



**Master 2 Mention santé publique
Parcours « Enfance, jeunesse :
politiques
et accompagnements »
Promotion : 2020-2021**

L'IEF, une loupe pour penser les évolutions actuelles des socialisations familiales en milieux moyens et aisés ?

Une analyse qualitative menée auprès de parents instruisant en famille

Charlotte LE CORRE
soutenu le 01/07/2021
*Sous la direction de
Ghislain Leroy*

Remerciements

Je remercie chaleureusement mon directeur de mémoire, Ghislain Leroy, pour ses conseils, sa disponibilité, ainsi que les échanges ayant permis à ce travail de recherche d'évoluer au fil des mois.

Je souhaite également remercier les deux autres chercheurs : Philippe Bongrand, pour m'avoir offert la possibilité d'effectuer un stage très enrichissant qui m'a permis de mieux appréhender le métier de chercheuse et de me pencher sur cette thématique de l'instruction en famille, et pour avoir accepté d'être présent lors de ma soutenance ; Marie-Clémence Le Pape, pour avoir accepté de présider mon jury de soutenance de mémoire et de m'apporter son retour sur ce travail. Merci également à l'ensemble des chercheurs et chercheuses prenant part au projet SociogrIEF, avec qui j'ai pu participer à des échanges autour de l'instruction en famille, ce qui a contribué à développer ma connaissance et ma réflexion sur le sujet.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance à l'équipe pédagogique du Master 2 « Enfance, jeunesse : politiques et accompagnement » de l'École des hautes études en santé publique pour les nombreux conseils et enseignements reçus tout au long de l'année, ainsi que pour la bienveillance dont elle a su faire part lors de cette année universitaire. Plus globalement, il me tient à cœur de manifester ma gratitude à l'ensemble des professeur.e.s qui ont contribué, tout au long de ma scolarité, à aiguïser ma curiosité, mon sens critique, et mon goût pour l'apprentissage.

Merci à chacune des personnes qui a accepté de m'accorder de son temps pour la réalisation d'un entretien, matériau de base sans lequel ce travail ne pourrait pas avoir été réalisé.

À mes proches, famille et ami.e.s, un grand merci.

Mes parents et ma sœur, pour leur accompagnement constant et la relecture.

Marc, également pour le temps passé à la relecture, mais avant tout pour les encouragements constants.

S o m m a i r e

Introduction.....	7
Préambule : cadres théorique et méthodologique.....	11
1. Revue de littérature : la socialisation familiale en milieux moyens et aisés, et l'instruction en famille.....	11
L'éducation en milieux moyens et aisés : un modèle basé sur l'égalité, la négociation, et les considérations psycho-affectives.....	11
La socialisation des enfants de milieux moyens et aisés : une préoccupation pour la réussite scolaire qui se poursuit en-dehors du cadre scolaire.....	12
Premiers éléments d'analyse sur l'instruction en famille.....	15
2. Méthodologie.....	17
Présentation du terrain.....	17
Avantages et limites.....	20
3. Présentation des familles enquêtées.....	23
Composition des familles.....	23
Des familles du Grand Ouest de la France, implantées en zones rurales et urbaines.....	23
Des familles de milieux moyens et aisés.....	23
Informations supplémentaires sur les familles enquêtées.....	26
1. Parents IEF : un rôle socialisateur renforcé.....	27
1.1. La reprise de caractéristiques de l'institution scolaire par la socialisation familiale.....	27
1.1.1. La recherche d'autonomisation des enfants.....	28
1.1.2. Une responsabilisation précoce.....	30
1.1.3. IEF et performance.....	32
1.1.4. Pas de remise en cause de l'institution scolaire.....	34
1.2. La prégnance de la logique de personnalisation.....	35
1.2.1. Une personnalisation en termes d'apprentissage.....	36
1.2.2. Une personnalisation psycho-affective.....	38
1.3. Des figures parentales aux rôles élargis et entrelacés.....	40
1.3.1. Le devoir d'instruction des parents IEF.....	40
1.3.2. L'appropriation de pratiques enseignantes par des profanes.....	42
1.3.3. Entrelacement entre le rôle éducatif et le rôle affectif.....	44
2. La variété des pratiques IEF selon les milieux socioculturels.....	47
2.1. Les activités « formelles » : une pratique partagée, des réalités différentes.....	48
2.1.1. Une grille de lecture des différentes manières de « faire l'IEF ».....	48
2.1.2. Des apprentissages « formels » présents dans toutes les familles.....	51
2.1.3. Un impact des facteurs socioculturels sur la mise en place d'apprentissages « formels » ?.....	53
2.2. En milieu aisé : « informaliser » l'instruction.....	56
2.2.1. La place primordiale des apprentissages « informels » en milieu aisé.....	56
2.2.2. De la pédagogisation des moments de vie.....	58
2.2.3. Organiser l'environnement de l'enfant.....	60
2.3. La transmission des capitaux : osmose, effort parental et efficacité.....	62
2.3.1. Modalités de transmission des capitaux.....	63
Des formes de transmission presque inconscientes ?.....	63
Un effort de transmission reconnu comme tel par les enquêtés.....	65
2.3.2. L'habitus : produit de ces transmissions.....	66
3. Une répartition genrée de la charge éducative au sein du couple.....	69
3.1. Les inégalités de prise en charge éducative dans les couples hétérosexuels.....	69
3.1.1. Retour socio-historique.....	70

3.1.2. Prendre en compte ces inégalités lorsque l'on étudie l'IEF.....	71
3.2. Les femmes mènent, les hommes soutiennent.....	72
3.2.1. La femme, « capitaine du bateau ».....	73
3.2.2. Substitution d'un emploi rémunéré par un travail non rémunéré.....	75
3.2.3. Les pères : un rôle éducatif secondaire.....	78
3.3. Genre et milieu social : une approche intersectionnelle.....	80
3.3.1. Capital académique et professionnel de la mère, et implication paternelle.....	81
3.3.2. Capitaux de la mère et caractère « laborieux » de l'IEF.....	83
Ressources financières et délégation du travail.....	84
Capital culturel, capital académique, et aisance des mères IEF dans leurs tâches.....	86
Conclusion.....	88
Bibliographie.....	91
Annexes.....	95

Liste des sigles utilisés

ACCE : Artisans, commerçants, chefs d'entreprise

ANR : Agence nationale de la recherche

BTS : Brevet de technicien supérieur

CPIS : Cadres et professions intellectuelles supérieures

Cned : Centre national d'enseignement à distance

CSP : Catégorie socioprofessionnelle

DEUG : Diplôme d'études universitaires générales

DEUST : Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques

DNB : Diplôme national du brevet

DUT : Diplôme universitaire de technologie

IA-Daasen : Inspecteur d'académie – directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale

IEF : Instruction en famille

(Par extension, nous nommons parfois « familles IEF » les familles qui pratiquent l'IEF, « parents IEF » les parents dont au moins un des enfants est en IEF, « enfants IEF » les enfants non scolarisés, et qui sont donc instruits en familles, et « réseaux IEF » les réseaux sociaux formés des familles instruisant en famille, en liens, virtuellement ou en face-à-face, de manière directe ou indirecte.)

Insee : Institut national de la statistique et des études économiques

NWoW : *New Way of Working*

PCS : Professions et catégories socioprofessionnelles

INTRODUCTION

Avec les lois Ferry de 1881 et 1882, l'État a mis en œuvre une politique publique destinée à l'ensemble des enfants résidant en France (d'abord aux six-treize ans, mais touchant aujourd'hui les trois-seize ans : l'instruction est obligatoire, gratuite et laïque. L'instruction en famille (IEF), parfois appelé « instruction à domicile » ou encore « école à la maison », correspond au statut d'instruction des enfants non-scolarisés. Si l'IEF est donc autorisée depuis la fin du XIX^e siècle, elle a récemment connu un changement sans précédent. En effet, les effectifs des enfants en IEF ont connu une forte hausse en France ces dernières décennies : s'il est très compliqué d'établir des chiffres précis, ils seraient passés d'environ 20 000 en 1997 à plus de 30 000 en 2016-2017 (Glasman & Bongrand, 2018, p. 40), et seraient, selon certaines sources, plus de 60 000 aujourd'hui¹. Cette hausse peut s'expliquer, entre autres, par l'avancement, depuis la rentrée 2019, de l'âge d'instruction obligatoire à trois ans. Même si l'IEF continue de concerner une très faible minorité d'individus malgré cette hausse des effectifs, il s'agit d'un mode d'instruction dont la visibilité a explosé ces deux dernières décennies, que ce soit dans la presse ou sur les réseaux sociaux. Lors de l'année scolaire 2020-2021, la communauté IEF a par ailleurs été à l'origine d'un grand mouvement contestataire à l'encontre de la possible remise en cause du droit à l'IEF, annoncée par le président de la République le 2 octobre 2020. Cette réflexion politique pourrait, dans les prochaines années, amener les familles à devoir demander une autorisation pour pratiquer l'IEF. Cet événement a lui aussi contribué à mettre sur le devant de la scène cette forme d'instruction. Ainsi, si l'IEF prend une forme nouvelle aujourd'hui, c'est à la fois parce qu'elle s'est grandement développée, qu'elle fait l'objet d'une revendication sans précédent, et que l'arrivée d'Internet et la démocratisation de son accès a permis la mise en relation à grande échelle des familles la pratiquant, et leur a grandement facilité l'accès à de nombreuses ressources. Parallèlement à ces multiples facettes de développement de l'IEF, l'État a progressivement renforcé ses contrôles à son égard, et ce depuis la loi de 1998 tendant à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire². Aujourd'hui, les enfants en IEF doivent être déclarés auprès de l'inspection académique et de la mairie de la commune de résidence de la famille. Les familles font alors l'objet, pendant la totalité de la durée de l'IEF, d'une enquête de la mairie, bisannuelle, et d'un

1 Les enfants d'abord, (2021), « Liberté d'instruire en famille menacée : les associations saisissent le CESE »

2 Loi n°98-1165 du 18 décembre 1998 tendant à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire

contrôle annuel de la part de l'inspecteur d'académie – directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale (IA-Daasen)³.

Ce qui m'a poussée à m'intéresser à l'IEF, c'est avant tout le stage recherche que j'ai effectué lors de l'année universitaire 2020-2021, auprès du laboratoire « École, Mutations, Apprentissages » (EMA). Dans le cadre de ce stage, j'ai été invitée par Philippe Bongrand (tuteur de stage) et Ghislain Leroy (directeur de mémoire, participant à l'ANR) à participer, à travers un travail de recherche, au projet de recherche SociogrIEF : il s'agit d'un projet financé par l'Agence nationale de la recherche (ANR), qui consiste à mener un ensemble de recherches sur le territoire français afin d'aboutir à « une sociographie inédite de l'instruction en famille »⁴ en France. Je me suis donc engagée dans la recherche qui fait l'objet de ce mémoire, et qui donnera lieu, a posteriori, à la co-rédaction d'un chapitre d'ouvrage collectif avec Ghislain Leroy, ainsi qu'à trois communications lors de congrès. De plus, il s'agit d'un terrain où peu d'études ont été encore faites en France, et qui permet de toucher de nombreuses problématiques plus globales en sociologie.

Parmi cette variété de possibilités d'approches, j'ai choisi de m'intéresser aux caractéristiques des socialisations familiales des familles de milieux socioculturels moyens et aisés. Muriel Darmon (2016, p. 6) définit la socialisation comme « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » - par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert - « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre » - des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement. » De manière simplifiée, il s'agit donc de la « façon dont la société forme et transforme les individus ». Lorsqu'un individu est volontairement et consciemment mis dans une situation (par lui-même ou par un tiers) visant à lui faire acquérir de nouvelles manières de faire ou de penser, ou de nouvelles capacités, on parle de processus d'éducation (que nous considérons donc comme un pan, partiel, de la socialisation). La socialisation familiale est une thématique classique en sociologie. Elle connaît aujourd'hui des évolutions, c'est pourquoi il me semble intéressant d'explorer sa réalité actuelle. Or, pour ce faire, nous choisissons de prendre comme point d'entrée les familles de milieux moyens et aisés qui font l'instruction en famille. En effet, nous faisons l'hypothèse que ces familles ne sont pas marginales : au contraire, elles mettraient en œuvre, de manière plus poussée, les caractéristiques de socialisation que l'on retrouve dans l'ensemble des familles

3 Circulaire n°2017-056 du 14-4-2017 relative à l' « instruction dans la famille »

4 Agence nationale de la recherche, (2018), « Une sociographie inédite de l'instruction en famille - SociogrIEF »

de ces milieux. Si ces caractéristiques y sont poussées à l'extrême, c'est parce que les enfants en IEF ne bénéficient pas, pendant le temps de leur non-scolarisation, de l'influence socialisatrice de l'école. Ils passent plus de temps que les autres jeunes individus au contact de leur famille, et en particulier de leurs parents. De ce fait, il y a davantage d'interactions parents-enfants que dans les autres familles, celles-ci sont donc rendues plus visibles à l'œil du sociologue. De plus, les parents IEF ne déléguant pas une part de l'éducation de leurs enfants à l'institution scolaire, ils ont un contrôle plus important sur la socialisation de leurs enfants. Par conséquent, nous pensons qu'observer les familles IEF de milieux moyens et aisés peut agir comme une sorte de *loupe* donnant à voir les caractéristiques socialisatrices des familles appartenant à ces milieux socioculturels, eu égard à l'enfant. On y observe plus facilement ce qu'on observerait à moindre échelle, ou plus difficilement, chez les familles scolarisantes. L'objet de ce travail de recherche est donc de distinguer les caractéristiques actuelles des socialisations familiales des enfants originaires des milieux socioculturels moyens et aisés que l'étude de familles qui font l'instruction en famille permet de mettre en lumière. Si nous nous intéressons à cette question, c'est dans l'objectif d'apporter un nouveau regard sur la question de la transmission de capitaux hétérogènes en fonction des milieux sociaux. Pour ce faire, notre étude porte particulièrement sur la transmission des capitaux scolaires, transmission qui s'effectue habituellement et traditionnellement par le biais de l'école, même s'il a été largement prouvé que la famille a également un rôle non négligeable à jouer pour appuyer cette transmission. Nous sommes amenés à nous demander quel réagencement cette transmission de capitaux scolaires connaît en contexte IEF, alors que l'école n'est plus, au moins pour un temps, une instance de socialisation pour l'enfant. Une telle démarche nous amène, à n'en pas douter, à mener une réflexion sur les rapports contemporains qu'entretiennent les deux principales instances de socialisation enfantine : la famille et l'école.

Nous commençons par un préambule afin de mieux cadrer notre étude : il s'agit, dans un premier temps, d'un cadrage théorique, à partir d'une revue de littérature qui revient sur les connaissances actuelles concernant la socialisation en milieux socioculturels moyens et aisés, ainsi que sur les écrits portant sur l'IEF en France mais aussi à l'étranger ; puis, nous effectuons un point méthodologique afin de présenter le terrain d'enquête, les intérêts qu'il y a à effectuer une analyse basée sur un corpus d'entretiens, mais également les biais et manques d'une telle démarche ; enfin, nous présentons plus en détail les familles enquêtées, à travers leur appartenance sociale, leur origine géographique et leur composition. Nous passons ensuite, dans notre développement, à la restitution de nos

résultats d'enquête. Il apparaît que les parents de milieux moyens et aisés qui font l'IEF ont un rôle socialisateur renforcé par rapport aux parents scolarisant : cette socialisation, réalisée par des parents dont les différents rôles s'entrelacent, reprend au fond la logique de personnalisation qui progresse dans l'école, privée en particulier (partie 1). Ensuite, nous cherchons à distinguer des manières diverses de faire l'IEF selon le milieu social d'appartenance, moyen ou aisé (partie 2). Enfin, nous croisons cette analyse liée aux positions sociales à une analyse relevant de la question du genre, dans une optique intersectionnelle visant à mettre en lumière l'inégale prise en charge éducative au sein des couples hétérosexuels que nous avons étudiés.

1. Revue de littérature : la socialisation familiale en milieux moyens et aisés, et l'instruction en famille

L'éducation en milieux moyens et aisés : un modèle basé sur l'égalité, la négociation, et les considérations psycho-affectives

Afin de mieux comprendre le contexte actuel relatif aux socialisations familiales des milieux moyens et aisés, il convient de proposer un bref aperçu historique des relations parents-enfants, notamment au sein de ces milieux. Au cours du XX^e siècle, les relations entre enfants et adultes ont beaucoup évolué, comme le relate Martine Court (2017, p. 22-31) : « l'amour a acquis une place centrale dans les relations entre parents et enfants » et, depuis les années 1950, « les spécialistes de l'enfance autorisent [...] les parents à montrer de l'affection à leurs enfants et, plus encore, ils leur enjoignent à le faire. ». Parallèlement, les inégalités et les relations hiérarchiques entre enfants et adultes ont diminué. Par conséquent, les modèles éducatifs ont également connu des changements, surtout dans la seconde moitié du XX^e siècle : l'éducation repose de plus en plus sur le dialogue et la négociation que sur l'autorité, la directivité et l'obéissance, car ces pratiques ont commencé à être remises en cause.

Cependant, cette tendance se retrouve davantage dans les milieux moyens et aisés, alors que les milieux populaires voient leurs normes éducatives peu évoluer, comme de nombreuses études tendent à le montrer. Parmi ces études, nous pouvons citer celle menée en Suisse par Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon (1991). Les chercheurs ont distingué trois styles éducatifs familiaux distincts, présentés dans l'ouvrage *Sociologie de la famille* (Déchaux, 2009, p. 52-55). Alors que le « style autoritaire », « fondé sur une vision statutaire des rapports entre parents et enfants » et privilégiant « l'obéissance et la discipline », « se rencontre dans le bas de la hiérarchie sociale », le « style négociateur », « proche des nouvelles normes éducatives », donnant « beaucoup d'importance à l'autonomie de l'enfant ainsi qu'aux valeurs d'imagination et de créativité », et où les parents sont « accompagnateurs plutôt que chefs », « est défendu par les cadres et les professions intellectuelles ». Le troisième style présenté par les auteurs, le « style maternant », caractérisé par un attachement « à la conformité, au contrôle et à la

discipline » et une « proximité parents/enfants [...] considérable », est, lui, « moins marqué socialement ».

Il est intéressant de noter que le XX^e siècle est également la période où se développent et se diffusent les connaissances en psychologie, notamment celle de l'enfant (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 312-314) : « On pourrait dire que la psychologie a conduit à la découverte de la prime enfance en persuadant de l'importance de cette période pour la constitution de la personnalité et surtout [...] pour la formation de l'intelligence ». Des considérations d'ordre psycho-affectif se développent alors, avant tout chez les parents de milieux moyens et aisés. Ces considérations ont d'autres facteurs explicatifs : au cours de la seconde partie du XX^e siècle, la légalisation de la contraception (1967), celle de l'avortement (1975), ainsi que la massification de l'accès à l'information relative à la sexualité, accélérée au XXI^e siècle et l'apparition d'Internet, ont fait des enfants des êtres désirés, dans la mesure où la naissance d'un enfant est dans la plupart des cas désormais choisie, et non subie (Déchaux, 2014). Par conséquent, pour les nouveaux parents qui ont fait le choix de cette parentalité, « l'enfant désiré est une personne singulière » (p. 552) qu'ils considèrent comme « source de bonheur » (p. 549). Tous ces éléments permettent de venir expliquer en partie les formes de socialisations actuelles dans les milieux où la thèse d'inspiration pédopsychiatrique (considérer l'enfant comme une personne à part entière) s'est le plus développée et ancrée, qui sont les milieux socioculturels auxquels nous nous intéressons dans le cadre de ce présent travail. La vision psychologisante de la réalité et de l'éducation, l'importance de l'écoute des enfants par les parents ou encore la considération des avis et des envies des jeunes individus sont les fruits de toutes les évolutions que nous venons de citer.

La socialisation des enfants de milieux moyens et aisés : une préoccupation pour la réussite scolaire qui se poursuit en-dehors du cadre scolaire

Si cette étude se base sur des familles pratiquant l'instruction en famille, la très grande majorité des familles scolarisent leurs enfants. C'est pourquoi l'école est considérée comme une des principales instances de socialisation primaire, aux côtés de la famille. Muriel Darmon (2016) décrit les produits de la socialisation scolaire de la manière suivante (p. 66-67) : « la socialisation scolaire engage en fait trois grands types d'apprentissages. L'école est tout d'abord le lieu d'apprentissage de contenus et de compétences qui sont explicitement présentés comme des savoirs scolaires à acquérir, [...] qui permettent de

caractériser le mode scolaire de socialisation dans sa dimension éducative comme une rupture avec le mode de socialisation pratique. A cet aspect explicite et éducatif s'ajoute cependant [...] une dimension implicite faite d'apprentissages plus diffus et moins visibles » tels qu' « un certain rapport au temps et à l'espace ainsi que d'usages particuliers du corps ». « Enfin, on peut ajouter à ces deux dimensions de la socialisation scolaire tout ce qui s'apprend à l'école mais soit dans les marges de l'institution [...], soit même contre elle ». La plupart des jeunes français acquièrent ainsi, à travers leur fréquentation de l'école, un « habitus scolaire », qui « correspond à toutes les manières de se tenir, de se comporter – l'hexis corporelle – (ne pas se retourner en classe, ne pas se lever de manière impromptue pour aller aux toilettes, ne pas s'agiter sur sa chaise, etc.) et de penser, nécessaire à l'apprentissage de son rôle d'élève. » (Proboeuf, 2019, p. 126). Alors que notre enquête ne s'intéresse pas directement aux familles scolarisantes, nous pouvons faire l'hypothèse que les parents instruisant en famille font, tout au long de la journée, avec leurs enfants, ce que les familles scolarisantes mettent en œuvre hors temps d'école.

Or, ces pratiques éducatives périphériques à l'école ont déjà été étudiées à diverses reprises par des études démontrant que les familles de milieux moyens et aisés occupent différemment le temps libre de leurs enfants que celles de milieux populaires. Les enfants issus des premières arrivent mieux armés à l'école que ceux issus des secondes, car il y a des continuités entre les socialisations scolaire et familiale. Dans *Unequal childhoods : class, race and family life* (Lareau, 2003), l'auteur effectue une véritable « ethnographie des socialisations enfantines », selon le titre d'un article de Julie Pagis (2013) qui commente l'ouvrage en question. Si l'enquête d'Annette Lareau se déroule dans un contexte états-unien, il est intéressant d'en retirer quelques éléments pouvant venir éclairer notre propos. Lareau « construit deux modèles éducatifs idéaux-typiques » (Pagis, 2013, p. 177). D'une part, « la réalisation du développement naturel (*the accomplishment of natural growth*) » caractérise le style éducatif des catégories populaires : les parents considèrent qu'ils doivent principalement assurer les meilleures conditions – matérielles surtout – pour le développement de leurs enfants. Les enfants participent peu – ou pas – à des activités de loisir organisées, déterminent eux-mêmes l'usage de leur temps libre et fréquentent davantage que les précédents des membres de leur famille. En termes de discipline, les parents ne cherchent pas à expliciter les règles qu'ils établissent, et les enfants les acceptent sans argumenter (ou très rarement). [...] Enfin, dans les familles populaires, les parents s'en remettent aux divers représentants institutionnels, jugés les plus à même de faire au mieux pour leurs enfants » (p.177). D'autre part, les familles moyennes et aisées

ont un style éducatif dénommé « *concerted cultivation* », ce qui peut être traduit par « acculturation concertée » (p. 177). Dans ce cas, les « parents favorisent activement le développement de leurs [*des enfants*] compétences, en organisant leur temps libre autour de multiples activités, en suscitant l'expression de leurs opinions par le dialogue et le raisonnement et en intervenant fréquemment auprès des institutions dans lesquelles ils évoluent. [...] La négociation est omniprésente et la frontière entre les adultes et les enfants plus indistincte ». De plus, les parents « interviennent fréquemment auprès [des représentants institutionnels] au nom de leur enfant » (Pagis, 2013, p. 177).

Cette pédagogisation du temps hors école par les familles de milieux moyens et aisés est par exemple visible matériellement, à travers le type de jouets que les parents achètent à leur(s) enfant(s). Sandrine Vincent (2000, p. 166-169) affirme que l'appartenance sociale des familles a un impact sur la manière dont celles-ci considèrent le jouet. Elle différencie les « jouets récréatifs », dont le but est le plaisir et le divertissement, et les « jouets éducatifs », dont l'usage vise indirectement (en passant par l'amusement) des apprentissages chez l'enfant qui les utilise. Ce qu'observe Vincent, c'est que plus l'enfant appartient à un milieu aisé, plus les probabilités qu'il se voit proposer des jouets éducatifs sont élevées. De la même manière, plus la mère est diplômée, plus l'enfant a de chance de s'amuser avec ce type de jouets. Dans leurs discours, et contrairement aux catégories populaires, les parents de milieux moyens et aisés mettent notamment en avant ce qu'ils attendent des jouets éducatifs qu'ils proposent à leurs enfants ainsi que ce que ces jouets apportent en termes d'apprentissages à leurs enfants.

Plus récemment, Sandrine Garcia (2018) remet en cause, à travers son étude menée en France, l'idée de transmission par osmose dans les familles de milieux moyens et aisés, qui expliquerait leur meilleure réussite scolaire pour les enfants les plus favorisés que pour ceux issus d'un milieu populaire. Selon elle, les transformations les plus récentes de l'institution scolaire, telles que l'importance portée à l'autonomie et à l'autorégulation des enfants, parallèlement à un affaiblissement de la contrainte directe, ont pour conséquence de donner un plus grand rôle aux parents. En effet, pour réussir à l'école, les enfants doivent au préalable avoir intériorisé, en famille, des dispositions scolaires. Or, selon la chercheuse, les parents de milieux moyens et aisés doivent faire des efforts afin que leur(s) enfant(s) acquièrent ces dispositions scolaires. Par conséquent, les enfants issus des familles au capital culturel le moins développé sont défavorisés face au fonctionnement de l'institution scolaire.

Ainsi, du fait de tous les éléments que nous venons d'évoquer, tous les enfants ne

sont pas égaux face à l'institution scolaire. Depuis les années 1970 et la démocratisation scolaire, tous les milieux sociaux ont désormais accès aux diplômes et même les plus défavorisés mettent un maximum de choses en œuvre pour viser leur obtention (implication parentale dans le suivi des devoirs, etc.) (Déchaux, 2009). Or, « la mobilisation des familles est très variable selon leurs profils sociaux. Schématiquement, la famille se mobilise d'autant plus qu'elle dispose d'atouts : temps, mais surtout compétences, argent, relations sociales et familiarité avec les exigences du système scolaire » (p. 59). De plus, de nombreuses familles de milieux moyens et aisés mettent en place des stratégies scolaires dans le but que leurs enfants ne côtoient pas, sur les bancs de l'école, les enfants les plus en difficultés face au système scolaire (notamment ceux issus de classes populaires et de familles immigrées) (p. 60). Une forme de stratégie scolaire peut être de scolariser son enfant dans une école privée à pédagogie alternative, comme une école Montessori par exemple, dans l'espoir que son enfant y bénéficie d'apprentissages « personnalisés » et soit pris en compte dans son individualité (Leroy & Pinsolle, à paraître). Or, comme l'observent Ghislain Leroy et Julie Pinsolle dans leur étude, les familles enquêtées « sont situées socialement : il s'agit essentiellement de familles de classe moyenne », car elles « possèdent un capital économique significatif qui leur permet de payer cette scolarité » (p. 2). Finalement, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'IEF mise en place par les familles de milieux moyens et aisés est une stratégie parmi d'autres pour assurer l'avenir de leurs enfants. Ainsi, nous pouvons resituer les familles étudiées dans un ensemble plus global composé des familles de milieux moyens et aisés qui, pour la plupart, semblent mettre en place des stratégies diverses et variées afin de favoriser la réussite professionnelle, sociale ou encore économique de leurs enfants.

Premiers éléments d'analyse sur l'instruction en famille

En 2018, la *Revue française de pédagogie* a dédié une de ses parutions à l'instruction en famille, alors qu'il s'agissait jusqu'alors d'une thématique presque inexistante chez les chercheurs français. Ce numéro, intitulé « Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent », a notamment pour objectif de poser des bases fondatrices à des recherches futures sur l'IEF, notamment celles engagées dans le cadre du projet ANR SociogrIEF, dans lequel s'inscrit la présente recherche. Six articles traitant de l'IEF y sont présentés, dont cinq ayant pour territoire cible la France. Le premier article (Bongrand & Glasman, 2018) présente des arguments visant à justifier

l'intérêt de mener des recherches sur l'IEF en France : il s'agit non seulement d'un fait social en hausse en France, qui suscite de plus en plus l'intérêt des pouvoirs publics, mais son analyse permet en plus d'aborder de nombreux enjeux et thématiques d'ordres pédagogique, éducatif, politique et social. Par exemple, notre approche part du principe qu'étudier l'IEF à l'aune des caractéristiques de socialisations familiales des enfants de milieux moyens et aisés instruits en famille permet d'aborder plus globalement la question de ces socialisations dans ces milieux. Le quatrième article du dossier (Farges & Tenret, 2018) porte davantage la focale sur les contrôles de l'Éducation nationale, et plus particulièrement sur les inspecteurs chargés de mener ceux-ci. Les chercheuses proposent une typologie des différents types de contrôleurs, classés en trois catégories en fonction de ce qu'ils mettent en avant : les contrôleurs « républicains », « inspecteurs qui considèrent qu'à travers les contrôles leur mission est de ramener les enfants instruits dans la famille dans le giron de l'institution scolaire » (p. 57) ; les contrôleurs « inclusifs », « inspecteurs qui se présentent comme des « gardiens du lien social », en tant qu'ils définissent le cœur de leur mission principalement autour de l'intégration sociale de l'enfant » (p. 59) ; enfin, les contrôleurs « puérocentrés », « qui mettent l'accent sur le bien-être de l'enfant compris dans sa singularité et considèrent les parents comme ayant une expertise particulière à ce sujet » (p. 60). Il est important de garder ces éléments d'analyse en tête dans notre travail, car l'existence des contrôles de l'Éducation nationale, mêlée à l'incertitude des familles concernant le type d'inspecteur qui va la contrôler, et à la crainte qu'il s'agisse d'un contrôleur « républicain », peut avoir un impact non négligeable sur les socialisations parentales qui ont lieu au sein de ces familles.

Pauline Proboeuf (2019) a, elle aussi, été une des premières sociologues à s'intéresser aux parents instruisant en famille dans le cadre français. Dans l'article découlant de son étude, elle aborde la question des valeurs éducatives mises en avant par ses enquêtés en entretien. A une vision compétitive de l'école est préféré un mode d'instruction qui permettrait de favoriser le « respect du rythme de chacun », la « confiance en soi », le « bien-être » ou encore « l'épanouissement » des enfants. D'une part, ces valeurs mises en avant par les parents doivent avoir un impact sur les socialisations dont bénéficient leurs enfants. D'autre part, elles posent la question de la possibilité d'articuler l'épanouissement de l'enfant et sa réussite future. Nous pouvons nous demander ce que ces parents mettent concrètement en œuvre pour être en adéquation avec ces valeurs, et si cela signifie un abandon total des notions de réussite et de performance des enfants.

La littérature internationale sur l’instruction en famille (ou le « *homeschooling* »⁵) est plus développée, particulièrement aux États-Unis. Cela s’explique par le fait que, dans ce pays, l’IEF est beaucoup plus présente, et ce depuis plus longtemps : connaissant une expansion régulière de ce mode d’instruction depuis les années 1990, il y aurait eu environ deux millions d’enfants instruits en famille dans les années 2010, soit entre 3,5 et 4 % des enfants en âge légal d’être instruits (Greenwalt, 2019, p. 1), alors que cette part ne s’élevait qu’à 0,36% en 2016-2017 en France (Bongrand & Glasman, 2018, p. 6). Des chercheurs états-uniens se sont donc intéressés au sujet bien avant les chercheurs français. Même s’il faut prendre en compte les différences de contextes nationaux entre les États-Unis et la France (différences relatives au fonctionnement de l’institution scolaire, à la force de la religion et à son impact dans le choix du mode d’éducation, etc.), il peut être intéressant de partir de certaines observations faites outre-Atlantique pour questionner le cas français. Kyle Greenwalt (2019, p. 13) souligne le fait que l’IEF et les écoles publiques conventionnelles sont liés de différentes manières, et ne représentent donc pas deux réalités sociales opposées, ou encore le fait que les enfants instruits en famille sont impliqués dans un ensemble d’institutions sociales, et non reclus dans leur cocon familial. Voici deux éléments que nous explorerons dans le cas français. Par ailleurs, dans ce chapitre, Greenwalt cite Jennifer Lois (Lois, 2013 ; 2016), qui s’intéresse aux mères IEF : nous aborderons plus en détail les résultats présentés par cette chercheuse dans notre troisième partie, où nous nous questionnerons sur le cas français des mères IEF.

2. Méthodologie

Présentation du terrain

Afin de découvrir l’instruction en famille, réalité sociale qui m’était jusqu’alors que très peu connue, j’ai commencé par intégrer un groupe privé Facebook dédié à l’IEF dans un département donné, et j’y ai effectué une recension des échanges qui s’y opéraient. Pour ce faire, j’ai répertorié 150 publications ayant été faites sur une période de six mois pour tenter d’observer ce qui s’y échangeait, de quelle manière et par qui. Cette étude n’ayant pas donné lieu à un travail approfondi, par choix de me concentrer sur une enquête qualitative

5 Terme anglais le plus répandu pour se référer à l’IEF

par entretiens, ses résultats ne seront pas mobilisés dans le corps de ce mémoire⁶. Cependant, une telle analyse m'a été bénéfique pour la suite de mon travail : elle m'a permise de prendre connaissance du terrain en comprenant davantage ce qu'est l'instruction en famille, de comprendre l'usage que font les familles IEF des réseaux sociaux en ligne, ainsi que l'importance que ceux-ci peuvent revêtir pour ces familles, et de distinguer des catégories d'activités proposées aux enfants IEF, catégories sur lesquelles je me suis basée lors de la construction de ma grille d'entretien.

Les groupes Facebook départementaux destinés à des échanges autour de l'IEF ont également constitué mon point d'entrée sur le terrain, dans la mesure où c'est par ce biais que j'ai recruté la majorité de mes enquêtés.e.s. En effet, j'ai posté un message⁷ sur quatre groupes de ce type afin de présenter mon projet et de proposer aux volontaires de participer aux entretiens. Cette enquête étant exploratoire, il me semblait important de commencer par écouter la parole des acteurs à ce sujet. C'est pourquoi j'ai fait le choix de constituer un corpus d'entretiens, en cherchant à porter la focale sur la parole des parents, qui sont les individus qui font le choix de l'IEF et gèrent sa mise en place au quotidien. Ces entretiens sont semi-directifs. Deux familles enquêtées n'ont pas été contactées par groupe Facebook : l'une (F3⁸) a contacté, suite à l'annonce de la réforme de l'IEF en octobre 2020, Philippe Bongrand, pour affirmer sa disposition à échanger avec des chercheurs à ce sujet, et son contact m'a alors été transmis ; j'ai obtenu le contact de l'autre famille (F12) car elle avait témoigné, également à propos de l'IEF, auprès d'un journaliste avec qui j'ai pu échanger et qui nous a mis en contact.

Au début, il était prévu de faire deux entretiens avec chaque famille enquêtée. Les sept premières familles (avec qui les premiers entretiens ont eu lieu en novembre 2020) devaient être recontactées suite au premier entretien pour effectuer le second. Cela a eu lieu pour quatre d'entre elles (en janvier 2021). Entre-temps, et étant donnée l'avancée du travail de réflexion, il apparaissait plus intéressant de toucher davantage de familles que de faire des entretiens très approfondis avec seulement quelques familles. Ainsi, la grille d'entretien a été repensée⁹ afin que l'échange puisse se faire en un seul entretien. Cette seconde vague d'entretiens a eu lieu en février 2021, auprès de six familles. Au total, notre matériau d'enquête est constitué de 17 entretiens, effectués auprès de 13 familles¹⁰.

Les entretiens débutent par une partie introductive visant à mieux connaître la

6 Quelques résultats sont néanmoins disponibles en annexes, p. 110.

7 Ce message est retranscrit en annexes, p. 105.

8 Dans l'ensemble du mémoire, « Fy » = famille n^oy. Voir le tableau n^o4 disponible en annexes, p. 96.

9 Les grilles d'entretien sont disponibles en annexes, p. 105 et 108.

10 Voir tableau n^o6, « Les entretiens menés auprès des enquêtés.e.s », disponible en annexes, p. 98.

famille enquêtée : composition de la famille, lieu de résidence, raisons qui ont poussé ses membres à passer à l'IEF, parcours d'études et parcours professionnel des parents, et distribution des rôles entre les parents (qui travaille ? Qui prend en charge l'IEF ?). Ces questions sont à la fois des points d'entrée nécessaires pour la poursuite des entretiens, et donnent accès à de nombreuses informations générales pouvant servir d'éléments clés lors de l'analyse. La deuxième partie des entretiens consiste à aborder la question de la mise en place concrète de l'IEF. Nous entrons alors dans le vif du sujet, car cela revient à s'intéresser aux entreprises éducatives et socialisatrices mises en œuvre dans ces familles. Certaines questions portent sur la charge temporelle et les efforts impliqués par l'IEF. Elles permettent d'aborder la question du renforcement du rôle socialisateur des parents, renforcement pouvant être rendu en partie visible par un accroissement de la charge parentale (plus de temps et plus d'efforts alloués à l'éducation et l'instruction des enfants traduiraient un renforcement de ce rôle). Nous testons l'hypothèse d'une pédagogisation et d'une conceptualisation de l'intégralité des temps de vie d'autant plus importante que la famille est dotée en capitaux à travers des questions telles que « Y a-t-il une pièce ou un endroit spécifique de la maison destiné à l'IEF ? », ou encore « Au quotidien, cherchez-vous à établir une frontière entre temps d'apprentissage et temps de détente ? ». Moins la frontière spatio-temporelle entre temps de détente et temps de travail n'est claire, plus il y a de probabilités qu'il y ait une recherche d'intérêt éducatif dans toutes les activités ayant lieu tout au long de la journée. Ces thématiques étaient également abordées à travers une troisième partie, qui permettait aux enquêtés.e.s de préciser les activités qu'ils mettent en place auprès de leur(s) enfant(s) pour chaque catégorie d'activités énoncée, et l'importance que revêtent celles-ci à leurs yeux. Il s'agissait notamment d'observer si les parents favorisaient les activités plutôt théoriques et laborieuses (exercices sur cahier, etc.), ou si elles recherchaient les apprentissages à travers une entreprise éducative moins directive et plus ludique, en passant par des activités choisies par les enfants, et davantage concrètes (activités culturelles, activités manuelles et créatives, etc.). Enfin, une dernière partie se référait à l'usage des réseaux sociaux en ligne par les parents IEF, notamment dans le but de comprendre les sociabilités à l'œuvre entre familles IEF. Cette partie permettait également de traiter du renforcement du rôle socialisateur des parents : plus celui-ci est important, plus il est probable que les parents aillent chercher du soutien et des ressources sur les réseaux sociaux.

La relation enquêtrice-enquêté.e.s a toujours été propice à des discussions denses et approfondies : du fait de leur minorité en nombre et de l'actualité politique remettant en

cause leur pratique, les parents IEF se montraient propices à partager sur le sujet de l'IEF, et heureux que l'on s'intéresse à ce mode d'instruction. Ils se montraient eux-mêmes curieux de connaître mon cursus ainsi que le cadre de recherche dans lequel prenaient place ces entretiens. Les enquêté.e.s ne se sont à aucun moment montrés réticents à répondre à l'une de mes questions. Dans un certain nombre d'entretiens, le tutoiement est employé, suite à la proposition de l'enquêté.e, à laquelle j'ai répondu favorablement du fait de la proximité relationnelle propice à un échange plus poussé que cela engendre. Certaines familles se sont montrées très disponibles à la suite de l'entretien pour répondre, par message, aux éventuelles questions de détails que je pouvais avoir. Cependant, je n'ai pas réussi à reprendre contact avec d'autres, sans que je ne puisse expliquer pourquoi. Peut-être ai-je laissé passer trop de temps entre le premier entretien et ma relance.

Avantages et limites

La méthode d'enquête retenue permet d'avoir accès à la parole approfondie des enquêté.e.s, et ainsi d'obtenir une grande quantité d'informations concernant la mise en place concrète de l'IEF au sein des familles. En effet, le fait que l'enquêtrice soit étrangère au milieu enquêté, que la relation enquêtrice-enquêté.e.s ne soit pas vouée à perdurer dans le temps, a souvent pour effets positifs le fait que l'enquêté.e se livre plus facilement qu'il ou elle ne le ferait avec une personne de son entourage, par exemple. L'enquêtrice dispose donc d'une « position objective favorable pour recevoir ses « confidences » » (Beaud & Weber, 2010, p. 159). Les informations recueillies, en plus d'être riches, ne sont pas standardisées, comme c'est le cas dans une enquête par questionnaire.

Cependant, il est important de garder à l'esprit qu'une telle démarche comporte quelques limites, comme le fait que les discours des enquêtés sont subjectifs, dans la mesure où il s'agit de la lecture qu'ils font de leurs propres pratiques et qu'ils peuvent avoir tendance à mettre volontairement en avant certains points qui leur paraissent importants ou valorisants et, au contraire, ils peuvent chercher à « dissimuler des données, mentir par omission, non pas forcément pour vous duper, mais parce qu'ils cherchent à donner la meilleure image d'eux-mêmes » (Beaud & Weber, 2010, p. 228). L'actualité de l'IEF au moment où ont eu lieu ces entretiens peut avoir influé sur les paroles des enquêté.e.s : d'une part, il peut s'agir de discours qui ne sont pas énoncés pour la première fois (dans un contexte de mise en péril de l'IEF, les familles IEF ont pour beaucoup pris la parole pour présenter leur réalité quotidienne), et qui peuvent donc faire de plus en plus l'objet de

réflexion et d'une mise en scène du récit au cours du temps ; d'autre part, les enquêté.e.s peuvent être dans une démarche de valorisation de l'IEF, afin de contribuer, à travers leur témoignage, à la défense de celle-ci. Cela peut conduire à une mise en valeur, voire à une édulcoration, de certains points considérés comme positifs de celle-ci, et une omission de certains points pouvant être perçus potentiellement plus négativement. Il convient donc de prendre du recul sur les dires des enquêtés, sans pour autant en décrédibiliser le contenu.

Une autre limite de ce matériau d'enquête est qu'il a été recueilli principalement par échanges téléphoniques ou visioconférences. En effet, la situation sanitaire actuelle a profondément restreint les possibilités de se déplacer sur le territoire pour rencontrer les enquêté.e.s en face-à-face, alors qu'il était au départ prévu de le faire, ainsi que d'organiser des séances d'observation du fonctionnement de l'IEF au sein des familles. Un seul entretien a donné lieu à une rencontre de la famille (parents et enfants) au sein de leur maison. Cela a eu pour avantage de pouvoir observer le matériel mis à disposition des enfants, son organisation spatiale, etc. Tous ces éléments n'ont pas pu être recueillis pour les autres familles. De plus, le fait de ne pas réaliser les entretiens en face-à-face retire tout un ensemble d'indices pouvant survenir lorsque l'on est en interaction directe avec les individus : au-delà de l'environnement, la gestuelle, « la présentation de soi de l'interviewé », « le décor », « les relations nouées à cette occasion avec d'autres personnes présentes sur les lieux » (Beaud & Weber, 2010, p. 160), ou encore les interactions des individus de la famille entre eux (par exemple la manière qu'ont les parents de s'adresser à leurs enfants) sont des éléments pouvant servir à l'analyse sociologique (même si les échanges par visioconférence donnent davantage accès que le téléphone à ces informations). Cependant, le fait de mener les entretiens à distance comporte tout de même quelques avantages. Notamment, dans le cadre de familles IEF, il est souvent compliqué pour les parents de se libérer pour un temps d'entretien, car les enfants sont la plupart du temps à la maison : le téléphone ou la visioconférence ont permis d'être plus flexible au niveau des horaires (entretiens en fin de journée par exemple) et de décaler des entretiens à la dernière minute, en fonction des contraintes des enquêté.e.s.

Enfin, notons que le mode de recrutement des enquêté.e.s induit un biais dans la composition de l'échantillon final, dont nous ne pouvons pas affirmer qu'elle est représentative de l'ensemble des familles qui font l'instruction en famille. Cependant, aucun chiffre officiel ne permet malheureusement, pour le moment, d'évaluer précisément les origines sociales des enfants instruits en famille, et notamment la part d'enfants d'origine populaire suivant ce mode d'instruction. Selon Philippe Bongrand et Dominique

Glasman (2018, p. 9-10), la grande majorité des individus instruisant en famille seraient, d'une part, des « parents qui déscolarisent leur enfant faute de pouvoir scolariser dans un établissement qui réponde à leurs attentes », et donc par « dépit », ce qui peut concerner toutes les classes sociales ; d'autre part, des parents pour qui « la déscolarisation se comprend comme l'évitement de l'établissement de secteur dans un contexte où aucune alternative scolaire n'est disponible », parents qui seraient « présents en particulier en quartiers populaires ». Or, dans le cas de ce présent travail, ces familles de milieux populaires qui pratiqueraient l'IEF n'ont pas été touchées. En effet, la plupart des enquêtés.e.s sont des individus présents sur les réseaux sociaux en ligne et qui ont répondu au message que j'y ai posté : or, sont présents sur ces groupes Facebook avant tout des femmes, et nous pouvons également faire l'hypothèse que cet usage des réseaux sociaux est socialement marquée (une famille de classe populaire où les deux parents sont contraints de travailler à plein temps pour des raisons financières en plus de faire l'IEF a de grandes probabilités d'avoir moins de temps à accorder à ces réseaux qu'une famille où la mère n'a pas d'emploi par exemple) ; parmi les individus qui ont lu mon message les invitant à prendre contact avec moi, nous pouvons imaginer que celles qui y ont répondu sont davantage des femmes qui savaient avoir du temps à m'accorder (donc potentiellement qui ne travaillent pas à temps plein et/ou sont en couple et dont les enfants peuvent alors être surveillés par le père le temps de l'entretien), qui ont connaissance du système universitaire (connaissance de ce qu'est un entretien sociologique par exemple), et qui ont une motivation à témoigner sur l'IEF (nous notons cette motivation à la rapidité avec laquelle elles commentaient ma publication pour se proposer d'échanger avec moi), ce qui peut dénoter un sentiment de légitimité à parler de son rapport à l'IEF, une aisance à le faire, voire parfois même un engagement pour la « cause IEF ». Enfin, les deux familles ayant été contactées par un autre biais (F3 et F12) répondent toutes deux à ces dernières caractéristiques (contact d'un chercheur pour se proposer de témoigner dans un cas, témoignage préalable pour la presse dans l'autre). Pour résumer, n'ont pas pu être touchés les individus non présents sur les réseaux sociaux, ne disposant pas de temps à accorder pour un entretien, ou encore ne se sentant pas légitimes à dialoguer avec un chercheur de leur mode d'instruction). Les conséquences de ces biais de recrutement sont que les familles enquêtées sont avant tout les familles IEF les plus accessibles et les plus visibles dans l'espace social. Elles se ressemblent socialement, et les individus qui participent aux entretiens sont majoritairement des femmes.

3. Présentation des familles enquêtées

Composition des familles¹¹

Les familles faisant partie de l'échantillon étudié ne sont composées que de couples hétérosexuels, et aucune n'est une famille recomposée. Il y a toujours au moins un des deux parents qui est d'origine française (les deux parents le sont pour onze familles). Les parents ont à leur charge entre un et cinq enfants, de tous âges. En effet, l'âge des enfants en IEF n'a pas été un critère de sélection à l'heure de retenir les familles enquêtées.

