecteurs et les "fondamentaux" de l'éducation à l'épreuve des contrôles de l'instruction dans la famille ». *Revue française de pédagogie*, n° 205.

GLASMAN D. et BONGRAND P. (2018) : « Dénombrer les enfants et adolescents instruits hors établissement : pratiques, enjeux et problèmes ». *Revue française de pédagogie*, n° 205.

KUNZMAN R. et GAITHER M. (2013). « Homeschooling: a Comprehensive Survey of the Research ». *Other Education*, 2, p. 4-59.

LUBIENSKI C. et BREWER T.J. (2015). « Does Home Education 'Work'? Challenging the Assumptions Behind the Home Education Movement ». *In* P. Rothermel (dir.), *International Perspectives on Home Education. Do We Still Need School ?*, p. 136-147. Abingdon : Palgrave Macmillan.

5. Je remercie vivement Xavier Pons d'avoir suscité ce texte, Géraldine Farges, Dominique Glasman et Eliane Pedon pour leurs relectures critiques et constructives, et l'équipe du projet de recherche « Pratiques et représentations ordinaires des gouvernés face à l'État (PROFET) » (ANR-15-CE28-0009) qui en a nourri la réflexion. Je reste bien sûr seul responsable des interprétations avancées, ainsi que de toute omission ou erreur.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2016). *Garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants dans le respect des valeurs de la République et de la liberté de l'enseignement.* Dossier de la conférence de presse du 9 juin 2016. En ligne [https://bit.ly/36nT5Ht].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). « Enquête relative à l'instruction dans la famille. Année scolaire 2016-2017 ». DGESCO B3-3.

NORDMANN J.-F (2014). « Au prisme de la mutation – bilan et perspectives ». *In* Martine Meskel-Cresta, Jean-François Nordmann *et al.* (dir.), *École et mutation: Processus, expériences, enjeux*, p. 329-341. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

OFFERLÉ M. (dir.) (1997).« Étatisations ». *Genèses. Sciences sociales et histoire*, n° 28, p. 3-4.