Des familles du Grand Ouest de la France, implantées en zones rurales et urbaines¹²

L'espace géographique visé pour l'enquête est le Grand Ouest de la France. Ainsi, douze familles sur treize y résident, plus particulièrement au sein de six départements répartis dans deux régions. Seule une famille réside en Île-de-France : elle a été contactée via un groupe Facebook d'un département du Grand Ouest, mais je n'ai pas réussi à la recontacter pour obtenir l'explication de sa présence sur ce réseau (il semblerait cependant qu'il s'agisse d'un département où elle se rend régulièrement en vacances). Les familles sont pour certaines implantées en territoire rural, pour d'autres en territoire semi-urbain ou urbain. Cependant, l'origine géographique ne fait pas partie des facteurs explicatifs retenus dans le développement de ce travail.

Des familles de milieux moyens et aisés¹³

Lors de la collecte du matériau d'enquête, aucune question relative aux revenus du ménage n'a été posée. Nous ne pouvons donc pas nous baser sur des critères objectifs et financiers pour tenter de classer précisément les familles au sein de classes sociales ou milieux sociaux. Cependant, cela ne signifie pas qu'aucun travail de catégorisation n'est

11 Pour compléter cette partie, voir le tableau n°4, « Composition des familles enquêtées », disponible en annexes, p. 96.

12 Pour compléter cette partie, voir le tableau n°8, « Éléments relatifs à la commune de résidence des familles », disponible en annexes, p. 100.

13 Pour compléter cette partie, voir les tableaux n°9, 10 et 11, relatifs aux situations académiques et professionnelles du père de famille et de la mère de famille, disponibles en annexes, de la page 102 à la page 104.

possible. Ce paragraphe vise à montrer que les familles enquêtées ont bel et bien été recrutée en milieux moyens et aisés, conformément à ce que nous souhaitons étudier dans ce mémoire.

Nous faisons alors le choix de raisonner en termes de capitaux afin d'aboutir à une typologie de milieux sociaux. Bourdieu, dans ses enquêtes, attribue aux individus un volume global de capital qu'il détaille en fonction de la composition de celui-ci¹⁴ (Échaudemaison, 2009, p. 50) : capital économique, capital culturel, capital social et capital symbolique. Cependant, il nous est impossible de reprendre comme telles ces catégories de capitaux : dans nos entretiens, nous n'avons que peu ou pas d'indice concernant le capital social et le capital symbolique détenues par les familles IEF ; de plus, nous choisissons de subdiviser la notion de capital culturel. Nous partons donc de trois capitaux distincts :

- le *capital économique* est « l'ensemble des ressources financières et patrimoniales, mobilières et immobilières d'un individu » (Paugam, 2015, p. 47).
- le *capital académique* comprend les capacités intellectuelles, savoirs, et savoir-faire acquis à l'école et lors des études supérieures, ainsi que ce que Bourdieu regroupait sous le terme de « capital culturel institutionnalisé » : l'ensemble des savoirs scolaires et académiques certifiés sous la forme de diplômes et autres titres scolaires.
- le *capital artistique* recouvre quant à lui les capacités intellectuelles, savoirs et savoir-faire relatifs à la culture définie comme ensemble des activités expressives et artistiques, mais également la « possession d'objets culturels » (le « capital culturel objectivé » selon la terminologie bourdieusienne (Échaudemaison, 2009, p.50)).

Lorsque nous parlons des capitaux détenus par une famille, nous faisons référence à la somme des capitaux détenus par les membres de cette famille, plus particulièrement par le couple parental.

A partir de ces trois types de capitaux, et suite à l'étude approfondie des familles composant notre échantillon, nous sommes à même de proposer une typologie des milieux socioculturels représentés dans l'échantillon étudié :

- le milieu socioculturel *moyen* (dit « milieu moyen »), terme se référant à la densité de capitaux des familles (densité qui n'est donc ni faible, ni très élevée). Ce milieu correspond à ce qui est communément nommé « classe moyenne » et « bas de la classe moyenne ». Les familles appartenant à cette catégorie ne sont dépourvues sur aucun type de capital, mais ne se démarquent pas non plus sur un type de capital en particulier. Elles

14 Voir par exemple : Bourdieu, 2014

ne semblent ni favorisées, ni défavorisées sur le plan économique. Au niveau académique, les parents ont validé entre un niveau baccalauréat et un niveau bac+3. Au niveau professionnel, les carrières sont souvent « décousues », c'est-à-dire que les individus peuvent avoir enchaîné un certain nombre d'emplois différents et/ou avoir connu des reconversions en cours de carrière. Ces familles peuvent être divisées entre celles où la mère travaille (à temps partiel), et celles où la mère est au foyer.

- le milieu socioculturel *aisé*. On y retrouve les familles qui sont généralement dites appartenir aux couches supérieures de la classe moyenne, ou encore aux classes dites « supérieures » (nous préférons, dans ce travail, les notions de « aisé » ou « favorisé » à celle de « supérieur »). Ces familles ont une densité de capitaux relativement élevée. Le milieu aisé peut-être divisé en deux sous-catégories, en fonction de la structure en capitaux des familles :

- le milieu socioculturel *aisé à dominance économique et académique* (dit « milieu aisé économique et académique »). Ce qui démarque avant tout ces familles, c'est la forte densité de capital économique dont elles disposent (situation énoncée objectivement au cours de l'entretien, ou déduite d'indices socio-économiques tels que la possibilité d'avoir effectué un voyage en famille de plusieurs années, ou le fait de vivre dans un logement dénotant une forte aisance économique), mais également la forte densité de capital académique. En effet, dans les familles appartenant au milieu aisé, les deux parents disposent au minimum d'un niveau bac+4. Les pères de famille ont majoritairement une profession de cadre ou profession intellectuelle supérieure (ou profession intermédiaire à son compte, dans un cas). Nous pouvons diviser cette sous-catégorie en deux, avec d'un côté celles où les mères ont connu une carrière linéaire (dans un seul domaine, avec éventuellement évolution de carrière) en tant que cadre ou profession intellectuelle supérieure, qu'elle se poursuive actuellement ou non ; et de l'autre celles où les mères n'ont pas ou peu exercées suite à leurs études.
- le milieu socioculturel *aisé à dominante artistique* (dit « milieu aisé artistique »). Les familles appartenant au milieu artistique se démarquent par leur forte dotation en capital artistique. Les deux membres du couple ont (ou avaient, pour la mère au foyer) une activité professionnelle relative à l'art, généralement en temps qu'indépendants ou chefs d'entreprise. Cette activité peut soit découler de longues études d'art, soit d'une formation par l'expérience et la motivation, parfois sur le tard. En ce qui concerne les professions artistiques, un faible capital académique

peut facilement s'allier avec un fort capital culturel et un emploi appartenant à la catégorie socio-professionnelle (CSP) des cadres et professions intellectuelles supérieure (professeur d'art par exemple), allant à l'encontre de la logique classique voulant qu'à faible capital académique soit associé un faible capital culturel, un faible capital économique, et une appartenance aux CSP les moins valorisées socialement.

Tableau 1 : Récapitulatif du milieu social d'appartenance de chaque famille enquêtée

Milieu moyen	Mère au foyer	F2 – F10 – F11
	Mère travaille	F1 – F5
Milieu aisé économique et académique	Mère : carrière	F3 – F7 – F9
	Mère : peu ou pas carrière	F4 – F6
Milieu aisé artistique		F8 – F12 – F13

Ainsi, si les familles enquêtées présentent des disparités sociales, nous pouvons tout de même affirmer qu'elles se ressemblent globalement socialement. En effet, l'échantillon ne comporte aucune famille de « classe populaire » (milieu moins favorisé, densité en capitaux moins dense), ni des portions hautes de la classe aisée (pas de ménages résidant dans les quartiers huppés des grandes villes, pas de rentiers, pas d'individu travaillant dans la finance, etc.).

Informations supplémentaires sur les familles enquêtées

Afin de terminer cette présentation des familles enquêtées, il semblait important d'éclaircir certains points à leur sujet. Premièrement, cet échantillon ne comporte pas de famille se présentant comme étant dans une démarche de *unschooling* « total » ou « radical ». De plus, les familles interrogées sont toutes dans une démarche d'IEF sur un temps long (au moins égal à une année scolaire complète) : ainsi, il ne s'agit pas de famille ayant déscolarisé leur(s) enfant(s) le temps de trouver une solution à une situation urgente (par exemple un passage à l'IEF le temps de trouver un nouvel établissement d'accueil suite à une situation de harcèlement scolaire). Enfin, toutes ces familles pratiquaient déjà l'IEF avant la crise sanitaire du COVID-19, et n'ont donc pas opté pour ce mode d'instruction suite à l'expérience d'école à la maison du printemps 2020, ni en réponse à l'obligation de porter le masque à l'école à partir de six ans. Ainsi, les résultats présentés ci-après ne sont potentiellement pas généralisables à ces cas.

1. PARENTS IEF : UN RÔLE SOCIALISATEUR RENFORCÉ

L'école est souvent citée, avec la famille, comme une des deux instances primordiales de socialisation des enfants. L'IEF pourrait avoir pour conséquence première une grande probabilité que l'enfant passe plus de temps en interaction avec ses parents que les enfants scolarisés, et pour seconde conséquence logique, l'absence des produits habituels de la socialisation scolaire. Ces parents, alors temporellement davantage présents auprès de leurs enfants que les parents scolarisant, jouent-ils le rôle de transmission des dispositions habituellement pris en charge par l'école ? Leur rôle socialisateur est-il renforcé, tant dans sa dimension socialisation – c'est-à-dire involontaire – que dans sa dimension éducation – elle, volontaire ? Si oui, que font les parents de ce rôle socialisateur renforcé ? Reprennent-ils des caractéristiques propres à l'institution scolaire, ou cherchent-ils, au contraire à s'en éloigner ? Quelle identité cela leur confère-t-il ?

Les parents IEF étudiés, qui ne remettent pas totalement en cause l'institution scolaire, endossent ce rôle socialisateur renforcé à travers une reprise de certaines caractéristiques scolaires actuelles et générales, dont certains objectifs de socialisation (1.1). Cependant, ils cherchent à atteindre ces visées socialisatrices de manière particulière, à travers un double processus de personnalisation (personnalisation des apprentissages et personnalisation psycho-affective), qui caractérise profondément l'IEF (1.2) ; soit dit en passant, ces manières de procéder progressent aussi dans certaines strates scolaires telles que les écoles Montessori (Leroy & Pinsolle, à paraître). Ces parents se voient confier par l'État un devoir d'instruction, qu'ils mettent en œuvre sans pour autant abandonner leur rôle affectif (1.3).

1.1. La reprise de caractéristiques de l'institution scolaire par la socialisation familiale

La socialisation familiale des milieux moyen et aisé emprunte des traits à la socialisation scolaire, telle que définie par Darmon (2016). Certaines des visées de l'école sont relativement « traditionnelles », telles que l'objectif d'apprentissage de savoirs jugés « légitimes » (comme les mathématiques, la lecture, l'orthographe, etc.) ; d'autres sont plus récentes et actuelles, comme l'autonomisation et la responsabilisation des élèves. Les parents IEF reprennent certaines de ces visées. Ils ne sont donc pas dans un rejet total de

l'école et de normes et valeurs qu'elle porte.

1.1.1. La recherche d'autonomisation des enfants

Les parents interrogés sont plusieurs à nommer l'autonomie comme un objectif phare. Or, il s'agit également d'une valeur portée par l'institution scolaire en France. Elle est officiellement présente dans les programmes de l'Éducation nationale depuis 1977, et est actuellement inscrite au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Patry, 2018). Par ailleurs, l'exigence d'autonomie a progressé à l'école, en particulier depuis les années 2000 (Lahire, 2001). Cette autonomie visée par les parents pour leur(s) enfant(s), de la même manière que celle visée par le maître pour ses élèves, correspond à l'intériorisation et l'auto-application, par le jeune individu, de règles qui lui sont extérieures : l'enfant doit mettre en place, sans que cela ne lui soit demandé, ce que l'adulte souhaite qu'il fasse (Durler, 2015). L'objectif est donc, à terme, que l'enfant en demande le moins possible à l'adulte, qui deviendrait davantage un guide et un accompagnateur qu'un individu directif auquel les enfants doivent obéissance. Si l'on tire le trait, les enfants ayant atteint une parfaite autonomie n'auraient presque plus besoin de professeur, car ils seraient devenus leur propre professeur, capables d'auto-discipline et de goût pour découvrir ce qui est intellectuellement valorisé.

La recherche d'autonomisation de leur(s) enfant(s) par les parents IEF concerne à la fois les activités pédagogiques et les activités de soins (par exemple, savoir s'habiller tout seul, savoir se laver seul, etc.). Il s'agit d'un processus qui demande des efforts aux parents. Tout d'abord, pour que les enfants intériorisent les règles, il faut que l'adulte les explicite : l'enfant doit savoir ce que l'adulte attend de lui, que ce soit en termes d'activités acceptées par le parent ou en termes de consignes propres à un exercice par exemple. Cette intériorisation est d'autant plus simple si elle est acceptée par l'enfant. Ainsi, définir des règles avec les enfants est une stratégie pouvant concourir à leur autonomisation. Par exemple, Thaïs (F4) a pris une semaine, en septembre, pour discuter avec ses enfants d'un horaire de lever qui convienne à tous, ainsi que pour fixer un emploi du temps hebdomadaire¹⁵. Pour motiver les enfants à se lever le matin, ils ont conjointement fait le choix de programmer les activités les plus ludiques le matin, et le travail plus laborieux l'après-midi.

¹⁵ Emplois du temps présentés en annexes, p. 117.

L'autonomisation peut également passer par le fait d'enseigner aux enfants, dès leur plus jeune âge, à savoir rechercher et trouver l'information par eux-mêmes.

« Et aussi l'idée de leur montrer comment chercher l'information eux-mêmes. Je ne veux pas qu'ils soient toujours en attente pour apprendre, je veux qu'ils sachent comment se débrouiller pour ça. » (Famille 3, entretien 2, F155)¹⁶

« Si on n'est pas capables de répondre à une question ou si on a une difficulté, c'est pareil, on cherche ensemble. Ça fait aussi partie de l'idée qu'ils peuvent accéder à l'information si nous on n'est pas capables de les aider. L'idée c'est plutôt qu'ils apprennent à aller chercher les réponses, plutôt que nous leur apporter des choses. Donc on ne structure pas les cours de façon à leur apporter quelque chose qu'on a cherché nous-mêmes. » (Famille 7, entretien 2, A2)

« Je veux les rendre autonomes. D'être vraiment actrices de leur apprentissage si elles sont curieuses de quelque chose. Je les pousse, et du coup, maintenant, ça rentre plus dans une dynamique de travail de recherche, d'approfondissement » (Famille 8, D73)

Enfin, l'idée est de prodiguer un accompagnement parental lors de la réalisation des activités, qui se veut de moins en moins prégnant au fur et à mesure que les enfants intériorisent ce qu'on attend d'eux. Cependant, il semble que cette intériorisation est d'autant plus simple que l'enfant est jeune. Par exemple, lors du passage à l'*unschooling*, Orion (F4, 13 ans) a dû mal à choisir lui-même ce qu'il souhaite faire comme activité, car il a été habitué, par le passé, à se voir imposer des activités. Malgré la liberté dont il dispose, il continue donc de faire appel à sa mère pour le guider dans ses choix.

Rendre les enfants autonomes possède une visée pratique pour les parents IEF : cela permet d'alléger leur charge de travail. Moins ils ont à se positionner comme enseignants de leur(s) enfant(s), plus ils peuvent se permettre d'effectuer des tâches annexes pendant que ceux-ci sont en train d'effectuer une activité, ou de participer à l'activité mais dans une position d'apprenant, en y prenant eux aussi du plaisir. Mais l'autonomie comporte également une visée rentable à plus long terme : il s'agit d'une disposition attendue et valorisée dans le monde de l'emploi, où l'individu est de plus en plus amené à être dans l'auto-prise en charge de soi. En atteste notamment le développement, ces dernières années, du *New Way of Working* (NWoW), qui est une technique managériale qui consiste, entre autres, à laisser les travailleurs « choisir quand, où et comment travailler (*Anywhere, anytime*) » (et requiert donc qu'ils aient intériorisé un certain nombre de normes et de

¹⁶ Pour chaque citation, nous indiquons la famille concernée, s'il s'agit du premier ou du second entretien mené avec cette famille (dans le cas où il y en a eu deux), et le « numéro » de citation : lettre attribuée à l'interlocuteur (voir tableau n°4 en annexes, p. 96) et numéro d'intervention.

règles propres à l'entreprise, afin de les appliquer en autonomie), ce qui aurait pour conséquence des individus plus motivés dans leur travail, et ainsi plus productifs (Jemine, 2016, p. 107). Or, si l'autonomie est aujourd'hui une valeur portée par l'institution scolaire, ce n'est pas pour autant qu'elle y est développée : l'école demande aux enfants de se comporter comme autonomes, ce qui favorise ceux qui ont acquis cette disposition à la maison, et défavorise ceux qui ne l'ont pas développée, qui sont davantage présents en milieux populaires (Durler, 2015). Les enfants instruits en famille de milieux moyen et aisé semblent donc favorisés sur ce point, comme leur réintégration d'un établissement scolaire peut leur permettre d'en attester.

« Même pour travailler, pour rédiger, je fais des fiches, alors qu'il y en a plein qui commencent à faire des fiches que maintenant, alors que j'en fais depuis la primaire. Donc voilà, j'ai une avance sur des méthodes de travail différentes, et du coup ça aide aussi. » (Famille 5, Em10, 17 ans)

1.1.2. Une responsabilisation précoce

La responsabilisation des jeunes individus est l'un des objectifs de l'institution scolaire : le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports considère l'« école ou l'établissement scolaire comme [des] lieu[x] où les élèves exercent des responsabilités reconnues »¹⁷. Or, il s'agit là aussi d'une visée scolaire actuelle qui est reprise par les parents IEF, qui considèrent pour certains que la responsabilisation n'est pas assez poussée à l'école. Ils sont nombreux à mettre au cœur de leur éducation la volonté de responsabiliser leur(s) enfant(s). La responsabilisation peut être comprise comme un processus par lequel l'individu développe des attitudes réfléchies, sérieuses, ainsi que sa maturité et la conscience des conséquences de ses actes. Un individu responsable est capable de remplir un engagement et de répondre de ses actes. Il s'agit, tout comme pour l'autonomie, d'une disposition valorisée dans le monde professionnel, mais également dans la société en général.

Les entreprises éducatives des parents IEF visant la responsabilisation de leur(s) enfant(s) peuvent consister en l'enseignement de l'usage d'outils qui permettent de répondre à ses responsabilités. Chez Éloi et Emily (F3), dans la cuisine, un calendrier hebdomadaire

17 Circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016, relative au parcours citoyen de l'élève

est dessiné en grand à la craie sur un mur¹⁸ :

« Donc en fait le fait d'avoir un planning ça permet de leur donner... pas des échéances... mais ils apprennent un peu : « là il faut se préparer », « il faut anticiper »... » (Famille 3, entretien 2, G81)

De plus, la prise de responsabilités est considérée par ces parents comme des situations formatrices : ils confient donc à leur(s) enfant(s) des responsabilités adaptées à l'âge de ceux-ci. Pour les plus petits, il peut s'agir de s'occuper d'un potager ou de couper des pommes de terre.

« Je suis contente de pouvoir me dire que mon fils va apprendre, dès qu'on aura la maison, à faire pousser des légumes, à entretenir. Tu vois, ça le responsabilise. » (Famille 1, entretien 1, S9)

« Moi si elle me demande « maman je veux couper des pommes de terre », je ne l'empêche pas en fait, je ne vais pas lui dire « non tu ne prends pas le couteau. » C'est juste que bah la cuisine des fois ça va prendre plus de temps, mais en fait en prenant le temps, et ben elle, elle apprend, et ça c'est chouette, quoi. Plutôt que de lui interdire, c'est juste de l'accompagner et être à côté. Elle va utiliser le couteau. » (Famille 13, E41-L41)

La situation même d'IEF est considérée comme une mise en situation de responsabilité pour les enfants. En effet, les parents, s'ils laissent généralement le choix à l'enfant de réintégrer l'école en début d'année scolaire, insistent auprès de celui-ci sur le fait que son choix vaut pour l'ensemble de l'année scolaire, car ils ne considèrent pas possible des aller-retours entre l'école et l'IEF en cours d'année. Plus encore, le fait que l'IEF implique que les enfants ne suivent pas le même chemin que les autres est, selon Alexandra (F7), une grande responsabilité en termes d'orientation scolaire et professionnelle, aux vues de la maturité qui est habituellement demandée à des enfants ou adolescents du même âge :

« Ce qui est difficile pour eux sur ce mode d'éducation, c'est leur responsabilité, finalement. [...] C'est-à-dire qu'en contrepartie, ça leur impose d'être responsables et de savoir où ils vont. Et ça, ils sont finalement petits pour avoir un projet. [...] C'est compliqué pour eux. De se rendre compte que le fait que tout soit possible, même le fait de ne pas faire, c'est une responsabilité et ça va avoir des conséquences. » (Famille 7, entretien 1, A69)

18 Voir la photo en annexes, p. 116.

1.1.3. IEF et performance

A première vue, l'idée de performance semble absente du quotidien des enfants instruits en famille. D'une part, elle n'est pas nommée, et encore moins mise en avant, par les enquêté.e.s en entretien. D'autre part, les formalisations habituelles de performances intellectuelles, sous formes de notes, de classements, de diplômes, et d'examens, sont très peu présentes chez les familles IEF. De fait, une seule mère de famille interrogée propose des évaluations aux enfants (et seulement une en début d'année et une en fin d'année), et seulement deux familles affirment clairement souhaiter que leurs enfants obtiennent le baccalauréat français (les autres laissant le choix à leur(s) enfant(s) de le passer ou non, en fonction de leur projet d'orientation). Dans la plupart des cas, la seule fois où l'enfant en IEF voit ses connaissances et compétences évaluées, c'est lors du contrôle annuel menée par l'Éducation nationale, qui peut être formalisé sous une forme proche de celle de l'évaluation (même si ce n'est pas une obligation).

Cependant, si les performances intellectuelles des enfants instruits en famille ne sont que rarement formalisées, certains éléments les laissant transparaître sont observés par les parents IEF, et relatés par ceux-ci au cours de l'entretien. L'IEF ne serait donc pas exempte de l'idée de performance : les familles attendent des activités pratiquées par les enfants qu'elles concourent à leur développement intellectuel, qu'elles soient rentables en termes de savoirs et savoir-faire. Les parents IEF partagent donc avec l'école l'une de ses visées principales, depuis sa création : l'apprentissage. Cela ne signifie pas que tous les parents attendent que leurs enfants soient bons dans l'ensemble des savoirs contenus dans le programme scolaire : l'enfant est laissé davantage libre qu'à l'école de se perfectionner dans les activités qui lui plaisent le plus (il peut s'agir d'activités manuelles, créatives, d'un sport, d'un instrument de musique, etc.). Cela va d'ailleurs de pair avec l'idée d'une démarcation de l'enfant : plutôt que d'être bon là où l'ensemble des enfants français doivent posséder des savoirs à la fin de leur instruction obligatoire, l'enfant en IEF a la possibilité de s'améliorer dans des domaines auxquels un nombre moindre d'enfants s'intéresse, parce qu'ils ne sont pas considérés comme essentiels par l'institution scolaire. Ainsi, si le projet éducatif porté par l'école comporte un objectif d'apprentissage de contenus jugés légitimes (mathématiques, orthographe, etc.), celui des parents IEF laisse plus de place aux contenus non qualifiés de légitimes (ce qui signifie qu'ils ne sont pas forcément valorisés socialement et institutionnellement), même s'ils n'abandonnent pas totalement la transmission de contenus légitimes (par exemple, la lecture), comme nous aurons

l'occasion de l'aborder dans la suite du développement.

Dans les entretiens, de nombreux passages donnent à voir des résultats supérieurs à ce qu'il est commun d'attendre d'un enfant du même âge à l'école, notamment en maternelle...

« *Et elle (l'inspectrice académique) m'a dit : « Vous allez trop vite, à son âge il est pas censé tenir un crayon, il est censé faire une lettre par feuille A4 ».* Alors que moi, il écrit dans... je ne sais pas... la largeur d'un pouce, quoi. » (Famille 1, entretien 2, S33 – Ethan, 3 ans)

« *Et la dernière fois, il a pris un cahier d'activités, c'était il y a un an, et en fait il ne l'a fait qu'en une demi-heure. Tout le cahier entier. De A à Z.* » (Famille 2, J40 - Gaspard, 5 ans à l'époque)

« *Quand on fait une activité, elle peut rester minimum une heure dessus, vous voyez. Alors que c'est pas ce qu'on dit généralement pour les enfants de cet âge-là.* » (Famille 13, L33)

... mais également au primaire et au secondaire.

« *On ne lui a pas appris ce qu'est un adjectif, et il sait. Alors qu'à son âge, il n'est pas supposé le savoir.* » (Famille 3, entretien 1, G59)

« *Elle a pris deux ans d'avance sur le cursus d'IEF. Et elle a été rescolarisée en troisième en même temps que sa sœur, mais avec deux ans d'avance.* » (Famille 4, entretien 1, T13)

De plus, les parents peuvent souligner le fait que l'enfant a des résultats supérieurs à ce qu'il aurait pu espérer atteindre s'il n'avait pas été déscolarisé, du fait d'une de ses particularités.

« *Alors nous on n'est clairement pas en avance sur le niveau, mais c'est pas le but. Clairement, si elles avaient été à l'école, elles seraient en retard sur le niveau, j'en suis persuadée. Après, on ne peut pas savoir, mais vu leurs difficultés, je pense que oui, ça serait compliqué.* » (Famille 5, B116, adolescentes porteuses de troubles dys)

Les familles IEF ne font donc pas exception à la tendance globale de recherche de performance dès le plus jeune âge des individus. Selon Leroy (2020), celle-ci se serait accrue à l'école maternelle dans les dernières décennies. En ce qui concerne notre échantillon, il est cependant compliqué de savoir s'il s'agit d'une recherche de performance consciente et voulue par les parents IEF, ou simplement intériorisée et qu'ils ont l'habitude d'évoquer dans leurs discours, notamment pour faire face aux éventuelles peurs et critiques sociales, ainsi que pour défendre leur mode d'instruction auprès de l'Éducation nationale.

Par ailleurs, cette question de la performance transparaît également dans un certain « stress » qu'éprouvent beaucoup de parents quant aux acquis de leurs enfants et à leur rôle en tant qu'instructeurs (avec des périodes de doutes quant au fait de « bien faire » pour que leurs enfants se développent intellectuellement). Cependant, ils réussissent pour la plupart à nommer l'origine de ce « stress » : les jugements venant de l'extérieur, ainsi que tout ce qu'ils ont intériorisé (par exemple, qu'un enfant de six ans doit commencer à savoir lire) ; ils essayent donc de s'en défaire au fil du temps. Ce « stress » révèle donc une recherche de performance à la fois intériorisée par les parents, et comme réponse aux attentes externes (des proches, par exemple).

1.1.4. Pas de remise en cause de l'institution scolaire

Si l'école et les parents IEF ont un certain nombre d'objectifs en commun pour les enfants, c'est aussi qu'aucun des parents n'effectue une critique acerbe de l'institution scolaire. Certes, certaines des caractéristiques de l'institution scolaire sont critiquées par les parents. Peuvent être pointés du doigt le fait que la relation enseignant-élève en France serait trop hiérarchique, ou encore la pression des résultats qui apparaît dès les classes de maternelle.

« J'avais pas envie qu'il y ait cette hiérarchie entre mes enfants et quelqu'un d'inconnu, en fait. » (Famille 1, entretien 1, S9)

« En petite section on est partis au mois de décembre (aux États-Unis), on a dit : « on va partir un mois ». La première année, je crois que ça allait. Mais la deuxième, ils commençaient à nous dire : « il va décrocher ». » (Famille 3, entretien 1, G31)

Un autre élément remis en cause par quelques enquêté.e.s est le fait que les parents soient tenus à l'extérieur de la salle de classe, et que la place qui leur est laissée par l'école est extrêmement mince, ce qui pourrait expliquer en creux une volonté de prendre le contrôle sur le processus d'apprentissage de l'enfant en l'assumant et le dirigeant par soi-même. Cependant, on ne lit pas dans le discours des enquêté.e.s un rejet total de l'école. S'ils ont opté pour l'IEF, c'est alors soit parce que le fonctionnement de l'école n'était pas conciliable avec la mise en place d'un nouveau style de vie (un long voyage, par exemple), soit parce que la scolarisation classique ne convenait plus à leur enfant, à un moment donné.

« il avait acquis une autonomie avec laquelle il ne pouvait pas du tout être à l'aise dans un lieu qui est beaucoup plus cadré dans tous les gestes que les enfants vont faire. »
(Famille 2, J17)

« Mais c'est pas les enseignants en fait qui posent problème. C'est vraiment la façon d'enseigner, en tout cas pour lui. » (Famille 4, entretien 2, T16)

Si l'école n'est pas rejetée dans le discours, elle ne l'est pas non plus dans la pratique : dans toutes les familles, la possibilité de retourner à l'école serait envisagée si l'enfant en faisait la demande. De plus, pour beaucoup, il s'agit d'une question abordée chaque année, au printemps. Dans les faits, nous observons des aller-retours fréquents avec l'école. Neuf des treize familles ont déjà scolarisé au moins un de leurs enfants, que ce soit dans une école à pédagogie « classique » (publique ou privée) ou « alternative ». Cinq familles ont connu un retour à l'école d'au moins un de leurs enfants après une période longue d'IEF (c'est-à-dire supérieure à une année complète). Ces enfants de nouveau scolarisés ont la possibilité de revenir en IEF quand ils en ressentent le besoin. Ainsi, les parents ne veulent pas forcément faire fi de l'école comme instance de socialisation pour leur(s) enfant(s) : il s'agit d'une décision valable pour une période donnée, mais toujours susceptible d'être remise en cause.

Notons, enfin, que les familles qui font l'IEF reprennent une autre des dimensions socialisatrices générales de l'institution scolaire : celle que Darmon (2016) nomme la « dimension implicite faite d'apprentissages plus diffus et moins visibles », et qui contient tout ce qui est relatif au rapport au temps, à l'espace, et au corps (savoir resté assis à une table, faire preuve de tenue, etc.).

« A un moment donné, j'ai pas forcément envie de faire des enfants complètement marginaux, je veux des enfants qui soient capables de penser par eux-mêmes, mais qui soient capables aussi de s'intégrer dans la société si c'était leur choix et leur besoin. Et c'est vrai que dans la société où on vit il faut savoir respecter un emploi du temps, il faut savoir se coincer dans des horaires, etc. Et que du coup ça fait aussi partie des choses qu'ils doivent apprendre. » (Famille 1, entretien 1, S16)

1.2. La prégnance de la logique de personnalisation

Si les socialisations familiales étudiée n'effectuent pas une critique acerbe de l'institution scolaire et en réemprunte même certaines de ses visées et de ses

caractéristiques (actuelles ou générales), elle le font sous des formes particulières. La logique de personnalisation apparaît centrale en IEF, que ce soit une personnalisation des apprentissages ou une personnalisation psycho-affective. Si l'objectif mis en valeur par les enquêtés est le « bien-être » et l'« épanouissement » de leur(s) enfant(s), cette logique de personnalisation sert également – volontairement ou non ; consciemment ou non – des visées plus « scolaires », comme la performance enfantine.

1.2.1. Une personnalisation en termes d'apprentissage

Dans l'ensemble des familles étudiées, nous retrouvons l'idée d'une recherche de personnalisation des apprentissages des enfants. Cela signifie que l'instruction est très ajustée au niveau de développement de l'enfant, avec l'idée qu'un enseignement « moyen », qui soit le même pour tous les enfants d'une même cohorte (comme c'est le cas à l'école), n'est pas souhaitable ; mais aussi que l'instruction est adaptée aux spécificités éventuelles de l'enfant (par exemple dyslexie, haut potentiel intellectuel, etc.), ainsi qu'à ses envies. Par conséquent, c'est à l'adulte de s'adapter à l'enfant, et non à l'enfant de s'adapter aux demandes de l'adulte.

« Il faut s'adapter constamment à son enfant, pour personnaliser, en fait, ses apprentissages » (Famille 13, L29)

Les parents instruisant en famille ne sont d'ailleurs pas les seuls à rechercher cette personnalisation des apprentissages : c'est entre autres également le cas des parents scolarisant leur(s) enfant(s) en école Montessori (Leroy & Pinsolle, à paraître, p. 5). Cela n'est pas sans lien avec le développement, principalement dans les milieux moyen et aisé, de l'idée, évoquée en préambule (Chamboredon et Prévot, 1973 ; Déchaux, 2014), selon laquelle l'enfant est un être singulier, qu'il faut considérer comme tel.

De ce fait, selon les parents enquêtés, l'apprentissage doit partir de l'intérêt de l'enfant : pour les plus petits, c'est aux parents de déceler cet intérêt pour proposer des activités en lien avec celui-ci ; les plus grands sont généralement laissés libres de choisir les sujets sur lesquels ils souhaitent s'attarder.

« Par exemple, si elle aime bien là les chevaux, je vais essayer de trouver des choses sur cette thématique-là au niveau de l'apprentissage de l'écriture, la lecture, pour apprendre à compter. Je ne sais pas moi... une petite comptine en lien avec les chevaux, une chanson, comme ils font un peu à l'école, en fait. » (Famille 13, L29 – Maya, 4 ans)

Ces pratiques sont en partie issues de celles portées par l'éducation nouvelle, qui apparaît au début du XX^e siècle, « galaxie hétérogène d'auteurs et d'acteurs visant à réformer l'école et sa pédagogie, en cherchant à davantage prendre en compte les intérêts des enfants et à réduire l'importance de la contrainte au sein de la relation éducative » (Leroy, 2017, p.62). Or, les valeurs de l'éducation nouvelle sont congruentes avec celles des milieux moyen et aisé. Si elles semblent avoir décliné à l'école depuis les années 1980, sans pour autant totalement disparaître, l'IEF semble un moyen de continuer à les porter et à les mettre en œuvre. Elles auraient pour conséquence une meilleure rentabilité des apprentissages, d'après les dires des parents.

« Juste parce qu'il avait envie, qu'il était motivé et que ça le passionnait, on a mis une demi-heure à terminer un cahier qui devait faire cinquante pages » (Famille 2, J40)

« Si c'est intéressant pour lui dans le moment, c'est le meilleur moment d'apprendre. » (Famille 3, entretien 1, F93)

Le choix du type de pédagogie (apprentissage à travers des exercices sur cahier, sur fiches, à travers des ateliers de type Montessori, etc.) est lui-même fortement dépendant de l'enfant, toujours dans cette « recherche d'ajustement didactique » (Leroy & Pinsolle, à paraître, p. 10). Une pédagogie n'est adoptée que si elle semble convenir à l'enfant, et est susceptible d'évoluer au cours du temps si celui-ci finit par s'en lasser.

« Notre fils nous a demandé par exemple en septembre de faire des cahiers, et donc on a commencé, on a fait des cahiers. Ça a duré deux mois et demi, et après il a dit : « C'est un peu ennuyeux ces histoires de cahiers, ça m'intéresse pas finalement ». Donc on a arrêté, on est reparti sur d'autres façons de faire, plus sur du projet du coup. » (Famille 10, C19 – Hugo, 10 ans)

Pour permettre le meilleur appariement enfant/méthode d'apprentissage possible, les familles mettent à la disposition des enfants un grand nombre et une grande variété de supports : cahiers, jouets éducatifs, matériel estampillé « Montessori », applications pour apprendre une langue étrangère, films et documentaires, matériel pour activités manuelles et créatives, box mensuelles, fichiers pour créer des *lapbooks* (outil pédagogique dans lequel l'enfant traite d'une notion ou d'un thème en en faisant une présentation ludique, voire esthétique, sous la forme d'un livre animé résumant des savoirs relatifs au sujet traité), etc.

La conséquence de cette personnalisation des apprentissages est qu'il n'existe non pas autant de formes d'IEF que de familles qui pratiquent ce mode d'instruction, mais autant de formes d'IEF que d'enfants instruits en famille. En effet, les parents relatent des

modalités d'IEF qui peuvent être très différentes au sein d'une même fratrie, relativement aux singularités de chacun des enfants.

« On s'est rendu compte que tous nos enfants ne fonctionnaient pas du tout de la même façon. Et ça, ça a été un grand apprentissage. Ils avaient besoin, finalement, chacun, individuellement, d'une adaptation de nos techniques. Enfin, des techniques pour leur enseigner, leur montrer, leur apprendre, et du programme, même. Chacun est complètement tellement différent par rapport à ses apprentissages que c'était complètement aberrant de suivre une technique. » (Famille 7, entretien 1, A54)

1.2.2. Une personnalisation psycho-affective

Les parents IEF mettent également en place une personnalisation psycho-affective : cela signifie qu'ils prennent en compte, au quotidien, la personnalité de l'enfant, ses émotions, ainsi que ses rythmes physiologiques. Pour beaucoup, cette attention psycho-affective globale existait avant le passage à l'IEF, la plupart des enquêté.e.s affirmant avoir été, dès la grossesse ou la naissance de leur enfant, dans une démarche de parentalité « bienveillante », « respectueuse » et « proximale ». De fait, les thématiques relatives à la proximité parents-enfants (allaitement, cododo, portage en écharpe), à la parentalité à l'écart des institutions (accouchement à domicile), à la confiance envers l'enfant (diversification menée par l'enfant), ou encore à la non-violence (communication non-violente) reviennent dans une majorité d'entretiens. L'IEF n'est alors qu'un aspect, et la suite logique, d'une approche particulière de la relation parents-enfant(s).

« C'est un cheminement souvent. [...] Quand ils sont bébés, on commence à se poser des questions différentes. On n'accompagne pas nos enfants de la même manière que la plupart des gens, en fait. C'est aussi la communication violente... non-violente... Et puis on fait attention à la manière dont on parle aux enfants. C'est différent, du coup il y a plein de portes qui s'ouvrent dans ce sens-là, oui. » (Famille 5, B23-B24)

Les enquêté.e.s souhaitent mettre au cœur de leur éducation les notions d'« épanouissement » et de « respect ». Au niveau des modalités éducatives, cela se traduit par une pédagogie « douce », ne remettant cependant pas en cause les normes établies. Par exemple, afin de « respecter » le rythme biologique des enfants, les parents choisissent de ne pas réveiller brusquement leur(s) enfant(s). Cependant, cela ne signifie pas pour autant que la règle du réveil disparaisse : elle est simplement mise en place de manière plus

souple. Il s'agit donc de l'instauration d'une « pédagogie non-autoritaire », ce qui ne signifie pas une absence d'autorité : la douceur vient invisibiliser les rapports dissymétriques entre enfants et adultes (de Singly, 1988).

« Je ne vais pas réveiller les enfants : « Allez, debout, on se lève ». Par contre, vers 8h30, j'ouvre les fenêtres, je commence à faire du bruit normalement dans la maison. Je ne vais pas leur gueuler dans l'oreille. Mais je vais gentiment les inciter à se lever. »
(Famille 1, entretien 1, S25)

Cette souplesse pédagogique se retrouve également dans le fait que les parents sont ouverts à adapter le programme de leur journée à l'état émotionnel de l'enfant. Là encore, il ne s'agit pas de passer outre des attentes en termes d'apprentissages, mais avant tout de les réserver aux moments où l'enfant est disponible à les recevoir.

« Les jours où je vois qu'il n'est pas du tout réceptif à être studieux, on va aller faire un gâteau, on va aller faire autre chose. » (Famille 1, entretien 2, S19 – Ethan, 3 ans)

« Il peut y avoir des journées où Inès, elle est pas du tout disponible à ça (le travail demandant de la concentration), et on va pas ouvrir le cahier du tout. » (Famille 9, V54 – Inès, 6 ans)

Ces modalités éducatives vont de pair avec le fait que, comme les entretiens le laissent paraître, les parents ont une lecture psychologisante de ce qu'ils observent, notamment chez leur(s) enfant(s). Ainsi, certain.e.s enquêté.e.s caractérisent leur(s) enfant(s) à partir de diagnostics (qu'ils aient été validés par un professionnel ou non) afin d'expliquer certains de leurs fonctionnements ou comportements. De plus, certains comportements enfantins sont présentés au prisme de lectures faisant appel à la psychologie. Ainsi, la thématique de la décharge émotionnelle (après un long temps de concentration, comme à la sortie de l'école par exemple) est mentionnée par diverses mères de famille.

Mettre au cœur de leur rôle de parents l'« épanouissement », le « bien-être » et le « respect » semble avoir pour visée que leur(s) enfant(s) développent une auto-connaissance, une capacité à se tourner vers leur intériorité et à mettre en œuvre une introspection, plutôt que d'être tourné vers l'extériorité et les influences que celle-ci peut avoir sur l'individu.

« Et en fait, finalement, dans le unschooling, c'est plutôt... C'est pas une sorte d'apprentissage où toute compétence... C'est surtout pouvoir se connaître et d'être bien avec soi-même, et de bien se connaître, et de connaître ses envies réelles. Et à partir de là, c'est une base qui va être tellement solide, qu'en termes des autres apprentissages qui

vont être plus superficiels, moins internes, tout va être... mais dix fois plus facile en fait. » (Famille 2, J30)

« Et ce qui est important pour moi, c'est qu'ils arrivent à savoir qui ils sont et savoir traduire leurs sentiments... Quels sont les sentiments qu'ils ont, les accepter, et faire en fonction de ce qu'ils ressentent. C'est vraiment être à l'écoute d'eux-mêmes, de savoir qui ils sont et de leur permettre d'être qui ils sont. Pour moi, c'est fondamental » (Famille 4, entretien 1, T32)

L'IEF est donc liée au processus d'individualisation, « processus d'autonomisation (relative) des individus dans les différentes sphères de la vie sociale » (Échaudemaison, 2009, p. 254), en hausse dans nos sociétés contemporaines, ainsi qu'à la notion d'individualisme, qui se réfère aux « représentations privilégiant l'individu, son autonomie, au détriment des appartenances collectives » (Échaudemaison, 2009, p. 255).

1.3. Des figures parentales aux rôles élargis et entrelacés

Face à l'absence d'école dans la vie de l'enfant pendant une certaine période, nous sommes à même de nous demander si les parents IEF peuvent être considérés comme des enseignants. En effet, ces parents se voient confier un rôle supplémentaire par l'État : celui de garantir l'instruction de leur(s) enfant(s). Pour répondre à ce devoir, ils mettent en œuvre certaines stratégies pour s'approprier des pratiques qui sont celles des professionnels de l'enseignement. Cependant, sans devenir pour autant des enseignants, les parents IEF voient s'entrelacer les rôles d'affection et d'éducation qu'ils portent en eux, d'autant plus que les valeurs psycho-affectives sont propres aux catégories moyennes et aisées (Chamboredon & Prévot, 1973). Ils semblent donc arborer une identité relativement inédite.

1.3.1. Le devoir d'instruction des parents IEF

Les parents qui choisissent de faire l'IEF à leur(s) enfant(s) se voient conférer par l'État un devoir supplémentaire aux parents qui scolarisent : celui de faire en sorte que leur(s) enfant(s) acquièrent progressivement le socle commun de connaissances, de

compétences et de culture. Cette mission repose en effet, en temps habituel, entre les mains de l'institution scolaire. La loi affirme : « l'acquisition des connaissances et compétences est progressive et continue dans chaque domaine de formation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et doit avoir pour objet d'amener l'enfant, à l'issue de la période de l'instruction obligatoire, à la maîtrise de l'ensemble des exigences du socle commun. La progression retenue doit être compatible avec l'âge de l'enfant et son état de santé, tout en tenant compte des choix éducatifs effectués [...] »¹⁹. Ainsi, même si la liberté d'enseignement est reconnue par la Constitution en France, le produit de cet enseignement est fortement encadré par l'État. Les contrôles de l'Éducation nationale représentent un rappel annuel à ce devoir confié aux parents non scolarisant. En effet, l'Éducation nationale, ou plus précisément l'Inspecteur d'Académie-directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale (IA-Daasen) est tenu d'effectuer un contrôle par an pour chaque enfant instruit en famille, portant sur « les acquisitions de l'enfant et sa progression »²⁰.

Ce rôle de garant de l'instruction de leur(s) enfant(s) semble pris au sérieux par l'ensemble des parents interrogés, préoccupés par l'avenir de leur(s) enfant(s).

« Je voudrais pas gâcher l'avenir de mes enfants en leur empêchant, en les limitant dans les portes qui pourraient s'ouvrir après en fonction de ce que je leur ai permis de faire pendant leur scolarité. Mais en même temps, c'est là que la confiance est hyper importante, c'est qu'il faut avoir confiance en ce qu'on fait et en ses enfants. En même temps, je suis sûre qu'ils y arriveraient. » (Famille 4, entretien 2, T13)

Cependant, le contrôle de l'Éducation nationale a aussi pour conséquence que ce devoir est, pour la plupart des parents qui y sont soumis, accompagné d'une pression non négligeable, qui transparaît dans grand nombre d'entretiens.

« Le seul truc qui nous stresse c'est qu'on a un contrôle tous les ans et qu'on a l'impression de passer le bac... Enfin, j'ai l'impression de passer le bac, parce qu'apparemment elles sont beaucoup moins stressées que moi (rires). Moi je suis stressée, je passe le bac tous les ans, mais pas elles. » (Famille 5, B98)

« D'accord. Et au niveau des contrôles de l'Éducation Nationale, vous le vivez comme une pression ou comme une simple formalité ?

- C'est toujours une pression. Il y a quelqu'un qui vient. On a quand même ce retour finalement, je crois, au contexte scolaire. On a l'impression d'avoir des devoirs à

19 Article D. 131-12 du code de l'éducation, modifié par le décret n°2016-1452 du 28-10-2016

20 Circulaire n°2017-056 du 14-4-2017 relative à l'« instruction dans la famille », II.3.1.b

présenter, on n'arrive pas encore à se détacher de ça. Et puis bon, c'est quand même une pression, parce qu'ils peuvent quand même décider de ce qu'il va se passer pour nous. » (Famille 10, E28-C28)

Seules deux familles (F3 et F6) semblent se sentir en position d'égalité avec les représentants de l'Éducation nationale. Dans les deux cas, cela intervient après un premier temps où, elles aussi, se sont senties en position d'infériorité dans le rapport avec l'inspecteur d'académie. De plus, la pression face au contrôle annuel ne semble pas avoir totalement disparu pour ces parents.

1.3.2. L'appropriation de pratiques enseignantes par des profanes

Parmi l'ensemble des parents des familles enquêtées, aucun n'est ou n'a été professeur en établissement scolaire, que ce soit au niveau primaire, secondaire ou tertiaire. Certains ont occupé des postes d'animateurs ou de surveillants dans leur jeunesse. Une enquêtée (F13) a été professeure d'arts-plastiques par le passé, une autre (F8) fait des interventions culturelles en milieu scolaire plusieurs fois par an, et un père de famille est professeur de piano et de musique (en école de musique). Ainsi, pour la plupart des parents IEF, enseigner est une nouveauté. De plus, pour l'année 2020-2021, aucune des familles enquêtées ne faisait appel à des services de cours par correspondance (mise à part F12 pour une seule matière, le chinois). Ces profanes de l'enseignement mettent donc en place des stratégies pour s'approprier des pratiques enseignantes, pour lesquelles les professeurs sont habituellement formés.

Il s'agit tout d'abord pour ces parents au rôle éducatif élargi d'avoir accès à des ressources éducatives. Certains individus viennent à se former, que ce soit en faisant appel à un organisme de formation...

« Parce qu'en fait, pendant toute cette période un petit peu de scolarité alternative, moi je me formais à la pédagogie Montessori pour pouvoir accompagner mes enfants à la maison et leur proposer des choses, en fait. Et mieux comprendre aussi comment ça fonctionne. Oui, pour... En fait, mon idée, c'était d'accompagner en parallèle mes enfants, en plus de l'école, de pouvoir être présente pour eux, voilà. Et puis... Et après, en fait, quand on a décidé de déscolariser nos enfants, en fait j'ai continué à me former, mais j'avais déjà commencé, du coup ça m'a beaucoup aidé à les accompagner, à le mettre en place.

- *Et quand vous dites que vous vous formiez, c'était par quel moyen ?*
- *Alors je me suis... J'ai auto-financé ma formation, et je me suis formée à nom de l'association, le nom de l'association c'est nom de l'association, c'est dans le sud de la France, « nom de l'association Montessori ». (Famille 11, I19-I20)*

... ou par des lectures. Les ouvrages ainsi que les blogs internet et les articles relatifs à la pédagogie et aux neurosciences, sont régulièrement cités par les enquêtés.e.s comme source d'informations les aidant dans leur mise en œuvre de l'IEF. Certains parents se forment sur des pédagogies particulières qui attirent leur attention, comme la pédagogie Steiner (F9) ou encore *Brave Writer*, qui est la pédagogie de Charlotte Mason destinée au développement de la communication (et par conséquent de l'écriture) chez l'enfant (F3). Enfin, les réseaux sociaux en ligne permettent à de nombreux parents d'avoir accès aux ressources partagées par des professeurs des écoles.

« En fait, je suis 2-3 blogs de profs, je leur pique leurs ressources qu'ils se passent. Depuis le premier confinement en plus ils n'arrêtent pas. Donc c'est des longues séquences PDF avec le corrigé que je leur pique. » (Famille 8, D44)

« Parce que j'étais dans un groupe Facebook sur le Vendée Globe avec des profs qui du coup partageaient pas mal de dossiers. » (Famille 10, C20)

Des stratégies d'anticipation sont également mises en place par certains parents, dans le but de disposer constamment de ressources à proposer à leur(s) enfant(s).

« Et puis quand je trouve des ressources qui me plaisent, je les enregistre pour plus tard. J'ai plein de dossiers avec plein de thèmes, et puis je les cale dedans. Et comme ça, quand il y a besoin, je vais voir dans mes dossiers, voir si j'ai déjà des choses que j'ai enregistrées. » (Famille 10, C37)

Si les débuts en IEF peuvent sembler difficiles aux parents, l'apprentissage par l'expérience, en plus de toutes les autres stratégies mises en place, leur permet de développer des compétences.

« On avait besoin de la structure, par exemple, de l'académie en ligne du Cned, d'avoir la structure du programme. C'était important pour nous d'avoir cette structure comme... un guide, quoi. Nous, en tant que parents, je pense. Et donc on l'a suivie de façon très scrupuleuse. Et puis, petit à petit, on s'est rendu compte qu'il y avait un certain nombre d'éléments, de choses, qui n'étaient pas forcément adaptés à notre voyage. Que faire de l'Histoire française alors qu'on était dans des pays d'Amérique du Sud, c'était pas forcément adapté, et que l'essence du programme était fascinante, mais qu'il n'y avait

pas forcément besoin de le suivre à la lettre pour qu'il apporte ce qu'il avait à apporter aux enfants. Et donc ça, et de réussir à prendre de la distance par rapport à ce programme, c'est quelque chose qu'on a réussi à faire petit à petit. Parce qu'on a pris de l'assurance, parce qu'on a compris finalement les messages à transmettre, le fond du message à transmettre. » (Famille 7, entretien 1, A54)

Enfin, les partages relatifs à l'IEF sur les réseaux sociaux en ligne permettent à ces profanes de partager leurs expériences, leurs ressources et leurs découvertes entre eux. Ces réseaux sociaux permettent à la fois d'organiser des rencontres en face-à-face, entre un nombre plus ou moins élevé de familles IEF, mais ils permettent aussi de mettre en lien des individus au mode d'instruction très minoritaire en France, et donc potentiellement isolés, du fait de leur dispersion géographique. Il peut s'agir de véritables mines d'informations en termes de ressources pédagogiques et éducatives.

1.3.3. Entrelacement entre le rôle éducatif et le rôle affectif

Face au rôle éducatif élargi que doivent endosser les parents IEF, il peut être compliqué, même pour eux, de savoir comment se caractériser. Sandrine (F1) se demande comment définir cette identité hybride :

« je ne sais pas comment ça s'appelle d'ailleurs... « maman-maîtresse », ou j'en sais rien... » (Famille 1, entretien 1, S39)

Nous pourrions imaginer que ces parents arborent deux casquettes : celle d'enseignant lors de moments bien définis d'instruction, et celle de parent affectif le reste du temps. Or, il s'agit là d'une configuration qu'on ne semble retrouver que dans le cas d'une famille (F5).

« Et donc là, quand vous rentrez dans cette pièce, finalement les enfants deviennent élèves et vous vous devenez un peu la prof... enfin, l'enseignante ?

- *C'est ça.*
- *Et quand vous en sortez, par contre...*
- *C'est fini. » (Famille 5, E62-B45)*

Cependant, ce que l'on observe dans la très grande majorité des cas, c'est un entrelacement des rôles éducatif et affectif des parents. Les parents ont certes des rôles éducatif et socialisateur élargis, mais ils ne deviennent pas pour autant des enseignants.

D'ailleurs, ils n'utilisent jamais ce terme pour se référer à leur statut. Au contraire, certains affirment n'être qu'en train d'accomplir leur rôle de parent. Cet entrelacement de ces deux rôles peut être observé dans l'injection d'un caractère affectif à des pratiques propres aux enseignants, comme l'exemple suivant l'illustre de manière très parlante :

« *OK. Mais sinon, tout au long de l'année, c'est sans évaluation ?*

- *Oui. Je fais des trucs, et en fait quand elles ont bon, je mets des petits cœurs. C'est mon truc (rires).* » (Famille 8, E57-D57)

Ce positionnement intermédiaire entre celui de parent uniquement dans l'affect et celui du professeur peut avoir, aux yeux des enquêté.e.s, certains avantages, notamment pour les tout jeunes enfants. Ceux-ci peuvent considérer l'apprentissage comme une manière de rendre fiers leurs parents, ce qui peut être une source de motivation pour eux. Dans l'extrait qui suit, Sandrine (F1) parle d'un épisode marquant où son fils a subitement récité les jours de la semaine après plusieurs jours où elle les lui répétait :

« *Et en fait il m'a scotchée, quoi. Et quand il a vu que j'étais contente, il s'est mis à applaudir, à crier. Je ne sais pas, c'était un éclat de joie, quoi ! Et en fait je me suis dit : "Mais tu vois, ça, c'est tout bête, ça ne sert pas à grand-chose de connaître les jours par cœur... mais il aurait appris ça à l'école, ce moment de joie-là, on ne l'aurait pas partagé.* » (Famille 1, entretien 1, S18)

Le parent IEF s'éloigne également de la posture de l'enseignant en ne cherchant pas à instaurer un rapport explicitement hiérarchique avec ses enfants (ce qui, comme nous l'avons vu auparavant, n'empêche pas qu'il y ait l'existence d'une autorité implicite). Ce qui est mis en avant auprès de l'enfant et dans les discours, c'est l'idée d'un travail d'équipe entre parents et enfants, où l'adulte va plus souvent accompagner voire même apprendre auprès de l'enfant, que transmettre de manière exclusivement verticale.

« *C'est moi qui lis les textes parce que sinon, vu que c'est pas des vidéos, les textes ne sont pas ludiques. Donc c'est moi qui les rends vivants en fait, en les lisant. Et après, c'est lui qui écrit, par contre, c'est lui qui fait le compte-rendu. Mais on le fait ensemble, on en parle, je lui dis : « Ah bah tiens, ce serait bien de simplifier comme ça. ».* » (Famille 4, entretien 2, T50)

« *Et puis, en plus, c'est pas évident de noter, parce que si on faisait un problème, a priori, si elle y arrive pas, on va le faire ensemble. Et du coup on va y arriver automatiquement. Le calcul, s'il est faux... Je vais jamais laisser un calcul faux sans le corriger. Donc je vais pas juste dire : « C'est pas bon. », je vais lui demander de le*

refaire. Si elle n'arrive pas, on le fera ensemble, et du coup le calcul sera bon à la fin. C'est incohérent de noter, en fait, pour nous. » (Famille 4, entretien 2, T53)

D'ailleurs, il est marquant de voir que beaucoup de parents font usage du pronom « on » lorsqu'ils se réfèrent aux efforts et aux apprentissages effectués.

« Et puis on est dans un processus d'apprentissage qui fait qu'on sait où on va, on sait où on veut arriver » (Famille 5, B97)

Nous pouvons retenir de cette première partie qu'au moins une part des familles des milieux moyen et aisé ne se veulent pas, dans les socialisations qu'elles confèrent à leurs enfants, subversives des grandes tendances de nos sociétés contemporaines, qui sont en partie portées et transmises par l'institution scolaire. Elles reprennent en partie le projet éducatif porté par l'école, que ce soit de manière générale et intemporelle (comme la visée première d'apprentissage, certains contenus jugés légitimes, etc.) ou plus récente (auto-connaissance et autonomie, responsabilité, performance, etc.). Les parents de ces milieux misent beaucoup sur la réussite de leur(s) enfant(s) et, pour y parvenir, sont prêts à leur procurer un accompagnement individualisé. Celui-ci les amène à voir leurs rôles parentaux s'étendre, et donne naissance à des identités parentales nouvelles, positionnées entre celle du parent déléguant l'intégralité des prérogatives éducatives à l'institution scolaire, et dont le rôle concernerait avant tout le soin et l'affection, et l'identité du professeur, dont le rôle est de transmettre des savoirs et de préparer les jeunes individus à intégrer la société de demain (monde de l'emploi, monde économique, monde social). Ces parents IEF endossent-ils cependant tous leur rôle socialisateur renforcé de la même manière ? Nous avons évoqué une ressemblance avec les visées scolaires : qu'en est-il des moyens permettant d'y parvenir (c'est-à-dire des pédagogies mises en œuvre) ? Y a-t-il des variations observables à ce sujet ? Si oui, sont-elles relatives aux milieux socioculturels d'appartenance des familles ?

2. LA VARIÉTÉ DES PRATIQUES IEF SELON LES MILIEUX SOCIOCULTURELS

Dans la littérature, nombreux sont les chercheurs et chercheuses qui proposent une typologie des pratiques éducatives familiales en opposant celles des milieux moyen et aisé à celles des milieux populaires (Lareau, 2003 ; Vincent, 2000 ; Garcia, 2018). En effet, les pratiques éducatives de ces milieux semblent présenter des disparités notoires, que de nombreuses enquêtes mettent en lumière. Notre échantillon n'étant composé que de familles de milieux moyen et aisé, nous pouvons nous demander si les socialisations familiales et pratiques éducatives à l'œuvre dans toutes ces familles sont homogènes, ou si une hétérogénéité de celles-ci est visible. Les différentes dotations en capitaux (notamment entre milieu moyen et milieu aisé) donnent-elles lieu à de multiples formes de socialisations familiales distinctes dans ces milieux ?

D'après l'étude de notre échantillon, nous ne pouvons pas opposer de manière marquée la socialisation familiale en milieu moyen et la socialisation familiale en milieu aisé : en effet, aucune grande tendance qui permettrait de placer, d'un côté, les familles de milieu moyen et, d'un autre, celles de milieu aisé ne se dégage. Une enquête basée sur un plus grand échantillon permettrait sûrement d'élaborer plus facilement une typologie des manières de faire l'IEF, tout en reconnaissant les exceptions comme telles (chose que notre échantillon réduit ne nous permet pas : il est difficile, sur un petit nombre de familles étudiées, si un cas singulier est propre à une loi sociale ou représente une exception). Cependant, nous observons des disparités, plus subtiles, de ces types de socialisation, en fonction des dotations en capitaux des familles. Toutes les familles proposent des activités « formelles » à leurs enfants, mais une hétérogénéité des pratiques à ce sujet existe, notamment en fonction du parcours scolaire des parents (2.1). Les familles aisées ont davantage tendance que celles de classe moyenne à considérer primordiaux les apprentissages « informels », qui restent cependant sous leur giron (2.2). Dans tous les cas, l'objectif final de la socialisation familiale est la transmission des capitaux parentaux aux enfants, afin qu'ils soient intériorisés par ces derniers : les capitaux des jeunes individus dépendent donc, en partie, de leur origine sociale (2.3).

2.1. Les activités « formelles » : une pratique partagée, des réalités différentes

Les modalités concrètes de « faire l'IEF » sont extrêmement variées car, alors même que les familles IEF doivent répondre à certains objectifs impérieux fixés par les textes législatifs, carte blanche leur est laissée quant à la manière d'y parvenir. Même si toutes les familles semblent conserver une part plus ou moins grande d'apprentissages « formels », certaines d'entre elles, liées par des ressemblances sociales, y accordent une importance toute particulière.

2.1.1. Une grille de lecture des différentes manières de « faire l'IEF »

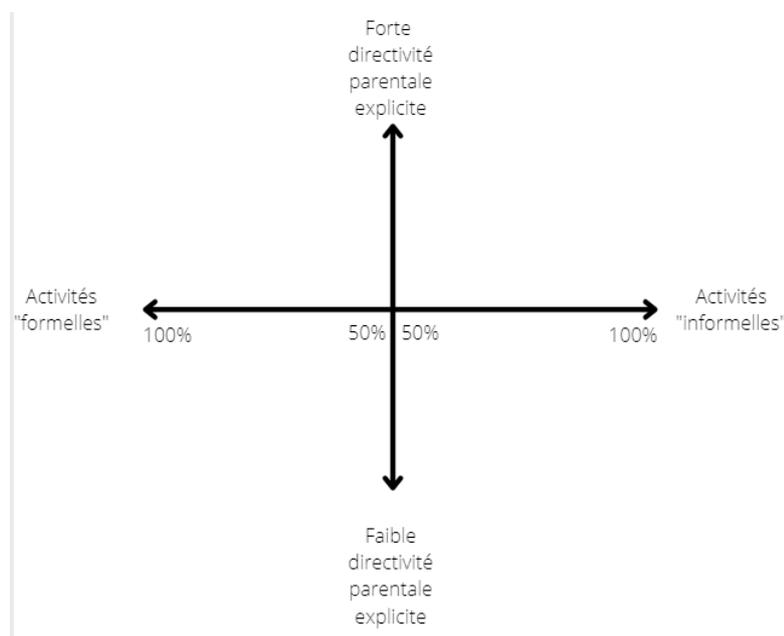
Cette sous-partie a pour objectif de poser les bases nécessaires à l'analyse postérieure concernant la variété des pratiques IEF (qui fait l'objet de cette partie 2). Lorsque nous évoquons les différentes « manières de faire l'IEF », à quoi nous référons-nous réellement ? Une idée répandue serait de classer les familles entre celles qui adopteraient une « voie formelle » et celles qui adopteraient une « voie informelle ». Mais que signifient réellement ces termes ? Nous cherchons, dans cette sous-partie, à ne pas prendre pour allant de soi l'opposition indigène entre le « *unschooling* » et l'« école à la maison » (ou « *homeschooling* »), qui consisterait à copier, à la maison, le fonctionnement scolaire. En effet, l'étude du corpus d'entretiens révèle qu'aucune des familles enquêtées ne s'inscrit complètement dans l'une de ces deux catégories. De plus, il apparaît que certains termes comprennent différentes acceptions et qu'ils sont donc propices à la confusion. Par exemple, le « *unschooling* » peut être compris par certains comme une liberté totale des enfants dans leurs activités (ils sont libres de faire des activités plus ou moins productives et plus ou moins éducatives), ou par d'autres comme une liberté des enfants de choisir leurs apprentissages, mais au sein d'un cadre plus strict. De plus, certains utilisent « école à la maison » comme dénomination générique pour se référer à tous les enfants instruits en famille, tandis que d'autres la réservent aux familles copiant des modalités d'apprentissages observées à l'école.

D'autre part, les enquêtés.e.s font régulièrement allusion aux activités (ou apprentissages) « formelles » et aux activités (ou apprentissages) « informelles ». Il s'agit de termes qu'il convient d'objectiver. D'après Alan Thomas (chercheur en psychologie de la

formation) et Harriet Pattison (formée en anthropologie sociale et philosophie des sciences), et comme ils le présentent dans leur ouvrage (2007) qui se veut un éclaircissement destiné aux individus en lien avec des enfants (parents, enseignants, etc.) sans être pour autant une étude sociologique à proprement parler, les apprentissages « informels » sont principalement caractérisés comme suit : ils adviennent lors d'activités concrètes et sont alors fortement contextualisés ; « du point de vue de l'enfant, c'est l'activité qui est primordiale » (p. 30), ce qui fait que le jeune individu se montre motivé par l'action ; ils sont non linéaires et non planifiés à l'avance, et le bilan de ces apprentissages est difficile à établir. Les auteurs affirment : « Les enfants ont besoin de s'engager dans leur environnement, de faire en sorte qu'il fasse sens, et ils ont besoin de s'approprier de nouvelles expériences à la lumière de ce qu'ils connaissent déjà » (p. 32). Parallèlement à cela, nous pourrions définir les apprentissages « formels » de la manière suivante : ils adviennent lors d'activités déconnectées du concret, peu contextualisées ; ils sont donc davantage théoriques. Ce sont des apprentissages planifiés à l'avance (les exercices sont créés à l'avance, les manuels sont achetés à l'avance...) et sont souvent linéaires (par exemple, on suit une évolution à partir d'un programme, ou de la trame du manuel). Le bilan de ces apprentissages est facile à établir. Qualifier certains apprentissages d' « informels » ou de « formels » reste cependant subjectif. Si, à la base, un apprentissage « informel » survient dans le cadre d'une situation non conçue pour apprendre (définition scientifique), dans le vocabulaire indigène, cela peut désigner des choses diverses : un apprentissage qui survient sur un moment de « détente », un apprentissage qui ne se fait pas à un bureau, mais qui a tout de même été réfléchi en amont par le parent, etc. Ainsi, par exemple, un atelier Montessori de mise en situation ne donne pas lieu à un apprentissage « informel » au sens scientifique du terme, mais l'apprentissage qui en découle peut être considéré comme tel par certains parents.

Il semble alors approprié de caractériser les modalités concrètes de l'IEF à partir de deux critères : le premier, c'est en jugeant de la part d'activités « formelles » et de la part d'activités « informelles » dans l'ensemble des activités effectuées par les enfants instruits en famille ; le second, c'est en évaluant la directivité parentale explicite, notamment en observant si les activités effectuées par les enfants sont plus ou moins imposées par les parents, et ce de manière visible (non cachée). Bien sûr, il convient de garder à l'esprit que ces éléments sont fortement susceptibles d'évoluer au cours du temps. Ainsi, nous pourrions positionner les familles IEF en fonction de leurs modalités d'IEF à un instant *t* dans le schéma suivant :

Graphique 1 : Les modalités de mise en place de l'instruction en famille



Le coin supérieur gauche correspond aux familles où de nombreuses activités « formelles » sont mises en place et où la directivité parentale explicite est présente (par exemple F8). Le coin inférieur gauche correspond aux cas où malgré une faible directivité parentale explicite, les activités « formelles » ont une place importante : l'enfant ou l'adolescent s'adonne à des activités « formelles », mais sans que cela ne soit une réponse à une demande venue de ses parents (par exemple, F12). On place dans le coin supérieur droit les familles où les activités « informelles » sont prépondérantes, mais où la directivité parentale explicite est tout de même assez élevée (F4, par exemple). Dans ces cas-là, la liberté de l'enfant est cadrée par le parent, qui peut apporter des règles quant aux activités acceptées à telle heure de la journée, ou qui peut mettre en œuvre un emploi du temps devant être respecté. Thaïs (F4) impose par exemple à ses enfants qu'ils effectuent, sur leur temps libre (l'après-midi), des activités productives, quelles qu'elles soient : ainsi, les enfants peuvent faire des activités manuelles par exemple, mais ont interdiction de lire en journée (la lecture étant réservée à la soirée). Enfin, le coin inférieur droit correspond aux cas où les activités « informelles » prennent une place majeure et où la directivité parentale explicite est faible (comme F2, par exemple). Pédagogiquement, cela se traduit par le fait que les parents vont chercher à peu interférer dans les activités de leur(s) enfant(s) : ceux-ci vont avoir un large choix d'activités, et le parent ne va pas chercher à influencer sur leurs

choix. Dans ce cas, il peut y avoir de nombreuses périodes d'immersion, où l'enfant va effectuer une activité pendant un temps parfois long, sans que le parent ne vienne le couper pour initier de nouvelles activités ou le faire passer à autre chose. Par exemple, Julie (F2) m'explique que pendant le confinement, son fils Gaspard (5 ans alors) n'avait de cesse de jouer avec des cartes Uno de nombreuses heures par jour, pendant des semaines. Il pouvait même aller jusqu'à s'endormir sur ses cartes, car les parents n'intervenaient pas pour couper cette activité et initier le coucher, par exemple. Selon elle, grâce à cette période d'immersion, Gaspard a développé des savoirs relatifs à la reconnaissance des chiffres et aux additions.

2.1.2. Des apprentissages « formels » présents dans toutes les familles

Parmi les treize familles qui composent l'échantillon enquêté, toutes, même celles qui se déclarent faire du « *unschooling* », mettent en place des temps d'apprentissage « formel ». Même si certaines font en sorte d'être le plus éloignées possible de l'institution scolaire, toutes sont rattachées à celle-ci, de manière plus ou moins forte. Tout un ensemble de raisons possibles, citées ultérieurement, peuvent venir expliquer cette observation.

Les contrôles de l'Éducation Nationale représentent un rappel annuel à l'institution scolaire. Nous avons vu, en première partie du développement, que l'État confère un devoir d'instruction aux parents IEF, et que ces contrôles peuvent représenter une source de pression et de « stress » pour ces derniers. Ces contrôles ont donc un impact sur l'instruction que les parents IEF mettent en place, et notamment sur les apprentissages « formels » qu'ils instaurent, car ces parents font en sorte de s'y préparer et d'y préparer leur(s) enfant(s) : vérification que l'enfant saura comprendre ce qui est susceptible de lui être demandé, et sera capable d'y répondre, production de preuves écrites des activités de l'enfant, voire même présentation d'un projet éducatif (facultatif). Tout cela est d'autant plus mis en place qu'il existe une grande variété de contrôleurs (Farges & Tenret, 2018), et que les familles ne savent généralement pas en avance face à quel type d'inspecteur elles vont se retrouver, et se préparent donc à l'éventualité qu'il s'agisse d'un contrôleur « républicain » (p. 57).

« Après je ne vous cache pas qu'on fait un peu de formel pour montrer des preuves, en fait, lors de l'inspection pédagogique. [...] ce qu'ils veulent à la fin du compte, les inspecteurs, c'est qu'on coche des cases. Et voilà, pour cocher des cases, il faut leur

montrer ce qu'ils ont envie de voir. Et ce qu'ils ont envie de voir, c'est ça. » (Famille 13, L25-L26)

Éloi demande confirmation à sa femme, qui est celle qui s'occupe à plein temps de l'IEF dans la famille (F3) :

« Emily, ce que j'ai dit... Est-ce que... Je voudrais bien que tu commentes pour confirmer, ou pas, parce que j'ai l'impression qu'on reformatise avant l'échéance du contrôle, on est un peu... Enfin voilà, on laisse faire, et puis quand l'échéance arrive, on essaye de formaliser un peu plus. Et puis quand c'est reparti, c'est reparti, OK, on laisse couler un peu plus. Est-ce que tu es d'accord avec ça ?

– *Oui (rires) ! Oui, malheureusement. »* (Famille 3, entretien 2, G23-F22)

D'autres sources de pression extérieure, face auxquelles il est parfois difficile de s'affirmer, peuvent également avoir une influence sur les choix parentaux en matière d'IEF. Il s'agit principalement des proches (famille et amis) qui, inquiets pour le développement de l'enfant en IEF, poussent les parents à ne pas trop s'éloigner du chemin scolaire.

« C'est vraiment... la pression familiale, quand on est en IEF... après je pense que ça dépend des familles, mais elle peut être énorme. Moi, ça a été vraiment énorme, et ça l'est encore. Aujourd'hui mes parents ne comprennent pas ça, n'acceptent pas ça. Et psychologiquement, c'est difficile. Donc par la pression autour de moi, on est passés sur du très scolaire. Mais très très scolaire. » (Famille 4, entretien 1, T45)

La pression peut également avoir été intériorisée : de nombreux parents sont empreints de doutes vis-à-vis des possibilités d'avenir qu'ils offrent à leurs enfants, ou ont du mal à se déscolariser eux-mêmes (c'est-à-dire à identifier les schèmes hérités de leur propre scolarisation, pour pouvoir ensuite s'en éloigner voire s'en défaire). Ils ont alors parfois besoin de se rassurer en se rattachant à ce qu'ils connaissent, et perpétuent alors en partie le schéma scolaire.

« Mais bon après il y a toujours, comme je dis, des difficultés pour la déscolarisation des parents. On est tellement habitués à un rythme scolaire, à des choses très scolaires, que du coup on a du mal à des fois faire le changement dans notre tête et de se dire qu'on peut faire autrement, différemment. » (Famille 10, C9)

Ces apprentissages « formels » peuvent également être conservés dans un premier temps, lorsque l'enfant a incorporé un « habitus scolaire » (Proboeuf, 2019, p. 126) dont il a du mal à se défaire. Ils peuvent aussi persister dans le but de permettre une rescolarisation de l'enfant à tout moment, en fonction de ses envies et besoins.

« Elle est libre de rentrer à l'école quand elle veut. Donc l'idée c'est qu'elle ait le niveau qu'on attend d'elle quand elle rentrera à l'école quoi, qu'elle suive suffisamment le programme pour pouvoir retourner à l'école sans difficulté. » (Famille 7, entretien 2, A30)

« En fait, souvent, je me rends compte que la part scolaire... Je me rends compte que c'est pas forcément pour me dire : « Il faut qu'elle apprenne absolument du scolaire. ». C'est au cas où elle doit retourner à l'école, au cas où il y a la loi par exemple qui nous empêche de faire... Voilà, au cas où, pour qu'elle ait un minimum l'habitude de s'asseoir à une table. » (Famille 9, V56)

Si toutes les familles font faire à leur(s) enfant(s) du « formel », le temps qui y est consacré est relativement variable : il peut s'agir de quelques minutes par jour pour les plus petits à trois ou quatre heures quotidiennes dans certaines familles. Généralement, lorsque les enfants ne sont pas inscrits à un cours par correspondance à plein temps, c'est-à-dire pour toutes les matières du programme scolaire (ce qui est le cas actuellement pour l'ensemble des enfants des familles enquêtées), il arrive rarement que ce temps d'apprentissage « formel » dépasse la demi-journée. Les cours par correspondance peuvent être plus exigeants (évaluation à envoyer, etc.) et nécessiter d'allouer plus de temps à ce type de travail.

2.1.3. Un impact des facteurs socioculturels sur la mise en place d'apprentissages « formels » ?

Si l'on creuse plus en détail la question des explications sociologiques du rapport des parents aux apprentissages « formels », il semblerait qu'il y ait un lien entre le parcours scolaire et académique de la mère de famille (dans le cas où c'est elle qui s'occupe majoritairement de l'IEF) et son rapport aux activités « formelles ». Plus précisément, notre corpus d'entretien laisse paraître l'idée que plus la mère (ou le parent s'occupant majoritairement de l'IEF) a eu une expérience mitigée de l'école et un parcours d'étude non linéaire (c'est-à-dire avec des reprises d'études après des moments de pause, ou des arrêts avant d'arriver au but fixé au départ), plus il y a de probabilités qu'elle mette en place, pour ses enfants, des activités « formelles » fortement encadrées. Trois familles correspondent à un tel profil : les mères de familles y adoptent, plus que chez les autres familles, des pratiques enseignantes et qui font plus généralement référence au milieu scolaire (l'emploi

du temps, pièce dédiée au travail « formel », imposition de certaines activités à l'enfant, accentuation de cette part de « formel » dans le temps, etc.).

Sandrine (F1), mère d'Ethan, tout juste 3 ans, suit, de manière souple, un emploi du temps qu'elle a fixé. Tous les matins, du lundi au vendredi, elle propose à Ethan environ deux heures d'activités qui demandent de la concentration. Elle tient d'ailleurs à utiliser la notion de « travail » auprès de son enfant. L'organisation de ce temps « formel » est la même tous les jours. Sandrine s'est d'ailleurs organisée des classeurs avec des activités (exercices d'écriture, exercices de formes, etc.), et prend des notes lors de leur mise en œuvre pour se souvenir des notions acquises. Enfin, lorsqu'elle se projette dans le futur, Sandrine envisage d'inscrire Ethan au Cned lorsqu'il aura l'âge de suivre un niveau de sixième.

Annabel (F5) fait actuellement l'IEF à sa fille de 14 ans, Camille, son aînée (Emma, 17 ans, ayant regagné une scolarité classique pour l'entrée au lycée). Il est important de souligner que Camille est atteinte de dyslexie et de dysorthographe, ce qui, selon Annabel, demande de la rigueur dans les apprentissages et rend impossible de mettre en place un IEF de type « *unschooling* ». Quatre matins par semaine, elles travaillent ensemble durant environ trois heures, dans une pièce réservée à cet effet, en se basant sur des manuels scolaires. Le temps de travail de type « formel » a augmenté avec l'âge des enfants.

Enfin, c'est la troisième année que Diane (F8) fait l'IEF à ses deux filles (Jade, 13 ans, et Louise, 12 ans). Mis à part trois mois par an, du lundi au vendredi, elle impose environ quatre heures quotidiennes d'apprentissages « formels » à ses filles. Les débuts de matinée sont très ritualisés et reprennent des exercices typiques de l'institution scolaire : chaque journée débute par une dictée puis par du calcul mental. Diane avoue à plusieurs reprises être exigeante avec ses enfants :

« Je suis toujours exigeante, parce que je trouve ça formidable d'apprendre des choses, donc c'est vrai que je les pousse à être curieuse et apprendre des choses. » (Famille 8, D72)

Ces trois femmes ont en commun d'avoir eu, d'une manière ou d'une autre, un parcours compliqué avec l'école. Sandrine affirme n'avoir pas été très épanouie à l'école, et avoir beaucoup plus appris par la suite, en voyageant. Elle a passé son baccalauréat, puis a arrêté un an le temps de savoir vers quoi s'orienter, avant de faire un CAP fleuriste en un an, domaine dans lequel elle a travaillé plusieurs années, même si elle n'exerce plus aujourd'hui. Annabel, après le collège, a passé un BEP, puis un baccalauréat professionnel secrétariat. Cependant, elle-même atteinte de dyslexie et de dysorthographe, elle a ensuite

mis quatre ans au lieu de deux à obtenir son DEUG en communication, et s'est arrêtée à ce niveau d'études, même si elle visait au départ à devenir professeur des écoles. Enfin, Diane avoue ne pas avoir été très heureuse à l'école. Elle a d'ailleurs arrêté les cours en troisième, puis a passé deux CAP, et le baccalauréat en candidat libre, avant d'entamer des études de lettres à l'université.

Plusieurs hypothèses peuvent venir expliquer le lien entre un rapport compliqué aux études étant jeune, et la mise en place d'une IEF très tournée vers le « formel » voire même vers l'imitation de l'école sur certains points. La principale est que les individus les moins dotés en capitaux scolaires et académiques s'appuient sur des supports, car ils ont plus de mal que ceux les mieux dotés à transmettre des capitaux dans des moments et situations « informelles », ce qui suppose une certaine aisance préalable avec les notions à transmettre. Ainsi, ce rapport plutôt « formel » aux apprentissages leur permet de se baser sur de nombreux supports, ce qui confère une facilité d'accès à ces connaissances et à leur transmission, point important lorsque l'adulte découvre parfois les contenus du programme en même temps que l'enfant.

« J'ai commencé en CP, donc j'avance au fur et à mesure, comme elles. Donc j'arrive à suivre. Sauf quand Emma décide de partir et que du coup je perds pied sur le niveau et que là c'est un peu plus compliqué de reprendre au milieu d'un apprentissage. Là, c'est compliqué. Je retravaille plus, moi, et c'est pas simple, mais c'est toujours possible. »
(Famille 5, B39)

De plus, il est possible que le fait que ces individus (re)découvrent ce qu'elles n'ont pas forcément apprécié ou intégré lorsqu'elles étaient encore élèves confère à ces savoirs et méthodes « classiques » un caractère intéressant, non ennuyeux.

« Après, je ne vous cache pas que c'est des choses qui m'intéresse, donc... même apprendre avec elles ça m'intéresse. J'étais absolument un cancre à l'école, donc je redécouvre tout et je trouve ça formidable. Après, il y a des matières, pareil, que j'aime plus que d'autres. Je préfère la bio à la physique. Mais du coup toutes ces choses-là en fait pour moi aussi c'est des découvertes, et c'est peut-être aussi pour ça que je suis le capitaine. Je suis plus investie parce que c'est moi que ça intéresse le plus. » (Famille 8, D49)

Enfin, il se peut que les parents IEF appliquent, auprès de leur(s) enfant(s), quelque chose qui se rapproche de ce qu'ils ont eux-mêmes vécu à l'école. Or, dans le cas des trois mères que nous venons d'évoquer, l'école semble avoir été vécue comme quelque chose de

laborieux, qui demande efforts et concentration, et qui n'est pas que synonyme de plaisir. Elles pourraient donc perpétuer ce rapport à l'apprentissage avec leurs enfants.

2.2. En milieu aisé : « informaliser » l'instruction

Alors que, comme nous venons de l'aborder, certaines familles qui font l'IEF misent beaucoup sur les apprentissages « formels », la majorité de celles appartenant au milieu aisé considèrent comme primordiaux les apprentissages de type « informel ». Cependant, cela ne signifie pas que ces apprentissages sont laissés au hasard : un contrôle indirect de ces apprentissages est omniprésent, avant tout en instaurant du contenu pédagogique dans l'intégralité du quotidien, mais également en faisant en sorte que l'enfant baigne dans un environnement finement pensé pour favoriser les apprentissages. En quoi, au-delà de ce qu'en disent les catégories indigènes, l' « informel » ne signifie en rien l'absence de transmission intentionnelle de capitaux.

2.2.1. La place primordiale des apprentissages « informels »²¹ en milieu aisé

Nous observons une tendance chez les familles de milieu socioculturel aisé : elles donnent une place plus importante que les autres aux apprentissages qu'elles disent « informels » (tels que définis en partie 2.1.1). Ainsi, les apprentissages semblent à première vue moins contrôlés, plus concrets (nous verrons, dans la suite du développement, que cet a priori est à nuancer fortement). Si, comme nous l'avons déjà abordé (en 2.1.2), ces familles de milieu aisé mettent en place des activités « formelles », les formes d'instruction purement théoriques sont reléguées au second plan. C'est également dans le discours que l'on dénote le poids de ces types d'apprentissages : les parents de milieu aisé ont tendance à développer beaucoup plus sur ce sujet que sur le « formel », ce qui peut révéler la place que ces types d'instruction occupent dans l'IEF qu'ils mettent en place.

Cette tendance à favoriser l' « informel » sur le « formel » s'accroît au cours des années, dans la plupart des familles aisées. La famille n°4 en est l'exemple-type : mettant

21 Nous utilisons ici des guillemets car nous nous référons au verbatim des enquêtés.e.s, et non au sens scientifique du terme.

en place l'IEF depuis treize ans, l'évolution est notoire. En effet, les premières années, les enfants bénéficiaient des cours par correspondance Sainte-Anne, très exigeants en termes d'horaire et de contenu. Progressivement, Thaïs, la mère de famille, a développé l'« informel » pour arriver, aujourd'hui, à faire uniquement du « *unschooling* » (selon ses termes). Comme elle, les parents IEF de milieu aisé ont tendance à adapter leurs modalités d'IEF en fonction de leurs apprentissages par l'expérience : selon leurs dires, ils se rendent compte que leurs enfants apprennent mieux sur la base d'activités concrètes que d'activités purement théoriques. De plus, certains considèrent même que si des savoirs fondamentaux sont à acquérir à l'âge équivalent à un niveau primaire, il serait possible de s'en passer de plus en plus au fur et à mesure que l'enfant grandit.

« Parce que, pour moi, il y a quand même des apprentissages à faire en primaire. Comme les bases en mathématiques, les bases en écriture-lecture. Alors qu'au collège, on a déjà appris ça. Et à la limite, au collège, on pourrait apprendre que ce qu'on souhaite. Même s'il y a le programme de français qui est commun, il y a plein de programmes communs, mais, finalement, à quoi ça sert ? Je ne vois pas trop l'intérêt. Même si Orion il m'a.... C'est lui qui m'a demandé d'acheter un fichier pour le niveau de troisième [...] Mais sinon je le laisse libre, parce que pour moi c'est pas l'essentiel. J'ai envie qu'il développe ce à quoi il tient. » (Famille 4, entretien 1, T48)

La conséquence de tout cela est que nous observons, dans ces familles aisées, que les apprentissages sont moins en adéquation avec les programmes de l'Éducation nationale que chez les familles qui s'attellent davantage à faire du « formel ». Il s'agit également de familles qui, quand la question de savoir s'ils attendent de leurs enfants qu'ils passent des diplômes du type Diplôme national du brevet (DNB) ou baccalauréat leur est posée, répondent ne pas avoir d'attentes précises à ce sujet. Ainsi, ces familles restent un minimum proches des programmes officiels d'instruction dans le but de passer sans problème les contrôles de l'Éducation nationale, mais gardent une grande liberté dans l'acquisition d'apprentissages par leurs enfants. Les connaissances assimilées par leurs enfants sont alors variées, et dépassent souvent les attentes du programme : sont mises avant tout en avant les capacités à rechercher l'information par soi-même (dans une visée d'autonomisation, voir partie 1.1.1) et à approfondir les thématiques abordées, quelles qu'elles soient.

« On choisit beaucoup de livres... Enfin, moi, j'adore choisir des livres qui ont un intérêt. [...] je vais toujours choisir quelque chose d'esthétique et qui a vraiment un apprentissage bienveillant dans l'histoire, avec des morales ou des apprentissages

scientifiques. On en a plein sur des thèmes différents, variés. Mais c'est un réel outil d'apprentissage pour nous. [...] Et pour les films, pareil. [...] Déjà on essaiera de trouver des films intéressants, on en discutera après, et souvent on regarde les suppléments. Donc, là encore, on va plus loin que le film, et on utilise les films vraiment comme des supports pédagogiques, aussi. » (Famille 4, entretien 2, T42)

2.2.2. De la pédagogisation des moments de vie

Le fait de favoriser l'instruction « informelle » plutôt que l'instruction « formelle » ne signifie pas un amenuisement du temps d'apprentissage au profit du temps de détente. En réalité, la frontière entre ces deux temps, particulièrement marquée dans certaines familles de milieu moyen (par exemple F5), est brouillée, voire tend à être abolie. Cela signifie que tous les temps de vie deviennent potentiellement des temps d'apprentissages.

« Il n'y a pas un moment de la journée où ça s'arrête, ou on dit : « On arrête l'apprentissage, et maintenant c'est détente » ?

- Bah... parce qu'en fait il n'y a pas de temps d'apprentissage, donc il n'y a pas de temps de détente. » (Famille 2, E49-J49)

La « pédagogisation des moments de vie » est le processus qui consiste, pour les parents, à rendre pédagogiques, c'est-à-dire source d'instruction, des moments, activités ou observations se déroulant dans la journée et n'ayant a priori pas un objectif instructif. Il peut s'agir d'une simple explication permettant à l'enfant de mieux comprendre un élément, ou encore de la création d'un exercice découlant d'une situation de vie. Pour ce faire, il faut que les parents IEF aient la capacité de conceptualiser des événements concrets, d'y associer de la théorie. Les exemples qui suivent permettent d'illustrer ce concept.

« On va faire les courses, et bien elle apprend en fait, parce qu'elle fait les courses avec moi. Donc rien que... je ne sais pas... peser des légumes : je vais lui dire « Tu me trouves la case fruits. Fruits, ça commence par le son « fff » ». Bon, après, ça demande plus de temps, c'est sûr, mais... Et puis après il faut chercher les numéros. Donc voilà, c'est ça en fait quand je dis « l'apprentissage c'est constant ». » (Famille 13, L42)

« L'autre jour, Adrian, il est allé à la boulangerie. J'avais pas de pièce. Donc je lui ai donné un billet de 20€. Et quand il est revenu, il avait acheté trois choses : une boule coupée, une baguette, et quelque chose de sucré. Il ne savait pas... Il connaissait le prix

de deux, mais pas le troisième. Donc on a calculé ça ensemble. Je sais qu'il savait... qu'il sait déjà comment faire l'addition et la soustraction, mais c'était le processus de comment trouver. » (Famille 3, entretien 1, F52)

Ces parents ont également le réflexe de créer des situations qu'ils supposent instructives pour leurs enfants. Éloi (F4) raconte par exemple une situation où il a demandé à une connaissance, un fermier, s'ils pouvaient assister avec les enfants à des échographies effectuées par un vétérinaire sur ses vaches, dans l'idée qu'ils en retirent de nouveaux apprentissages.

Notre hypothèse est que si l'on retrouve une plus grande aisance chez les familles de milieu socioculturel aisé à faire reposer l'instruction de leurs enfants avant tout sur des apprentissages « informels », c'est d'une part parce qu'ils ont conscience que l'environnement qu'ils proposent à leurs enfants est riche en capitaux, et donc que ceux-ci sont déjà privilégiés socialement ; d'autre part parce qu'ils ont, en tant que parents, le sentiment d'être capables d'accompagner ces apprentissages informels, notamment parce qu'ils se sentent à l'aise dans le fait de conceptualiser le concret, et de lier celui-ci à des éléments théoriques. Cela signifie qu'ils savent voir dans le concret des sources d'apprentissage (par exemple, s'ils aiment regarder les étoiles en famille, ils vont avoir l'idée qu'ils pourraient se servir de ces moments pour apporter des connaissances aux enfants, et télécharger une application leur permettant de connaître les noms des constellations par exemple), associer des concepts à des objets ou à des éléments (par exemple, la plante contient de la chlorophylle, et les plantes présentes dans la maison peuvent permettre d'aborder des notions de biologie), et faire des liens entre des notions et des situations basiques qu'ils croisent dans leur quotidien (par exemple, en observant des tapis roulants présents dans des espaces publics, les parents peuvent penser à aborder, à partir de cet objet, des notions de mathématiques (comme le calcul des vitesses) ou encore de mécanique). Or, toutes ces compétences découlent en grande partie des capitaux scolaire et académique de l'individu : elles demandent au parent de connaître un certain nombre de notions, acquises tout au long de la scolarité ou des études ; la capacité à organiser intellectuellement la réalité à partir de concepts est l'une des compétences principales que les établissements d'études supérieures cherchent à développer (à travers les travaux de recherche, notamment).

Ces observations sont en adéquation avec celles déjà exposées dans la littérature traitant de la socialisation familiale en milieux moyens et aisés. Lareau (2003) présente le fait que les familles mettant en place la « *concerted cultivation* » cherchent à développer,

chez leur(s) enfant(s), des compétences qui ne sont pas que « scolaires », à partir d'un apprentissage permanent. Garcia (2018), elle, souligne l'importance des « capacités de professionnalisation scolaire » des parents dans le développement de leur(s) enfant(s) : ils doivent être capables de partir de leurs propres connaissances pour les pédagogiser et les transmettre à leur progéniture. Enfin, Vincent (2000) souligne que les parents de milieux moyens et aisés font non seulement attention à ce que leur(s) enfant(s) dispose d'un nombre important de jouets « éducatifs », ce qui prouve un brouillement, dans ces catégories sociales, de la frontière entre apprentissage et détente, mais savent en plus reconnaître les « critères didactiques précis » de ces jouets, contrairement aux parents de milieux populaires (p. 168).

Par contraste, il semblerait que, chez les familles de milieu socioculturel moyen, la pédagogisation des moments de vie est moins marquée. Par exemple, la famille n°2 (milieu socioculturel moyen) met en place le « *unschooling* », d'après les mots de Julie (mère). Or, les temps libres laissés aux enfants sont beaucoup moins cadrés et emplis d'apprentissages que dans les cas que nous venons de présenter, en milieu aisé. En effet, Julie semble laisser, plus que dans toute autre famille étudiée, ses enfants évoluer à leur guise dans leur environnement. De plus, elle décrit quelques activités que réalisent ses enfants (de cinq et trois ans) : jouer avec des cartes de Uno, apprendre à faire du vélo sans petites roues, ou encore faire des constructions en Lego. Or, il s'agit d'activités répandues dans l'ensemble des milieux sociaux, et qui n'apportent pas un apprentissage qui permettrait de se démarquer particulièrement des autres enfants. Ainsi, et même si des familles de différents milieux mettent en place le même type d'apprentissages (« informels », en l'occurrence), les modalités de mise en place de ces apprentissages varient.

2.2.3. Organiser l'environnement de l'enfant

Il existe un autre élément qui nous permet d'affirmer que les parents des familles aisées effectuent un contrôle, bien qu'indirect, sur les apprentissages de leurs enfants, même quand ceux-ci sont de type « informels » : ils pensent l'environnement proche et éloigné, dans lequel évolue l'enfant, à l'aune de la socialisation. Le concept de niche développementale, développée par Super et Harkness (1986), est intéressant pour comprendre en quoi l'environnement mis en place par la famille peut influencer sur les socialisations familiales dont bénéficie l'enfant. Il s'agit, comme le résume Sabatier (2014,

p. 247), d' « un système fluide composé de trois sous-systèmes interreliés mais qui ont leur vie propre, leur influence propre sur le développement et qui ont leurs propres déterminants. Globalement, les auteurs distinguent (1) l'influence du contexte au sens large incluant la géographie physique, le niveau socio-économique, la structuration de la société, (2) l'influence de l'action des adultes et de l'environnement social sur le développement de l'enfant (pratiques éducatives des parents, de l'école) et (3) tous les éléments plus culturels proprement dits et plus psychologiques ».

La première manière d'établir un environnement propice aux apprentissages, et à des apprentissages en particulier, en fonction de ce que les parents cherchent à développer chez leurs enfants, est de construire un environnement matériel qui y soit propice. Ce sont les parents qui choisissent les supports matériels à disposition des enfants (livres, jeux, supports d'activités, etc.), dans la mesure où ce sont eux qui les achètent, ou qui prennent l'initiative d'emmener leurs enfants à la médiathèque ou à la ludothèque pour en emprunter.

« Et après, on va souvent à la médiathèque aussi, j'ai pas précisé. Donc on y va quasi toutes les semaines. On revient chargées de livres. On est abonnées à trois médiathèques, pour vous donner un peu une idée que c'est pas du bluff, quoi. A la médiathèque, et aussi à la ludothèque. On a de la chance d'avoir des ludothèques autour de chez nous, ce qui permet de tourner autour des jeux qu'elle aime bien, puis des jeux éducatifs aussi. » (Famille 13, L49)

Ainsi, les parents ont le contrôle sur ce qui est à disposition de leurs enfants, et ce qui ne l'est pas.

« Je sais pas si tu connais cet objet-là, qui s'appelle la Luni, qui est la boîte à histoires, qui nous a permis des fois d'avoir des petites pauses. Et par contre de faire attention à ce que je mettais dans ces histoires. Par exemple, il y a des choses sur la mythologie... Voilà, essayer de proposer des choses... un contenu culturel intéressant. [...] Donc, moi, j'essaye de limiter les écrans. Ou alors, à un moment donné, si écran il y a, oui, de mettre un contenu éducatif ou culturel. Du type Inès elle regardait pas mal « C'est pas sorcier » ou des choses comme ça. Donc c'était pas juste des séries qui n'ont pas forcément de sens. » (Famille 9, V49)

La deuxième manière d'agir matériellement sur l'environnement du jeune individu, c'est en réfléchissant sur l'organisation matérielle de l'environnement. Il s'agit notamment de penser quels supports sont accessibles directement aux enfants sans qu'ils n'aient à demander l'aide d'un adulte, afin qu'ils puissent choisir eux-mêmes les activités qu'ils souhaitent faire à un moment donné. Faire en sorte que l'enfant ait accès à des livres ou

encore à des fournitures, à un microscope, à sa hauteur, est une manière de contrôler indirectement les apprentissages « informels », en les encourageant, sans que cela passe par la parole. Dans la famille n°3, les trois enfants ont facilement accès à un grand nombre de livres, jeux, supports d'activités, des tabourets leur permettant d'être à hauteur du plan de travail sont présents dans la cuisine pour leur permettre de cuisiner, etc. Emily a entièrement pensé l'aménagement de la maison par rapport à cet objectif d'instruction²².

Une autre facette de l'environnement de l'enfant est composée de l'entourage social et intellectuel de celui-ci. Les parents peuvent concourir à socialiser leurs enfants à la sociabilité et aux comportements socialement acceptés et valorisés en initiant des rencontres régulières avec d'autres individus, notamment d'autres familles IEF. Un autre exemple d'intervention parentale passe à travers la proposition et le financement d'activités « extrascolaires ». Or, ce type d'activités permettent le développement de compétences individuelles et de capitaux socioculturels.

2.3. La transmission des capitaux : osmose, effort parental et efficacité

Nous nous intéressons désormais au processus de transmission des capitaux du parent vers l'enfant, car c'est ce processus qui engendre le fait que les enfants originaires de milieu socioculturel aisé disposent en général de plus de capitaux que ceux originaires de milieu socioculturel moyen. Si certains types de transmissions semblent se faire par osmose (ou imprégnation), la plupart découlent d'un effort plus ou moins important de la part des parents. L'*habitus*²³ du jeune individu, compris comme « ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales » (Paugam, 2015, p. 69), est le produit de ces multiples transmissions : observer les pratiques, habitudes et comportements enfantins peut alors permettre de juger de l'efficacité de celles-ci.

22 Voir photos en annexes, p. 115.

23 Concept popularisé en France par Pierre Bourdieu (notamment dans : *Le sens pratique*, 1980).

2.3.1. Modalités de transmission des capitaux

Des formes de transmission presque inconscientes ?

Dans certains cas, mis en lumière par les propos des enquêtés, nous pourrions affirmer que la transmission des parents vers les enfants se fait par imprégnation (aussi appelée osmose). Nous entendons par là qu'elle n'est pas synonyme d'effort pour les parents : c'est leur mode de vie qui donne lieu à ces transmissions. De plus, celles-ci ne sont pas conscientisées par les parents, en tous cas pas au moment où elles ont lieu : elles peuvent l'être a posteriori. Gardons cependant en tête que la transmission par imprégnation est aujourd'hui remise en cause par un ensemble de chercheurs et chercheuses en sociologie, pour qui elle ne serait qu'une illusion. Cependant, notre enquête n'étant basée que sur des entretiens, nous n'avons d'autre choix que de construire notre analyse sur les discours des enquêtés.e.s, tout en étant conscients que ce qui est énoncé peut ne pas coïncider avec la réalité (nous en avons cité les raisons en préambule).

Si nous partons de l'hypothèse que la transmission par imprégnation existe, même si elle n'est pas la forme majoritaire de transmission du parent vers l'enfant, sa conséquence est que les enfants appartenant aux milieux où un type de capital culturel est densément détenu ont plus de chance de bénéficier eux-mêmes de ce capital, sans que cela ne leur demande un effort d'appropriation. C'est le même principe qui est à l'œuvre pour l'apprentissage des langues étrangères : lorsque les parents communiquent dans plusieurs langues depuis la naissance des enfants, ceux-ci maîtrisent très vite les deux langues, sans que cela ne leur ait demandé un effort particulier (les trois enfants de la famille n°3, où le couple parental est franco-états-unien, sont de cette manière devenus bilingue français-anglais). Au contraire, ceux n'ayant bénéficié que d'une langue à la maison, et qui doivent apprendre une nouvelle langue par la suite, doivent faire face au caractère laborieux de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans certains cas, les pratiques des enfants sont semblables à celles d'un de leurs parents, qui occupe un emploi artistique, alors qu'elle n'ont pas été enseignées ni encouragées (d'après les dires de certain.e.s enquêté.e.s, que nous ne pouvons confronter à la réalité) par le parent en question : elles découleraient de l'observation et de l'imitation des parents par les enfants.

Diane, illustratrice jeunesse, a deux filles, de douze et treize ans :

« Elles dessinent vraiment tous les jours, c'est vraiment une grosse part. Elles dessinent 2-3 heures par jour. Elles dessinent aussi bien en traditionnel qu'en numérique. Mais moi, en fait, parce que je dessine les après-midis et tous les soirs. Et puis elles m'ont toujours vu dessiner, donc je pense que... (sous-entendu : c'est pour cette raison que ses filles le font aussi) » (Famille 8, D60)

Gabrielle, douze ans, a une mère designer graphique :

« Alors il y a des choses qui viennent vraiment d'elle, comme le cheval ou le journal, mais il y a des choses... comme le dessin : mon épouse elle est graphiste, elle dessine beaucoup, donc forcément, il y a des choses qui sont de notre culture. » (Famille 12, R45)

Dans ces deux exemples, il est impossible d'affirmer avec certitude qu'il n'y a eu aucune forme d'incitation au fait que ces enfants se mettent au dessin (s'il y avait eu incitation, cette pratique découlerait alors d'une stratégie éducative), mais il n'est également pas possible d'exprimer sans risque qu'il y en a eu une. Or, il est possible que cela ait été le cas, et que les parents l'aient oublié, par exemple.

Une autre modalité de transmission par imprégnation est par la participation des enfants aux activités des adultes, alors que le but recherché par les parents n'est, toujours selon eux, pas explicitement ni consciemment la transmission de telle ou telle pratique.

Alexandra, en évoquant le voyage de cinq ans qu'ils ont effectué sur le continent américain :

« Donc on n'a pas fait en sorte de remplir particulièrement leur planning de choses. On était plutôt opportunistes. On avait l'impression qu'ils apprenaient de la vie, en fait, et pas forcément de choses qu'on faisait. Notre goût personnel a fait qu'on a visité des musées, qu'on est allés visiter des lieux historiques, mais c'était pas pour eux particulièrement, c'était notre façon de voyager, de découvrir les pays... » (Famille 7, entretien 1, A37)

Maya, quatre ans, qui parcourt les musées depuis bébé, a inconsciemment développé un goût pour cette pratique culturelle socialement marquée :

« Et puis elle a des parents qui aiment beaucoup aller voir des musées et aussi des galeries, et du coup elle nous a toujours suivis, depuis bébé en fait. Donc pour l'instant c'est un peu ancré, c'est logique en fait pour elle de faire ça, c'est pas une corvée. Et, quand elle y est, elle s'intéresse, quoi. Et elle réclame même à y aller, c'est rigolo. » (Famille 13, L48)

Un effort de transmission reconnu comme tel par les enquêtés.e.s

De nombreuses études (notamment Garcia, 2018) ont démontré que, dans la plupart des cas, ces transmissions découlent d'une volonté consciente ainsi que d'un effort de la part des parents. Lahire (2008, p. 140) affirme qu'« il est frappant de constater combien la transmission de ce capital (*le capital culturel*) obéit à un travail incessant, quotidien, de longue haleine, et parfois douloureux pour les enfants autant que pour leurs parents. » Les parents mettent alors en place des ruses pédagogiques dans le but que leur(s) enfant(s) acquièrent une (ou des) disposition(s) particulière(s), qu'il n'est pas évident qu'ils développent si ces stratégies éducatives de transmission n'étaient pas instaurées.

Nous observons, chez les enquêtés.e.s, que cet effort de transmission concerne par exemple la passation du goût pour la lecture. Nombreuses sont les mères IEF qui effectuent régulièrement (souvent quotidiennement) des lectures à voix haute pour leurs enfants (ou « lectures offertes ») afin de faire naître et grandir en eux un appétit de lecture. Or, il s'agit d'une stratégie de transmission qui demande des efforts, reconnus comme tels par ces mères : même s'il peut s'agir d'un moment agréable à partager en famille, cela occupe un temps non négligeable dans la journée, et requiert concentration et régularité dans la pratique. Or, ces parents affirment le faire quand même dans le but de socialiser leur(s) enfant(s) à la lecture.

Céline a récemment lu à voix haute, pour son fils Hugo, neuf ans, cinq tomes de plus de trois cent pages chacun :

« Mais par compte c'est un super enrichissement, et je trouve que c'est important, parce qu'en plus en leur faisant la lecture comme ça j'espère en tout cas que ça leur donnera l'amour de la lecture, pour pouvoir lire ce qu'ils ont envie, de pas se sentir bloqué pour un livre, mais d'aimer lire. » (Famille 10, C47)

Isabelle est consciente d'avoir participé au développement de la lecture chez ses enfants de treize et dix ans, non seulement à travers des lectures à voix haute, mais également des temps de discussion et de recherches sur les œuvres abordées :

« Est-ce que les enfants lisent aussi par eux-mêmes ?

- *Oui .*
- *Ça, c'est quelque chose que vous avez encouragé, ou c'est vraiment venu d'eux ?*
- *Je dirais que c'est moi qui l'ai encouragé, parce que je leur ai toujours fait des lectures à voix haute, ce qui est très important chez nous, la lecture à voix haute. Du coup, je leur lis beaucoup de littérature classique, et puis après on en discute, on fait*

des narrations orales, après on fait des fiches de lecture. Alors ils font des fiches de lecture sur des livres qu'ils ont lu, ça leur permet de faire des recherches autour du livre, et puis de faire un petit résumé. » (Famille 11, E45-I46)

Dans quelle mesure la transmission de capitaux du parent vers l'enfant sont-elles efficaces ? Nous pouvons supposer que plus les parents disposent de capitaux préalables, plus ils mènent d'efforts pour les transmettre, et moins ces efforts sont perçus comme tels par les enfants, plus ils résultent en une intériorisation durable de ces capitaux par l'enfant.

2.3.2. L'habitus : produit de ces transmissions

Les produits de ces processus de transmission de capitaux se lisent chez le jeune individu (enfant ou adolescent), qui est l'objet de cette entreprise parentale. Le but des parents est de participer au façonnement de l'habitus de leur(s) enfant(s). À partir des paroles d'enfants en IEF dans les familles enquêtées (lorsqu'ils étaient présents lors de l'entretien), ou des dires des parents sur les comportements de leurs enfants, nous sommes à même d'apercevoir les résultats des socialisations familiales dans ces familles. Notons que, du fait du peu d'éléments dont nous disposons à ce sujet, il ne nous est pas possible de faire une comparaison en fonction des milieux socioculturels d'appartenance des enfants (tous les enfants et adolescents cités ci-dessous appartiennent à des familles de milieu socioculturel aisé). Cependant, la socialisation parentale étant, comme nous l'avons évoqué précédemment, étroitement liée à leur appartenance sociale et leur dotation en capitaux, l'habitus façonné chez l'enfant est logiquement lui aussi fortement corrélé à son origine sociale.

On peut observer, chez certains enfants dont les parents établissent fréquemment des liens entre le monde qui les entoure et des savoirs théoriques, le développement d'une vision conceptuelle du monde : ils acquièrent progressivement un « rapport scriptural-scolaire » au monde (Lahire, 1993). Éloi (F3), le père d'Adrian, dix ans, me raconte plusieurs anecdotes où des éléments de la vie quotidienne ont donné lieu à la création d'exercices de maths (le calcul du poids net d'une bonbonne de gaz, etc.). Récemment, son fils a lui aussi, pour la première fois, fait un lien avec un élément concret de son environnement et un possible exercice de maths.

« Et là, pour Adrian, un truc très bête : avec son gramophone qu'il a fait (à partir de L

ego notamment), *il m'a dit : « Tiens, ça va être mes maths pour demain. ». Donc c'est lui qui a initié, dire : « Je vais faire ça pour mes maths pour demain. ». Donc il faut que je fasse l'exercice. Il faut que je fasse quelque chose pour lui. Mais c'est lui qui a été demandeur, là. Et là, j'étais étonné... Enfin, étonné non, mais dire : « Ah bah tiens, il y a un changement. », dire : « Ils peuvent... On voit des maths nous-mêmes, et ben eux ils commencent à les voir aussi. ». [...] Et c'est lui qui est demandeur maintenant. C'est lui qui a initié l'idée, parce que j'y ai même pas pensé. J'ai dit « Ah c'est intéressant de voir la durée, machin », et il a dit : « Ah, ça peut être mes maths pour demain. », « Ah bah oui, en effet. ».*

- *Donc là, au fur et à mesure, ils intègrent...*

- *Oui, le fait qu'on peut faire des exercices, ou s'améliorer, ou comprendre des choses, en formalisant, parce qu'on a fait cet exercice dans le passé, oui. » (Famille 3, entretien 2, G96-G97)*

La relation qu'ont les jeunes individus à leur temps libre peut découler de la relation qu'ont les parents eux-mêmes à celui-ci. Romain et Magali (F12), en couple, occupent tous deux une profession qui leur confère des horaires atypiques, et rend difficile d'établir une frontière claire entre leur temps de travail et leur temps consacré à leur vie privée et à la détente, comme l'explique Romain. Or, Gabrielle (douze ans), leur fille, en IEF depuis toujours, occupe son temps libre à travers de nombreuses activités (en plus de ses activités extrascolaires : piano et cirque) : entre autres, elle est bénévole à la médiathèque municipale de sa ville, elle fait de l'équitation, et il lui arrive d'aller s'occuper des chevaux présents dans son voisinage, et elle a créé, avec des amies, un journal destiné aux enfants, à parution mensuelle. Ainsi, nous observons que Gabrielle a un rapport très productif à son temps libre : elle effectue des activités nombreuses et variées (choisies, et non pas imposées par ses parents), qui lui confèrent des responsabilités relativement importantes pour son jeune âge. Nous pouvons établir un lien entre les activités des parents et celles de Gabrielle, car nous y observons des similitudes : temps de détente et activités productives ne sont pas clairement séparés. Les manières de penser et d'agir de Gabrielle semblent provenir d'une forte transmission familiale, même si nous ne pouvons pas en établir la forme (par imprégnation ? Voulu et découlant d'efforts parentaux ?).

Enfin, une dernière manière d'aborder les résultats des socialisations familiales chez les enfants IEF est d'observer si l'autonomie souhaitée par les parents (voir partie 1.1.1) advient ou non. Notre corpus d'entretien donne à voir deux cas où les enfants, des filles de douze (F12) et treize (F7) ans, semblent faire preuve d'une forte autonomie, notamment en

ce qui concerne les apprentissages de type « formel ». Ces apprentissages étant généralement considérés comme les plus laborieux, nous pouvons affirmer qu'une autonomie sur ce point peut être le signe d'une intériorisation du « goût de l'effort » (Garcia, 2018). Gabrielle (F12) et Siam (F7) font en effet preuve d'auto-discipline en se penchant sur du travail « formel » tous les matins (les sept jours de la semaine pour Siam, du lundi au vendredi pour Gabrielle). Elles travaillent seules, même si l'un de leurs parents n'est jamais loin en cas de besoin. Ainsi, elles choisissent au jour le jour les matières qu'elles souhaitent travailler ou approfondir. Leur rapport au travail « formel » peut être lu comme l'aboutissement d'un effort socialisateur de leurs parents en faveur de l'autonomie (compris au sens sociologique du terme, voir partie 1.1.1).

Nous venons d'aborder en détail, à travers le prisme des familles qui ont choisi de faire l'instruction en famille à leurs enfants, les caractéristiques de la socialisation familiale en milieux moyen et aisé. Même si les pratiques sociales en matière d'éducation de ces deux milieux sont relativement proches, nous observons des disparités dans les modalités de mise en œuvre de l'IEF, en fonction des capitaux détenus par les familles. Cependant, jusqu'à présent, nous n'avons fait qu'évoquer ces parents au rôle socialisateur élargi. Or, cette notion de socialisation parentale cache deux réalités distinctes : la socialisation maternelle et la socialisation paternelle (dans le cas présent, où les familles sont basées sur des couples hétérosexuels). Or, dans les faits, le rôle de la mère est distinct de celui du père. Nous allons désormais aborder les particularités de chacun de ces rôles, en introduisant dans un premier temps la variable du genre, puis en y ajoutant dans un second temps la variable du milieu social d'appartenance.

3. UNE RÉPARTITION GENRÉE DE LA CHARGE ÉDUCATIVE AU SEIN DU COUPLE

Jusqu'à présent, nous avons évoqué les « socialisations familiales » ou les « socialisations parentales » : cependant, ces termes recouvrent deux réalités distinctes, qui sont les « socialisations *maternelles* » et les « socialisations *paternelles* ». En effet, dans la mesure où notre échantillon n'est composé d'aucune famille monoparentale, homosexuelle, ou recomposée, les couples parentaux étudiés sont composés de la mère et du père des enfants en IEF. Or, nous remarquons que ces femmes et ces hommes n'ont pas les mêmes rôles socialisateurs auprès de leurs enfants : ils ne font pas les mêmes choses, et ils n'agissent pas de la même manière. C'est donc ces rôles parentaux et éducatifs genrés que nous nous proposons d'étudier au sein de cette partie.

Nous commençons par présenter une revue de littérature, dans laquelle nous effectuons un retour socio-historique sur la répartition genrée du travail parental, puis où nous argumentons l'importance de traiter l'IEF au prisme du genre (3.1). Puis, nous passons à une présentation des données issues de notre corpus d'entretiens : les mères ont une place de meneuses de l'IEF et leur rôle est premier dans la socialisation des enfants, tandis que les pères, qui ont un rôle secondaire, sont plutôt des acteurs venant soutenir leur conjointe dans ce qui est entrepris (3.2). Pour terminer, nous réalisons une analyse intersectorielle, qui mêle la question du genre et des milieux sociaux : nous montrons ainsi que le milieu social d'appartenance influe sur l'ampleur des inégalités genrées au sein du couple IEF (3.3).

3.1. Les inégalités de prise en charge éducative dans les couples hétérosexuels

Une large littérature, française et internationale, traite des questions de genre, et plus particulièrement des inégalités genrées à l'œuvre dans différentes sphères de la société. Que nous apprend cette littérature sur les inégalités entre hommes et femmes dans les couples parentaux hétérosexuels, et encore plus précisément dans le cas de l'IEF ?

3.1.1. Retour socio-historique

Alors que, dans l'après Seconde Guerre mondiale, les rôles masculins et féminins au sein de la famille sont très inégalitaires (l'homme travaille tandis que la femme reste recluse à la sphère privée), cela n'a fait qu'évoluer depuis les années 1960-1970 (Barrère-Maurisson, 2012). Lors de ces décennies, les femmes commencent à intégrer le marché du travail et à obtenir plus d'indépendance vis-à-vis des hommes, et notamment de leur conjoint. Cette tendance se poursuit tout au long de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle. De ce fait, la part des mères au foyer diminue considérablement sur cette période. En 2010, « près de deux mères de deux enfants sur trois et [...] la moitié des mères de trois enfants ou plus » sont des femmes actives sur le marché de l'emploi (p. 26).

Cependant, encore aujourd'hui, de fortes inégalités entre femmes et hommes persistent, que ce soit sur le marché de l'emploi ou au sein de la cellule familiale. Ces inégalités surviennent majoritairement lors de la mise en couple et, de manière plus marquée encore, à partir de la naissance du premier enfant (Levy, 2018). En effet, cette période de transition à la parentalité, alors qu'elle n'a pas d'impact notoire sur le parcours professionnel des hommes, marque une transition majeure dans celui des femmes, qui bifurquent alors pour la plupart vers une trajectoire marquée par l'emploi à temps partiel, ou le retrait provisoire, ou définitif, du monde professionnel. L'étude de René Levy est réalisée en Suisse, mais nous pouvons faire l'hypothèse que les résultats peuvent également éclairer le cas français, du fait des similitudes entre les deux pays. Elle révèle aussi que « la proportion des couples avec *pratiques genrées* augmente considérablement lors de la transition » à la parentalité : un « déplacement vers des pratiques plus traditionnelles s'opère quelles que soient les valeurs ou intentions » (p. 9).

Alors que l'inégalité professionnelle entre hommes et femmes consiste en une précarité plus forte de l'emploi chez les femmes (plus de CDD, plus de temps partiel, des salaires plus faibles que ceux des hommes), l'inégalité familiale, qui y est corrélée, concerne à la fois le travail domestique et le travail parental (Barrère-Maurisson, 2012). « Au sein des couples bi-actifs, [les femmes] réalisent encore plus de 60% des tâches domestiques et les 2/3 des tâches parentales » (p. 23). Ainsi, le temps libéré par un moindre temps de travail sur le marché de l'emploi est dédié à la réalisation des tâches ayant lieu dans la sphère privée, non rémunérées. Mais il est important de noter qu'en plus d'une inégalité quantitative, une inégalité qualitative est en jeu : en ce qui concerne le travail parental, les femmes s'occupent des tâches les moins agréables, tandis que les pères sont

impliqués dans des activités « plus ludiques et plus gratifiantes » (p. 23). Tous ces constats confirment une certaine stagnation des rôles traditionnellement genrés dans les familles dont les parents sont hétérosexuels, tels que définis en 1955 par Talcott Parsons de la manière suivante (1955) : l'homme a une « fonction instrumentale », c'est-à-dire qu'il s'occupe de subvenir financièrement aux besoins de sa famille, et il fait le lien entre sa famille et le reste de la société, car il est en lien avec la sphère publique ; la femme a une « fonction expressive », elle évolue avant tout dans la sphère privée, assure des fonctions affective et la réalisation des tâches domestiques, et elle fait le lien entre tous les membres de la famille.

Enfin, il semble important de prendre en compte la nuance suivante : l'hétérogamie ou, au contraire, l'homogamie, a un impact sur l'(in)égalité qui existe entre les deux individus qui forment le couple (Déchaux, 2009, p. 48). Lorsque « la position sociale de l'homme est supérieure à celle de la femme », c'est-à-dire qu'il possède plus de « ressources sociales (formation, profession, revenu) », il y a de grandes chances que l'on observe de fortes inégalités entre les membres du couple, en défaveur de la femme, qui prend alors en charge une grande part du travail domestique et parental. Les couples les plus égalitaires sont ceux où il y a homogamie, ou hétérogamie en faveur de la femme (qui dispose alors de davantage de ressources sociales que l'homme). Les cas où l'inégalité dans le couple est en défaveur de l'homme ne sont qu'exceptionnels.

3.1.2. Prendre en compte ces inégalités lorsque l'on étudie l'IEF

Avec l'IEF, nous nous positionnons dans une situation où, les enfants étant a priori présents toute la journée à la maison, le travail parental en est accentué. Qui le prend en charge ? Quels arrangements sont à l'œuvre dans les couples qui font l'IEF ? Voici des questions que nous allons aborder dans cette partie.

Jennifer Lois (2016) recommande d'ailleurs aux chercheurs menant des études sur l'IEF de prendre en compte le genre, et de toujours se demander qui est le parent qui prend principalement en charge l'IEF (« *the primary homeschooling parent* »). En effet, selon elle, prendre en compte les spécificités de genre permet d'accéder à une meilleure compréhension de l'objet étudié. Si elle émet ces recommandations, c'est que la plupart des études traitant du « *homeschooling* »²⁴ ignorent la dynamique de genre et la masquent

24 Jennifer Lois s'intéresse au terrain états-unien.

derrière des dénominations telles que « parents » et « famille ». Or, pour elle, « cette tendance académique à dégenrer les motivations de l'IEF peut masquer les manières potentiellement importantes dont le genre joue un rôle dans la décision parentale de mettre en place l'IEF. »²⁵ (p. 188). Elle s'appuie sur différentes études pour étayer ses propos, et affirme que les mères expérimentent l'IEF d'une manière différente que les pères, qui sont moins impliqués dans ce mode d'instruction, car ils prennent en charge avant tout la partie salariale de la famille. Le maternage intensif (« *intensive mothering* ») est, selon Lois, un élément clé pour comprendre les expériences d'IEF. Il s'agit d'un ensemble de normes à suivre pour être une « bonne mère », comme par exemple faire passer l'enfant avant toute autre chose ou faire preuve d'un investissement fort dans son éducation (Lois, 2013). Les mères IEF représentent, pour la plupart, une figure extrême du maternage intensif, car elles sont plus que toute autre mère amenées à être fortement impliquées dans l'instruction de leurs enfants. De plus, l'IEF est source de défis qui s'appliquent principalement aux mères, et très peu aux pères (Lois, 2016) : la fatigue psychologique et physique due à la charge de travail que cela représente ; le sacrifice temporel effectué, justifié au nom de la « bonne maternité » (« *good mothering* ») ; enfin, les jugements extérieurs stigmatisant la mère, en la qualifiant d'irresponsable de ne pas scolariser son enfant, mais épargnant la plupart du temps le père.

3.2. Les femmes mènent, les hommes soutiennent

Les actrices principales de l'instruction en famille, ce sont les femmes, les mères de famille. Elles sont d'ailleurs, au premier coup d'œil, beaucoup plus visibles que les hommes dans le paysage de l'IEF, ce qui traduit la force de leur engagement et de leur participation à ce mode d'instruction, qui en devient un mode de vie. Pour ce faire, beaucoup d'entre elles mettent entre parenthèses leur existence professionnelle, pour exercer une forme de travail peu valorisée, mais répondant à l'injonction à la « bonne maternité » (Lois, 2016). Parallèlement à cela, les pères adoptent une posture secondaire, de soutien.

25 Dans le texte original : « *This scholarly trend of degendering homeschoolers' motivations may be masking the potentially important ways gender plays a rôle in parents' decisions to homeschool.* »

3.2.1. La femme, « capitaine du bateau »

Le choix du passage à l'IEF vient, dans une très grande majorité des cas (dix familles sur treize), de la mère de famille. Dans deux familles (F4 et F7), le choix était une conséquence logique d'un départ en voyage au long cours. Dans une famille (F13), la décision est venue, d'après le souvenir de l'enquêtée, conjointement du père et de la mère. Les femmes sont donc de manière générale les initiatrices de ce projet, et doivent ensuite convertir leur conjoint à cette idée : dans certains couples, cela se fait facilement, tandis que, dans d'autres, il n'est pas aisé pour la femme de convaincre son conjoint, et des négociations prennent place au sein du couple.

Une fois la décision du passage à l'IEF prise, la mise en place de ce mode d'instruction requiert une implication non négligeable de la part d'au moins un des parents. Dans les faits, les femmes font preuve d'une implication temporelle forte, notamment en comparaison avec celle de leur conjoint.

« Très bien. Et du coup... donc en ce moment vous êtes à la maison, et votre conjoint travaille à plein temps, c'est ça ?

- *Oui.*

- *Et donc j'imagine que c'est vous qui faites l'IEF en grande partie. Est-ce que votre conjoint participe aussi à l'instruction en famille, et de quelle manière ?*

- *Alors déjà, pendant la journée, on lui partage ce qu'on fait en envoyant des photos, des petits messages. Déjà il y a ça. »* (Famille 13, E20-L21)

Cette situation est révélatrice de l'implication temporelle importante de la femme (qui passe la journée avec son enfant), pendant que l'homme est physiquement absent, occupé par son travail.

Cette forte implication temporelle des femmes concerne de multiples activités, parmi lesquelles : être présente auprès des enfants, effectuer des recherches ainsi que des lectures relatives aux différentes pédagogies, aux activités pouvant être proposées aux enfants, au cadre législatif et administratif de l'IEF, préparer certaines activités (en créant du matériel Montessori manuellement, par exemple), ou encore effectuer les démarches administratives nécessaires pour déclarer ce mode d'instruction. Une autre activité chronophage et liée à l'IEF est le fait d'entretenir des sociabilités, soit « l'ensemble des relations qu'un individu entretient avec les autres, et des formes que prennent ces relations » (Mercklé, 2011, p. 37), avec les autres familles IEF. Ces sociabilités permettent

à la fois aux enfants en IEF de côtoyer régulièrement leurs pairs, et aux parents (notamment aux mères) d'avoir accès à un espace d'échange et de soutien. Elles adviennent soit sur les réseaux sociaux (groupes Facebook destinés à l'IEF et pages Instagram avant tout), desquels les pères sont quasiment absents, soit lors de rencontres régulières entre familles IEF résidant sur un territoire donné, auxquelles les mères sont généralement plus nombreuses à participer que les pères.

Quand je la questionne sur l'équilibre entre pères et mères présents lors des rencontres hebdomadaires qui ont lieu dans son département, Virginie me répond :

« C'est plus souvent les mamans, clairement. Il n'y a pas beaucoup de papas. » (Famille 9, V66)

La charge temporelle induite par toutes ces activités découlant du choix d'IEF empiète sur du temps que les femmes pourraient destiner davantage à des activités de détente (soirée, week-end et vacances).

En ce qui concerne le temps de préparation des activités proposées aux enfants, Thaïs affirme :

« Alors, il y a certaines mamans qui vont faire ça tous les soirs, une fois que les enfants sont couchés. Je trouve ça hyper contraignant, parce que moi j'ai besoin d'avoir ma pause [...] donc je ne vais pas préparer les activités à ce moment-là. Donc j'essaie... Généralement, je les prépare pendant les vacances, ou le week-end, même. Mais c'est vrai que ça demande beaucoup de temps. » (Famille 4, entretien 1, T63)

Cependant, Thaïs avoue à un autre moment de l'entretien passer au moins une heure par jour, le soir, sur les réseaux sociaux et sur de la lecture d'articles sur Internet :

« quand les enfants montent, le temps qu'ils se lavent les dents et tout, qu'ils se couchent, souvent c'est le temps où je suis sur Insta ou sur Internet, et je lis des articles. [...] C'est souvent le soir que je fais ça. Mais c'est au moins une heure par jour, ça c'est sûr. » (Famille 4, entretien 1, T65)

Sur l'ensemble des familles enquêtées, une seule semblait mettre en place une véritable égalité entre les membres du couple relativement à la charge que représente l'IEF (F12). Nous traiterons de cette exception et tenterons d'y apporter une explication dans la sous-partie « 3.3 ». Dans les douze autres familles, la femme occupe toujours une position de meneuse, certaines ayant choisi cette place, d'autres l'ayant occupée par défaut.

« Donc c'est vous qui en fait êtes la meneuse ?

- Oui c'est moi le capitaine du bateau (rires). » (Famille 8, E48-D48)

« Et je dis que je suis capitaine, mais je l'ai pas voulue cette place. En fait, je l'ai prise parce que personne d'autre ne la prenait. » (Famille 8, D99)

Ce sont donc les femmes qui prennent, ou du moins initient, les décisions importantes relatives à l'instruction de leurs enfants. Cela peut s'expliquer par le fait que ce sont elles qui ont fait le travail de renseignement préalable, rendu possible grâce à leur grande implication temporelle : elles ont davantage que leur conjoint connaissance de la loi et de ses évolutions, ainsi que des différentes pédagogies ou de techniques d'enseignement ; certaines peuvent être formées dans certaines pédagogies ; et, étant davantage au contact de leurs enfants que les pères, elles sont plus au fait des avancées, fonctionnements et difficultés de ceux-ci. Ce sont également majoritairement les mères qui sont présentes lors du contrôle annuel de l'Éducation nationale. Conséquemment à tout cela, ce sont dans la plupart des cas les femmes qui portent une grosse part de la charge mentale causée par l'IEF.

« Et tu penses que toutes ces pressions (celles venues de l'extérieur, et celles intériorisées), tu les portes de manière égale avec ton conjoint, ou tu penses avoir plus de pression que lui ?

- Alors bon, je ne sais pas si c'est féminin ou masculin, mais j'ai l'impression de le porter un peu plus, oui. Par exemple, c'est moi qui vais faire les déclarations... qui fais les déclarations à l'inspection académique, et à la mairie. C'est pas mon conjoint qui va s'occuper de ces papiers-là. Du coup oui, j'ai l'impression d'être un peu plus... moi... C'est moi qui vais souvent plus... Donc par exemple là, par rapport à la loi... qui vais me renseigner, où ça avance... C'est pas forcément lui qui va le porter, ça. » (Famille 9, E34-V34)

« Moi, la nuit, si je me réveille, je pense à ce que je vais... ce que je voudrais faire pour les enfants, pour les apprentissages. Ça ne me lâche pas. » (Famille 4, entretien 2, T41)

3.2.2. Substitution d'un emploi rémunéré par un travail non rémunéré

Nous nous intéressons à la situation professionnelle actuelle des mères des familles enquêtées, présentée dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : Situation professionnelle des mères IEF

Famille	Mère travaille	temps plein/partiel	travail d'appoint	niveau d'études
1	oui	partiel	oui	Bac+1
2	non	-	-	Bac
3	non	-	-	Bac+4
4	non	-	-	Bac+5
5	oui	partiel	oui	Bac+2
6	non	-	-	Bac+5
7	oui	partiel	non	Bac+10
8	oui	Modulable +	non	Bac+3
9	oui	partiel	non	Bac+5
10	non	-	-	Bac
11	non	-	-	Bac
12	oui	Modulable +	non	Bac+3/+5
13	non	-	-	Bac+4

Sur les treize mères de famille que comporte notre échantillon, elles ne sont que six à occuper un emploi. Sur les femmes qui sont mères au foyer à temps plein, certaines sont dotées d'un niveau d'études allant jusqu'au bac+5, et pourraient donc prétendre à des postes de cadres et professions intellectuelles supérieures, par exemple. Sur les six femmes en emploi, quatre travaillent à temps partiel, et les deux autres ont un emploi indépendant où elles peuvent travailler l'équivalent d'un temps plein en termes horaires, mais en modulant leurs plages de travail (ce que nous nommons, dans le tableau, « modulable + »). Deux des emplois féminins sont des emplois d'appoint : ils viennent compléter l'apport financier de l'emploi du père de famille, mais ne représentent pas une priorité pour ces femmes.

« Je travaille pour une boîte en fait, mais l'agence immobilière me rémunère uniquement à la commission. Donc, en fait, si je travaille, je gagne potentiellement de l'argent, et puis sinon, bah non. Donc je n'ai aucun horaire à rendre compte. Je pourrais travailler un mois dans l'année, ça ne changerait pas le problème. C'est pour ça d'ailleurs que j'ai accepté ce poste-là, parce que c'est hyper flexible. Et puis ma priorité restant les enfants, ça n'empiète pas. » (Famille 1, entretien 1, S12)

Ainsi, Sandrine peut se permettre de ne travailler que les semaines où son mari est présent à la maison l'après-midi, pendant qu'il s'occupe alors des enfants.

Si la plupart des femmes doivent renoncer à une partie ou à la totalité de leur activité professionnelle c'est parce que, comme nous venons de l'aborder, l'IEF représente une charge temporelle conséquente : lorsque le père de famille occupe un emploi à temps plein, il est difficile que la femme en fasse autant. Il semble compliqué de mener de front une charge professionnelle et l'activité de mère IEF. Annabel (F5) affirme qu'avoir un emploi est fatigant et ne découle pas d'un choix : il s'agit d'une réponse à une nécessité financière. Neïla (F6) effectuait, lors de sa première année en IEF, une activité de

bénévolat en soirée : elle affirme que cette surcharge ne lui permettait pas de disposer de temps pour prendre soin d'elle, ce qui a contribué à la faire tomber en dépression. Au contraire, les femmes qui occupent une activité professionnelle par choix (F7, F8, F9, et F12), par besoin personnel, ont cette possibilité car leur conjoint sont relativement impliqués dans l'IEF, notamment grâce à une profession à temps partiel ou qui s'effectue depuis la maison. Gardons malgré tout à l'esprit que ne pas avoir d'activité professionnelle n'est pas toujours synonyme d'une absence d'activité en-dehors des tâches ménagères et celles relatives à l'éducation et à l'instruction des enfants. Ainsi, Thaïs (F4) développe, sur son terrain, un projet d'éco-construction (développement de cultures, de bassins, présence d'animaux, etc.), qui correspond à la formation qu'elle a suivie à la fin de ses études, et répond à son besoin de développer un projet. Lorène (F13), quant à elle, voit dans le temps libéré par l'arrêt de son emploi une possibilité de mettre en œuvre des projets personnels, notamment d'ordre artistique, domaine qui correspond également à sa formation initiale (elle dispose d'une maîtrise en arts plastiques).

Le fait que les mères IEF réduisent ou suppriment leur temps alloué à un emploi rémunéré ne signifie pas pour autant qu'elles n'effectuent pas un travail au quotidien. Nous avons demandé à neuf des enquêtés.e.s si elles et il considéraient qu'être mère/père IEF était un travail : six ont répondu que oui, en précisant alors la définition de « travail » qu'ils entendaient ; deux n'ont pas prononcé le mot « travail » mais ont tout de même souligné certaines caractéristiques propres à la notion de travail ; seul un enquêté (homme (F13), appartenant au couple le plus égalitaire concernant l'IEF) a répondu « non » (« *C'est pas un travail. C'est être parents, c'est tout. C'est juste être parents.* » (F12, R90)).

Pour certaines, il semblait compliqué d'associer le terme de « travail » à leur rôle, dans la mesure où elle voient dans ce mot des éléments péjoratifs (« travail » au sens « laborieux » voire « douloureux »), alors qu'elles affirment prendre du plaisir à faire l'IEF à leurs enfants.

« Je ne prends pas ça comme un travail parce que je m'éclate autant que lui. [...] Donc un travail, je ne sais pas trop si ce serait le mot, parce que ça péjorative un peu le truc. » (Famille 1, entretien 2, S4)

Même s'il s'agit d'un rôle plaisant qui découle d'un choix, les mères interrogées désignent le fait de faire l'IEF des manières suivantes : « *c'est une activité qui prend beaucoup de temps* » (F1, ent. 2, S4) ; « *c'est un travail à plein temps, oui* » (F4, ent. 2, T14) ; « *c'est un effort* », « *c'est un choix contraignant* » et « *c'est une contrainte* » (F7, ent. 2, A67) ; « *ça m'a pris une part de mon cerveau* » (F8, D46) ; « *c'est une belle occupation* »

(rires) » (F10, C41). Ainsi, de nombreuses similitudes avec un emploi sont soulevées par les enquêtées : c'est une activité qui prend du temps, celui-ci ne pouvant donc pas être alloué à une autre activité ; le statut de mère IEF demande des réflexions et des questionnements constants, et représente donc une charge mentale ; faire l'IEF demande un investissement financier ; être mère IEF suppose une organisation, et dans un certain sens une recherche de résultats (le développement intellectuel de l'enfant). De plus, à la charge éducative s'ajoute souvent, pour ces mères, la charge ménagère : elles sont pour beaucoup tenues de s'occuper du ménage et de la préparation des repas dans une maison qui se salit d'autant plus vite (car il y a tout le temps du monde) et où les enfants ne mangent pas à la cantine. Or, dans le monde de l'emploi, certains individus sont rémunérés pour effectuer de telles tâches (professeurs, agents d'entretien, etc.).

Enfin, sous certains angles, il s'agit d'un travail non valorisé. La non valorisation est tout d'abord d'ordre financier : les mères IEF qui ne sont pas en emploi ne touchent pas de salaire, et ne cotisent pas pour leur retraite. Elles deviennent donc dépendantes financièrement de leur conjoint. Souvent, elles ne sont pas valorisées socialement. En effet, d'une part, le rôle de mère au foyer n'est déjà habituellement (hors situation d'IEF) pas reconnue socialement, du fait du caractère invisible des tâches effectuées, ainsi que de l'idée répandue (mais erronée) que les compétences que celles-ci requièrent feraient appel à des qualités « naturellement » possédées par les femmes, et ne faisant donc pas l'objet d'un apprentissage (Dussuet, 2001). D'autre part, les mères IEF font régulièrement l'objet de critiques acerbes remettant en cause leur capacité à faire les bons choix pour leurs enfants (Lois, 2016).

3.2.3. Les pères : un rôle éducatif secondaire

Tous les pères de familles présents dans l'échantillon étudié sont en emploi (même si un, qui travaille en cuisine, est arrêté le temps du confinement), dont un en reprise d'emploi. Un seul travaille à temps partiel (F9), et un autre a un emploi atypique et des horaires modulables (F13 : Romain, professeur de cirque et artiste). Deux hommes travaillent depuis leur maison (F3 et F8). Ainsi, les hommes sont beaucoup plus que les femmes occupés par un emploi rémunéré. Pas conséquent, même si la plupart d'entre eux participent à l'IEF, leur rôle est contraint temporairement car leur disponibilité est moindre qu'un individu sans emploi. Ils ne peuvent donc s'impliquer que sur leur temps libre.

« Ah vrai dire, je suis la référente de la vie de famille. Mais dès que mon conjoint a du temps libre, il est complètement intégré à la vie de famille aussi. » (Famille 2, J39)

Autre exemple : Éloi (F3), qui travaille depuis sa maison, initie des activités avec ses enfants avant de commencer le travail, puis sur ses temps de pause, en soirée et le week-end.

Ce peu de temps allouable à l'IEF a pour conséquence principale que, lorsqu'ils agissent dans le cadre de l'IEF, les pères se contentent généralement de la mise en place d'activités concrètes auprès des enfants. Ils sont peu nombreux à passer ce temps libre à faire des lectures, à se renseigner sur des pédagogies, ou encore à étudier les programmes de l'Éducation nationale. Ils sont davantage que les mères dans de l'improvisation et de la spontanéité en ce qui concerne les activités proposées aux enfants.

« Et donc, moi, je fais plutôt dans le truc spontané. Après, c'est par rapport à ma disponibilité, aussi. Et puis Emily, qui est plus côté planification, plus long terme, mettre en place des choses, ce qui est plus difficilement quantifiable, parce que des fois elle va passer... « Bah tiens, j'ai passé deux heures à lire quelque chose », ou « J'ai pris ce bouquin-là, j'ai lu, j'ai lu tous les soirs pendant ces deux semaines, deux heures par soir ». Alors vingt heures de préparation on va dire, on pourrait considérer ça, et en fait l'application ça va être un élément à travers de ça. » (Famille 3, entretien 2, G101)

De plus, comme ils ont peu de temps pour développer leurs connaissances en pédagogie, il est fréquent que les mères, qui dédient une part de leur temps à cela, les aiguillent vers ce qu'ils devraient mettre en place avec leurs enfants lorsqu'ils en ont le temps. Cela illustre particulièrement le fait que les mères sont en général les meneuses, celles qui sont dans la réflexion et qui décident des orientations principales de l'IEF, et que les pères sont avant tout dans l'action : ils appliquent ce que les mères ont au préalable élaboré mentalement.

« Et puis après, soit il va lire un livre au petit et puis lui poser plein de questions, soit je lui dis « j'aimerais bien que tu travailles tel ou tel truc pendant que je suis pas là demain », il va les aborder. » (Famille 1, entretien 1, S13)

« Et, des fois, Emily elle me dit : « Ah bah tiens, ce serait bien que tu fasses ça d'une façon... comme ça ». OK, je garde ça en tête, et ponctuellement, des fois, je refais un petit truc que je vais préparer en 5-10 minutes. » (Famille 3, entretien 2, G101)

« Mais c'est moi qui lui apporte tout ça (les attentes du programme et leur avancée par rapport à celles-ci), ou par exemple des petites méthodes que j'ai trouvé intéressantes

pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, des chiffres. Et du coup, après, il le met en place aussi quand il est avec sa fille, tout naturellement quoi. » (Famille 13, L21)

Ainsi, les pères occupent une place secondaire dans l'IEF. Dans la grande majorité des cas, ils sont avant tout dans une position d'aidant et de soutien pour la mère.

« Lui il est là en soutien. Il est soutenant. » (Famille 11, I31)

« Quand j'ai besoin des fois de préparation de supports, je lui demande, il le fait aussi s'il a le temps. » (Famille 13, L65)

Cette dernière citation est intéressante, car la formulation utilisée démontre que les activités entreprises reposent sur des idées de Lorène, la mère de famille, et que son mari lui vient parfois en aide sur leur préparation, sur ses temps libres.

Certains pères participent aux tâches ménagères dans le but de décharger leur conjointe d'une part du travail domestique (ménage, préparation des repas, etc.), afin qu'elles puissent s'adonner au travail parental d'instruction.

« Lui est vraiment beaucoup présent aussi au quotidien. Donc si tu veux, mois je fais un atelier, je vais le solliciter sur « est-ce que tu peux m'aider à ce que le repas soit prêt ? », etc. Il va être un petit peu moins sur les ateliers eux-mêmes, il va être sur tout le reste pour que l'atelier soit possible. » (Famille 9, V18)

Ils peuvent également venir relayer la mère sur la transmission de certains savoirs qui ne sont pas maîtrisés par leur conjointe, en prenant en charge notamment les matières scientifiques ou les mathématiques, disciplines connotées comme masculine.

« Et lui il s'occupe donc des mathématiques, de la partie technologie, construction, tout ça, tous ces machins sur lesquels je suis nulle. Et moi c'est plus la partie littéraire, arts-plastiques, histoire-géo, tout ça. » (Famille 8, D16)

« Maman, elle m'aide plus sur les langues vivantes. Papa, plus sur les trucs scientifiques, ou maths. Donc ça permet d'apprendre différentes choses, et de façons différentes aussi. » (Famille 12, U41 – Gabrielle, 12 ans)

3.3. Genre et milieu social : une approche intersectionnelle

Nous cherchons désormais à analyser les inégalités genrées relatives au travail parental en adoptant une approche intersectionnelle faisant intervenir les facteurs *genre* et *milieu social*. Nous partons de l'hypothèse que la dotation en capitaux des mères de

famille, liées à leur milieu social d'appartenance, a un impact sur l'étendue de ces inégalités : plus elles seraient dotées, moins ces inégalités seraient marquées, et inversement.

3.3.1. Capital académique et professionnel de la mère et implication paternelle

Même si, comme nous venons de l'affirmer, les pères ont, à de rares exceptions, un rôle secondaire dans la mise en œuvre de l'IEF, leur implication dans ce mode d'instruction est varié (elle peut être très faible voire nulle, ou encore élevée, ce qui ne signifie pas qu'ils prennent en charge la plus grosse part du travail parental et éducatif lié à l'IEF, mais une part qui se rapproche de 50% de ce travail). Nous cherchons désormais à comprendre quels facteurs sociaux peuvent expliquer cette variété.

Tableau 3 : Niveau d'implication du père dans l'IEF en fonction de différents facteurs sociaux

Famille	Mère travaille	Père travaille	Niv. ét. Mère	Niv. ét. Père	milieu socioculturel
1	partiel / appoint	plein	Bac+1	Bac+3	moyen
2	non	plein	Bac	Bac	moyen
3	non	plein (maison)	Bac+4	Bac+5	aisé
4	non	plein	Bac+5	Bac+5	aisé
5	partiel / appoint	plein	Bac+2	Bac+2	moyen
6	non	plein	Bac+5	Bac+5	aisé
7	partiel	partiel	Bac+10	Bac+4	aisé
8	Modulable +	plein (maison)	Bac+3	Bac+3	aisé
9	partiel	partiel	Bac+5	Bac+3	aisé
10	non	plein	Bac	Bac+2	moyen
11	non	plein	Bac	Bac+3	moyen
12	Modulable +	Modulable +	Bac+3/+5	courte	aisé
13	non	plein	Bac+4	Bac+2	aisé

- En rouge (F7 et F12) : implication forte
- En orange (F1, F3, F6, F8, F9 et F13) : implication moyenne, contrainte par le temps dédié à l'emploi
- En blanc (F2, F4, F5, F10 et F11) : implication faible à modérée : l'IEF est avant tout gérée par la mère de famille

Nous observons que les familles où l'implication du père est la plus élevée sont celles où la mère a un niveau d'étude plus important que le père et occupe un emploi. De plus, dans ces familles, les emplois des pères leur permettent de se rendre facilement disponibles pour leur(s) enfant(s) (temps partiel (F7), ou horaires modulables et possibilité d'emmener parfois sa fille sur son lieu de travail (F12)). Dans le cas où l'implication

paternelle est moyenne, la mère a dans la plupart des cas un niveau d'études égal à celui du père (voire plus élevé), mais le père occupe un emploi à temps plein, alors que la mère n'occupe pas d'emploi, ou alors à temps partiel (ou en indépendante, donc avec horaires modulables, pour une d'entre elles (F8)).

Ainsi, plusieurs facteurs sociaux ont un impact sur l'implication paternelle dans l'IEF. Premièrement, plus il y a une parité académique (comprise comme un même niveau d'études entre les deux parents) entre l'homme et la femme, ou alors une inégalité académique en faveur de la femme (la femme a un niveau d'études supérieur à celui de l'homme), plus il y a de chances que le père soit fortement impliqué dans l'IEF. Or, cela suppose que la mère possède un grand capital académique. Deuxièmement, plus il y a une parité professionnelle entre l'homme et la femme, moins l'inégale répartition des charges éducatives est forte. Cette parité professionnelle peut s'expliquer par le fait que quand la femme occupe un emploi valorisé sur le marché du travail (cheffe d'entreprise ou médecin, par exemple), le fait qu'elle arrête d'exercer peut être vu comme un sacrifice majeur, autant en termes financiers (perte d'un revenu élevé) qu'en termes de légitimité (beaucoup d'efforts ayant été fournis dans le passé pour arriver à de tels postes). Les hommes doivent alors adapter leur exercice professionnel au fait que leur femme soit également en emploi, et ce en se rendant disponibles pour être présents auprès de leur(s) enfant(s). Ainsi, plus la femme dispose de capitaux académiques et d'une position valorisée dans le monde professionnel, plus il y a parité familiale entre les deux membres du couple, dans la mesure où le père de famille porte alors une grosse part de la charge éducative. Or, l'implication du père permet de décharger la mère d'une part du travail IEF (par exemple, à travers la répartition des matières entre membres du couple).

Cependant, nous émettons l'hypothèse que si cette inégalité genrée peut être fortement réduite, elle ne disparaît qu'exceptionnellement. En effet, nous avons pu constater dans certains couples que leur souci de réduire les inégalités de répartition des charges éducatives pouvait rencontrer des obstacles, du fait notamment des pratiques genrées intériorisées depuis l'enfance.

« L'organisation a fait que c'était un petit peu plus moi que lui, même s'il était volontaire et qu'il avait envie. » (Famille 7, entretien 1, A18)

A la question de qui gère l'IEF dans le couple, Diane me répond :

« Alors, je ne vous cache pas que, comme d'habitude, c'est un truc de femme. C'est des choses qu'on n'arrête pas d'ajuster en fait. Parce que le fait de vivre tous ensemble, il y a quand même une maison à tenir, un jardin... Et le rôle de la femme, c'est toujours le

rôle qu'on sacrifie. Et je ne voulais pas du tout ça. [...] Moi, j'essaye de changer les choses, mais il faut se déconstruire en fait. On a forcément une éducation. Du coup, là, par exemple, pour mon mari, depuis qu'il est revenu, c'est lui qui fait à manger, ce qui n'était pas du tout le cas avant et, par exemple, les arbres, c'est moi qui m'en occupe. On essaye de changer. » (Famille 8, D16)

Cependant, Diane affirme également, plus tard dans la discussion, que même si elle a conscience des divisions genrées, notamment en termes de matières de prédilection, elle ne peut s'empêcher de reproduire ce schéma (elle transmet les matières littéraires à ses filles et son mari les aide en mathématiques).

Finalement, une seule famille de l'échantillon semble présenter une répartition équitable de la participation à la socialisation de Gabrielle, 12 ans (F12) ; elle serait donc une exception. C'est d'ailleurs la seule famille pour laquelle mon interlocuteur était uniquement le père, Romain. Pour justifier cette répartition qui se veut égalitaire des tâches parentales, Romain met en avant les besoins professionnels des deux membres du couple (il est artiste de cirque et professeur de cirque, tandis que sa femme a créé son entreprise de designer graphique), ainsi que le modèle qu'ils souhaitent être pour leur fille.

« On essaie d'être tous les deux autant impliqués en tout cas, parce que ça nous paraît juste comme ça, et parce qu'on a tous les deux des besoins professionnels, des besoins de temps professionnels aussi, donc il faut qu'on soit relais pour l'autre, chacun. » (Famille 12, R11)

« Et même pour l'image, tu vois, d'avoir une maman dont le seul rôle c'est de s'occuper du ménage et des enfants, c'est pas une image qui nous correspond et qu'on a envie de cultiver ou de transmettre en tout cas. Donc ça, c'est important. » (Famille 12, R91)*

Si nous devons prendre des précautions quand à ces propos, car aucune observation sociologique permettant de les mettre à l'épreuve n'a été effectuée, soulignons que les propos de Gabrielle, ayant grandement pris part à l'entretien, venaient corroborer ceux de Romain à ce sujet.

3.3.2. Capitaux de la mère et caractère « laborieux » de l'IEF

Le travail IEF, porté principalement par la mère, peut être, comme nous avons pu le voir, considéré comme « laborieux » (dans la mesure où il requiert du temps et des efforts).

La dotation en capitaux économique, culturel et académique de la mère, et donc son appartenance sociale, influe sur ce caractère « laborieux » : plus cette dotation est élevée, plus il est simple (ou du moins moins compliqué) de faire l'IEF, toute chose égale par ailleurs (nombre d'enfants, âge des enfants, niveau d'implication, etc.). Or, moins la charge parentale est élevée pour la mère, moins le fossé entre elle et son conjoint est grand, et donc moins les inégalités de répartition de la charge éducative sont élevées.

Ressources financières et délégation du travail

Le capital économique est « constitué par les revenus, la détention des moyens de production et d'un patrimoine matériel et financier » (Mercklé, 2011, p. 43). Les familles formant l'échantillon ont une dotation en capital économique de moyenne à élevée. Or, les dotations économiques des familles qui font l'IEF ont un impact sur les modalités concrètes d'IEF, et ce d'autant plus que les familles instruisant en famille n'ont pas droit à l'allocation de rentrée scolaire : celle-ci n'est touchée que par les familles d'enfants scolarisés²⁶. Le fait d'être favorisé économiquement permet de déléguer facilement une partie de la tâche qui incombe au parent qui s'occupe de l'IEF, et donc soulage celui-ci : l'effort à fournir est alors moins important que dans les familles moins favorisées économiquement.

Tout d'abord, les ressources économiques permettent de se doter de nombreux supports éducatifs : livres, jeux, box éducatives mensuelles, fichiers d'exercices, etc. Tous ces supports permettent au parent d'économiser du temps et de l'énergie : par exemple, il se déplace éventuellement moins en médiathèque ou ludothèque, et il passe moins de temps à rechercher des fichiers d'exercices en ligne, ou des idées d'activités à créer et mettre en place.

« Comme nous on a les moyens financiers, ce qui est un avantage évidemment, par exemple pour la chimie j'ai choisi de les abonner à une box. Mais qui n'est pas donnée : elle est à plus de 30€ par mois. Donc c'est un sacré budget quand même. Mais je préfère faire ça, parce que sinon pour moi c'est épuisant de préparer toutes les activités. Donc ça dépend des capacités de chacun, des moyens financiers de chacun. Mais moi, si je peux trouver quelque chose de tout fait ou en tous cas une partie qui est déjà faite, je vais prioriser ça, parce que du coup ça me permettra d'avoir du temps pour moi. »
(Famille 4, entretien 1, T63)

Les box mensuelles sont relativement coûteuses (34,90€ par mois pour les box de chimie

26 Articles R543-1 à R543-9 du Code de la sécurité sociale

de *Mel Chemistry*²⁷, ou encore environ 250€ les dix mois pour les box *L'Odyssée pédagogique*²⁸, etc.).

De plus, posséder des moyens financiers suffisants permet d'avoir accès à un large choix de cours par correspondance si la famille opte pour cette option, sans être limités par le prix de ceux-ci. Thaïs (F4), de milieu aisé, explique avoir pu opter pour des cours certes onéreux, mais qui leur convenaient le mieux :

« Et à ce moment-là, donc, j'ai choisi les cours Sainte-Anne, parce que déjà il n'y avait pas forcément besoin de respecter les vacances scolaires, contrairement au Cned. Le Cned, il y a différents enseignants qui corrigent les devoirs, alors qu'au niveau des cours Sainte-Anne, c'est la même enseignante qui a suivi Louison pendant tout son cursus. Du coup, elle la connaissait bien, elle était vraiment à l'écoute de ses besoins [...] Mais j'ai vraiment comparé toutes les écoles. Évidemment, c'est pas la moins chère. Mais je ne regrette absolument pas parce que je trouve que c'était vraiment très très bien. » (Famille 4, entretien 1, T34)

Les tarifs actuels des cours Sainte-Anne s'élèvent à 838,30€ l'année pour une scolarité complète (soit toutes les matières) en CP, 1165€ en CM2 et 1984,84€ en 5ème²⁹.

De manière plus générale, les ressources financières permettent de déléguer une partie des enseignements à des « experts ». En effet, les parents prennent rarement en charge l'intégralité de l'instruction de leur enfant : ils dépossèdent l'institution scolaire de sa conduite, au moins pour un temps et peuvent alors la contrôler, en adoptant le rôle d'organisateur de celle-ci.

« Un truc qu'on apprend, c'est qu'on apprend quand même nos limites à nous. Dire « là il faut qu'on fasse appel à quelqu'un d'autre pour pouvoir apprendre ». Même si, au départ, on doit peut-être se débrouiller, il faut, à un moment donné, faire appel à une aide extérieure, un expert, discuter. » (Famille 3, entretien 1, G90)

« On s'est dit : « En fait, on ne peut pas tout apprendre, on ne peut pas tout leur faire apprendre. » » (Famille 3, entretien 1, G100)

Ces « experts » peuvent être de différents types : intervenants ou professeurs dans des activités en club (activités « extrascolaires »), individus donnant accès à des cours ou ateliers plus exceptionnels que les cours par correspondance, que ce soit en présentiel ou par visioconférence (plusieurs enquêtées m'ont cité les ateliers d'art en ligne, par exemple).

27 MEL Science, « MEL Chemistry - inscription »

28 Enfants-Bordeaux.fr, « L'Odyssée pédagogique – la chasse au trésor de Coline et Remy »

29 Cours Sainte-Anne, « Tarifs 2019-2020 – Scolarité complète »

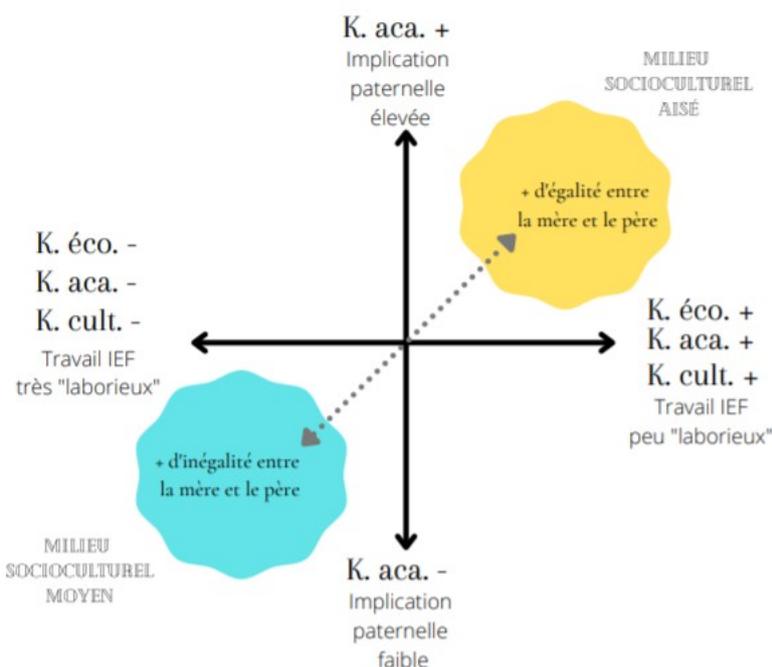
Or, la grande majorité de ces interventions sont payantes, voire parfois très onéreuses, et seules les familles les plus favorisées peuvent y avoir accès de manière régulière.

Enfin, plus les ressources économiques de la famille sont élevées, plus il est aisé pour elle d'effectuer des visites (musées, monuments historiques, etc.) ainsi que des voyages, qui semblent régulièrement pratiquées par les familles IEF, notamment grâce au temps libre libéré par la non-scolarisation, qui leur permet d'effectuer des visites sur les heures de plus faible affluence et de partir en vacances en-dehors des périodes de vacances scolaires. Or, il s'agit là également de sources d'apprentissages pour les individus.

Capital culturel, capital académique, et aisance des mères IEF dans leurs tâches

Comme nous l'avons développé dans la deuxième partie du développement, plus le parent majoritairement en charge de l'IEF (principalement la mère) dispose de capitaux culturels et académiques, moins il va être difficile pour elle de transmettre des connaissances à ses enfants : elle s'économise un travail préalable de mise à niveau ou d'auto-formation à des thématiques qu'elle souhaite aborder avec ses enfants, car elle possède déjà ces connaissances et maîtrise les savoirs considérés comme « légitimes » ; elle a une facilité à pédagogiser les moments de vie pour instruire ses enfants de manière « informelle » et à travers une pédagogie « douce ».

Graphique 2 : Inégalités genrées et milieu social, le bilan



Légende :

- « K. aca. » : capital académique
- « K. éco. » : capital économique
- « K. cult. » : capital culturel
- « K. y. + » : forte dotation en capital y
- « K. y. - » : faible ou moyenne dotation en capital y

Les capitaux détenus par la mère (ou le couple, dans le cas du capital économique), corrélés au milieu socioculturel d'appartenance de la famille, influent sur l'implication paternelle (plus ou moins importante) et sur les efforts (plus ou moins grands) à fournir pour mettre en œuvre l'instruction de ses enfants. Toute chose égale par ailleurs, plus l'implication du père est élevée, et moins le travail de mère IEF requiert des efforts, plus nous nous approchons d'une égalité entre les deux membres du couple en termes de charge éducative. Or, il s'agit là d'une situation qu'il est d'autant plus probable de trouver chez les familles appartenant au milieu socioculturel aisé.

CONCLUSION

Nous avons, à travers cette recherche, pu mettre en lumière le rôle socialisateur renforcé des parents IEF par rapport aux parents scolarisant. En effet, les parents instruisant leur(s) enfant(s) à la maison ont *de facto* un rôle élargi dans la transmission des capitaux, notamment scolaires. Ils reprennent le contrôle de l'instruction de leur(s) enfant(s) et l'organisent à leur guise. Par conséquent, des nouvelles identités parentales se forment : le fait qu'ils doivent instruire leur(s) enfant(s) ne signifie pas un abandon de leur rôle affectif, mais un entremêlement de celui-ci avec leur rôle d'enseignants. Si ces parents reprennent des visées et des moyens portés habituellement par l'institution scolaire, que ce soit de manière « traditionnelle » (apprentissage « formel » de certains savoirs jugés légitimes) ou plus récente (autonomisation et responsabilisation renforcées de l'enfant), ils le font alors, pour la plupart, en adoptant une pédagogie douce, presque invisible, qui n'en est pas moins directive (de Singly, 1988). Ce que ces premiers résultats nous apprennent des socialisations parentales actuelles en milieux moyens et aisés, c'est donc avant tout que la famille est encore plus mobilisée que jadis pour la réussite scolaire de leur(s) enfant(s), et ceci dans un contexte de libéralisation du marché éducatif, avec notamment une baisse du recours à l'enseignement public au profit des écoles privées, et notamment privées à pédagogies alternatives, qui se multiplient ces dernières années (Wagnon, 2018, p.18-19). Les familles des milieux moyens et aisés sont ainsi prêtes à faire des sacrifices pour que leur(s) enfant(s) développent des dispositions qui leur seront rentables sur le long terme (professionnellement, socialement, ou encore économiquement). Nous pouvons d'ailleurs établir un lien entre les parents qui font le choix d'une scolarité Montessori privée et ceux qui font le choix de l'instruction en famille. La notion de sacrifice (avant tout financier dans le cas des écoles Montessori privées, et personnels voire professionnels dans le cas de l'IEF) n'est pas le seul point commun entre ces parents : en école Montessori, tout comme en IEF, ceux-ci recherchent une personnalisation des apprentissages et une personnalisation psycho-affective, entre autres dans une visée de performance (tel que définie dans le corps de notre développement) (Leroy & Pinsolle, à paraître).

Nous avons observé qu'il existe des manières diverses de faire l'IEF selon le milieu social d'appartenance : si les familles les mieux dotées en capitaux socioculturels, appartenant avant tout au milieu aisé, mettent au premier plan de leur mode d'instruction les apprentissages « informels », qu'ils continuent néanmoins de contrôler fortement, les

familles moins bien dotées en capitaux, appartenant au milieu moyen, font soit passer au premier plan les apprentissages « formels », soit laissent l'« informel » faire son œuvre, mais en pédagogisant beaucoup moins que les familles aisées les moments de vie (il s'agit donc d'un autre type d'« informel », pour reprendre les catégories indigènes). Cela a pour conséquence l'accentuation des inégalités entre enfants et adolescents : du fait que, en fonction du milieu socioculturel d'appartenance de leur famille, les transmissions de capitaux sont hétérogènes, et les stratégies éducatives pour les leur transmettre sont plus ou moins efficaces, le produit des socialisations familiales est inégal en fonction de l'origine sociale du jeune individu. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les logiques observées dans l'échantillon de familles IEF sont en un sens généralisables à l'ensemble des familles des milieux sociaux moyens et aisés, dans la mesure où, même si les familles scolarisantes ne prennent pas le contrôle sur l'intégralité de l'instruction de leur(s) enfant(s), elles interviennent en complément de l'école, de manière non négligeable, et ce à partir des capitaux dont elles disposent (Garcia, 2018). Par conséquent, la transmission des capitaux dans l'ensemble des familles de milieux moyens et aisés est inégale en fonction de l'origine sociale de ces familles.

Finalement, une analyse au prisme du genre a permis de démontrer que sous la notion de « socialisations familiales » se cache en réalité des « socialisations maternelles » bien distinctes des « socialisations paternelles ». En effet, les rôles parentaux sont fortement genrés, les mères étant les instigatrices et les meneuses de l'IEF, tandis que les pères conservent globalement leur rôle traditionnel de pourvoyeur de ressources à travers l'exercice d'un emploi rémunéré, et s'impliquent dans l'IEF sur leur temps libre, en venant avant tout soutenir et aider les mères. Nous faisons l'hypothèse que le renforcement des charges parentales, évoqué précédemment, est venu réactiver et intensifier les inégalités genrées entre les membres du couple hétérosexuel. Une analyse intersectionnelle, faisant intervenir les facteurs *milieu social* et *genre*, a cependant permis de montrer que plus la famille appartient à un milieu aisé, et plus la mère dispose de capitaux académiques et professionnels, plus il est probable qu'il soit simple pour elle d'exercer son rôle de mère IEF, ou du moins moins « laborieux ». En effet, elle peut alors plus facilement déléguer une part de son travail IEF grâce aux ressources financières dont dispose son couple ; et une situation d'homogamie ou d'hétérogamie en faveur de la mère augmente les probabilités que le père soit fortement impliqué dans l'instruction en famille, et donc qu'il y ait une plus grande égalité entre les deux membres du couple. Le contenu de ce dernier résultat peut venir renforcer l'inégalité de transmission des capitaux aux enfants en

fonction du milieu social d'appartenance. En effet, nous faisons l'hypothèse que cette transmission est plus aisée, et plus efficace, lorsque les deux membres du couple y prennent part de manière relativement égalitaire (ce qui permet à l'enfant de bénéficier des connaissances et des compétences pédagogiques de deux individus au lieu d'un) et lorsque les parents peuvent se procurer davantage de matériel à visée pédagogique et déléguer une part de leurs tâches d'instruction à des « experts ». Pour résumer, le fait que les inégalités genrées soient inégalement réparties en fonction des dotations en capitaux des individus vient renforcer l'inégale transmission des capitaux en fonction de l'origine sociale.

Notre étude basée sur des familles de milieux socioculturels moyen et aisé pratiquant l'IEF a donc permis de souligner les éléments suivants concernant les caractéristiques actuelles des socialisations familiales dans ces mêmes milieux : les familles, qui semblent plus mobilisées qu'auparavant pour la réussite scolaire de leur(s) enfant(s), voient leur rôle socialisateur renforcé, c'est-à-dire qu'ils jouent peut-être un rôle plus important qu'il y a quelques décennies dans la transmission des capitaux, notamment scolaires. Par ailleurs, la hausse de la charge éducative parentale qui en découle a notamment pour conséquence une réaccentuation de la répartition genrée du travail parental au sein du couple hétérosexuel, de manière prononcée dans les familles moyennement dotées en capitaux, et plus faible chez les familles les mieux dotées. Finalement, l'inégale transmission des capitaux en fonction du milieu social d'appartenance de la famille est intensifiée par ces inégalités genrées dans le couple en fonction de l'appartenance sociale de celui-ci.

Nous n'avons pas abordé, dans ce travail de recherche, la thématique des socialisations familiales en milieux populaires. Or, les évolutions observées dans les milieux moyens et aisés laissent envisager un creusement des inégalités éducatives de plus grande ampleur, en défaveur des familles les moins dotées en termes de capitaux. En effet, celles-ci ont moins de probabilités que les autres de pouvoir déscolariser leur(s) enfant(s) des établissements publics, que ce soit pour les scolariser en école privée ou leur faire l'instruction en famille, et ce pour des raisons notamment financières. De plus, nous pouvons imaginer que pour celles qui réussissent tout de même à faire l'IEF à leur(s) enfant(s), la transmission des capitaux à l'enfant est plus laborieuse que pour les familles de milieu moyen, et encore plus pour celles de milieu aisé. C'est pourquoi le mouvement contemporain de (double) privatisation (compris comme le repli vers les écoles privées, mais également vers la sphère privée) de l'éducation pourrait avoir comme conséquence la résurgence des inégalités sociales dès le plus jeune âge.

Bibliographie

Articles, chapitres et ouvrages

Barrère-Maurisson M.-A., « L'évolution des rôles masculin et féminin au sein de la famille », *La Documentation française*, 2012, numéro spécial des Cahiers Français : « Comment va la famille ? » (371), pp.22-29

Beaud S. et Weber F., *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte (coll. « Grands repères », 2010, 334 pages

Bongrand P. et Glasman D., « Instrction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent », *Revue française de pédagogie*, 2018, n°205, pp. 21-34

Bourdieu P., *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit, 1980, 500 pages

Bourdieu P., *Les Structures sociales de l'économie*, Points (coll. « Points Essais »), 2014, 384 pages

Chamboredon J.-C. Et Prévot J., « Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, 1973, vol. 14, n°3, pp. 295-335

Court M., *Sociologie des enfant*, Paris, La Découverte (coll. « Repères - sociologie »), 2017, 122 pages

Darmon, M., *La socialisation*, Paris, Armand Colin (coll. « Tout le savoir en 128 pages »), 2016, 128 pages

Déchaux J.-H., *Sociologie de la famille*, Paris, La Découverte (coll. « Repères – sociologie »), 2009, 126 pages

Déchaux J., « Le sacre de l'enfant. Regards sur une passion contemporaine », *Revue française de sociologie*, 2014, vol. 55, n°3, pp. 537-561

Durler H., *L'autonomie obligatoire : Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015, 214 pages

Dussuet A., « Du travail domestique dans l'espace public ? », *Villes en parallèle*, 2001, n°32-33-34, pp. 295-302

Échaudemaison, C.-D. (dir.), *Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*, Nathan, 2009, 576 pages

Farges G. et Tenret E., « Les inspecteurs et les « fondamentaux » de l'éducation à l'épreuve des contrôles de l'instruction dans la famille », *Revue française de pédagogie*, 2018, n°205,

pp. 51-64

Garcia S., *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*, Paris, PUF (coll. « Education et société »), 2018, 256 pages

Glasman D., « La « non-sco » comme carrière », *Revue française de pédagogie*, 2018, n°205, pp. 65-79

Glasman D. et Bongrand P., « Dénombrer les enfants et adolescents instruits hors établissement : pratiques, enjeux et problèmes », *Revue française de pédagogie*, 2018, n°205, pp. 35-49

Greenwalt K., « Homeschooling in the United States », *Oxford research encyclopedia of education*, 2019, 20 pages

Jemine G., « Le New Way of Working. Discours, dispositifs et pratiques d'un processus de changement organisationnel », *Presses de Sciences Po*, 2016, vol. 32, n°2, pp. 107-108

Kellerhals J. et Montandon C., *Les Stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1991, 256 pages

Lahire B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993, 310 pages

Lahire B., « La construction de l' « autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie*, 2001, n° 135, pp.151-161

Lahire B., *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, 190 pages

Lareau A., *Unequal childhoods : class, race, and family life*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press, 2003, 343 pages

Levy R., « Devenir parents ré-active les inégalités de genre : une analyse des parcours de vie des hommes et des femmes en Suisse », *Social change in Switzerland*, 2018, n°14, 14 pages

Leroy G., « L'influence de l'éducation nouvelle sur les pratiques contemporaines de l'école maternelle française », *Spécificités*, 2017, vol. 10, n°1, pp. 61-86

Leroy G., *L'école maternelle de la performance enfantine*, Bruxelles, Peter Lang (coll. « Petite enfance et éducation »), 2020, 162 pages

Leroy G. et Pinsolle J., « Bien-être et performance de l'enfant s'opposent-ils ? Valeurs et pratiques éducatives des parents faisant le choix d'une scolarité Montessori », dans Martin C., Buzaud J., Diter K. et Perron Z. (dir.), *Child well-being, school and parental mediation*, à paraître

- Lois J., *Home is where the school is. The logic of homeschooling and the emotional labor of mothering*, New York, New York University Press, 2013, 239 pages
- Lois J., « Homeschooling motherhood », dans Gaither M. (dir.), *The Wiley handbook of home education*, Wiley, 2016, 530 pages
- Mercklé P., *Sociologie des réseaux sociaux*, Paris, La Découverte (coll. « Repères - sociologie »), 2011, 125 pages
- Pagis J., « Une ethnographie des socialisations enfantines », *Genèses*, 2013, vol. 93, n°4, pp. 176-183
- Parsons T., *Family, socialization, and interaction process*, Glencoe, Free Press, 1955, 422 pages
- Patry D., « L'autonomie : l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ? », *Tréma*, 2018, n°50, 18 pages
- Paugam S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, PUF (coll. « Que sais-je ? »), 2015, 128 pages
- Proboeuf P., « S'affranchir de l'institution scolaire pour émanciper l'enfant ? », *Emulations – Revue de sciences sociales*, 2019, n°29, pp. 123-135
- Sabatier C., « Contribution de la psychologie culturelle à la modélisation du développement », *Enfance*, 2014, vol. 3, n°3, pp. 237-261
- de Singly F., « Les ruses totalitaires de la pédagogie anti-autoritaire », *Revue de l'Institut de sociologie*, 1988, n°1-2, pp. 115-126
- Super C. M. et Harkness S., « The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture », *International Journal of Behavioral Development*, 1986, n°9, pp. 545-569
- Thomas A. et Pattison H., *A l'école de la vie. Les apprentissages informels sous le regard des sciences de l'éducation*, Editions l'Instant présent (coll. « Apprendre »), 2016, 242 pages
- Vincent S., « Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation », *Sociétés contemporaines*, 2000, n°40, pp. 165-182
- Wagnon S., « Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition », 2018, *Tréma*, n°50, pp.1-25

Sites Internet

Textes législatifs cités :

Légifrance.gouv.fr, 1998, « LOI n°98-1165 du 18 décembre 1998 tendant à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire », JORF n°296 du 22 décembre 1998,

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000758802/>

Légifrance.gouv.fr, Code de la sécurité sociale, [Chapitre 3 : Allocation de rentrée scolaire. \(Articles R543-1 à R543-9\) - Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](#). Version en vigueur au 12 novembre 2020

Education.gouv.fr, Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, « Le parcours citoyen de l'élève », Circulaire n°2016-092 du 20-6-2016. [Actions éducatives | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports](#)

Légifrance.gouv.fr, « Décret n°2016-1452 du 28-10-2016 relatif au contrôle de l'instruction dans la famille ou des établissements privés hors contrat », Article 1 du décret modifiant l'art. D.131-12 du code de l'éducation, [Décret n° 2016-1452 du 28 octobre 2016 relatif au contrôle de l'instruction dans la famille ou des établissements d'enseignement privés hors contrat - Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](#)

Education.gouv.fr, Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, « Instruction dans la famille », Circulaire n°2017-056 du 14-4-2017, [Obligation scolaire | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports](#)

Autre :

Agence nationale de la recherche, (2018), « Une sociographie inédite de l'instruction en famille - SociogrIEF », <https://anr.fr/Projet-ANR-18-CE28-0014>, consulté le 05/06/2021

Cours Sainte-Anne, « Tarifs 2019-2020 – Scolarité complète », [SCOLARITÉ COMPLÈTE \(cours-sainteanne.fr\)](#). 2019-2020

Enfants-Bordeaux.fr, « L'Odyssée pédagogique – la chasse au trésor de Coline et Remy », [L'odyssée Pédagogique - La Chasse au trésor de Coline et Remy \(enfant-bordeaux.fr\)](#). Consulté le 08/05/2021

Les enfants d'abord, (2021), « Liberté d'instruire en famille menacée : les associations saisissent le CESE », <https://www.lesenfantsdabord.org/liberte-dinstruire-en-famille-menacee-les-associations-saisissent-le-cese/#more-2627>

MEL Science, « MEL Chemistry - inscription », [Inscription - MEL Chemistry \(melscience.com\)](#). Consulté le 08/05/2021

Liste des annexes

1. Tableaux présentant les familles enquêtées.....	96
Tableau 4 : Composition des familles enquêtées.....	96
Tableau 5 : Fréquentation de l'école par les enfants des familles enquêtées.....	97
Tableau 6 : Les entretiens menés auprès des enquêtés.e.s.....	98
Tableau 7 : Raisons principales expliquant la mise en place de l'IEF.....	98
Tableau 8 : Éléments relatifs à la commune de résidence des familles.....	100
Tableau 9 : Situation académique et professionnelle de la mère de famille.....	102
Tableau 10 : Situation académique et professionnelle du père de familles.....	103
Tableau 11 : Situation académique et professionnelle de la mère et du père (résumé des tableaux 9 et 10).....	104
2. Prise de contact et grilles d'entretien.....	105
Message type pour contacter les familles IEF via les groupes Facebook.....	105
Première grille d'entretien.....	105
Seconde grille d'entretien.....	108
3. Analyse succincte d'un groupe Facebook IEF.....	110
4. Photos relatives aux entretiens avec les familles n°3 et n°4.....	115
Photos maison famille n°3.....	115
Emplois du temps d'Orion et de Junon (famille n°4).....	117
5. Retranscription de deux entretiens.....	119
Entretien famille n°5.....	119
Entretien famille n°7.....	142

1. TABLEAUX PRÉSENTANT LES FAMILLES ENQUÊTÉES

Tableau 4 : Composition des familles enquêtées

Famille	Parents (lettre associée – âge)	Enfants (âge)
1	Sandrine (S – 33) et Stan	Ethan (3), Léna (1)
2	Julie (J – 30) et son mari	Gaspard (2015), Auguste (2017), Léopold (2019)
3	Emily (F) et Eloi (G)	Adrian (10), Suzanne (8), Louise (4)
4	Thaïs (T – 44) et Stéphane	Louison (18), Madelon (16), Orion (13), Junon (8) et Robinson (3)
5	Annabel (B – 47) et son mari	Emma (17) et Camille (14)
6	Neila (N – 32) et Charles	Octave (7), Liv (5) et Séraphine (3)
7	Alexandre (A) et son mari	Philéas (15), Siam (13) et Ferréol (9)
8	Diane (45) et son mari	Jade (13) et Lou (12)
9	Virginie (V - 33) et Christophe (39)	Inès (6) et Mia (3)
10	Céline (C) et son mari	Hugo (9) et Margaux (4)
11	Isabelle (I – 44) et Jean (43)	Zoé (13) et Léon (10)
12	Romain (R – 42), Magali (42)	Gabrielle (12)
13	Lorène (L) et Hugues	Maya (4)

Notes :

- Les lettres situées entre parenthèses correspondent aux lettres associées aux individus en question.
- Certains individus ne sont pas nommés au cours des entretiens. C'est pourquoi certains prénoms n'apparaissent pas ici.
- Tous les prénoms ont été changés, afin de respecter l'anonymat des enquêtés.e.s.

Tableau 5 : Fréquentation de l'école par les enfants des familles enquêtées

Famille	Enfant	Age	Ecole ?	Quand ?
1	Ethan	3	non	-
1	Léna	1	non	-
2	Gaspard	6	oui	avant IEF – après IEF
2	Auguste	4	oui	avant IEF
2	Léopold	2	non	-
3	Adrian	10	oui	avant IEF
3	Suzanne	8	non	-
3	Louise	4	non	-
4	Louison	18	oui	avant IEF – après IEF
4	Madelon	16	oui	avant IEF – après IEF
4	Orion	13	oui	avant IEF – AR IEF
4	Junon	8	non	-
4	Robinson	4	non	-
5	Emma	17	oui	avant IEF – AR IEF
5	Camille	14	oui	avant IEF
6	Octave	7	oui	avant IEF – AR IEF
6	Liv	5	non	-
6	Séraphine	3	non	-
7	Philéas	15	oui	avant IEF – après IEF
7	Siam	13	oui	avant IEF
7	Ferréol	9	oui	après IEF
8	Jade	13	oui	avant IEF
8	Louise	12	oui	avant IEF
9	Inès	6	non	-
9	Mia	3	non	-
10	Hugo	9	oui	avant IEF
10	Margaux	4	non	-
11	Zoé	13	oui	avant IEF
11	Léon	10	oui	avant IEF
12	Gabrielle	12	non	-
13	Maya	4	non	-

Notes :

- L'âge indiqué est l'âge des individus en janvier 2021.
- La quatrième colonne indique si l'enfant a déjà fréquenté un école au cours de sa vie.
- La cinquième colonne indique, pour les enfants qui ont déjà fréquenté (ou fréquentent) une école, à quel moment cela a eu lieu :
 - « avant IEF » : avant le passage à l'IEF
 - « après IEF » : après une période d'IEF (ces enfants sont actuellement scolarisés, ou ont fini leur instruction obligatoire en étant scolarisés).
 - « AR IEF » : l'enfant a connu une ou des périodes où il a été re-scolarisé après un temps en IEF, puis de nouveau déscolarisé : il fait donc des aller-retours entre l'école et l'IEF.

Tableau 6 : Les entretiens menés auprès des enquêté.e.s

Nombre d'entretiens	Interlocuteur/trice	Type	Temps total (min.)
2	Sandrine	téléphone	120
1	Julie	téléphone	53
2	Toute la famille	visioconférence + face-à-face	225
2	Thais	téléphone	210
1	Annabel et ses filles	visioconférence	80
1	Neila	téléphone	70
2	Alexandra	téléphone	100
1	Diane	téléphone	78
1	Virginie	téléphone	79
1	Céline	visioconférence	78
1	Isabelle	téléphone	80
1	Romain et Gabrielle	visioconférence	90
1	Lorène et Maya	visioconférence	75

Tableau 7 : Raisons principales expliquant la mise en place de l'IEF

Famille	Raison principale
1	Expérience personnelle
2	Scolarisation mal vécue
3	Scolarisation mal vécue
4	Voyage
5	Dyslexie des enfants
6	Découverte du <i>unschooling</i>
7	Voyage
8	Changement de vie plus global
9	Arrivée petite sœur
10	Scolarisation mal vécue
11	Aboutissement d'un parcours en écoles à pédagogies alternatives
12	Équilibre qu'ils ne voulaient pas rompre
13	Respect volonté et rythmes de l'enfant

Présentation plus détaillée des facteurs explicatifs de la mise en place de l'IEF :

- F1 : expérience personnelle de la mère (pas d'épanouissement à l'école + voyages lui ayant démontré que les apprentissages qui se font par envie restent plus ancrés) ; conserver une liberté pour pouvoir voyager.
- F2 : Scolarisation « classique » mal vécue par l'aîné ; fermeture de l'école démocratique dans laquelle il avait été scolarisé.
- F3 : Scolarisation « classique » mal vécue par l'aîné (en « décalage » avec les autres enfants, épisodes lu comme du harcèlement scolaire par ses parents).
- F4 : Voyage de 6 ans en voilier ; par la suite, mal-être d'un des enfants au collège

- qui l'a poussé à retourner en IEF.
- F5 : Aucune solution proposée par l'école face à la dyslexie des enfants (en l'occurrence de l'aînée) mis à part un redoublement (l'aînée n'ayant pas appris à lire à la fin de sa première année de CP)
 - F6 : Pro-IEF avant la naissance de ses enfants ; découverte de la possibilité de faire du *unschooling* à travers le visionnage du documentaire *Être et devenir* de Clara Bellar
 - F7 : Voyage de 5 ans en camping-car sur le continent américain.
 - F8 : L'IEF s'inscrit dans un changement de vie plus global : départ de Paris pour s'installer à la campagne et planter une forêt ; enfants pas très épanouis à l'école, montrant des signes d'anxiété.
 - F9 : Pas accès à la classe Montessori qui l'intéressait ; arrivée du second bébé et connaissance, de par son travail de psychologue, de la difficulté pour certains de cumuler scolarisation et arrivée du deuxième de la fratrie pour l'aîné(e).
 - F10 : Scolarisation « classique » mal vécue par l'aîné.
 - F11 : Scolarisation dans trois écoles à pédagogies alternatives successives, avec fort investissement personnel et financier des parents, mais frustration face aux limites de ces écoles (notamment dues à certains professionnels qui y travaillent).
 - F12 : Enfant gardé par ses parents depuis la naissance ; équilibre familial qu'ils ne souhaitaient pas rompre ; parents qui considèrent ne pas avoir besoin du service proposé par l'institution scolaire
 - F13 : Respecter le souhait de l'enfant de ne pas aller à l'école ; « respecter ses rythmes physiologiques » (ne pas la réveiller le matin) ; sentiment des parents que l'enfant n'est pas prête à être scolarisée.

Tableau 8 : Éléments relatifs à la commune de résidence des familles

Famille	Nombre d'habitants	Densité population	Zone...	Revenu médian (€)	Ecart interdécile
1	3000	2	rurale, proche ville	21.360	2,6
2	15.000	1	urbaine	23.210	3,4
3	2000	3	rurale, proche métropole	22.340	NC
4	9000	2	rurale, proche grande ville	22.050	2,5
5	5000	3	rurale, proche grande ville	21.580	2,5
6	NC	NC	rurale, proche ville	NC	NC
7	14.000	2	urbaine	20.020	3,3
8	moins de 1000	3	rurale	19.130	NC
9	4000	3	rurale, proche villes	20.660	2,3
10	2000	3	rurale	20.860	NC
11	20.000	2	urbaine	21.240	2,7
12	5000	3	rurale	20.240	2,5
13	40.000	1	urbaine	22.080	2,9

Notes :

- Le nombre d'habitants a été arrondi au millier près.
- Les colonnes « nombre d'habitants » et « densité de population » a été remplie grâce à la grille communale de densité de l'Insee³⁰ :
- 1 : communes densément peuplées

30 Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), « La grille communale de densité », [La grille communale de densité | Insee](#). Publié le 29/04/2021.

- 2 : communes de densité intermédiaire
- 3 : communes peu denses
- Les colonnes « revenu médian » et « rapport interdécile » a été remplie grâce aux dossiers complets de chaque commune de l'Insee³¹. Les chiffres concernent l'année 2018 (les derniers parus à ce jour). Pour point de référence, en 2018, le niveau de vie médian de la population de France métropolitaine s'élevait à 21.250€ mensuels³².

31 Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), « Dossier complet », [Dossier complet Résultats pour toutes les communes, départements, régions, intercommunalités. ... | Insee](#). Publié le 21/04/2021.

32 Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), « En 2018, les inégalités de niveau de vie augmentent », [En 2018, les inégalités de niveau de vie augmentent – Revenu, niveau de vie et pauvreté en 2018 | Insee](#) . Publié le 16/10/2020.

Tableau 9 : Situation académique et professionnelle de la mère de famille

Famille	Niveau d'études	Situation actuelle	CSP emploi actuel (ou dernier emploi occupé)	Parcours professionnel
1	Bac+1	en emploi, T.P.	Professions Intermédiaires (4)	non linéaire
2	équivalent Bac.	sans emploi	Employés (5)	non linéaire
3	Bac+4	sans emploi	CPIIS (3)	linéaire
4	Bac+5	sans emploi	ACCE (2)	linéaire
5	Bac+2	en emploi, T.P.	Employés (5)	non linéaire
6	Bac+5	sans emploi	Bénévolat associatif	pas de parcours pro.
7	Bac+11	en emploi, T.P.	CPIIS (3)	linéaire
8	Bac+3	en emploi	Professions Intermédiaires (4)	non linéaire
9	Bac+5	en emploi, T.P.	CPIIS (3)	linéaire
10	Bac+1	sans emploi	Employés (5)	linéaire
11	Bac+1	sans emploi	Employés (5)	non linéaire
12	Entre Bac+3 et Bac+5	en emploi	ACCE (2)	non linéaire
13	Bac+4	sans emploi	Ouvriers (d'art) (63)	non linéaire

Tableau 10 : Situation académique et professionnelle du père de familles

Famille	Niveau d'études	Situation actuelle	CSP emploi actuel (ou dernier emploi occupé)	Parcours professionnel
1	Bac+2	intérim	Intérim	non linéaire
2	Bac	temps plein	NC (« artiste ») Anciennement : Ouvriers (6)	non linéaire
3	Bac+5	temps plein	CPIS (3)	linéaire
4	Bac+5	temps plein	CPIS (3)	linéaire
5	Bac+2	temps plein	Ouvriers (6)	non linéaire
6	Bac+5	temps plein	CPIS (3)	linéaire
7	Bac+4	temps partiel	Professions Intermédiaires (4)	linéaire
8	Bac+3	temps plein	Renconversion : ACCE (2)	non linéaire
9	Bac+3	temps partiel	CPIS (3) + ACCE (2)	non linéaire
10	Bac	temps plein	Ouvriers (6)	non linéaire
11	Bac+3	temps plein	Ouvriers (6)	non linéaire
12	Bac	temps plein	CPIS (art) (3)	linéaire
13	Bac+2	temps plein	ACCE (2)	non linéaire

Notes relatives aux tableaux 9 et 10 :

- « T.P. » = temps partiel
 - « CPIS » = cadres et professions intellectuelles supérieures
 - « ACCE » : Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
 - Colonne n°4 : catégories socioprofessionnelles (CSP), issues de la nomenclature PCS (professions et catégories socio-professionnelles) établie par l'Insee.
- Les chiffres entre parenthèses sont ceux associés par l'Insee à la catégorie socioprofessionnelle en question³³.

Tableau 11 : Situation académique et professionnelle de la mère et du père (résumé des tableaux 9 et 10)

Famille	Niv. ét. Mère	Emploi mère	Niv. ét. Père	Emploi père
1	4	oui, T.P.	5	oui (intérim)
2	4	non	4	oui
3	6	non	7	oui
4	7	non	7	oui
5	5	oui, T.P.	5	oui
6	7	non	7	oui
7	8	oui, T.P.	6	oui, T.P.
8	6	oui	6	oui
9	7	non	6	oui, T.P.
10	4	non	4	oui
11	4	non	6	oui
12	6	oui	4	oui
13	6	non	5	oui

Notes :

- « T.P. » = temps partiel
- Niveaux d'étude : ces chiffres sont ceux de la nomenclature des diplômes par niveau³⁴ :
 - 4 : niveau Bac (Baccalauréat)
 - 5 : niveau Bac+2 (DEUG, BTS, DUT, DEUST)
 - 6 : Bac+3 (licence, licence professionnelle) ou Bac+4 (maîtrise, master 1)
 - 7 : Bac+5 (Master, diplôme d'études approfondies, diplôme d'études supérieures spécialisées, diplôme d'ingénieur)
 - 8 : Bac+8 (Doctorat, habilitation à diriger des recherches)

33 Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), « Consulter la PCS 2003 », [pcs2003-1-Agriculteurs exploitants | Insee](#). Dernière mise à jour : le 01/01/2003

34 [Service-public.fr](#), « Quelle est la nomenclature des diplômes par niveau ? », [Quelle est la nomenclature des diplômes par niveau ? | service-public.fr \(service-public.fr\)](#). Consulté le 12/05/2021

2. PRISE DE CONTACT ET GRILLES D'ENTRETIEN

Message type pour contacter les familles IEF via les groupes Facebook

« Bonjour,

Je suis Charlotte, étudiante à Rennes dans un master de sciences sociales qui porte sur l'enfance et la jeunesse. Je m'intéresse plus particulièrement à la sociologie de l'enfance, aux sciences de l'éducation et aux modes d'instruction alternatifs à l'école « classique ». Dans le cadre de mon mémoire et de mon stage recherche, j'étudie l'IEF : un type d'instruction, ou plutôt un mode de vie, qui m'intéresse depuis longtemps, et qui me semble tout à fait d'actualité et nécessaire d'étudier dans le contexte actuel de mise en péril de l'IEF.

Pour mieux comprendre l'IEF et m'éloigner des idées reçues, je souhaiterais échanger directement avec des parents la pratiquant. C'est pourquoi je vous écris aujourd'hui. Certains d'entre vous seraient-ils d'accord pour échanger avec moi ? Cela pourrait par exemple prendre la forme d'un entretien téléphonique ou d'une visio (en fonction de vos préférences et selon vos disponibilités... je m'adapte !) pendant ce confinement, dans l'espoir de vous rencontrer « pour de vrai » par la suite.

Si ça vous intéresse, ou si vous avez des questions à me poser, ce serait avec plaisir que j'échangerai avec vous dans les commentaires ou par MP.

Je vous souhaite une belle journée.

Charlotte »

Première grille d'entretien

Cette grille fut utilisée pour les entretiens ayant eu lieu en novembre (Familles 1 à 7) en ce qui concerne sa première partie. La deuxième partie de cette grille a servi de base d'échanges aux quatre entretiens ayant eu lieu avec les familles 1, 3, 4 et 7 en début d'année 2021, dans le but de compléter le premier entretien.

Première partie :

Pour introduire l'entretien :

Pouvez-vous commencer par vous présenter ?

Comment est composée votre famille ?

Où résidez-vous ?

Depuis quand pratiquez-vous l'IEF ?

Pouvez-vous m'expliquer de manière brève pourquoi vous avez fait ce choix d'instruction pour votre/vos enfant(s) ?

De qui (quel parent) est venue cette idée de se lancer dans l'IEF ?

Pour mieux comprendre votre fonctionnement familial, j'aurais besoin de savoir comment sont répartis les rôles entre les deux parents (travail, instruction des enfants).

Comment voyez-vous votre rôle en tant que parent ?

Développement :

Nous nous intéressons ici à votre identité de parent IEF, aux particularités que cette identité vous confère par rapport aux parents non IEF.

Avant le passage à l'IEF :

Quelle était votre expérience dans l'enseignement ? Dans les sciences de l'éducation ? *(connaissances, expérience succincte, expérience professionnelle...)*

Quel type d'IEF aviez-vous choisi de mettre en place dans votre famille ? *(école à la maison, unschooling, ...)*

De quelle manière vous étiez-vous renseignée au sujet de l'IEF ?

Comment avez-vous présenté le projet aux enfants ?

Mise en place de l'IEF :

Votre organisation a-t-elle connu une évolution entre vos débuts en IEF et actuellement ?

Cette organisation était/est-elle plutôt stricte ou plutôt lâche ?

Avez-vous accordé une pièce spécifique de votre maison à l'IEF ? Si oui, avec l'expérience, est-ce que vous arrivez à contenir l'IEF dans cette pièce ?

Actuellement :

Quel type d'instruction mettez-vous en place actuellement ?

Quel type d'activités proposez-vous aux enfants ?

Quel temps de présence (de votre part) cela requiert-il quotidiennement auprès des enfants ?

Votre relation avec vos enfants s'en est-elle trouvée changée ? Si oui, de quelle manière ?
Même question pour le parent n°2.

Le travail de parent IEF :

Les activités proposées aux enfants vous demandent quelle préparation en amont ? (en terme de temps, de recherches...) *(Cette question peut être découpée selon le type d'activité.)*

En plus des activités et de leur préparation, quelles tâches supplémentaires sont apparues dans votre vie depuis la mise en place de l'IEF ? *(exemples : temps sur les réseaux sociaux, recherches annexes, lectures...)*

Pour clôturer l'entretien :

Quelles études avez-vous faites ? Quel est votre parcours professionnel ?

Mêmes questions en ce qui concerne le parent n°2.

Que ressentez-vous face à l'annonce de Macron et sa volonté de supprimer le droit à l'IEF excepté pour motif de santé ? Comment vous positionnez-vous face à cette annonce ?

Y a-t-il une ressource (livre, documentaire, un individu, une pédagogie alternative...), en lien avec l'IEF, que vous souhaiteriez mettre en avant (maximum deux réponses) ?

Seconde partie :

L'usage des réseaux sociaux :

Nous nous intéressons, dans cette partie, à votre usage des réseaux sociaux en lien avec l'IEF.

Dans votre cas, de quels réseaux sociaux s'agit-il (groupe Facebook, page Instagram...) ?

Pour chacun de ces réseaux (répondre dans la mesure du possible) / ou alors uniquement pour le groupe Facebook à travers lequel je suis rentrée en contact avec la personne :

- depuis quand en êtes-vous membre/le consultez-vous ?
- À quelle fréquence : y faites-vous un tour ? Commentez-vous ? Publiez-vous sur ce réseau ?
- Pourquoi avez-vous choisi de rejoindre ce réseau social ?
- Comment avez-vous trouvé ce réseau social (recherche, conseil...) ?
- Comment définiriez-vous ce réseau ? (*contenu, etc.*)
- Qu'appréciez-vous sur ce réseau ? Que n'appréciez-vous pas sur ce réseau ?
- Aujourd'hui, que venez-vous chercher sur ce réseau ?
- Quelle complémentarité y a-t-il entre les différents réseaux sociaux IEF que vous fréquentez ?
- Participez-vous à des rencontre « réelles » avec les membres de réseaux que vous fréquentez ?

Si oui, ces participations ont-elles donné lieu à des relations durables (les familles restent régulièrement en contact) ?

Vous arrive-t-il de « court-circuiter » le réseau, c'est-à-dire d'avoir des contacts avec d'autres membres du réseau (pour échange d'infos, rencontres...) sans passer par ce réseau (messagerie privée, sms, téléphone, relation de face-à-face...) ?

Questions par type d'activité :

Pour chaque catégorie d'activité (et après avoir présenté ce que j'entends par chacune de ces catégories), les questions suivantes sont posées :

- Quelle place accordez-vous à ce type d'activité : temps ? Moyens (achat de matériel...) ?
- Encouragez-vous ce type d'activité chez vos enfants ou les laissez-vous faire ?
- Quelle importance possède, pour vous, ce type d'activité ?

Des questions supplémentaires peuvent être posées en fonction de la catégorie :

- **activités créatives**
- **sorties**

Est-ce que vous préparez les sorties en amont avec les enfants ? Est-ce que vous en discutez en aval, ou les mettez en lien avec des activités par la suite ?

Qu'est-ce que l'IEF permet au niveau des sorties que l'école ne permet pas ?

- **Activités à finalité explicitement didactique**

Sur quelles ressources vous appuyez-vous ? (*exemples : Cned, livres scolaires, site internet...*)

Suivez-vous un programme particulier, ou suivez-vous uniquement les intérêts des enfants ?

Évaluez-vous votre enfant ?

Comment vous préparez-vous, en tant que parent, à apporter ces enseignements à votre/vos enfant(s)

- **Activités culturelles**

Rencontrez-vous des freins à la mise en place de ces activités culturelles ?

- **Rencontres**

Quelles sont vos attentes par rapport à ces rencontres ?

Aujourd'hui, la plupart des liens sociaux que vous entretenez sont-ils avec des parents IEF ou des parents non IEF ?

La plupart des liens sociaux enfantins que vos enfants entretiennent sont-ils avec des enfants en IEF ou des enfants scolarisés ?

Qu'est-ce que la mise en place de l'IEF a changé dans vos liens sociaux ?

- **Sport**

Seconde grille d'entretien

Comme je cherchais, après la première vague d'entretiens de novembre, à agrandir mon échantillon de familles, j'ai fait le choix de condenser la grille d'entretien afin qu'elle puisse se faire en un seul entretien et non deux, afin d'avoir le temps de mener davantage d'entretiens. De plus, j'ai réagencé certaines questions et ajouté des nouvelles, en fonction des manques qui m'apparaisaient suite aux premiers entretiens que j'ai menés. Cette grille a été utilisée pour les entretiens menés auprès des familles 8 à 13 (seconde vague d'entretiens).

I. Pour introduire l'entretien :

Pouvez-vous commencer par vous présenter ?

Comment est composée votre famille ?

Où résidez-vous ?

Depuis quand pratiquez-vous l'IEF ?

Pouvez-vous m'expliquer de manière brève pourquoi vous avez fait ce choix d'instruction pour votre/vos enfant(s) ?

De qui (quel parent) est venue cette idée de se lancer dans l'IEF ?

Pour mieux comprendre votre fonctionnement familial, j'aurais besoin de savoir comment sont répartis les rôles entre les deux parents (travail, instruction des enfants).

Quelles études avez-vous faites ? Quel est votre parcours professionnel ?

Mêmes questions en ce qui concerne le parent n°2.

II. Parcours IEF

Avant le passage à l'IEF :

Quelle était votre expérience dans l'enseignement ? Dans les sciences de l'éducation ? (*connaissances, expérience succincte, expérience professionnelle...*)

Quel type d'IEF aviez-vous choisi de mettre en place dans votre famille ? (*école à la maison, unschooling, ...*)

Mise en place de l'IEF :

Pouvez-vous me décrire à quoi ressemble une de vos journées ?

Votre organisation a-t-elle connu une évolution entre vos débuts en IEF et actuellement ?

Avez-vous accordé une pièce spécifique de votre maison à l'IEF ?

Trouvez-vous compliqué d'établir une frontière entre temps d'apprentissage et temps de détente à la maison ?

Respectez-vous les temps de week-end/vacances ?

Votre enfant fait-il des activités extra-scolaires ?

→ perspective pour la suite

Actuellement :

Quel type d'instruction mettez-vous en place actuellement ?

Quel type d'activités proposez-vous aux enfants ?

Votre relation avec vos enfants s'en est-elle trouvée changée ? Si oui, de quelle manière ?

Cherchez-vous à établir une frontière entre temps de travail et temps de détente ? Si oui, est-ce compliqué ?

Le travail de *parent IEF* :

Les activités proposées aux enfants vous demandent quelle préparation en amont ? (en terme de temps, de recherches...) (*Cette question peut être découpée selon le type d'activité.*)

En plus des activités et de leur préparation, quelles tâches supplémentaires sont apparues dans votre vie depuis la mise en place de l'IEF ? (*exemples : temps sur les réseaux sociaux, recherches annexes, lectures...*)

Considérez-vous le fait d'être « mère/père IEF » comme un travail ?

III. Les différentes catégories d'activités

Pour chacune des catégories suivantes, pouvez-vous me dire quelle place vous leurs accordez / quelle importance elles ont pour vous :

- activités créatives
- activités culturelles
- sport/activités physiques
- sorties
- rencontres
- *activités « scolaires »/« formelles »*

IV. L'usage des réseaux sociaux

Nous nous intéressons, dans cette partie, à votre usage des réseaux sociaux en lien avec l'IEF.

Dans votre cas, de quels réseaux sociaux s'agit-il (groupe Facebook, page Instagram...) ?

En ce qui concerne ces réseaux :

- depuis quand êtes-vous membre ?
- Pourquoi êtes-vous devenue membre ?
- Qu'est-ce que vous y recherchez ?
- A quelle fréquence les consultez-vous ?
- Quel usage en faites-vous ?

3. ANALYSE SUCCINCTE D'UN GROUPE FACEBOOK IEF

Groupe étudié :

Groupe Facebook privé.

Nom de groupe de type « IEF dans le *département* »

Environ 250 membre au moment de l'enquête (automne 2020)

Création : 2016

Enquête :

Recension des 150 dernières publications apparues sur le groupe. Cela couvre une période de six mois (d'avril à septembre 2020). Pas d'étude des commentaires.

Nombre de publications par mois :

avril : 13

mai : 8

juin : 7

juillet : 15

août : 46

septembre : 61

Observations de type géographique :

Analyse, pour chaque publication où c'était indiqué, du lieu que cela concerne (commune de résidence de la famille quand elle se présente, lieu où a lieu l'activité ou la rencontre proposée, etc.). Mes observations sont les suivantes :

- bonne répartition sur le territoire...
- ...même si un pôle principal : la préfecture du département
- quelques nœuds qui sont plus souvent cités qu'ailleurs, alors que ce sont parfois des petites villes. C'est souvent parce que s'y trouve un espace-clé pour l'IEF : un café pour enfants, un parc, etc.
- quelques communes ne sont pas situées dans le *département*, mais dans d'autres départements avec une situation géographique limitrophe.

Membres qui publient :

Étude des individus qui ont effectué ces publications :

- D'après les pseudos, il semblerait que l'intégralité soit des femmes.
- Ils représentent un quart des membres du groupe.
- Seul 1/10 des membres du groupe ont publié au moins deux fois sur cette période de six mois.

On en déduit un usage majoritairement passif de ce réseau, et quelques acteurs clé qui font fonctionner le groupe.

Objet principal de la publication :

Certaines publications sont hors sujet IEF, mais très peu (5). Le groupe est donc relativement préservé des informations hors IEF, et utilisé dans sa fonction première.

L'idée de cette partie est d'analyser l'usage premier de la publication qui est faite : à quoi sert principalement la publication ? Partager, poser une question, se présenter... ?

Il y a quatre principaux objets de publication (dans l'ordre) :

- **proposer une rencontre (35)**. Cette proposition prend deux principales formes : « fixée », lorsque l'endroit, la date et l'heure sont déjà définis et indiqués ; « modulable », quand un de ces éléments reste à définir et le membre souhaite en parler avec les autres personnes potentiellement intéressées.
- **poser une (des) question(s) (32)**. Ces questions peuvent concerner un ou plusieurs des points suivants : de demande de renseignements, de conseils, si une autre personne serait intéressée par tel atelier ou activité, des retours (d'expérience) ou des recommandations.
- **Partager (29)**. Le partage peut prendre différentes formes : un retour d'expérience (toujours une recommandation, jamais une contre-recommandation), des informations concernant un atelier ou une activité, des informations concernant un lieu, un mécontentement. Parfois, c'est un individu participant à l'organisation (d'un atelier ou une activité, par exemple) qui effectue ce partage (non négligeable) ; parfois, c'est un parent IEF.
- **se présenter (25)**. Un grand nombre de posts consistent en des présentations d'individus nouvellement arrivés sur le groupe. Il s'agit alors majoritairement de familles qui débutent l'IEF, de famille qui portent un intérêt pour l'IEF (sans pour autant s'être déjà décidée pour ce mode d'instruction), et parfois de familles IEF qui viennent de déménager dans le 22. Alors, il est très commun que les membres exposent ce qu'ils viennent chercher sur ce groupe. Voici la liste qui résume ces raisons : échanges, découvertes (lieux et activités), sociabilités enfantines, balades, rencontres, lieux, partages, activités, amitiés entre familles, activités et sorties avec d'autres familles IEF, trouver des renseignements, des conseils, des informations administratives, entendre des témoignages.

Ils peuvent aussi en profiter pour partager certaines de leurs peurs/craintes.

Autre objet de la publication (mais dans une moindre mesure) : faire un rappel relatif à un post antérieur, faire un retour suite à une rencontre « réelle » entre membres du groupe, partager du matériel (tant « physique » que numérique – souvent des ressources didactiques).

Contenu de la publication :

On ne s'intéresse plus ici au but de la publication (partager, demander, se présenter...), mais au contenu de ce but : que ce soit pour la partager ou demander des informations à son sujet, on peut évoquer une activité, une rencontre, un lieu, un élément administratif, etc. Voici une liste des contenus principaux observés dans les publications :

- **rencontre**. Les rencontres semblent se faire plus souvent autour d'une activité, que sans activité prédéfinie (dans ce dernier cas, les familles se retrouvent dans un endroit, souvent un parc, où elles partagent un moment ensemble, souvent autour d'un goûter ou d'un pique-nique). Ces activités sont très variées, en voici quelques exemples : promenade, visite d'un lieu (ferme, château...), ludothèque, cueillette de légumes, séance de cinéma, etc. Ces rencontres semblent plus souvent exceptionnelles (un jour précis) que régulières. Cependant, nous pouvons imaginer que des rencontres à intervalles réguliers peuvent avoir lieu sans passer par le biais du groupe Facebook. Exemple : deux familles d'une même ville se rencontrent une fois par le biais du groupe puis échangent leur numéro de téléphone et continuent de se programmer des rencontres régulières sans passer par le groupe. Le groupe

sert alors de canal de tissage de liens sociaux, sans forcément participer à la pérennité de ceux-ci.

- **Activité ou atelier.** De nombreux types d'ateliers/activités différents sont évoqués dans les publications : manuelles/créatives (loisirs créatifs, dessin, cuisine, etc.), langue étrangère (seul l'anglais est évoqué), visites, jeux et jeux de société, lecture, sport, gestes qui sauvent, cinéma/théâtre, conférence, éveil musical, sensibilisation à une thématique écologique, sortie (parc, ferme, musée, zoo...) → établir une classification des activités destinées aux enfants : activités créatives (manuelles, dessin, cuisine, éveil musical etc.) + jeux et jeux de société, aspect didactique affirmée (anglais, gestes qui sauvent), sorties/visites (→ sensibilisation à quelque chose, par exemple à l'écologie), sport.

Ces activités sont parfois destinés aux parents, souvent aux enfants et régulièrement aux parents et enfants. Elles semblent plus souvent exceptionnelles que régulières.

Les activités sont parfois payantes (atelier, accès à un parc, etc.), parfois gratuites.

Lieu : Beaucoup d'activités ont lieu en extérieur : parc, ferme, forêt, écocentre, lac, zoo, océan... D'autres en intérieur : à la maison, café pour enfants, magasin, ludothèque. Mais l'aspect « activité en extérieur » est particulièrement présent. Explications : saison (avril-septembre propice à passer du temps en extérieur) ; ce sont des activités qui demandent beaucoup de temps libre, car demande de se déplacer, de rentabiliser le déplacement... ; permettent de s'évader de la maison, alors que c'est un lieu où l'on passe sinon plus de temps que les familles habituelles dans lesquelles les parents vont au travail et les enfants à l'école ; post-confinement : on a envie de profiter de l'extérieur.

- **Peurs et craintes.** Objets de peurs : l'expérience nouvelle (dans sa totalité), l'acquisition des savoirs par l'enfant, les sociabilités enfantines/Adolescentes, l'enfant veut retourner à l'école, les contrôles EN, les écrans, se justifier auprès d'autrui, la solitude, la fatigue.
- **Administratif.** Contrôles, contacts avec l'administration IEF, droits et devoirs des familles IEF, la « paperasse ».
- **L'IEF au quotidien** = aspects plus pratiques de l'IEF. Choix du type d'instruction, ressources didactiques et techniques d'enseignement, organisation (par jour et par semaine), écrans, préparation aux contrôles...

Autre : un lieu, un film, une application, un site internet ressources, les cours par correspondance, les écoles à pédagogie alternative.

Premiers éléments d'analyse : proposition de classifications :

Classification des publications

Nous pouvons, dans un premier temps, proposer une catégorisation des publications apparaissant sur le groupe. Ces catégories permettent d'englober la majorité des publications, sans pour autant être exhaustives (il s'agit d'une schématisation, et donc d'une simplification) :

- **Rencontres.** Le groupe apparaît avant tout comme un haut lieu de sociabilités IEF. Les familles semblent y venir avant tout chercher des liens humains. Ceux-ci présentent une importance à la fois pour les parents (créer communauté dans la marginalité, et échanger et se soutenir sur ce qu'un choix « marginal » peut apporter de difficultés) et pour les enfants, privés des sociabilités enfantines issues de l'espace scolaire. Le réseau social permet la rencontre « réelle » : il s'agit d'un moyen, et non d'une fin en soi.

- **Interrogations.** Le groupe apparaît ici comme une ressource pour accéder à tout un tas d'informations variées (allant de questions administratives à des questions plus pratiques de mise en place de l'IEF au quotidien, en passant par l'existence de tel atelier ou telle activité). L'idée est de se reposer sur l'expérience des autres familles IEF (qui sont susceptibles d'être déjà passées par là) pour obtenir la réponse à ses questions (celle-ci étant difficile à obtenir par les voies classiques, dans la mesure où l'État semble vouloir rendre difficile ce type d'instruction, au profit de l'école).
- **Partages.** Le groupe est également un lieu où l'individu vient « offrir » aux autres familles IEF des informations, idées, ou encore ressources. Le contenu de ce partage est donc vaste, même s'il concerne le plus souvent des ateliers ou des activités (informations, recommandations, idées à leur sujet).
- **Présentations** (environ 17% des publications). Il s'agit des posts servant à se présenter, lorsque l'on est nouveau membre. Tous les nouveaux membres n'y ont pas recours, mais tous ceux qui y ont recours sont arrivés récemment sur le groupe. Il s'agit, dans la majorité, de personnes nouvellement en IEF, de personnes intéressées par l'IEF, et de personnes déjà en IEF mais ayant déménagé dans ce nouveau département. Dans presque l'intégralité des cas, les individus présentent la raison pour laquelle ils ont rejoint le groupe : recherche de sociabilités (parentales : les autres familles à la fois comme ressources pour mettre en place ce mode de vie (obtenir des réponses, notamment aux craintes), et comme liens sociaux à l'heure où est adopté un mode de vie au rythme différent des familles non IEF ; enfantines : permettre aux enfants d'avoir des ami(e)s malgré la non fréquentation d'un établissement scolaire), et groupe comme source d'informations (concernant des activités, des lieux ou encore des éléments administratifs).

La catégorisation présentée ci-dessus prouve donc que ce groupe Facebook IEF est avant tout un lieu de sociabilisation : les individus arrivent sur cette sphère sociale en se présentant, elles sont amenées à se rencontrer régulièrement dans le monde « réel », et les liens entre les membres sont entretenus à travers une logique du type don-contre-don (Mauss) (une sorte de « contrat social » semblant régir les interactions sur le groupe : l'individu utilise le groupe comme ressource quand il en a besoin (contre-don), mais il vient également alimenter le groupe en échange (don)).

NB : J'avais au départ obtenu une cinquième catégorie nommée « autre » représentant 18,5% des publications, et me permettant d'indiquer, pour chacune des autres catégories, la proportion des publications qu'elle représentait. Cependant, je me suis rendue compte que de nombreux éléments qui étaient contenus dans « autre » pouvaient en réalité entrer dans « interrogations » ou « partages ». Je n'ai cependant pas (encore) eu le temps de recompter mes résultats afin d'établir les proportions finales de chacune des catégories suite à ce changement de catégorisation. Cela explique l'absence, pour le moment, de cette information.

Les activités IEF

Posons désormais la focale sur les activités effectuées par les familles IEF. En effet, le groupe ne donne certes pas accès à des informations essentielles (quel type d'instruction choisie pour chaque famille ? quelles activités ? à quels moments de la semaine ? avec une finalité didactique ou loisirs ? Etc.), mais les échanges (*interrogations* et *partages*) sur le groupe concernent, quand il ne s'agit pas d'une rencontre, majoritairement une activité. Ainsi, l'analyse qualitative des publications sur le groupe nous permet d'avoir accès aux

activités potentiellement proposées aux enfants IEF par les parents IEF. Il est cependant important de faire attention au fait que les membres présents sur le groupe ne sont pas forcément représentatifs de l'ensemble des familles IEF : nous sommes face à un certain profil de parents IEF, il ne faut donc pas généraliser nos résultats.

Nous pouvons, grâce à l'aperçu de grande ampleur que nous offre le groupe, commencer à établir une catégorisation des types d'activités proposées par les parents IEF à leurs enfants :

- **Les sorties.** Il s'agit d'une activité effectuée à l'extérieur de la maison, qu'elle soit extérieure ou intérieure. Dans la sortie, le but de l'activité est la sortie en soi (par exemple, sortir de chez soi pour aller à la bibliothèque lire des livres ne sera pas comptabilisé comme « sortie », car la sortie n'est alors qu'un moyen pour arriver à un but : lire des livres que l'on ne possède pas à la maison. Au contraire, visiter un château est une sortie : le lieu de la sortie est le but de la sortie). Il peut s'agir d'une visite, ou d'une promenade. Ainsi, la sortie a un objectif plus ou moins didactique : visiter une ferme ou un musée a pour objectif d'apporter des connaissances nouvelles à l'enfant ; partir se promener en forêt peut avoir des objectifs didactiques (en apprendre plus sur les arbres et les animaux de la forêt, par exemple), mais peut également être tout simplement présentée comme l'occasion de prendre un bon bol d'air, ou de partager un moment de détente avec des ami(e)s.
- **Les activités créatives.** Cette catégorie est très vaste : activités manuelles (loisirs créatifs, dessin...), cuisine, faire du théâtre, faire de la musique (éveil musical), jouer, jeux de société... Toutes ces activités font travailler la créativité de l'enfant. Même si elles permettent d'obtenir d'autres aptitudes, l'accent est mis ici sur le développement de la créativité de l'enfant.
- **Les activités culturelles.** On utilise ici le terme de « culture » au sens relativement conventionnel du terme. Il s'agit alors d'aller au cinéma, au théâtre (là où faire du théâtre est plutôt une *activité créative*), lire un livre, écouter de la musique (alors que, là aussi, faire de la musique serait plutôt considérée comme une *activité créative*), etc. Limite : aller au musée est une *sortie* ou une *activité culturelle* ?
- **Les activités physiques.** Sources à la fois de bien-être et d'apprentissages comme la coopération ou la persévérance.
- **Les activités à finalité explicitement didactique.** On y trouve les activités de type scolaire (comme les cours à distance, les apprentissages à partir d'un cahier d'exercice, etc.), mais également des activités qui s'en éloignent, mais dont la finalité est explicitement l'apprentissage en lui-même (même si les moyens pour y parvenir semble être plus « informels ») : par exemple, l'apprentissage de l'anglais par le jeu (le but est l'anglais, et non le jeu), ou encore un atelier qui sensibilise aux gestes qui sauvent.

Les frontières de ces catégories sont poreuses. Il s'agit d'un choix de catégorisation, permettant de clarifier les différentes activités, et non d'une présentation exempte de subjectivité.

Soulignons également la différence entre les activités dont l'instigateur est le parent, celles qui sont chapeautées par un tiers (animateur, professeur de sport, etc.), et enfin celles que l'enfant choisit librement sur son temps libre.

4. PHOTOS RELATIVES AUX ENTRETIENS AVEC LES FAMILLES N°3 ET N°4

Photos maison famille n°3

Table de travail et d'activités, dans le salon :



Bibliothèque dans le salon, avec frise affichée au mur (mois de l'année, saisons et anniversaires) :



Bibliothèque, ressources pour activités, et affichages, dans le salon :



Calendrier et planning hebdomadaire, pour apprendre à se repérer dans le temps et à anticiper :



Emplois du temps d'Orion et de Junon (famille n°4)

Emploi du temps d'Orion :



Emploi du temps de Junon :



5. RETRANSCRIPTION DE DEUX ENTRETIENS

Nous faisons le choix de proposer deux entretiens retranscrits en annexes. Ces deux entretiens sont particulièrement significatifs, avec un entretien mené auprès d'une famille de milieu socioculturel moyen (F5), et un autre (en deux parties) mené auprès d'une famille de milieu aisé (F7).

Entretien famille n°5

L'entretien a lieu le 14 novembre, à 14h. Il dure environ 1h20. Il se déroule en visioconférence. La mère (Annabel - A) et ses deux filles (Emma et Camille – Em et C) sont présentes.

Annabel a répondu à mon annonce postée sur un groupe Facebook départemental destiné à l'IEF.

Questions introductives

E1 : Pour commencer, est-ce que vous pouvez vous présenter, présenter comment est composée votre famille, etc. ? Donc tout le monde peut intervenir, c'est intéressant.

B1 : Donc moi c'est Annabel, j'ai 47 ans. Et mes deux filles... on en a que deux. La grande Emma qui va avoir dix-huit ans en mars, et Camille qui a eu quatorze ans en octobre.

E2 : OK, très bien.

B2 : Et ça fait onze ans... oui, c'est notre onzième année en IEF.

E3 : Intéressant. On va revenir sur ça, sur votre parcours, etc. Vous ne vivez qu'à trois ?

B3 : Non. Il y a mon mari qui est avec nous. Mais il ne participe pas vraiment à l'école à la maison parce qu'il travaille de toutes façons. Il faut bien qu'il y en ait un qui travaille. Et puis ça lui arrivait quand elles étaient plus jeunes de le faire parce qu'il était là et que moi je travaillais, mais en général c'est plutôt moi qui m'en occupe.

E4 : Vous habitez où ?

B4 : A *ville G*, juste au-dessus de *ville F*.

E5 : OK. Et du coup, est-ce qu'on peut revenir sur depuis quand vous pratiquez l'IEF ? Comment ça s'est instauré, etc.

B5 : Ça fait depuis 2010... non, 2011. Emma a été scolarisée en maternelle, elle a fait son CP à l'école, et donc quand elle a terminé son CP elle n'a pas réussi à apprendre à lire. Donc on me proposait un redoublement, mais sans rien mettre en place, et nous ça ne nous convenait pas, donc on a décidé de la retirer de l'école et de faire l'école à la maison. Et Camille, qui était en petite section, on l'a retirée et on a fait l'école avec elle. Du coup depuis. Entre-temps Emma est repartie à l'école. Elle adore l'école. L'école l'aime un peu moins mais... Elle est retournée en 6ème. Elle a fait sa 6ème, 5ème et son premier trimestre de 4ème au collège. Elle est revenue à la maison. Et elle est repartie en seconde l'année

dernière. Là, elle est en première. Donc elle est toujours scolarisée. Et Camille, elle n'est jamais repartie à l'école, et elle n' a pas envie d'y retourner (*rires*).

E6 : Tu es en première quoi ?

Em1 : Je suis en première générale.

E7 : Ah oui, il n'y a plus de spécialités de toutes manières maintenant.

Em2 : Non.

E8 : OK. Et du coup Camille tu n'as pas du tout envie, toi, de retourner à l'école, c'est ça ?

C1 : Non, pas du tout (*rires*).

E9 : OK. Est-ce que c'est parce que tu n'as jamais... Enfin, tu as des mauvais souvenirs de l'école, ou tu n'as pas vraiment de souvenirs finalement, et tu n'as juste pas trop envie d'y aller ?

C2 : J'ai pas vraiment de souvenirs, j'ai juste pas envie d'y aller.

E10 : OK. Et du coup est-ce que tu suis quand même des cours, ou est-ce que tu es plutôt en *unschooling* ? (*blanc*) Est-ce que tu suis des cours scolaires avec des manuels, etc. ?

C3 : Bah oui.

B6 : Alors on est plus en... On fait du formel le matin. J'ai des livres. On ne fait pas du tout un parcours par correspondance. On suit... on a toujours fait ça : j'ai acheté mes propres manuels et donc le matin on travaille finalement comme si on était à l'école, et puis l'après-midi, elles font ce qu'elles veulent. C'est pour ça je pense qu'elle ne veut pas aller à l'école. C'est qu'elle voit... bon... qu'il faut travailler quand on va à l'école, avec sa sœur, plus les devoirs, ça fait... Leur particularité c'est qu'elles sont toutes les deux dyslexiques sévères. Du coup, l'école, c'est compliqué. Alors autant Emma elle c'est sûr qu'elle y a été confrontée et qu'elle l'a vu, et je pense que vu ce qu'elle entend Camille, de ce qu'il se passe avec sa sœur, ça ne lui donne pas envie d'y aller (*rires*). Et en plus Camille est dysgraphique, en plus de dyslexique donc... ça rajoute une couche sur sa difficulté. A la maison elle a tout ce qu'il faut.

E11 : Et ça n'a pas été trop dur à gérer, du coup, pour vous, ça, de devoir en plus de leur apprendre à lire, à écrire, etc., devoir gérer aussi cette dyslexie ? Ça n'a pas rajouté un peu de défi ?

B7 : En fait j'ai jamais été diagnostiquée mais clairement j'ai des symptômes de la dyslexie. C'est plus léger chez moi, mais la dysorthographe je la sens bien. Et finalement je fonctionne comme elles, donc c'est moins difficile dans un sens où je sais ce qu'elles traversent, leurs difficultés à apprendre, et je sais pourquoi elles n'y arrivent pas. Après ce qui est difficile c'est quand il faut que je corrige l'orthographe et que même moi je ne sais pas comment on doit les écrire. Et bah on cherche. On cherche des compensations. Et puis maintenant on en a quand même beaucoup avec les ordinateurs, donc c'est plus facile. Et puis ça a un avantage aussi d'être à la maison, c'est que pour leur suivi, et bah on a des créneaux de libres beaucoup plus facilement que quand on est à l'école, et ça ne rajoute pas une charge de fatigue. Alors que quand elles vont à l'école, là on voit bien avec Emma, il faut caser l'orthophoniste. Donc en plus les écoles il faut ça, alors qu'il y a déjà les devoirs. C'est compliqué en fait. Alors que pour Camille... déjà c'est un rêve pour l'orthophoniste, parce qu'elle nous case dans les trous. C'est pratique.

E12 : D'accord. Et ça représente plusieurs rendez-vous par semaine ou un seul ?

B8 : J'en ai deux parce que j'ai deux filles, mais elles ont chacune un rendez-vous. Plus l'ergo toutes les deux en ce moment, mais voilà.

E13 : L'ergo c'est quoi exactement ?

B9 : Bah l'ergothérapeute... on a commencé avec Camille parce qu'avec sa dysgraphie on voyait bien qu'elle n'arrivait pas à acquérir l'écriture, malgré tous les efforts qu'elle faisait. Donc en fait ça nous permet de compenser. D'apprendre à utiliser l'ordinateur. Et puis c'est elle qui a fait un vrai bilan pour savoir s'il y avait une dysgraphie. Et ça permet de compenser avec l'ordinateur et d'apprendre à l'utiliser efficacement, et les logiciels qu'on a besoin de savoir... vraiment ce qu'il faut mettre en place. Et du coup elles sont toutes les deux sur l'ordinateur pour que ça simplifie les choses.

E14 : D'accord. Et du coup Emma, qu'est-ce qui fait que toi tu aies voulu retourner à l'école, puis rentrer à la maison, puis de nouveau repartir au lycée ?

Em3 : (*Réfléchit.*) Je voulais aller au collège pour voir ce qu'on y faisait. Et puis ça me manquait un peu genre voir des gens, parler avec des nouvelles personnes et tout. Et puis j'ai arrêté parce que je ne me sentais pas bien et ça n'allait pas aller en s'améliorant, donc je préférais partir. Mais toujours dans l'idée de retourner au lycée pour les mêmes raisons. Pour me faire des potes, pour connaître de nouvelles personnes, faire des rencontres, et tout. Et du coup là je me suis fait des bons potes donc je suis contente.

E15 : Donc ça se passe bien ?

Em4 :Oui.

E16 : Et du coup est-ce qu'il y avait aussi cette idée de tu voulais passer le bac et du coup tu te sentais plus à l'aise en allant au lycée pour pouvoir le passer, ou c'était plutôt vraiment le côté social : avoir des amis, etc. ?

Em5 : C'est vrai qu'au début c'était surtout pour le côté social. Et vu que j'ai passé le brevet en candidat libre et que je l'ai pas eu et que j'ai trouvé ça très compliqué de réussir à tout apprendre et à se mettre la pression, je me suis dit que pour le bac c'était plus simple. Surtout en première, les oraux de français sont annulés. C'est sur le contrôle continu. Et en candidat libre c'est pas possible, vu qu'on n'a pas de note. C'est quand même plus simple d'être à l'école pour ça.

E17 : C'est sûr. Et du coup toi tu avais vraiment, absolument envie de passer le bac ? C'est un truc que tu as réfléchi, ou c'était évident que tu allais passer le bac un jour ?

Em6 : C'était évident. Je pense qu'on ne peut pas faire grand chose sans bac maintenant donc... je pense que c'est quand même un diplôme à avoir, donc je pense que c'est quand même un peu obligatoire dans la société, donc je vais le faire.

E18 : Et du coup est-ce que vous aviez en tant que parents ces attentes là aussi, que vos enfants passent des diplômes ?

B10 : Qu'ils passent le bac ? Oui. Le brevet, je lui ai proposé, mais ça me paraissait logique de le passer. Ça permet de savoir comment ça se passe un examen. Et puis après, le bac, c'est... Emma elle a un projet d'aller aux beaux-arts après. Elle a pris la spécialité art, donc elle, son projet, c'est de continuer vers l'art. Et Camille elle est plutôt théâtre, et ça fait

longtemps qu'elle fait du théâtre et je pense que c'est vers là qu'elle voudrait aller. Mais nous on la pousse à aller jusqu'au bac et puis après... voir ce qu'elle fait comme études. Même si c'est pas des études "normales"... Mais voilà, au moins le bac je pense que ça permet d'avoir une base et de... si on change d'avis en cours de chemin, on a déjà ça quoi.

E19 : Oui, bien sûr. Et Camille, tu es dans l'équivalent de quelle classe actuellement ?

C4 : 3ème.

E20 : 3ème. Et est-ce que tu penses aller au lycée par la suite, ou préparer le bac toute seule, à la maison ? Est-ce que tu as une idée ?

C5 : Je pense pas que je veux aller au lycée.

E21 : D'accord. Mais tu vas quand même préparer ton bac ?

C6 : Oui.

E22 : Et du coup depuis la maison ?

C7 : Oui.

E23 : OK. Est-ce qu'on peut revenir juste sur vous en tant que parents, sur quelles études et quels métiers vous avez faits ? Si vous avez suivi une éducation classique aussi à l'école primaire classique.

B11 : J'étais à l'école tout le temps. J'ai fait toute ma scolarité en école privée. En fait après le collège j'ai fait un BEP. Après j'ai fait un bac pro de secrétariat. Et après je suis partie à la fac. J'ai fait un DEUG de communication, celui qui prépare... Avant, il y avait le DEUG et il y avait la licence. Et fait c'est celui qui préparait à faire la licence en sciences de l'éducation.

E24 : D'accord. Donc il y a déjà...

B12 : Mais je ne suis pas allée en licence parce que clairement... ma dyslexie m'a rattrapée à cette période-là. C'était très très compliqué. J'ai mis quatre ans à avoir mon DEUG. J'en suis arrivée au bout (*rires*).

E25 : Mais du coup les matières du DEUG c'était aussi en sciences de l'éducation ?

B13 : Oui.

E26 : Donc il y avait déjà cet intérêt un peu pour...

B14 : Oui, c'est ça.

E27 : ... pour l'éducation, tout ça.

B15 : Sauf qu'aujourd'hui j'ai pas... Je voulais être instit. En maternelle. Mais clairement, je n'irais pas (*rires*).

E28 : Et pourquoi ?

B16 : J'adore faire l'école à mes enfants mais je crois que je... Et bah il y a ce manque de liberté qu'on n'a pas dans l'éducation nationale. C'est compliqué de pouvoir choisir telle ou telle méthode. Et puis elles ont beau avoir les mêmes difficultés, elles ne fonctionnent pas pareil. Et j'ai changé de méthode entre chaque. Je réadapte ma méthode en permanence. On va pas dire « cette méthode est efficace ». Non, elle peut être bien. Et puis on va se retrouver à être bloquées, donc il faut changer de méthodes, et c'est vraiment s'adapter à... C'est l'intérêt de l'école à la maison : c'est qu'on s'adapte à chaque enfant en permanence. Pour l'apprentissage de la lecture, Emma, on a pris une méthode syllabique. Ça a

fonctionné. Camille, j'ai des copines instits donc... alors on m'avait vanté la méthode des Alphas. Je l'ai utilisée. Et puis on s'est retrouvées bloquées. Il a fallu qu'on passe à autre chose. On est passées à un apprentissage dit de Montessori. Et il a fallu adapter, mais plus pour Camille qu'Emma. Emma, elle avait pas le même suivi orthophonique que Camille à l'époque et ça change beaucoup, mais elles n'ont pas les mêmes difficultés au même endroit donc je ne vois pas comment à l'école ils pourraient... Enfin, forcément c'est des enfants... avec une telle dyslexie, c'est compliqué pour pouvoir ne pas être en échec, parce que c'est du cas par cas, alors avec trente élèves je ne sais pas comment on fait (*rires*). C'est pas possible en fait.

E29 : Oui, bien sûr. Et du coup, pour en revenir à vos études.... Donc vous avez fait votre DEUG. Et par la suite vous avez exercé une profession... ?

B17 : Oui. Alors quand j'ai terminé, pas très longtemps après, je suis rentrée dans un foyer pour adultes handicapés, et j'ai fait la formation d'aide médico-psychologique. J'ai travaillé pendant longtemps avec des adultes handicapés mentaux. Et puis bah quand elles ont commencé l'école j'étais assistante maternelle, puisque j'avais quitté mon travail. Et puis je suis repartie comme AMP, mais là de nuit dans un foyer pour personnes âgées Alzheimer. Et puis j'ai arrêté. Pendant deux ans j'ai rien fait parce que... Quand Emma est repartie à l'école. C'est pas parce qu'elle était à la maison, c'est parce que c'était plus compliqué quand elle était à l'école. On travaillait quand même trois heures le soir. C'était impossible d'avoir un... Il fallait que je sois là pour elle. Et puis j'ai fait des ateliers pédagogiques aussi avec une association. Et puis là en ce moment je suis vendeuse à domicile. Je ne gagne pas assez d'argent donc je vais arrêter et je vais repartir sur mon métier d'AMP (*aide médico-psychologique*).

E30 : Et c'est faisable ça, du coup, le fait de faire à la fois l'instruction en famille et d'avoir un métier à côté ? Au niveau horaires...

B18 : Oui, mais pas un métier à temps plein.

E31 : D'accord.

B19 : Pas un métier à temps plein. Et forcément, quand on travaille en même temps c'est compliqué, parce que physiquement c'est épuisant, quoi. J'ai assez d'occupation à leur faire l'école à la maison, mais financièrement c'est pas possible.

E32 : Et votre mari du coup, il a fait quelles études, ou quel métier par la suite ?

B20 : Alors il était peintre en bâtiment, et puis maintenant il est chauffeur-routier. Donc il a un niveau CAP. L'école l'aimait pas non plus (*rires*).

E33 : Et du coup lui il ne s'occupe pas du tout de la partie IEF ?

B21 : Non, non.

E34 : D'accord. Et c'est vous qui avez lancé l'idée de vous lancer dans l'IEF ?

B22 : Oui, parce que je faisais partie d'une association de mamans à l'époque, quand Camille est née. En fait on a commencé avec cette association là parce qu'on l'a portée en écharpe, j'ai allaité mes deux enfants, couches lavables. Donc c'était une association de mamans pour... de soutien, en fait, entre mamans. Et puis on discutait beaucoup aussi

d'école à la maison dans cette association. Il n'y en avait pas beaucoup à faire l'école à la maison, mais c'est comme ça que j'ai connu l'école à la maison.

E35 : D'accord. C'est comme si... tout va ensemble, finalement ? Enfin, j'ai l'impression...

B23 : C'est un cheminement souvent.

E36 : Oui, voilà, c'est lié à l'allaitement, c'est lié au portage en écharpe, au cododo, tout ça.

B24 : Quand ils sont bébés on commence à se poser des questions différentes. On n'accompagne pas nos enfants de la même manière que la plupart des gens en fait. C'est aussi la communication violente... non violente... et puis on fait attention à la manière dont on parle aux enfants. C'est différent, du coup il y a plein de portes qui s'ouvrent dans ce sens là, oui. Mais oui, je pense que c'est...

E37 : Et donc ça c'est des thématiques auxquelles vous avez commencé à vous intéresser dès la naissance de... enfin, déjà avant la naissance de vos enfants ?

B25 : Non. Alors pas du tout. Quand on a mis Emma à l'école, Emma elle avait deux ans... Elle a eu deux ans en mars, elle est rentrée en septembre. Donc elle a fait deux années de petite section. Non, j'étais pro-école (*rires*). L'école pour moi c'était naturel. Et pour moi je ne devais pas faire le travail de la maîtresse en-dehors à la maison. Sauf que les choses ont changé. Elle était tellement en difficultés qu'on a pris les choses... déjà pendant son année de CP, on a travaillé en plus de l'école en fait.

E38 : Il y avait déjà ce côté... Vous avez déjà pris ce rôle finalement, dès le CP, d'instruire...

B26 : Oui, voilà. Essayer de l'aider, de trouver quelque chose de différent où elle pouvait y arriver en fait.

E39 : OK. Est-ce que les filles vous pouvez me dire... Alors plutôt Camille actuellement, mais aussi Emma sur ton expérience d'IEF, comment s'organise un peu une journée IEF ? Donc j'ai déjà eu l'élément que le matin c'est plus formel mais l'après-midi un peu plus libre. Donc est-ce qu'il y a des horaires ? Qu'est-ce que vous faites de vos après-midis ? Etc.

Les filles réfléchissent. La maman prend la parole.

B27 : On essaie de se mettre au travail à quelle heure ?

C7 : Plutôt à 10h, 10h30.

B28 : Alors officiellement on est censées travailler à 9h30, mais c'est plutôt 10h30 voire des fois 11h. Mais voilà, en général on décale maximum vers 13h, 13h30. On décale vraiment les horaires. On n'a pas d'horaire de repas. En ce moment mon mari ne travaille pas et d'ailleurs il a du mal à se dire « vous ne mangez pas à midi, pas à midi et dem » et on dit « ah non, quand on a terminé on mange ». Mais voilà, on est un peu décalées sur ça.

E40 : Donc là vous faites à peu près trois heures de travail, c'est ça ?

B29 : C'est ça, oui.

E41 : Vous faites quelles matières ?

B30 : Alors déjà Camille travaille sa frappe, sa vitesse de frappe sur l'ordinateur. Elle travaille aussi ses retours sur le clavier parce que ça c'est le travail de l'ergo, mais on le travaille tous les jours, comme ça ça permet de s'améliorer plus vite. Après, elle travaille

l'anglais. Là on est passées... On fait *Rosetta Stone* en ce moment. C'est un peu compliqué de trouver la bonne méthode pour travailler l'anglais. *Rosetta Stone* c'est un logiciel... enfin, une application pour apprendre l'anglais, en fait. A base d'images et de l'oral et de l'écrit et il faut répéter, trouver la bonne phrase. Et puis sinon on fait... Alors Camille a choisi comme deuxième langue la langue des signes parce que c'est plus pratique. On n'a pas à parler (*rires*). Et du coup le son ne nous pose pas de souci. Donc c'est bien pratique. Donc elle a fait ce choix-là. On travaille ça tous les jours aussi. Alors au début on avait prévu de travailler les maths deux fois dans la semaine et du coup ça ne marchait pas. Elle a un problème de mémoire de travail Camille, donc si c'est pas réalisé régulièrement, c'est compliqué. Du coup on travaille les maths tous les jours, le français, et puis l'histoire et les sciences... normalement un coup l'histoire un coup les sciences, mais ça dépend des jours. Et puis par contre on ne travaille pas le jeudi, parce que le jeudi elle a ergo (*ergothérapeute*) et orthophoniste le matin. Donc on ne travaille que quatre jours par semaine.

E42 : OK. (*Je m'adresse à Camille.*) Et l'après-midi tu fais quoi ?

C8 : Généralement je dessine, ou je bricole.

E43 : D'accord. Donc là tu n'as pas d'horaires ? C'est vraiment ce que tu as envie de faire ?

C9 : Oui.

E44 : OK. Et toi tu faisais quoi Emma quand tu avais tes après-midis de libres ?

Em7 : Pareil. J'aime beaucoup dessiner, donc je dessine, je peins... Je m'occupe avec ce que j'ai envie de faire. Parfois j'ai envie de rester dans mon lit à rien faire, et il y a d'autres jours où j'ai envie de peindre, ou ça dépend. Mais c'est vraiment ce qu'on a envie. C'est comme un week-end, mais l'après-midi quoi.

E45 : OK. Et est-ce que vous êtes ou étiez inscrites dans des clubs en-dehors de la maison ?

Em8 : Moi j'ai fait de l'équitation pendant dix ans. Et j'ai fait quoi d'autre ? J'ai fait du vélo à un moment... de la course. Et je prends des cours de dessin.

B31 : T'as fait de la guitare aussi.

Em9 : Ah oui de la guitare aussi, c'est vrai.

E46 : OK. Et Camille ?

C10 : Et moi j'ai fait du théâtre pendant sept ans, j'ai fait du poney pendant six ans, et après j'ai arrêté les deux, j'ai fait de l'escalade pendant... C'est ma troisième année. Et j'ai repris le théâtre cette année.

E47 : D'accord. Et ça c'est un peu ta passion. C'est ça, si j'ai bien compris ?

C11 : Oui.

E48 : D'accord, super.

B32 : On les a inscrites au catéchisme. Donc elles allaient le mercredi au catéchisme aussi quand elles étaient plus jeunes. Donc elles ont toujours été dans des groupes en fait.

E49 : Oui. Pour se faire des copains, et tout.

B33 : Oui. C'est super important de continuer à avoir des amis. Pour ça, elles ont de la chance, c'est qu'elles ont gardé leurs amis du peu de temps qu'elles sont allées à l'école.

Même Camille qui n'est allée qu'une année a gardé ses copines. Elles ont super de la chance, c'est que les copines d'Emma ont des petites sœur du même âge de Camille. Donc c'était plus facile pour garder les copines clairement. Après la meilleure copine de Camille, elle a un an de plus qu'elle, et c'est vrai que c'est la petite-sœur d'un camarade de classe d'Emma en maternelle et CP. Donc voilà, ils ont gardé contact.

E50 : D'accord. Et est-ce que vous participiez ou participez à des rencontres avec d'autres familles IEF ?

B34 : Oui. Pas trop en ce moment, c'est un peu compliqué. C'est plus compliqué parce que je travaille aussi plus. Mais la période où Emma est repartie à l'école en fait. D'abord, un, parce qu'un autre groupe s'est formé mais les enfants étaient beaucoup plus jeunes qu'Emma, et Camille il y en avait peu de son âge. Et oui, on faisait des ateliers artistiques en fait par âge ou on se retrouvait à la plage certaines fois. Comme ça on a lié des amitiés avec d'autres familles.

E51 : Et je voulais vous demander, quand vous travaillez...de votre emploi... c'est l'après-midi du coup ? C'est pas sur le matin ?

B35 : Ça dépend. C'est variable.

E52 : Donc ça arrive que Camille soit en autonomie sur son travail formel ?

B36 : C'est ça, oui. Oui, ça m'arrive de travailler le matin en ce moment. Mais par exemple quand je travaillais de nuit, forcément, je rentrais et je dormais. Et à l'époque elles étaient toutes les deux à la maison. Emma... Quand j'ai commencé, Emma avait huit ans. Donc je leur donnais leur travail et elles travaillaient en autonomie toutes les deux, oui. Là j'étais là, donc elles n'étaient pas perdues parce que j'étais là, mais je dormais.

E53 : Alors j'ai une question assez générale pour vous, la maman. C'est : comment est-ce que vous voyez votre rôle en tant que parent ? Qu'est-ce qui selon vous... Qu'est-ce que vous devez transmettre à votre enfant ? qui est important de leur transmettre à travers leur éducation ?

B37 : A travers leur éducation ou sur le plan scolaire ?

E54 : En général.

B38 : En général. Et ben moi je suis juste là pour les épauler pour trouver leur voie en fait. Après je leur laisse choisir, quoi. C'est comme le fait qu'elles puissent choisir de retourner à l'école ou pas. On les suit dans leurs choix. Même s'ils sont parfois difficiles, si je ne suis parfois pas d'accord, mais c'est comme ça (*rires*). Je n'étais pas d'accord qu'elle retourne à l'école en sixième, mais c'était sa volonté donc on l'a accompagnée, on a tout fait pour faire en sorte que ça se passe bien en fait. Voilà, pour moi je suis juste là pour les accompagner le long de leur chemin. Si je peux aider je suis là, si elles ont pas besoin bah tant mieux. C'est qu'elles sont autonomes. Surtout qu'avec leurs difficultés c'est plus compliqué mais voilà. Même en première, et ben quand elle a besoin Emma, elle me demande et j'essaye de l'aider. Même si j'ai pas toujours le niveau, parce que c'est compliqué d'arrêter. Souvent la question qu'on me pose « c'est pas trop dur de suivre ? » J'ai commencé en CP, donc j'avance au fur et à mesure, comme elles. Donc j'arrive à suivre. Sauf quand Emma décide de partir et que du coup je perds pied sur le niveau et que là c'est un peu plus compliqué de reprendre au milieu d'un apprentissage. Là c'est compliqué. Je retravaille plus moi, et c'est pas simple, mais c'est toujours possible.

E55 : Et Emma, est-ce que tu vois des différences par rapport à tes camarades de classe, et tu te dis « tiens j'ai eu de la chance d'avoir fait l'IEF parce que ça m'a apporté ça que les autres n'ont pas. » ?

Em10 : En fait c'est une autre vision du monde. Je ne vois pas les choses pareil que la plupart des gens. Pour moi, l'école c'est pas obligatoire, je ne suis pas allée. J'ai un mode de fonctionnement différent. Même pour travailler, pour rédiger, je fais des fiches alors qu'il y en a plein qui commencent à faire des fiches que maintenant alors que j'en fais depuis la primaire. Donc voilà, j'ai une avance sur des méthodes de travail différentes et du coup ça aide aussi.

E56 : Oui, tu sais travailler en autonomie...

Em11 : Oui.

Développement

E57 : J'ai une question qui était « quelle était votre expérience dans l'enseignement ou en sciences de l'éducation avant de vous lancer dans l'IEF ? » Donc de toutes manières vous aviez suivi une formation, c'est ça, en sciences de l'éducation ?

B39 : Oui, après c'est quand même plus de la théorie [*enregistrement inaudible pendant quelques secondes*] Après la manière dont on a choisi. D'abord on a discuté beaucoup avec des amis qui étaient instits. Et puis internet c'est magique. Il y a des tonnes de... alors en primaire c'est... il y a plein d'instits qui ont des blogs, elles mettent des fiches. Elles font un travail énorme. Et souvent je me dis « pourquoi on n'est pas tombés sur celle-là, nous ? » (*rires*) Elles font un travail énorme donc on a accès à plein de choses gratuitement et facilement.

E58 : Ce qui facilite l'expérience.

B40 : Ah bah oui.

E59 : Et du coup au tout départ vous aviez choisi de faire l'école à la maison ? Dès le début en fait ?

B41 : Oui.

E60 : Et dès le départ c'était prévu que vous ne fassiez qu'une matinée de travail « école » un peu, « scolaire » ?

B42 : Oui. Alors au tout début, on devait travailler une heure, deux heures... grand maximum deux heures, parce que de toute façon c'est compliqué. Avec un dyslexique c'est extrêmement fatigant. On travaillait que le français et les maths. On a refait son année de CP en fait. Et on s'est concentrées sur la lecture et sur les maths, même si Emma disait, et elle disait à son père que je lui foutais vraiment la pression (*rires*). Donc apparemment j'étais très très exigeante. Peut-être moins avec Camille. Mais... Alors je sais aussi pourquoi... Emma, elle a tendance à être très en opposition dès que ça ne va pas, on va se clasher beaucoup plus vite. Alors que Camille va laisser le truc couler et elle dit toujours « oui, oui » mais elle n'en pense pas moins. Voilà (*rires*). Les choses glissent plus sur Camille, alors qu'Emma non. Donc je pense que du coup c'est pour ça que je mettais plus la pression à Emma qu'à Camille.

E61 : Et c'était pas difficile d'être dans ce double rôle du coup, justement ? D'avoir un peu un rôle de maîtresse, finalement, à certaines heures de la journée, où ça amenait à la confrontation ? C'était pas un peu compliqué de gérer ça avec votre rôle de parent en même temps ?

B43 : A la fois oui et non. C'est que comme on a des horaires définis et que à cet horaire on fait l'école, là on se concentre, on fait l'école. On est à l'école, c'est pas on est à la maison. On a une pièce. Là où on est c'est là où on travaille. Avant on travaillait dans l'autre à côté, mais... Ici c'était la salle de jeu... mais on a une pièce, donc on a un lieu. Quand on rentre ici, c'est qu'on travaille. C'est la salle de classe et c'est l'intérêt de faire aussi dans ce sens là, pour nous en tous cas parce qu'on peut très vite se laisser déborder, très vite on n'a pas envie de faire (*rires*), toutes les trois on est pareilles. Si on peut éviter on évite. Et du coup comme ça on a des règles claires, on sait qu'on y va et tel jour il y a école. Voilà.

E62 : Et donc là quand vous rentrez dans cette pièce finalement les enfants deviennent élèves et vous vous devenez un peu la prof... enfin, l'enseignante ?

B44 : C'est ça.

E63 : Et quand vous en sortez, par contre...

B45 : C'est fini.

E64 : ... vous laissez ça dans la pièce, et c'est fini, OK.

B46 : Oui.

E65 : OK. Très bien. Et ça, dès le début, vous aviez cette pièce pour vous cadrer ?

B47 : Oui. C'était pas celle-là, c'était celle d'à côté, mais parce que j'avais un atelier... j'avais mon bureau dans l'autre pièce et on a juste changé. Mais voilà, on a essayé de trouver une place, un endroit, une table avec les affaires pour travailler.

E66 : Oui, c'était important...

B48 : On a même un tableau noir.

E67 : Ah oui, donc ça fait vraiment l'école. OK. Justement, c'était une de mes questions, donc c'est intéressant. Et vous n'aviez pas peur dès le départ de vous dire « je vais leur laisser toutes leurs après-midi de libres » ? Ça paraissait logique ?

B49 : Oui. Alors déjà je trouve que j'aurais jamais pu travailler toute la journée. De toute façon, au début, quand on a commencé, j'étais assistante maternelle, donc de toute façon forcément ça limitait le temps. Et j'avais pas tout le temps des enfants en même temps, mais du coup c'était bien parce que je travaillais en même temps. Et puis on a besoin de souffler. Je pense que c'était important d'avoir un espace cadré, un temps cadré, pour souffler en-dehors. Sinon, c'était impossible.

E68 : Et au début, vous faisiez une à deux heure de travail par jour, et puis au fur et à mesure ça a augmenté, c'est ça ?

B50 : Oui, en fonction du niveau qu'elles avaient en fait, et du nombre de matières qu'on travaille.

E69 : OK. Alors, avant de commencer l'IEF, vous m'avez dit que vous avez pris connaissance que ça existait à travers l'association dans laquelle vous étiez. Est-ce qu'à ce moment-là du coup vous avez commencé à faire des recherches sur l'IEF, à vous renseigner ailleurs ?

B51 : (*Réfléchit.*) Euh... bah pas vraiment. Avec l'association j'ai eu accès du coup à un magazine. C'est *Grandir autrement*. Qui avait fait un hors-série sur le sujet. Et du coup je l'ai dévoré, je l'ai lu dans tous les sens, j'en ai discuté avec mon mari pour savoir si on se décidait de faire ça. Et puis on s'est dit "bon bah de toute façon au pire, si vraiment ça ne marche pas, on la remet à l'école. Je ne sais pas où, mais on la remettra à l'école." Et puis finalement on ne l'a pas remise à l'école, elle est repartie d'elle-même mais... On a mûri toujours ses choix, parce que je me souviens, elle l'a demandé quand elle était en CM1, à retourner à l'école. On a fait la visite du collège en CM1 en sachant qu'elle avait encore une année, mais voilà on a toujours pris du temps pour réfléchir... On a toujours fait ça parce que tous ses choix d'orientation, on a mis deux ans à les mûrir avant de repartir. Parce que quand elle a décidé d'aller au lycée, c'est pareil, on a fait les portes ouvertes des lycées bien avant sa troisième pour qu'elle ait le temps de réfléchir et peser le pour et le contre. Des fois, c'est pas forcément notre décision qui va marcher, puisque pour rentrer au lycée c'était pas le premier choix... où elle est là c'est pas son premier choix. Mais avec le recul c'est peut-être une bonne chose. Parce qu'elle est toujours à la maison et qu'autrement elle aurait dû être en pension.

E70 : Ça aurait été un grand changement, de passer de l'IEF à l'internat.

Em12 : Oui. (*petite partie inaudible, environ une phrase ou deux*) J'ai besoin de maman pour m'aider à faire des maths ou... Ça aurait été compliqué en fait.

B52 : Socialement ce n'était pas le problème. On savait qu'elle se serait intégrée, qu'elle aurait géré très bien la pension. Je savais que c'était au niveau fatigue. Parce que ça demande une concentration... Le problème de la pension, c'est qu'on ne choisit pas les horaires où on se couche. Sauf que ça lui arrive souvent de rentrer à 18h et à 18h30 elle dort, donc (*rires*) Elle est tellement épuisée qu'elle dort donc... en pension elle aurait été avec huit personnes donc physiquement ça aurait été compliqué. Pas socialement, parce que d'ailleurs l'infirmière me disait l'année dernière, elle était épatée... dans son lycée... qu'elle soit aussi à l'aise et que ça ne se voyait absolument pas qu'elle avait passé dix ans à la maison. Parce qu'elle est à l'aise, elle va vers tout le monde, tout le monde vient vers elle.

E71 : Et c'est des réflexions qu'on te fait souvent ? Est-ce qu'il y a un peu des clichés qu'ont les gens sur l'IEF et ils te rencontrent et ils disent « ah en fait, t'es comme nous »...?

Em13 : Un peu. Plus les adultes que les enfants parce qu'en général je leur dis ça ils disent « ok, pas grave ». Mais lorsque je suis allée au collège, tout de suite on m'a dit « elle suit bien le rythme » et tout, « on n'aurait pas dit qu'elle était à l'école à la maison, on n'aurait pas vu ». Quand je suis retournée au lycée, c'était pareil. Ça ne me dérange pas de m'adapter et de changer d'environnement. Surtout que je l'ai choisi, donc en soi je me suis juste adaptée, mais j'aime bien donc il n'y a pas de problème.

E72 : OK. Comment... quand vous avez pris cette décision du coup avec le papa de lancer l'IEF... comment est-ce que vous avez présenté le projet aux enfants ? Est-ce que vous vous en souvenez ?

B53 : Je pense que je lui ai dit qu'on allait l'enlever de l'école et qu'on allait faire l'école à la maison en fait. Que ce qu'on faisait le mercredi et le soir en rentrant de l'école, c'est ce qu'on allait faire tout le temps mais le matin, et qu'on ne travaillerait que le matin.

E73 : Et qu'après elle serait tranquille.

B54 : Voilà.

E74 : Ça a dû énormément réduire la journée. Enfin j'imagine... C'était des journées de 6h de cours plus 3h de travail le soir, c'est ça ?

B55 : C'est ça. Euh, quand elle était en primaire on ne faisait pas autant de travail mais oui, par exemple quand elle est revenue du collège, bah oui, elle est passée de toute la journée plus les devoirs à que le matin. Je pense que clairement c'est pour ça que Camille n'a pas envie d'aller à l'école. Elle a bien capté qu'il fallait travailler toute la journée, et puis encore avoir des devoirs. Là au lycée, clairement oui, elle travaille... Bon déjà elle est trop fatiguée pour travailler le soir. Mais en plus il faut qu'elle travaille tout le week-end. Donc l'espace de liberté il n'y en a plus en fait.

E75 : (*Je m'adresse à Emma*) Et ça c'est pas quelque chose qui... Comment tu le vis actuellement ?

Em14 : C'est compliqué. Il y a des fois où je me dis que j'aimerais bien retourner à la maison mais j'aime bien être à l'école et voir mes potes tous les jours. En fait, j'aimerais bien un juste milieu entre l'école et la maison, mais...

B56 : Bah en ce moment c'est nickel. (*rires*)

Em15 : Oui, c'est ça.

B57 : Parce qu'ils sont passés à mi-temps. Ils sont en demi-groupes. Donc soit lundi-mardi-mercredi, soit jeudi-vendredi. Donc c'est impec', elle travaille à mi-temps.

E76 : C'est ça. Donc c'est ce qu'il faudrait tout le temps, c'est ça ?

Em16 : C'est ça.

E77 : Est-ce qu'il y a une évolution de votre rapport à l'IEF, notamment de votre organisation, entre le tout début, donc il y a dix ans, presque, c'est ça ? Neuf-dix ans ? ...

B58 : Oui.

E78 : ...et aujourd'hui. Est-ce que vous avez vu une évolution, ou est-ce qu'il y a eu plutôt une continuité sur votre organisation?

B59 : (*Réfléchit.*) Je ne sais pas. On a évolué, dans le sens où on travaille plus de matières. Si, je suis peut-être plus ordonnée et j'arrive à avoir un fil conducteur pour suivre les choses. Après ils nous le demandent beaucoup en inspection donc c'est pour ça que je me suis décidée. Par exemple, j'ai le programme pour Camille, je prends les manuels, je prends le sommaire, et je fais attention à ce qu'il y a dans le sommaire. Je sais qu'il faut que je le fasse... surtout pour le collège. Surtout qu'on a le brevet, donc forcément il faut qu'on ait atteint des objectifs. Avec Camille c'est un peu compliqué dans le sens où elle est en 3ème, mais en fait elle a un niveau entre 4ème et 3ème, parce qu'en maths on est pile poil dans la programmation, sauf que c'est plus difficile avec le français et puis sa capacité à organiser sa pensée et à écrire. Je réponds aux questions parce que sa vitesse est très très lente, donc ça peut être très long pour elle. Donc on ne peut pas aller aussi vite qu'un élève normal. Donc du coup avec l'éducation nationale je leur ai dit on va prendre une année supplémentaire pour finir le collège. J'ai dû leur dire ça en 5ème déjà. Du coup la 3ème-4ème on savait qu'on allait le faire en trois ans.

E79 : Donc là vous vous donnez cette année plus l'année d'après ?

B60 : Pour finir le collègue.

E80 : Avant de passer le brevet.

B61 : Oui. Et du coup j'ai une programmation qui est plus claire, et je sais où je dois aller et ce qu'on doit être sûres d'avoir fini pour suivre le programme. Alors qu'on n'est pas obligées de suivre le programme normalement, mais vu qu'on vise quelque chose, il faut le faire parce que sinon ça ne marcherait pas.

E81 : Ça c'est votre choix personnel ?

B62 : Voilà.

E82 : Et du coup ça c'est un choix que vous imposez à Camille, ou une décision conjointe ?

B63 : Clairement je l'impose (*rires*). Je lui demande quand même, mais bon. Après c'est quand même intéressant qu'ils étudient la même chose que les autres enfants. Après il y a souvent des choses qu'on voit différemment mais qu'on voit quand même. Il y a des choses, c'est différent parce qu'on ne va pas les appréhender pareil même si c'est le même sujet.

E83 : Mais de toutes manière, pour vous, il faut qu'elles aient vu les mêmes choses.

B64 : Bah oui.

E84 : OK. Du coup vous diriez que votre organisation actuelle, elle est plutôt stricte ou assez lâche ?

B65 : On a un fil conducteur, mais ça ne m'empêche pas, s'il y a des jours où on n'a pas super la forme, on n'a pas envie de travailler, et bah on va moins travailler. Voilà. On a une base, une ligne conductrice, mais on est capables de sortir de ça en fonction du temps qu'il fait ou...

E85 : Et parce que du coup vous faites beaucoup de sorties ? Est-ce que vous profitez du fait d'avoir... Après, vous vous travaillez, donc c'est peut-être plus compliqué aussi.

B66 : C'est compliqué.

E86 : Oui. Donc il n'y a pas forcément beaucoup de sorties ?

B67 : Non. C'est compliqué et puis après elles sont plutôt... Les ados... Autant, quand ils sont petits, ils ont envie de sortir. On a fait beaucoup de choses, on est sorties plus, on a fait de l'Histoire en allant voir des choses et visitant des choses par ici parce que c'est facile et qu'il y a quand même plein de traces de l'histoire. Par contre quand elles deviennent ados elles n'ont pas franchement envie de sortir en fait. Ce sont des ados comme les autres, elles aiment bien leur chambre, et du coup elles ont plus la flemme. Mais ça arrive qu'on sorte, mais c'est plus compliqué parce que je travaille, clairement j'ai pas autant de temps libre.

E87 : Je comprends. Est-ce que quand les filles étaient plus petites... Là j'imagine que l'après-midi du coup elles font vraiment ce qu'elles veulent... Est-ce que quand elles étaient plus petites vous leur proposiez quand même certains types d'activités... ?

B68 : Non

E88 : ... ou c'était aussi vraiment tout à fait libre ?

B69 : Alors elles ont toujours aimé jouer toutes seules, et en plus elles sont deux. Donc elles ont joué ensemble. Après quand elles venaient me solliciter j'étais là, mais on n'a pas fait des... (*parle à ses filles*) non, on a pas fait ça, l'après -midi... ?

C12 : Non. Ça arrivait parfois qu'on nous dise « il faudrait faire ça ».

B70 : Pas vraiment.

C13 : Pas souvent, mais ça arrivait tous les... un mois.

B71 : Genre je ne faisais pas la cuisine avec elles. Parce que je n'aime pas apprendre à faire la cuisine aux autres (*rires*). J'aime bien cuisiner tranquille, seule, mais j'aime pas faire la cuisine avec quelqu'un. Alors par contre elles ont appris à cuisiner toutes seules. C'est pareil, je fais de la couture, clairement j'ai montré à Emma comment on utilise la machine. Elle m'appelle je vais lui donner un conseil, mais je lui ai jamais appris à coudre et elle fait toute seule.

E89 : OK. Donc il y a vraiment eu cette autonomie... et puis elles passaient beaucoup de temps à jouer ?

B72 : Oui, et puis moi je pense que clairement j'avais besoin de ne pas être tout le temps avec elles. Chacun a ses activités. Et puis elles aussi en fait. Toutes petites déjà c'était comme ça. Emma quand elle était à l'école, quand elle rentrait de l'école elle n'avait pas forcément besoin de moi pour faire des activités. Même quand sa sœur était bébé, elle jouait toute seule donc...

E90 : Et du coup elles avaient leur salle de jeu à l'époque, si j'ai bien compris.

B73 : Oui

E91 : Avec plein de jeux différents ?

B74 : Oui. Et puis bon après on a aménagé l'étage donc elles allaient... Elles ont leur chambre donc... et puis on habite en pleine campagne, donc elles ont un grand jardin.

E92 : Donc elles trouvaient à s'occuper, OK. Est-ce que vous trouvez que la relation... là, vous pouvez toutes répondre... que la relation parents-enfants, en tout cas maman-enfants, a changé depuis la mise en place de l'IEF ? Ou est-ce que vous imaginez qu'elle serait différente si les enfants étaient allés à l'école de manière classique ?

Em17 : Je sais pas trop. Je ne me souviens pas trop de comment maman elle était quand j'allais encore à l'école.

B75 : Camille encore moins.

Em18 : Je pense que ça aurait été différent. Ça aurait été différent si on n'avait pas été dyslexiques. Parce que je pense que tôt ou tard elle se serait posée des questions, elle serait venue en aide et tout... je pense que si on n'avait pas été dyslexiques ça aurait été différent mais sinon je ne sais pas.

B76 : Après on a quand même... clairement, je les connais par cœur, je sais comment elles fonctionnent, je sais quand Camille me répond « oui » qu'elle n'a rien compris en fait. « En fait t'avais rien compris ? » « Non » « Bah pourquoi tu ne me le dis pas ? » Des fois, on n'a pas besoin de se parler. Et je me souviens, enfin elle était petite encore, mais Emma, elle avait sept-huit ans, elle a changé de centre équestre et il y avait une monitrice qui disait « c'est trop marrant on dirait des jumelles quand il y en a une qui parle il y a l'autre qui finit la phrase ». Sauf qu'on était mères et filles et que oui, c'est ça, c'est qu'on arrive à être connectées au niveau de la pensée parce qu'on vit tellement ensemble qu'on arrive à se comprendre des fois sans se parler en fait. On est très connectées. Emma disait que les parents de ses amis, ils n'ont pas la même complicité avec eux... le même fonctionnement en fait.

E93 : C'est moins fusionnel peut-être ?

B77 : Peut-être.

E94 : Moins de confiance ? C'est quoi ?

Em19 : Je ne trouve pas qu'elle est sévère ou autre chose, je trouve qu'on a une maman cool, elle nous laisse sortir un peu.

B78 : Et vu la couleur de leurs cheveux. (*rires*) (*Les deux filles ont des mèches bleues dans les cheveux*).

Em20 : Mais je sais que moi j'ai ma meilleure pote, ses parents sont hypers stricts sur plein de choses, alors que maman pas du tout. Et ma pote elle est majeure donc en soit elle peut faire des décolorations comme nous, ou elle peut faire ça. C'est plus compliqué alors que moi j'ai commencé à mettre des colorations à quatorze ans. Donc en soit c'est différent. C'est plus ouvert, je trouve. Après ça dépend des parents aussi.

B79 : Oui et puis on n'a pas la contrainte de l'école qui fait que c'est compliqué. Maintenant tu vas à l'école mais c'est dans le public et puis (*je ne comprends pas cette partie de l'enregistrement. Dans mon souvenir, elle disait quelque chose du type « et puis elle est en art »*)... alors heureusement (*rires*)

E95 : Ça passe.

B80 : Mais non. Forcément il y a... Je peux être assez stricte sur leurs apprentissages à cause de la dyslexie. Du coup je laisse... forcément on laisse le reste facile et c'est plus libre parce qu'il faut qu'elles aient une soupape de sécurité, et puis que tout le monde a besoin de souffler, et puis que la couleur des cheveux, ma foi, rien de très important. Autant en profiter tant qu'on peut et puis après quand on est en âge de travailler, des fois, c'est compliqué, alors autant en profiter quand on est ados. Et puis oui, mais après c'est vrai qu'on est à l'écoute sur leurs envies. C'est pas pour autant qu'on cède tout. Parce que quand elle est venue me voir, qu'elle m'a dit « je voudrais un piercing à cet endroit-là » je lui ai dit « je crois que je ne suis pas prête là, encore » (*rires*). C'était il y a deux ans.

E96 : Il y a quand même cette confiance d'aller vous voir et d'oser poser cette question aussi.

B81 : Et de parler, voilà. Et elle entend quand je lui dis... Parce que je ne vais pas lui dire non... juste non ... je vais lui dire... on cherche est-ce que c'est dangereux, est-ce que c'est risqué, et tout ce qu'il peut y avoir autour. Et puis parce que je trouve qu'elle est trop jeune. On en discute... forcément on en discute donc on donne notre point de vue et finalement elle nous écoute, donc ça veut dire qu'on arrive à avoir un climat de confiance.

E97 : Oui c'est la confiance qui est présente.

B82 : C'est ça, oui.

E98 : OK. Par rapport à la préparation des activités formelles, scolaires, que vous proposez à Camille du coup maintenant, mais à Emma avant, est-ce que ça vous demande beaucoup de temps de préparation en amont ?

B83 : Je ne les prépare pas vraiment. Parce que souvent on suit les livres. Après on va dire que pour Camille je les ai déjà préparés dans le sens où je les ai fait pour Emma avant, souvent. Donc c'est quelque chose qui est plus fluide. Mais il n'y a pas vraiment... Je

prépare au fur et à mesure en général, quand elle peut être en train de travailler une chose, je prépare l'autre. Le temps de classe, il est le même pour tout le monde.

E99 : Oui, vous n'avez pas d'activité « extra-scolaire » pour vous en-dehors de ces trois heures ?

B84 : Non. J'ai pas forcément le temps de toute façon. Ça arrive, mais pas forcément. Je ne prépare pas forcément en amont, et puis ça va être plus parce que je vais lire pour trouver d'autres méthodes ou chercher des trucs mais de toute façon ça m'intéresse, donc...

E100 : Et c'est les mêmes livres que vous utilisez pour les deux ? Que vous avez utilisé pour Emma ?

B85 : En primaire non. Clairement Emma a essuyé les plâtres. J'y connaissais beaucoup moins de choses. Camille, elle a eu droit à d'autres méthodes. Avec le recul j'aurais fait pour les deux.

E101 : Et c'est quoi ces nouvelles méthodes ?

B86 : La méthode de maths que j'ai utilisée avec Camille c'était la méthode Singapour. Donc clairement celle-là c'est pas du tout la même chose que la méthode... En plus là c'est la vraie méthode Singapour, celle de Singapour, qui est juste traduite. Mais c'est pas le même déroulé que le programme français en fait. Donc il y a des choses qu'on... Par exemple avec le livre de CM2 il y a des choses sur les fractions, c'est du niveau 4ème en France. Il y a des choses qui ne sont pas au même niveau, et pourtant il y a des choses qu'il n'y a pas. Par exemple, tout ce qui est géométrie, il n'y a quasiment pas dans les livres. Donc il y a des choses qu'on était en avance et puis d'autres où on était en retard, mais c'est pas très grave. L'année dernière on a tout remis à zéro par rapport au programme français et du coup on est au niveau. Ça c'est une méthode que si j'avais connu pour Emma ça aurait été pas mal. Et puis la méthode de lecture, j'ai essayé les Alphas avec Camille, alors qu'Emma j'ai fait la méthode syllabique.

E102 : La méthode classique ?

B87 : Oui. *Sami et Julie*, celle qu'on trouve au supermarché (*rires*). Des fois on tombe sur un truc, on dit « on va essayer avec ça ». Ça lui a bien convenu à Emma, mais peut-être ... après elle avait pas le même... elle avait plus d'avancée que Camille. Camille je l'ai commencé plus tôt parce que je l'ai eue en maternelle.

E103 : Oui c'est sûr. Elle n'avait pas déjà fait un CP.

B88 : C'est ça. Et puis clairement au bout d'un moment on a bloqué avec Camille, ça n'avancait pas, donc il a fallu passer sur autre chose, mais les difficultés n'étaient pas au même endroit donc...

E104 : Vous vous adaptiez ?

B89 : C'est ça, oui.

E105 : Et comment vous les avez découvert ? Par exemple la méthode Singapour, comment vous l'avez découverte ?

B90 : Alors clairement c'est... les associations... alors à l'époque est-ce que... ? Je pense que c'est sur les forums de parents qui font l'école à la maison où on parlait beaucoup. Clairement... C'est marrant parce que même la maison d'édition le dit, pour défendre justement contre le projet de loi qui va passer, elle a dit que c'est tous les parents qui font

l'école à la maison qui ont fait découvrir cette méthode-là à l'éducation nationale, donc c'est... C'est vrai que leur maison d'édition est particulière : elle est très pointue, même si tout ce qui est grammaire, français, c'est pareil, les textes sont beaucoup plus pointus que dans les ouvrages qu'on peut trouver pour le primaire autrement. Et du coup c'est une maison d'édition, une fois qu'on a mis le nez dedans, il y a plein d'ouvrages. Souvent comme ça on commence avec une sorte de manuel, et puis on peut découvrir plein de choses. Souvent c'est la recherche d'un manuel, et puis on va tomber... mais c'est du pifomètre. Il y a d'autres manuels que j'utilisais pour Camille parce que... Pour apprendre la lecture... Enfin, une fois qu'elle... Elle a vraiment appris à lire en fin de CM2 en fait. Donc on a mis du temps. C'était compliqué. Ça a fini par arriver. Et du coup le jour, où c'était débloqué, on est passées tout début CM2 avec des manuels de travail de vocabulaire, lecture, de niveau CE1. Et pour la fin de l'année on était... je pense que ça doit être pour la 6ème. On a dû finir en 6ème, on était arrivées au niveau CM2. Donc on a bouclé le niveau de difficulté très vite en fait. Mais... Et c'est des manuels qui sont sympas. C'est des exercices pour apprendre le (*inaudible*) du mot, de la phrase, au texte et au... J'ai dû découvrir ça pour faire travailler la lecture à Emma à l'époque. C'était dans sa classe d'âge. Mais à Camille on est reparties du début. Et puis c'est ça : on n'hésite pas à se dire "bah elle est en CM2, mais si elle n'arrive pas en CM2, on va vers moins et puis c'est tout, c'est pas grave." Et puis on ne fait pas le niveau en entier, on peut sauter des étapes parce que ça fonctionne.

E106 : C'est une liberté que vous laissez l'IEF justement ?

B91 : Ah bah c'est clair.

E107 : Et en-dehors de cette préparation qui se fait finalement en même temps quoi : vous ouvrez le livre le matin et vous regardez ce que vous allez faire, si j'ai bien compris...

B92 : Oui

E108 : ... est-ce qu'il y a quand même d'autres tâches supplémentaires, entre guillemets, qui sont apparues dans votre quotidien depuis la mise en place de l'IEF ? Donc par exemple faire des lectures, faire des recherches, passer du temps sur les réseaux sociaux pour l'IEF... Est-ce que vous faites ce genre d'activité ?

B93 : Oui. Oui, c'est clairement là où on apprend plein de choses, avec les réseaux sociaux. Il y a du partage d'informations. J'ai lu beaucoup de livres sur la pédagogie. Je cherchais des réponses parce que... bon clairement parce qu'elles ont des difficultés qui font qu'on est obligés de chercher d'autres manières de faire. C'est pas si facile quand ils sont dyslexiques. Il faut toujours trouver une autre manière de faire parce que ça ne correspond pas. Et puis oui, ça me prend du temps, mais j'ai pas l'impression que... Bon clairement si elles étaient pas dyslexiques je ne le ferais pas. De toute façon, si elle n'avait pas été dyslexique Emma, je pense qu'on n'aurait pas fait l'école à la maison. C'est parce que j'ai pressenti qu'elle était dyslexique et qu'on ne mettait rien en place, que je me suis dit... et puis en CP, avant les vacances de la Toussaint, elle allait à l'école en pleurant en disant « mais j'y arriverai jamais ». Elle était dans un état de fatigue, et physiquement ça se voyait sur elle, donc c'était pas possible de continuer comme ça en fait.

E109 : Et est-ce que vous avez envisagé d'autres alternatives ? Par exemple des écoles un peu plus spécifiques? Avec des pédagogies alternatives, etc ? Ou est-ce que c'était directement le passage de l'école publique à l'IEF ?

B94 : Alors on est passés directement. Après on s'est posé la question au bout d'un an si on ne les remettait pas à l'école, sauf que financièrement, l'école hors-contrat c'est pas possible en fait. On a une école Montessori pas très loin... Enfin « pas très loin », elle est pas tout près, mais ça aurait pu être possible. En plus j'ai une copine qui était instit... qui est partie après instit là-bas donc... Mais de toute façon je pense qu'en en ayant discuté avec elle, ça n'aurait pas été magique, puisqu'ils ont un groupe... un groupe à faire suivre. Donc c'est compliqué quand même quand ils sont en difficulté, même en école hors-contrat Montessori en fait. Le problème c'est que tous les dyslexiques, ils ont quand même besoin d'avoir quelqu'un à côté d'eux.

E110 : Et à l'époque ils ne proposaient pas... Par exemple elle n'aurait pas pu bénéficier d'une auxiliaire de vie scolaire pour l'accompagner dès le CP, etc. ?

B95 : En fait non, nous on nous proposait de refaire le CP tout pareil sans rien changer. Donc nous on a demandé « on va mettre quoi en place à la rentrée ? » « Oh bah rien, on va attendre ». Donc on va attendre quoi ? Je ne sais pas, parce que déjà c'est une galère pour avoir un rendez-vous avec une orthophoniste, et tant qu'on n'a pas deux ans de retard, on ne repère pas qu'on est dyslexique donc il faut attendre d'être super en échec pour pouvoir être aidé.

E111 : OK, donc c'était pas des trucs envisagés, quoi ?

B96 : Oui.

Questions plus générales pour terminer

E112 : D'accord. Alors je vais juste revenir sur... On approche de la fin, j'ai quelques questions assez globales, notamment par rapport à l'annonce de la possible suppression de l'instruction en famille en France, ou réduction : comment vous réagissez, autant vous en tant que parent que les filles qu'en tant que personnes qui avez vécu l'IEF, par rapport à cette annonce ?

B97 : Bah déjà on y est toujours, donc... Camille, elle a que quatorze ans donc on n'est pas arrivées à ses seize ans, il nous reste deux ans, et ce n'est pas envisageable qu'elle retourne à l'école en fait. Et puis elle n'a pas envie. Et puis on est dans un processus d'apprentissage qui fait qu'on sait où on va, on sait où on veut arriver, mais si on la met à l'école ça ne va pas correspondre. Peu importe la classe où elle va être, elle ne va pas travailler... Elle va travailler des notions qu'elle connaît sans travailler ce qu'elle a besoin de travailler. Parce que ce qui nous pose le plus de soucis c'est tout ce qui est rédaction. Et du coup c'est un travail particulier, mais l'apprentissage dans les matières on le fait... du coup on est un cas spécial qui fait qu'on ne rentre pas dans la case pour savoir dans quelle classe on va aller. Et puis je sais bien comment ils travaillent à l'école. C'est pas là où elle est en difficulté qu'on a le temps de travailler. Il faut suivre. C'est le programme et c'est la connaissance, mais pas la compétence qui lui manque en fait. Ça c'est compliqué. Et donc on ne sait pas, si ça passe, ce qu'on va faire. Donc on a un camping-car, on a prévu d'aller vivre en

camping-car Camille et moi (*rires*). Elle n'a pas envie en plus. Je lui propose de partir voyager pendant deux ans mais elle ne veut pas (*rires*).

E113 : C'est plutôt pas mal (*rires*).

B98 : Et du coup il y en a une qui est jalouse et qui dit « bah j'ai pas envie de rester à l'école, je veux voyager tout l'année ». Du coup on ne sait pas ce qu'on va faire. Et puis je pense que c'est à la fois une chance de pouvoir sortir les enfants en difficultés ou ceux qui ne sont pas en difficultés quand leurs parents sont dispos de faire ça, quand c'est un choix... Parce que par exemple j'ai beaucoup de gens pendant le confinement qui disaient "oh bah dis-donc on comprend bien ce que tu vis" Je dis "alors en fait à côté de ce que vous vivez là en confinement et que vous être obligés de faire l'école à vos enfants, ça n'a rien à voir ce que je fais. D'abord, un, j'ai choisi, ce qui est une chose totalement différente. Et puis j'attends pas que quelqu'un me donne le travail à faire, c'est moi qui cherche, qui suit la progression, et du coup c'est plus simple ». On n'est pas à attendre et à rendre à telle date, alors qu'on va au rythme qu'on veut. Des fois on va plus vite, des fois on va moins vite, et bah tant pis, c'est pas grave. Les seuls juges c'est... Le seul truc qui nous stresse c'est qu'on a un contrôle tous les ans et qu'on a l'impression de passer le bac... enfin, j'ai l'impression de passer le bac, parce qu'apparemment elles sont beaucoup moins stressées que moi (*rires*). Moi je suis stressée, je passe le bac tous les ans, mais pas elles.

E114 : Parce que ça consiste en quoi ? Je sais que ça dépend énormément de l'inspecteur en fait...

A99 : C'est ça. Ça va dépendre de chaque personne qu'on a en face de nous, et de chaque niveau. Quand on est au primaire, à peu près partout quand même en France, ils leur font passer des tests. Ils sont pas censés faire, mais ils les font quand même. Ils font des tests écrits. Moi j'ai jamais réussi... J'ai essayé la dernière année qu'on soit pas séparées Camille et moi, parce que jusque là elle était toujours avec sa sœur donc ça ne lui posait pas trop de soucis, mais là elle se retrouvait toute seule. En général ils nous séparent, comme ça il y a la conseillère pédagogique qui fait passer les tests, et nous on est avec l'inspecteur académique. On explique notre démarche. Ils sont censés regarder ce qu'on fait. Les cahiers, tout ça, mais ils ne les regardent jamais. Donc ils jugent sur le résultat du test, mais pas sur ce qu'on a vraiment fait.

E115 : Pas sur l'évolution ?

B100 : C'est ça. Alors on n'a jamais eu de second contrôle. Normalement, si c'est pas satisfaisant, on a un second contrôle, et on peut être, s'il est toujours mauvais, on peut être obligés de re-scolariser. On a toujours eu des "pas satisfaisant"... c'est plus compliqué parce que c'est même pas... c'est juste « satisfaisant », c'est pas « bien » ou « mal », c'est « satisfaisant » ou « pas satisfaisant ». Donc on ne sait pas ce que ça veut vraiment dire dans leur tête à eux. Donc ça n'a jamais été bon comme contrôles, on a toujours eu... Camille, pendant tout son primaire, elle était au niveau CP. Je ne sais pas comment ils faisaient pour faire les tests. Je sais que Camille, si elle ne sait pas, elle dit "bah, je sais pas", comme ça c'est plus facile. Donc du coup je pense qu'elle devait rien savoir. Mais on nous a jamais fait un second contrôle, et on nous a jamais forcé à les re-scolariser.

E116 : OK.

B101 : Et au collège, là ça se passe avec deux inspecteurs, on est parents et enfants, et en fait pendant une demi heure ils discutent avec l'enfant.

E117 : C'est tout ? Il n'y a plus les tests ?

B102 : Il n'y a pas de test. En tous cas chez nous il n'y a pas de tests. Il y a d'autres endroits où il y a des tests. Nous on est toujours convoqués dans un collège. Mais dans certains endroits il y a trois-quatre professeurs qui font passer pour chaque matière des tests. Nous dans *notre département* on n'a pas de test. Ça dépend de chaque endroit. Je sais que dans *autre département* ils font passer des test au collège, alors que nous on n'en a pas.

E118 : Et c'est quoi votre crainte ? Pourquoi vous dites que vous avez l'impression de passer le bac ? C'est la crainte qu'ils demandent à ce qu'elle retourne à l'école ? Ou c'est la crainte d'être jugée ?

B103 : C'est un jugement du travail que j'ai fait pendant une année, donc... c'est que j'ai mal travaillé finalement.

E119 : Donc c'est surtout ça ?

B104 : C'est ça, oui.

E120 : OK. Et parce que du coup votre manière d'aborder l'IEF découle un peu... enfin vous savez, vous avez ça en tête, que de toutes manières à la fin de l'année il y a l'inspection ?

B105 : Oui

E121 : Et ça influe sur la manière de l'aborder tout au long de l'année ou pas ?

B106 : Ça va être à peu près bien jusqu'à... Nous on a à peu près tout le temps notre contrôle au mois de mars. Je suis détendue jusqu'à Noël. Je sais que c'est toujours entre les vacances de février et les vacances de Pâques qu'on a le contrôle. Donc à partir du moment... on reçoit à peu près la convocation un mois en avance, bah je suis stressée pendant un mois. Alors que finalement... j'ai envie de boucler, j'ai envie que ça soit net, qu'on ait avancé. Mais il y a eu des années que j'ai tellement stressé qu'en fait après on a lâché. On a eu le contrôle et puis (*imite un soupir de soulagement*)... après on ne faisait plus grand chose. Clairement c'est moi qui stresse. Enfin, elles n'aimaient pas le contrôle quand on leur faisait des tests parce que... à l'époque c'était à la maison, c'était déjà ça. On n'a eu que notre dernière année où Camille était convoquée à l'inspection académique, donc on est allées là-bas.

E122 : D'accord. L'inspection académique c'est où ? C'est départemental ou régional ?

B107 : Oui c'était à *w* (*donc départemental*). Et puis là ils m'ont laissé sous-entendre clairement, alors que Camille était dans la pièce, quelle était débile donc... On a dû lui faire passer un test de QI parce que franchement il y avait un gros problème. Alors qu'en fait une fois qu'elle a passé le test de QI il n'y avait aucun problème. La seule chose qui ressortait c'était sa dyslexie sévère. Et aussi il m'a dit clairement "il va lui falloir un ordinateur". Donc que ce que je connaissais, mais il ne prenait jamais en compte l'avis de l'orthophoniste. Il pointait du doigt les difficultés mais sans dire que c'était à cause de la dyslexie, mais jamais là où elle était à l'aise.

E123 : Comme si c'était à cause de l'IEF finalement que...

B108 : C'est ça.

E124 : Donc il y a quand même des a priori de la part des inspecteurs sur l'IEF ?

B109 : C'est ça. C'est ce que la plupart des gens disent bien, c'est qu'en fonction de la personne, si on est quelqu'un qui va tomber sur un inspecteur qui est plutôt pour, qui trouve ça bien, qui trouve qu'on fait des supers choses, on va être bien. Et puis si on tombe sur d'autres qui trouvent ça nul... Parce que moi on m'a dit « oh super la méthode Singapour, nickel » et dans d'autres endroits on leur a dit que c'était super nul. Donc ça dépend juste de qui on a en face de nous. En plus je me souviens qu'à l'époque, mon beau-frère est prof de math en lycée, et ma sœur m'envoie un lien académique qui vantait la méthode Singapour et qui prônait l'utilisation par l'académie. Et... Bah comme quoi ça dépend vraiment sur qui on tombe quoi. La grosse difficulté elle est là aussi, c'est qu'on va tomber sur quelqu'un d'ouvert, bah nickel, sur quelqu'un pas du tout ouvert... Là notre inspectrice, ça fait deux ans qu'on l'a, elle comprend vachement bien les difficultés de la dyslexie et quand Emma elle a dit « je veux retourner au lycée mais j'ai peur parce que je vais être fatiguée, je me connais ». Elle lui a dit « c'est normal, ça fait partie de ta pathologie. Tu vas à l'infirmerie et puis tu lui dis. Il faut dire ». Et quand on tombe sur quelqu'un qui nous dit ça, on se dit c'est bien, ils ont super compris. Sauf qu'à l'école la réalité, elle est pas la même. Tous les profs ont pas encore capté la difficulté que ça peut être d'être dyslexique. Le premier contrôle qu'on a eu au collège, je me souviens avec Camille. Camille elle avait un problème pour lire, c'est qu'elle n'arrivait pas à comprendre quelles lettres coller ensemble, alors qu'elle les entendait bien à l'oral. Quand il fallait lire elle était incapable de coller les lettres ensemble. Donc je lui mettais les syllabes en couleur. Rouge une, bleue l'autre... Plus les sons muets, plus les sons complexes dans une couleur pour qu'elle sache comment les attacher, tout ça. Ça, par exemple, c'est un gros travail de préparation à chaque lecture, de coloriage. Et l'inspecteur d'académie qu'on avait, il était prof de maths, il a dit « c'est super intéressant, parce que c'est une méthode qu'on n'apprend pas, on ne sait pas qu'on peut faire comme ça ». Et puis elle avait écrit un texte, Camille... maintenant ça passe mieux... Elle avait quand même sa propre orthographe. Quand elle écrit, elle coupait pas les mots avec les syllabes dans le bon endroit, les sons étaient... il y avait pas le son mais forcément elle écrivait en phonétique, sauf qu'elle était capable de se relire, de relire son texte et de le comprendre. Donc... il a même photographié pour dire... ce que je dis moi, le but de cet exercice là c'est qu'elle écrive son texte et qu'elle raconte l'histoire. Pour qu'elle apprenne à écrire un texte. J'ai pas regardé ni l'orthographe ni les mots s'ils sont coupés au bon endroit. Pour moi, c'est pas l'exercice. Après on corrige avec les bons mots et la bonne orthographe et tout ça, mais ça ça allait en second plan. Et c'est quelque chose qu'on n'apprend pas à l'école non plus. Donc noter cette dissertation qui est une écriture, mais l'écriture elle n'est pas correcte, mais ce qui nous intéresse c'est l'histoire et pas l'écriture. Il l'a photographié pour la montrer à ses élèves après et j'ai dit « enfin il y a quelqu'un qui s'intéresse » et c'est la première fois qu'on nous a dit « vous avez fait un sacré travail ». Pour une fois ça faisait dix ans qu'on était à l'école à la maison...

E125 : Ça doit être encourageant.

B110 : Enfin on reconnaissait le travail qu'on avait pu faire. Clairement c'est pas que mon travail, c'est leur travail aussi. Elles travaillent vraiment quoi. Dans la tête des gens on est en vacances tout le temps.

E126 : Vous ressentez... Il y a des a priori comme ça... ?

B111 : Son cousin et sa cousine... Mon neveu et ma nièce ont un an et deux ans de plus qu'Emma. Clairement c'est la même classe d'âge. Et en discutant ils disaient « mais vous êtes tout le temps en vacances vous ». « Non, on n'est pas tout le temps en vacances. On travaille aussi. »

E127 : Un manque de connaissance un peu de la réalité ?

B112 : Comme on ne va pas à l'école, et comme en plus elles ne travaillaient que le matin, ça faisait un peu vacances.

E128 : Dernière question : est-ce qu'il y a une ressource : donc ça peut être un livre, un documentaire, ou quelque chose comme ça, qui parle de l'instruction en famille, que vous avez particulièrement apprécié, que vous recommandez aux gens qui veulent s'intéresser au sujet, ou pas ?

B113 : Non, parce que le seul documentaire film c'est... alors j'arrive jamais à me souvenir du titre... super connu...

E129 : *Être et devenir ?*

B114 : C'est ça. Sauf que ça ne correspond pas du tout à comment nous on travaille. Moi je ne me reconnaît pas du tout là dedans. Après c'est une manière de faire et il y en a plein qui se reconnaissent dedans. Et j'en discutais avec une autre maman qui fait l'école à la maison, qui a une fille aussi dyslexique... enfin elle elle n'est pas dyslexique, elle a plein de dys, mais elle n'est pas dyslexique. Elle fait « mais en fait c'est pas quelque chose qui est réalisable avec nos enfants ». Bah non parce que si on ne leur met pas de cadres pour eux, ça va être hyper compliqué. Ils ont besoin que ça soit cadré, que ça soit rythmé. On a besoin d'avoir un travail plus poussé sur quelque chose. Même si ça ne dure pas tout le temps, il faut le faire tout le temps. C'est ce que je disais : la lecture c'est de la lecture pas longtemps mais tous les jours, quand elles ont commencé à apprendre à lire. Du coup, le travail, il doit être rigoureux pour ça. Même si c'est pour ça que je lâche prise sur plein de choses parce qu'on a un travail rigoureux pour certaines choses. Et du coup moi j'ai jamais trouvé de reportage qui correspondait à ce qu'on faisait. C'est pour ça que les gens ont peut-être l'impression que l'école à la maison c'est que les vacances. Mais il y a autant de manières de faire qu'il y a de familles.

E130 : C'est pour ça que c'est intéressant de s'entretenir avec vous et de voir comment ça fonctionne dans différentes familles, voir s'il y a des points communs, des points différents, etc. Et à chaque fois il y a des différences.

B115 : Mais après, nous on a connu beaucoup de familles qui faisaient l'école à la maison jusqu'à six ans et puis qu'après ils les mettaient à l'école. Ça c'était leur choix de ne pas les mettre à l'école en maternelle. Ça peut être une bonne chose aussi. Mais voilà, nous c'était pas dans le même but et puis on n'avait pas les mêmes difficultés, donc...

Nous terminons l'entretien. Cependant l'échange continue, car Annabel me demande ce que je fais comme études. Je lui réexplique donc quelles sont mes études et dans quel cadre je réalise ce travail de recherche. Elle trouve ça « intéressant » qu'il y ait plein de « demandes comme ça » récemment (c'est-à-dire des demandes de témoignages) : « c'est nous faire exister en-dehors de nos petits cercles de Facebook et de groupes bien fermés parce que c'est un peu compliqué... les gens qui ne s'y intéressent pas... qui n'en ont pas besoin, ils ne s'y intéressent pas en fait. »

Par la suite, elle ajoute, à propos de la rescolarisation (B116) : « Emma n'a pas eu de difficulté à récupérer le niveau par exemple, elle ne s'est pas sentie perdue en arrivant à l'école. Donc déjà elle arrivait à suivre, ce qui est plutôt pas mal. Mais... puisque souvent j'entends "oui, il est super en avance sur le niveau"... alors nous on n'est clairement pas en avance sur le niveau... mais ce n'est pas le but. Clairement, si elles avaient été à l'école, elles seraient en retard sur le niveau, j'en suis persuadée. Après on ne peut pas savoir, mais vu leurs difficultés je pense que oui, ça serait compliqué. Parce que le fait qu'elle soit retournée à l'école, ça ne nous empêche pas d'être obligées de travailler en plus. Et le fait d'avoir suivi toute sa scolarité, ça me permet de la connaître et de pouvoir continuer à l'aider, même si elle va à l'école. Je continue à lui acheter des livres de seconde ou de première alors qu'elle n'est plus à la maison. Pour l'aider et puis pour chercher des solutions à ses problèmes. C'est un peu comme si on continuait l'école à la maison, sauf qu'elle est repartie à l'école en fait. A chaque fois qu'elle va à l'école j'ai l'impression d'avoir plus de travail que quand elle reste à la maison ». Je demande alors à Emma s'il y a des matières dans lesquelles elles se sent plus ou moins à l'aise : « je suis plus à l'aise dans les matières scientifiques, mais je ne les aime pas trop. Je préfère le français alors que je suis pas très douée en français. Dans un peu toutes les matières c'est un peu j'aime bien mais je ne suis pas douée ou j'aime pas mais je suis douée. »

Fin de l'entretien

Entretien famille n°7

Premier entretien :

L'entretien a lieu le 18 novembre, à 17h45. Il dure environ 45 minutes. J'avais rendez-vous avec l'enquêtée à 17h, mais l'enquêtée avait oublié donc nous avons commencé en retard. J'ai donc été contrainte de finaliser ce premier entretien avant d'avoir fini de poser toutes les questions que j'aurais souhaité poser, étant prise par la suite.

Alexandra a répondu à mon annonce postée sur un groupe Facebook départemental destiné à l'IEF.

Au début de l'entretien, Alexandra me demande si je suis étudiante en sociologie. Je reviens donc sur ma formation.

Questions introductives

E1 : Est-ce que vous pouvez commencer par vous présenter, s'il-vous-plaît ?

A1 : Donc moi je suis Alexandra Morel, donc je suis maman de trois enfants. Vous voulez que je vous parle des enfants tout de suite ?

E2 : Comme vous voulez. Oui, de toutes manières, on va en venir à comment est composée votre famille, donc vous pouvez m'en parler tout de suite.

A2 : Donc ils ont aujourd'hui 15, 13 et 9 ans. Et donc ils ont bénéficié de l'IEF pendant six années, en fait. Parce qu'on est partis en voyage. C'était ça l'occasion de déscolarisation en fait, c'était un voyage familial. Donc c'est pour ça qu'on a choisi l'IEF. Donc moi je suis médecin, je suis gynécologue obstétricienne.

E3 : Donc actuellement ils ne sont plus en IEF ?

A3 : Actuellement il n'y en a plus qu'une. Les deux autres ont repris l'école à la rentrée, en septembre.

E4 : C'est laquelle ? C'est que des filles ?

A4 : Non. C'est celle qui a treize ans qui est toujours en IEF. Donc c'est un garçon le premier, qui a 15 ans, ensuite une fille de 13 ans, et un garçon de 9 ans.

E5 : D'accord, donc les garçons sont retournés à l'école. Et ils sont dans quelle classe actuellement ?

A5 : Donc Philéas, le plus grand, il est rentré en seconde. Ferréol, le plus petit, il est rentré au CE1... CM1, pardon.

E6 : OK, très bien. Et du coup là c'est parce que... Donc vous êtes partis en voyage pendant six ans, ou pas pendant toute cette période ?

A6 : On a voyagé pendant cinq ans. La sixième année, on était en transit, on était encore nomades en fait, même si on était de retour en France. Et puis c'était le souhait surtout de Philéas de se poser et de rentrer à l'école. C'est une des raisons pour lesquelles on a arrêté le voyage. Et donc il a repris l'école.

E7 : D'accord. Est-ce que vous vivez en couple, ou pas ?

A7 : Oui.

E8 : D'accord. Et vous habitez où ?

A8 : Là actuellement on est à *ville H*, dans le [*elle cite le département*].

E9 : OK. Est-ce que vous pouvez revenir... Donc vous m'avez dit que vous avez commencé à faire l'IEF pour le voyage : est-ce que c'est une forme d'instruction à laquelle vous aviez pensé auparavant ? Est-ce que l'idée est venue uniquement parce qu'il y avait prévision

d'un voyage ? Enfin, comment ça a cheminé dans votre tête jusqu'à la mise en place de l'IEF ?

A9 : Non, c'était pas forcément... Enfin, on n'avait pas forcément... On ne s'était pas posé la question sur la qualité de l'instruction en France, ni sur les modèles pédagogiques du tout. C'est vraiment à l'occasion du voyage que ça a été une évidence qu'il fallait faire autrement pour voyager, partir. Et donc on a arrêté l'école à l'occasion du voyage. Et c'est plutôt au fur et à mesure du temps qu'on a passé avec les enfants qu'on a réalisé à quel point ça pourrait leur apporter des choses différentes, et à quel point c'était bénéfique pour eux de prendre ce temps et d'avoir d'autres modalités pédagogiques. Voilà, ça nous a permis de remettre en question le système tel qu'il est actuellement. Mais initialement on était plutôt... On ne se posait aucune question, en tous cas, sur l'éducation telle qu'elle est proposée de façon traditionnelle.

E10 : D'accord. Les enfants allaient à l'école « classique » ?

A10 : Les enfants allaient à l'école, oui. Alors le tout petit n'était pas encore rentré à l'école puisqu'il était... Le tout petit, lui, n'a pas été à l'école avant de partir. Les deux autres étaient, oui, en CP et en CE2 quand on est partis.

E11 : D'accord. En école publique ou privée ?

A11 : En école publique.

E12 : OK. Et du coup aujourd'hui vous re-travaillez, ou pas encore ?

A12 : Moi je travaille à temps partiel seulement. J'ai encore un peu de temps. Mon conjoint pareil, il travaille à temps partiel aussi.

E13 : D'accord. Donc il y a toujours quelqu'un à la maison auprès de... ?

A13 : De Siam ? Oui. Alors sachant qu'elle est devenue assez autonome et donc on s'occupe beaucoup moins d'elle, mais il y a toujours... Elle n'est jamais seule à la maison.

E14 : D'accord. Et du coup vous voyagiez de quelle manière ?

A14 : On était en camping-car.

E15 : OK. De toute façon, on va revenir sur des détails ensuite. L'idée... Est-ce qu'au moment où vous avez prévu le voyage, vous avez eu ce frein dans un premier temps en vous disant, par rapport à la scolarité des enfants, « comment on va faire? » ? Est-ce que l'idée de l'IEF est venue tout de suite donc ça n'a pas été un frein ? De qui cette idée est venue ?

A15 : Ca n'a jamais été un frein parce que pour nous il y avait forcément des solutions. Oui, c'était vraiment pas un problème. On savait que le Cned existait si on en avait besoin. Et puis finalement, on a décidé de ne pas passer du tout par le Cned par souci de confort et pour faciliter l'organisation. On s'est dit qu'on était... Les enfants étaient petits quand on est partis, on s'est sentis capables de se débrouiller simplement avec des moyens divers, sans avoir besoin forcément d'être inscrits au Cned et d'avoir un suivi. Ca ne fait pas partie des choses qui nous ont inquiétés particulièrement pendant le voyage. Ils étaient petits. On s'est dit qu'ils avaient besoin d'apprendre à lire et à écrire, qu'on verrait bien. On n'était pas partis pour quitter la France aussi longtemps, donc on s'est dit : « On part, on verra. Et puis de toute façon on est capables d'instruire nos enfants... ce qu'ils ont besoin de savoir là, tout de suite maintenant. Lire et écrire. Et puis après on verra bien comment les choses vont se dérouler. C'était pas une inquiétude, vraiment, c'était pas une inquiétude.

E16 : D'accord. Et auparavant, quand vos enfants étaient scolarisés, ça se passait bien ? Vous n'aviez pas vécu d'expérience particulière ?

A16 : Non, pas du tout. Ni nous en tant que parents, ni nos enfants. On n'est pas du tout partis... On n'a pas rejeté l'école. Ça se passait bien pour nous, on était des élèves scolaires, on n'a pas eu un rapport à l'éducation nationale ni à notre scolarité problématique, donc

c'est vraiment pas quelque chose qu'on avait remis en question, ou sur lequel on avait même réfléchi, finalement. C'était la routine, nos enfants allaient à l'école, c'était une évidence. A l'école publique. C'était vraiment pas une question qu'on s'était posée. Donc là l'idée c'était : on va partir, on va être nomades, donc on a besoin de faire autrement, et on va faire l'école par nos propres moyens. On a vraiment appris au fur et à mesure pour un souci pratique.

E17 : D'accord. Et vous me disiez que vous êtes aujourd'hui les deux parents à temps partiel. Est-ce que ce choix est lié au fait que vous avez encore un enfant en IEF ?

A17 : Oui aussi, oui. On sait que c'est bien qu'on soit là quand même, que Siam ne soit pas complètement toute seule, oui.

E18 : D'accord. Et est-ce que les deux parents sont impliqués de manière égale dans l'IEF, ou il y a surtout soit vous soit votre mari qui menez ça ?

A18 : Ça a été très variable un peu au cours du temps, mais finalement oui. L'organisation a fait que c'était un petit peu plus moi que lui, même s'il était volontaire et qu'il avait envie. On a beaucoup hésité, essayé différentes techniques au cours du temps. On avait commencé par se partager les enfants, puis on s'est partagé les matières, et puis (*rires*). Et puis finalement ce qui fonctionnait le mieux c'était qu'on ait chacun des matières un peu de prédilection. Et donc actuellement c'est un peu plus moi que François, même si lui s'occupe encore de certaines matières qu'il aime vraiment. Et puis, voilà. Mais on n'a pas non plus la même approche de l'éducation. Donc en fonction des enfants, en fonction des moments où on sent que c'est plus ou moins tendu (*rires*)... donc c'est un petit peu plus moi.

E19 : Et aujourd'hui il garde quelles matières par exemple ?

A19 : Là il fait maths et anglais.

E20 : OK. C'est... parce que ça lui plaît plus ? C'est plus ses domaines ?

A20 : Oui. C'est plutôt a priori les matières scientifiques dans lesquelles il se sentait à l'aise en tous cas à transmettre. Et puis l'anglais, oui.

E21 : Et de manière générale, alors là en sortant même de l'IEF : comment est-ce que vous considérez votre rôle en tant que parents, qu'est-ce que vous souhaitez apporter à vos enfants en fait en tant que parents ?

A21 : (*réfléchit*) Notre objectif, c'est qu'ils soient heureux et qu'ils acquièrent de l'autonomie. Qu'ils soient absolument capables de se débrouiller seuls et de se rendre compte de... comment dire ?... de leurs valeurs et... enfin, oui, qu'ils gagnent en autonomie, en confiance en eux, quoi. Clairement, qu'ils réalisent à quel point ils n'ont pas besoin de nous, pas besoin des autres, que eux-même doit leur suffire absolument et... je pense que c'est ça le message qu'on a envie de leur transmettre. Qu'ils sont forts et qu'ils ont en eux tous les outils nécessaires pour se débrouiller dans la vie.

E22 : OK. Je ne vous ai pas demandé quel métier exerce votre conjoint.

A22 : Il est architecte paysagiste.

Développement

E23 : D'accord. Et du coup, avant de vous lancer dans l'IEF, est-ce que vous aviez une expérience quelconque dans l'enseignement ?

A23 : Pas du tout.

E24 : Pas du tout ? Aucun de vous deux ?

A24 : Non.

E25 : OK. Et ça, ça ne vous a pas fait peur ?

A25 : Non (*rires*).

E26 : Est-ce que... donc voilà, la prochaine question c'est : « quel type d'instruction en famille aviez-vous choisi de mettre en place dans votre famille ? ». Donc vous m'avez déjà dit que vous aviez fait le choix de ne pas suivre les cours du Cned. Est-ce que vous pouvez revenir sur cette décision ?

A26 : Quand on est partis en voyage, l'idée c'était d'être le plus libres possible, parce que le but c'était vraiment d'avoir une vie de famille la plus riche et la plus libre possible, d'être simplement tous ensemble et d'avoir peu de contraintes matérielles. Et donc... Et puis on avait voyagé une première fois avec les enfants plus petits ; et on savait que la richesse de ce voyage c'était d'avoir un temps absolument libre et infini de découvertes. Et donc se contraindre avec des horaires, ou les dates auxquelles il fallait rendre des devoirs au Cned, ça ne nous paraissait pas indispensable. Et puis, déjà, avoir forcément un regard extérieur et des notations sur les apprentissages des enfants ne nous paraissait pas indispensable et même probablement péjoratif, parce que c'est impossible d'évaluer comme ça, à distance, par des contrôles, l'évolution des enfants. Ça ne nous paraissait pas forcément un système adapté à eux, et à notre voyage et à notre mode de vie.

E27 : OK. Et vous avez fait quel autre choix ? Comment ça se déroulait les enseignements à ce moment-là ?

A27 : Par contre on a quand même choisi de suivre le programme de l'éducation nationale, parce qu'on ne savait pas du tout combien de temps on partirait et qu'on se disait que si on ne partait que six mois, il fallait que les enfants puissent retourner à l'école si besoin, si envie. Et donc on a commencé par suivre le programme de l'Éducation nationale, qui nous a complètement satisfaits et vraiment comblés même, parce qu'on trouvait que c'était vraiment très riche et très bien fait. Ça nous a tout à fait convenu, même si on s'en est un peu éloignés à certains moments. En tous cas c'est des bonnes bases pour nous, et puis parce qu'on n'avait aucune notion d'enseignement justement donc on était un peu ... on se posait des questions sur... dans quel ordre enseigner les choses en fait. C'était ça qui pouvait nous poser question. C'était comment... dans quel ordre on enseigne les choses à un enfant. (*rires*)

E28 : Oui, bien sûr. Et du coup vous vous référiez à quel support... ?

A28 : Et donc on avait accès... C'était il y a quelques années maintenant. On avait accès quand même aux supports que le Cned... Enfin c'était l'Académie en ligne à ce moment-là. C'était les supports de Cned, mais qui étaient accessibles gratuitement. Et donc on avait des exercices, des cours... Par contre, il n'y avait pas de suivi par un professeur. Mais on suivait le programme. Alors sans se mettre de dates et de contraintes de temps, mais en tous cas on suivait le programme.

E29 : Et ça, ça n'est plus accessible aujourd'hui ?

A29 : Ça fait deux-trois ans qu'ils l'ont rendu non accessible gratuitement, oui.

E30 : Et ça vous prenait à peu près combien d'heures par jour quand vous étiez en voyage ?

A30 : On avait décidé de limiter. Donc on ne passait jamais plus de deux-trois heures par jour. Et ça c'était pour les plus grands. Ferréol, le plus petit, lui, il passait rarement plus d'une demi-heure par jour.

E31 : Parce que le but c'était vraiment d'avoir un maximum de temps libre, c'est ça ?

A31 : Parce que le but... En fait on s'est rendu compte qu'ils n'avaient pas la capacité de se concentrer beaucoup plus de deux-trois heures par jour. Parce qu'on travaillait uniquement le matin parce que c'était le moment où ils étaient le plus réceptifs, et que le reste du temps c'était absolument impossible. Et puis parce que ça leur laissait beaucoup de temps pour être dehors, pour profiter... faire des visites, rencontrer des gens, jouer. Donc c'était

largement suffisant pour eux, deux-trois heures d'enseignement formel. Ça nous a paru être suffisant et impossible de faire plus dans de bonnes conditions. C'était important pour nous que ça se passe bien, qu'ils soient contents, qu'ils y reviennent avec plaisir et donc ça nous paraissait... Après on ne chronométrait jamais. C'est-à-dire qu'en général de toute façon c'était le matin, de toute façon on travaillait la matinée, et puis jamais l'après-midi.

E32 : OK. Vous êtes rentrés quand de voyage ?

A32 : Alors on est en France depuis un an maintenant, novembre 2019.

E33 : OK. Et comment s'est passée la transition à un retour dans une vie un peu plus sédentarisée, par rapport à l'IEF ? Comment a été la transition ?

A33 : Alors donc pendant l'année où on a continué... Alors c'était compliqué parce qu'on était toujours un peu nomades, à droite à gauche. Mais finalement là ils avaient pris déjà des habitudes et donc c'était plutôt... ça roulait. Enfin, finalement les choses ont été plus complexes dans les premières années où il fallait mettre en place... Nous, découvrir ce qu'était la pédagogie, les difficultés que ça pouvait... combien ça pouvait être difficile, comment s'y prendre, simplement. C'est vrai que nous on a découvert beaucoup. Et donc c'est vrai que cette dernière année c'était pas forcément simple pour nous tous, parce qu'on était encore dans une période de transition. En ce qui concerne l'école, c'était simple parce que ça faisait partie des routines de notre vie de voyageurs depuis longtemps déjà. Même si on travaillait peu chaque jour, c'était la routine quotidienne, ça a toujours été la routine quotidienne, et la seule chose fixe de nos journées c'était l'école. Il n'y avait pas de vacances, il n'y avait pas de samedi, pas de dimanche. C'était tous les jours, et tous les jours il y avait un petit peu d'école donc c'était dans leur tête, donc c'était pas plus compliqué, qu'on soit nomades, qu'on soit sédentaires, qu'on soit à droite à gauche, dans de la famille... Voilà, l'école ça occupait deux heures le matin et c'était systématique.

E34 : Donc finalement vous avez conservé le même fonctionnement...

A34 : Oui.

E35 : OK. Et vous disiez qu'il n'y avait pas de vacances, pas de samedi, pas de dimanche. C'était tous les jours de toute la vie en fait... enfin, de toutes ces années ?

A35 : Oui, c'était la théorie. Disons qu'on n'avait pas déterminé des jours de repos dans la semaine ou des vacances. Ces jours de repos survenaient plutôt en fonction des circonstances. C'est vrai que quand on rencontrait d'autres enfants, ils pouvaient rester quelques jours sans travailler, mais c'était pas institutionnalisé, c'était pas organisé comme ça. Donc on travaillait a priori tous les jours.

E36 : Et pourquoi avoir fait ce choix justement ?

A36 : Parce que finalement on s'est rendus compte que pour eux c'était plus facile, cette routine. Que c'était très important que ce soit une routine, et que dès qu'on arrêtais, finalement, c'était parfois difficile de les remettre dans la routines, alors que quand ils étaient lancés c'était comme se lever le matin, se laver les dents. Et bah sortir ses cahiers et travailler un peu, c'était facile. Plus c'était régulier, plus c'était facile. Et ils n'avaient pas forcément besoin de faire de pauses, parce qu'ils avaient tellement de temps le reste de la journée pour faire autre chose qu'ils n'étaient pas demandeurs forcément d'avoir des jours de repos ou... puisqu'on ne se levait pas particulièrement tôt non plus. Il n'y avait pas de contrainte autre que de sortir son cahier. Mais encore une fois, c'était de la routine, c'était pas une obligation, c'était pas quelque chose qui les contraignait, qui les gênait. Donc c'était plus facile pour tout le monde que ce soit tous les jours en fait.

E37 : D'accord. Et par rapport au voyage, est-ce que vous faisiez en sorte que, par rapport aux enfants, ce voyage leur apporte le maximum de choses possible... par exemple en faisant des sorties culturelles, historiques... ou c'était... juste le voyage coulait de lui-même ?

A37 : On n'a pas forcément pensé qu'on faisait ça pour les enfants, mais c'était une évidence pour nous tous. C'est-à-dire qu'il y avait aussi des sorties culturelles, il y avait beaucoup de visites, on a été voir beaucoup de musées... C'est ce qu'on aime aussi. C'est-à-dire qu'on le leur a apporté parce qu'on aimait nous aussi certaines choses donc c'était évidemment... Oui, on s'est adaptés beaucoup à leur rythme de vie. Ils étaient petits quand on est partis, donc on faisait des choses qui étaient adaptées à leur âge, mais pas forcément en termes culturels particulièrement. Quand ils étaient plus petits, on passait plus de temps dans la nature, dehors. Et puis avec le temps, quand ils ont été capables d'apprécier d'aller dans des musées, on a passé plus de temps à faire des visites, à découvrir ensemble l'histoire du pays. Ils ont appris l'anglais et surtout l'espagnol, parce qu'on a passé beaucoup de temps en Amérique du Sud, donc ils ont appris l'espagnol en parlant avec d'autres enfants, avec d'autres voyageurs... donc on n'a pas fait en sorte de remplir particulièrement leur planning de choses. On était plutôt opportunistes. On avait l'impression qu'ils apprenaient de la vie, en fait, et pas forcément de choses qu'on faisait. Notre goût personnel a fait qu'on a visité des musées, qu'on est allés visiter des lieux historiques, mais c'était pas pour eux particulièrement, c'était notre façon de voyager, de découvrir les pays... Mais on ne faisait pas du tourisme. Quand on voyage aussi longtemps, c'est un mode de vie. C'est-à-dire qu'ils apprennent autant et on passe autant de temps à faire les courses dans un marché ou dans un supermarché et à essayer les plats locaux, que visiter ou aller dans un musée. C'est la découverte d'un pays... profonde. De la culture, des habitudes... Donc c'est plutôt ça qu'on a fait : on a vécu dans des pays plus qu'on a voyagé. On a fait finalement... En cinq ans, on est restés que sur le continent américain, parce qu'on a pris notre temps. Ce qui était important pour nous, c'était de nous immerger, de rester longtemps dans des villages, dans des villes... C'était pas forcément de voir tout, ni de remplir leur emploi du temps. C'était plutôt de vivre à leur rythme. Donc oui, on s'est adaptés à eux, mais pas en voulant leur enseigner... On avait l'impression qu'ils apprenaient spontanément.

E38 : OK. Avant de vous lancer dans toute cette expérience, de quelle manière vous vous étiez renseignés au sujet de l'IEF ?

A38 : (*réfléchi*) On ne s'était pas du tout renseignés (*rires*). Non, on ne s'était pas renseignés. On avait rencontré une famille de voyageurs qui nous avaient confortés en nous disant qu'eux aussi étaient partis plusieurs années et qu'ils avaient choisi de ne pas suivre le Cned. Donc ça nous a confortés dans la possibilité de... et que les enfants étaient retournés à l'école ensuite et que ça n'avait posé aucun souci, donc c'est vrai que juste cette expérience nous a confortés dans l'idée que c'était faisable et que... d'un point de vue légal déjà, que c'était faisable, et que ça ne posait pas de problème particulièrement en fait. Ça dépendait plus de la soif d'apprendre, de découvrir de la famille que d'une technique particulière. On est partis assez sereins, en se disant qu'ils allaient vivre au quotidien, ça allait les nourrir.

E39 : D'accord. Et au niveau administratif, pour savoir comment mettre en place les démarches... ?

A39 : Euh... Je pense que... Je ne me souviens pas très bien, parce qu'il y a six ans... On a dû trouver sur internet le fait qu'il fallait écrire un courrier à la mairie et au rectorat et puis voilà, on est partis en faisant cette déclaration, c'est tout.

E40 : OK. Et un détail un peu mais... je sais que normalement il y a des contrôles qui sont faits tous les ans : quand vous êtes à l'autre bout du monde en voyage, comment ça se passe ?

A40 : Ils nous ont proposé tous les ans et tous les ans on leur a dit « écoutez, on n'est pas en France » et donc ils nous ont dit « bah écoutez, bon voyage » (*rires*).

E41 : D'accord, tout aussi simplement ?

A41 : Oui, ça n'a jamais été compliqué. La première année, ils nous ont envoyé un document nous donnant un rendez-vous, mais on a eu le courrier malheureusement qu'après la date du rendez-vous, puisqu'à ce moment-là on avait du mal à faire suivre notre courrier. Et puis les années suivantes, on leur a expliqué au fur et à mesure qu'on n'était pas présents, que c'était dans le cadre d'un voyage. Et ça n'a jamais posé de problème. Ils nous ont toujours dit « profitez-en, et puis on contrôlera à votre retour ».

E42 : D'accord. Autant du côté de la mairie que de l'Éducation nationale, finalement ?

A42 : Oui.

E43 : OK. Et comment est-ce que vous avez présenté le projet aux enfants. Alors là il était mêlé avec le projet voyage donc... le fait de les retirer de l'école, par exemple ?

A43 : En fait, on leur avait parlé dès l'entrée dans leur dernière classe, la dernière classe qu'ils ont fréquentée, en fait. On leur avait dit qu'on partait en grand voyage. Et donc ils ont parlé du grand voyage rapidement à leurs copains d'école et pour eux, voilà ils savaient qu'à la fin de l'année on partait en grand voyage. Ils n'ont pas posé la question de l'instruction, ce n'était pas une question isolée. C'était simplement « on part en voyage ».

E44 : OK. Et qu'est-ce qui a fait que... donc là cette année il y en a deux qui sont retournés à l'école, c'est ça ?

A44 : Oui

E45 : Donc ça c'est un choix que vous leur avez laissé à votre retour ?

A45 : Oui.

E46 : Pourquoi ils ont été motivés pour retourner à l'école, et pas votre fille ?

A46 : Alors donc le plus grand Philéas qui a 15 ans il voulait absolument... Donc il a déjà eu un petit moment de doute à l'entrée en sixième, parce que pour lui c'était une période vraiment importante, un moment important de transition, la sixième, et donc il avait beaucoup idéalisé le collège, l'entrée en sixième, donc il a hésité déjà... Enfin la question s'était déjà posée d'arrêter le voyage à son entrée en sixième, parce qu'il avait envie de vivre cette rentrée en sixième. Et puis finalement il a réfléchi aux bénéfices... enfin, aux avantages de rentrer, aux avantages de continuer le voyage, et on a choisi de continuer le voyage. Il a choisi, décidé, de continuer le voyage. Et puis... mais bon, en se disant « au moins j'irai en troisième, c'est important que je vive au moins un peu de collège dans ma vie, donc je rentrerai pour la troisième ». Puis le temps a passé, et finalement il a hésité, il a rencontré d'autres gens, d'autres voyageurs, des enfants qui avaient vécu le collège, qui lui ont dit "tu sais le collège finalement c'est pas si incroyable que ça". (*rires*) Et donc il a changé un petit peu sa façon de voir les choses, il a même fini... Donc on pensait rentrer pour qu'il passe quelques mois en troisième avant de passer le brevet, parce qu'il avait très envie de s'évaluer. C'était important, comme en fait on ne lui a jamais donné de notes ni d'évaluation, il avait cette envie de connaître sa valeur en fait, c'était important pour lui de savoir comment il se plaçait par rapport aux autres. C'était un truc qui lui appartenait, ça. Donc il voulait absolument passer la troisième. Donc on est rentrés de voyage en novembre dernier en pensant qu'il rentrerait à l'école en troisième en janvier. Et puis finalement, le temps passant, il s'est dit "bah non, on continue...", enfin "je rentrerai à l'école finalement qu'en seconde". Donc il a choisi de rentrer en seconde.

E47 : Sans passer le brevet ?

A47 : Si. Il a passé le brevet en candidat libre.

E48 : D'accord. Et du coup, son entrée en seconde ?

A48 : Il voulait absolument vivre la vie sédentaire, avoir des amis, savoir ce que c'est que d'aller à vélo à l'école, rencontrer ses copains à la sortie, avoir des professeurs. Donc il est

super content. Il est vraiment ravi de tout ce qu'il avait imaginé. Et donc il y va avec beaucoup de plaisir. Même si pour lui ça signifiait la fin du voyage. Mais c'était important pour lui de vivre ça, il avait vraiment très envie de... Voilà.

E49 : OK. Et pour le petit ?

A49 : Et Ferréol, lui, on lui a posé la question de savoir ce qu'il préférait. Lui il a dit « je m'en fiche » (*rires*), « parce que les deux sont bien ». Donc on lui a proposé d'essayer de retourner à l'école pour savoir si ça lui convenait, s'il aimait. Et comme son grand-frère lui disait « écoute, de toute façon il faut essayer pour pouvoir parler de... Pour avoir un avis sur les choses, il faut les essayer ». Voilà, donc on a décidé de le mettre à l'école aussi, et il est très content aussi.

E50 : D'accord, donc ça se passe bien ?

A50 : Oui ça se passe bien.

E51 : Et pareil, votre fille a eu ce choix... qu'elle n'a pas fait.

A51 : Oui, bien sûr. Donc là aussi on lui a posé... Elle était un peu déçue d'arrêter le voyage pour le coup, elle a un peu plus subi le retour. Et puis elle ne se sentait pas prête à retourner au collège tout de suite. Elle avait envie de continuer l'avant et la liberté de l'IEF. Et puis ça faisait beaucoup de changements pour elle. Elle avait besoin d'abord de se poser, de trouver une maison, de s'impliquer dans la vie de la maison, avant éventuellement de retourner à l'école. Donc, en tous cas cette année, elle a décidé de rester à la maison.

E52 : OK, très bien. Et du coup voilà : vous disiez que si votre fils avait réellement souhaité rentrer en sixième au collège, dans ce cas-là toute la famille aurait cessé le voyage... En fait, le voyage dépendait un peu de la décision aussi de vos enfants de retourner à l'école ?

A52 : Ah oui oui, c'est ce qu'on leur a toujours dit, c'est que le jour où ils auraient envie de retourner à l'école, on rentrerait à la maison, oui.

E53 : D'accord. Est-ce que votre organisation au niveau de l'instruction a connu une évolution entre le tout début de l'IEF et puis aujourd'hui ?

A53 : Ah oui oui, complètement.

E54 : Alors quels types de changements ?

A54 : En termes de... Tout a changé. Notre façon de voir les choses a complètement évolué. On était... On avait besoin de la structure, par exemple, de l'académie en ligne du Cned, d'avoir la structure du programme. C'était important pour nous d'avoir cette structure comme... un guide, quoi. Nous, en tant que parents, je pense. Et donc on l'a suivie de façon très scrupuleuse. Et puis, petit à petit, on s'est rendu compte qu'il y avait un certain nombre d'éléments, de choses qui n'étaient pas forcément adaptés à notre voyage. Que faire de l'Histoire française alors qu'on était dans des pays d'Amérique du Sud, c'était pas forcément adapté, et que l'essence du programme était fascinante, mais qu'il n'y avait pas forcément besoin de le suivre à la lettre pour qu'il apporte ce qu'il avait à apporter aux enfants. Et donc ça, et de réussir à prendre de la distance par rapport à ce programme, c'est quelque chose qu'on a réussi à faire petit à petit, parce qu'on a pris de l'assurance, parce qu'on a compris finalement les messages à transmettre, le fond du message à transmettre. Et donc on a fini par dire que ce qui était important... Et donc avec Ferréol, le plus petit, surtout, on a flirté avec le *unschooling*. C'est-à-dire avec, on fait français-maths, et puis le reste tu l'apprends au quotidien. Et puis on a toujours fait en sorte d'avoir beaucoup de livres dans le camping-car, on a toujours fait en sorte qu'ils aient accès... surtout à des livres, en fait. On allait facilement dans des Alliances françaises, donc dans des bibliothèques en français. Et puis voilà, ils étaient nourris de rencontres, nourris de ce qu'ils voyaient, nourris de musées, de ce qu'on lisait ensemble sur les guides, de l'histoire des pays qu'on se racontait.

Voilà. Donc on a allégé vraiment beaucoup beaucoup ce qu'on leur apportait de façon obligatoire, en fonction de ce qu'ils demandaient. Donc s'ils disaient que deux heures c'était trop, on faisait un peu moins. Si on sentait qu'il y avait certaines choses pour lesquelles ils n'étaient pas prêts... et puis, en fonction des enfants en fait. On s'est rendu compte que tous nos enfants ne fonctionnaient pas du tout de la même façon. Et ça, ça a été un grand apprentissage. Ils avaient besoin finalement chacun individuellement d'une adaptation de nos techniques. Enfin, des techniques pour leur enseigner, leur montrer, leur apprendre, et du programme même. Chacun est complètement, tellement différent par rapport à ses apprentissages que c'était complètement aberrant de suivre une technique.

E55 : D'accord. Vous sentez que vous avez gagné en confiance aussi, vous-même par rapport à votre... votre rôle de parent IEF ?

A55 : Ah bah c'est sûr.

E56 : Oui ?

A56 : C'est sûr.

E57 : Ça s'est passé rapidement, ça, ou ça a été quand même sur plusieurs années, ce changement ?

A57 : Non, je pense que ça a été très progressif.

E58 : D'accord. Pour en arriver aujourd'hui... ça se passe comment avec votre fille ?

A58 : Siam, elle est plus libre en fait, elle est... encore une fois... A chaque fois qu'on essaye de structurer un peu les choses, on se rend compte que c'est pas forcément la bonne solution, donc on essaye, nous... on gagne en connaissance de nos enfants et on gagne en confiance en eux. Notre façon de voir les choses, c'est que ce dont ils ont besoin ou ce qu'ils sont capables de prendre, ils le prennent tout seuls, quoi. Et c'est pas parce qu'on a décidé qu'il faut qu'ils fassent de l'histoire et qu'ils apprennent la Révolution française que c'est le moment où ils l'apprennent. Et ça c'est vraiment un truc qu'on a appris, découvert : le moment où ils sont prêts, le moment où ils se posent la question, l'apprentissage va être rapide, efficace, ancré. Et donc on les laisse beaucoup plus libres. Donc c'est beaucoup plus sous forme de propositions. Encore une fois, elle continue à suivre le programme, mais à son rythme. Elle regarde... elle essaye de regarder des séries ou des documentaires parce qu'elle... elle aime beaucoup les films... donc qui correspondent à son programme. Elle lit des livres... des romans, des bandes dessinées, qui correspondent à son programme. On essaye de la nourrir sur des thèmes, mais il n'y a jamais d'évaluation. Et puis c'est surtout des discussions avec elle, voir si elle a cerné la problématique, si elle a compris ce qu'on voulait lui faire comprendre. Et puis après chacun d'entre nous... On discute avec elle, quoi. Là, en ce moment, elle fait la Révolution française. Donc : qu'est-ce qui est intéressant dans la révolution française ? Pourquoi ça pose question ? Pourquoi on l'étudie ? C'est de ça dont on parle. Quels sont les messages à passer ? On fait beaucoup de cartes mentales. On a un grand truc qu'on a découvert et qui marche bien. Et puis après voilà, elle est assez libre. Elle lit beaucoup. Ils lisent tous beaucoup. Ils font des productions écrites. Mais bon, voilà : on suit l'académie en ligne, elle fait des productions écrites quand c'est le moment, elle fait son travail de maths toute seule. Et puis toutes les autres matières finalement c'est un petit peu à son propre goût. On la laisse libre. Elle aime l'Histoire, elle aime beaucoup moins les sciences, donc elle en fait très peu voire pas du tout. Et puis elle fait de l'anglais. Elle fait des langues, parce qu'elle aime ça et qu'elle est confortable. Et puis après tout ce qui est sciences... Encore une fois, on essaye de lui apporter des informations en fonction des moments de la vie. La puberté, on en parle quand c'est le moment. C'est très informel. Il y a beaucoup d'enseignements informels finalement, de discussions en famille.

E59 : Et vous gardez quand même le matin comme temps d'apprentissage plus formel, ou

ça c'est quelque chose qui a disparu ?

A59 : C'est toujours le matin. Ils ont gardé l'habitude que ce soit le matin. Donc elle fait ça le matin. Le matin elle se pose, elle décide de son programme. En général, elle fait français-maths quotidiennement. Et puis là, en ce moment, elle fait de l'Histoire et de l'anglais. Je crois que c'est ça qu'elle fait depuis la rentrée.

E60 : Et en général elle a toujours quelqu'un auprès d'elle le matin, ou ça dépend des jours ?

A60 : Alors il y a quelqu'un dans la maison. Mais maintenant elle est autonome, on n'est pas avec elle.

E61 : D'accord. Est-ce que... déjà par rapport, quand vous étiez en voyage, dans le camping-car, il y avait une table centrale où les enfants faisaient l'instruction en famille ? Ça se passait où ? J'imagine que l'espace est réduit, quand même.

A61 : Oui, c'était assez informel aussi, finalement. Ça dépendait de l'endroit où on se trouvait. Il n'y avait pas un endroit fixe où ils faisaient l'école. C'était en fonction... Ils pouvaient se mettre dehors, par terre, sur une natte, sur la plage, sur une table, à l'intérieur, dans leur lit. Il n'y avait pas d'endroit.

E62 : Et aujourd'hui, est-ce que vous avez une pièce de la maison où elle peut travailler. Est-ce qu'elle fait ça dans sa chambre ?

A62 : Elle pourrait, parce que finalement on a une grande maison maintenant et elle a sa chambre, mais elle est sur la table de la cuisine. Ça reste au centre de la maison. Elle est dans la pièce de vie finalement.

E63 : D'accord. Ça c'est elle, pareil, qui va naturellement, qui s'installe là ?

A63 : Oui.

E64 : OK. Donc en fait vous diriez que vous êtes quand même... Sur un continuum entre école à la maison et *unschooling*, vous vous êtes quand même déplacés un petit peu au fil des années ?

A64 : Ah oui oui oui, c'est sûr.

E65 : Et vous n'avez pas d'attente spécifique... du coup vous disiez que votre fille, par exemple, fait moins de sciences, etc. Vous, vous n'avez pas d'attentes spécifiques par rapport à ce qu'elle doit savoir, les matières qu'elle doit travailler ?

A65 : Non.

E66 : Ça dépend vraiment d'elle ?

A66 : Oui, on la laisse choisir.

E67 : Et est-ce que vous avez quand même une attente par rapport aux diplômes de vos enfants. Par exemple, le fait qu'ils doivent passer le bac ou pas... ?

A67 : Non, non.

E68 : Non plus ?

A68 : Non, ça ils sont vraiment libres et on a essayé... quand Philéas est rentré en seconde, là, on a été le plus larges possible dans ce qu'on lui a montré. On a réfléchi à aller dans un lycée agricole. On a réfléchi à la possibilité... il aurait pu aller vers un BEP, un CAP... On lui a montré tout ça en lui disant que vraiment ce qui était important c'est qu'il fasse ce qu'il sentait. Donc lui il a choisi une filière générale après avoir hésité, mais c'était important que vraiment il sache que le plus important c'était qu'il soit heureux d'y aller et qu'il apprenne ce qu'il avait envie d'apprendre. C'était pas du tout... On n'a aucune... non... On n'a vraiment pas d'objectif pour eux. L'objectif, c'est qu'ils trouvent leur chemin.

E69 : D'accord. Et en fonction du chemin, en fonction de ce qu'ils veulent faire, dans ce cas-là mettre en place...

A69 : Exactement. Par contre, finalement, la contrainte c'est la difficulté, Siam nous le fait bien ressentir cette année... Ce qui est difficile pour eux sur ce mode d'éducation, c'est leur responsabilité finalement. Et donc ça elle en a bien conscience. C'est que ça a des avantages mais ça a des gros inconvénients, et ils l'expriment assez bien tous les deux. C'est-à-dire en contrepartie ça leur impose d'être responsables et de savoir où ils vont. Et ça, ils sont finalement petits pour avoir un projet. Et on leur demande... alors on leur demande pas d'en avoir, mais on leur explique que s'ils en ont un... que le fait d'en avoir un, ça va les guider. Et donc ça c'est compliqué, oui. Ça c'est compliqué pour eux. De se rendre compte que le fait que tout soit possible, même le fait de ne pas faire, c'est une responsabilité et ça va avoir des conséquences... Ça va avoir des conséquences, quoi.

E70 : Par rapport à la relation avec vos enfants, est-ce que vous sentez qu'elle a changée... Alors bien sûr vos enfants ont grandi... mais entre avant de mettre en place l'IEF et maintenant, est-ce que vous pensez que la relation avec vos enfants a évolué, a changé ? Et dans ce cas-là de quelle manière ?

A70 : (*réfléchit*) Oui, ça c'est vraiment compliqué comme question. (*réfléchit*) C'est compliqué parce que finalement nous l'IEF il est lié aussi au voyage. Ce que l'IEF pur a changé ? C'est impossible à savoir... Peut-être... Oui, je pense que ça a changé parce que ça nous a obligés à découvrir une partie de nos enfants qu'on ne connaissait pas. Cette partie qu'on remet complètement entre les mains des instituteurs et dont on ne s'occupe pas forcément, ça on l'a découvert. C'est-à-dire comment l'enfant apprend, quel est son rapport à la découverte, quel est son rapport aux difficultés. Des choses qu'on n'appréhendait pas forcément... la découverte d'eux, oui.

E71 : D'accord. Et dans le fait... du coup là ça va inclure le voyage... dans le fait de ne pas avoir mis vos enfants à l'école pendant un temps prolongé du coup, est-ce que... donc là c'est l'IEF mais aussi le fait d'avoir vécu ensemble H24 pendant plusieurs années... qu'est-ce que ça vous a apporté, ça ?

A71 : Bah là c'est très compliqué parce que c'est pareil, on ne peut pas comparer parce qu'on ne sait pas ce que ça aurait donné si on était restés, mais nous on se sent extrêmement proches les uns des autres, on sent la connaissance des uns des autres qui est profonde dans nos défauts et dans nos qualités. On a un rapport les uns aux autres qui est très empathique en fait, parce que le fait de vivre toujours ensemble, de passer beaucoup de temps ensemble, on se connaît bien, on connaît nos limites, finalement. On a une connaissance plus précise les uns des autres. Peut-être moins idéalisée, dans un sens où on a vécu des moments de doutes, des moments de fragilité. Mais oui, on est très très proches les uns des autres, on est très proches et notre communauté, notre famille, est presque une entité à part entière. Il y a nous individuellement les uns des autres, et il y a cette espèce d'unité qui est très forte. Les enfants sont très très proches les uns des autres. Et en fait chacun d'entre nous réfléchit pour lui individuellement mais aussi pour le groupe et ça c'est... c'est peut-être quelque chose qui n'aurait pas eu lieu si on avait eu nos vie très parallèles en fait. Mais c'est difficile à évaluer.

Questions plus larges pour terminer

E72 : OK. Alors je vais bientôt devoir vous laisser, mais je vais quand même finir avec une question pour ce premier échange. Je voudrais revenir... alors c'est beaucoup plus large... sur les études que vous et votre conjoint avez faites, et le parcours professionnel aussi.

A72 : Moi j'ai fait des études classiques... tout à fait classiques, en école publique. Je suis rentrée à la fac de médecine. J'ai fait de longues longues longues études de médecine avec une spécialisation en gynécologie obstétrique plus une spécialisation en infertilité. Donc

voilà, c'était des longues études. Mon conjoint a un parcours un peu moins droit en fait, puisqu'il a, à la sortie du lycée, essayé médecine, raté la première année de médecine, ensuite fait de la biologie, et puis finalement il est entré dans une école pour être architecte paysagiste.

E73 : D'accord. Et vous me disiez que vous n'avez pas d'attente particulière par rapport à vos enfants... mais vous n'avez pas de crainte du coup par rapport à ça, s'ils ne font pas de longues études... comment ils peuvent se débrouiller dans la société dans le futur sans faire de longues études, etc. C'est pas une crainte que vous avez en tant que parents ?

A73 : (*sans aucune hésitation*) Mais pas du tout ! (*rires*) Non, pas du tout, parce que moi je me suis rendue compte que finalement j'ai fait des longues études pour des raisons qui sont finalement... qui ne m'appartenaient pas, qui appartiennent à quelque chose de plus vaste, et que c'est pas ça qui rend heureux. Donc non, ce qui est très important, c'est vraiment qu'ils... La durée des études, je pense que ça n'a aucun intérêt, aucune importance en fait. Ce qui est important c'est qu'ils sachent qui ils sont et qu'ils découvrent ce qu'ils ont envie de faire, ce qui leur fait plaisir, et après le reste... je pense que quand il y a la notion de plaisir, tout est possible. Donc non, la durée vraiment, j'ai aucune aucune aucune crainte. Après, mon conjoint ne dirait peut-être pas tout à fait la même chose. Mais oui, moi en tous cas pas du tout.

Après ce qui semble être la fin de l'entretien, nous échangeons plus informellement sur ce dernier point. Alexandra ajoute (A74) : « Quand on en parle avec un certain nombre de personnes, on se rend compte que beaucoup de gens qui font des études font des études parce que justement on a l'impression que la société veut qu'on fasse des études et que c'est ça qui est bien. Mais ça ne veut pas dire qu'on sait qui on est. Et le jour où on se posera la question, les études ne nous donneront pas la réponse, ni la durée... Donc avoir cette chance de savoir qui on est... mais c'est pas facile, c'est pas la voie facile, c'est pas par facilité qu'on a choisi. Mais je pense que c'est une autre information qu'il est important d'avoir. Et c'est chouette de pouvoir se poser la question enfant, plutôt que de se réveiller plus âgé et de se dire « et finalement qu'est-ce que j'étais ? » » ».

Fin du premier entretien

Seconde entretien :

Cet entretien a lieu le 27 janvier à 10h30 et dure 55 minutes.

Nous reprenons directement l'entretien, là où nous l'avions laissé la première fois, par manque de temps.

Après ce second entretien, je recontacte Alexandra pour avoir une information complémentaire concernant les études et la profession de son conjoint. Son activité a une nouvelle dénomination : « paysagiste concepteur ». Il dispose d'un niveau Bac+4. Son activité est indépendante.

Pas de temps de préparation spécifique

E1 : Ma première question, ça concerne le temps de préparation des activités proposées aux enfants. Donc avant, quand vous faisiez le voyage, et puis maintenant, pour votre fille. Donc la question c'est : les activités proposées à votre fille vous demande quelle préparation en amont ? Notamment combien de temps de préparation ?

A1 : (*Elle réfléchit.*) Franchement, je dirais rien. (*rires*) Après le truc c'est qu'on peut pas dire vraiment de préparation, c'est très rare qu'on prépare les cours à l'avance.

E2 : D'accord. Donc c'est sur le moment, le moment où les enfants sortent les cahiers ?

A2 : Oui, exactement. C'est au fur et à mesure. Encore une fois ils suivent le programme du Cned, donc on se laisse un petit peu portés par le programme, mais on ne prépare pas à l'avance. Si on a besoin de faire des recherches, des trucs, on les fait ensemble, ça fait partie du travail finalement. Si on n'est pas capables de répondre à une question ou si on a une difficulté, c'est pareil, on cherche ensemble. Ça fait aussi partie de l'idée qu'ils peuvent accéder à l'information si nous on n'est pas capable de les aider. L'idée c'est plutôt qu'ils apprennent à aller chercher les réponses plutôt que nous leur apporter des choses. Donc on ne structure pas les cours de façon à leur apporter quelque chose qu'on a cherché nous-mêmes. L'idée c'est plutôt qu'on découvre ensemble les notions, et que si on n'est pas capables de leur expliquer de quoi il s'agit, ou s'ils ont des questions supplémentaires, on va chercher ensemble en fait la réponse.

E3 : D'accord. Et du coup là c'est bien les cours de l'académie en ligne que vous aviez, c'est ça ?

A3 : C'est ça, oui.

E4 : Et donc vous êtes abonnés ou vous aviez déjà récupéré tous les cours quand c'était encore gratuit ?

A4 : C'est ça, on avait récupéré quand c'était gratuit.

Temps annexes

E5 : OK, très bien. Et juste par rapport à notre dernière échange qui était en novembre : est-ce qu'il y a eu des évolutions, des changements, ou c'est toujours pareil au niveau de l'IEF ? C'est toujours que votre fille qui fait l'IEF ?

A5 : Oui, c'est toujours ça.

E6 : Très bien. Et maintenant, plutôt au niveau des activités disons annexes au fait que vous faites l'instruction en famille, est-ce que vous avez des temps annexes dédiés à ça ? Donc ce sera par exemple pour faire des lectures concernant la pédagogie, pour aller sur les réseaux sociaux d'instruction en famille, voilà, ce type d'activité ?

A6 : Forcément là on suit un petit peu l'actualité concernant l'instruction en famille. Après on est peu demandeurs de supports, peu demandeurs d'échanges, en général on se débrouille avec... non, on se débrouille, c'est rare qu'on aille chercher des supports ou des informations.

E7 : D'accord. Donc vous ne faites pas de lectures concernant notamment...

A7 : ... les pédagogies et tout ça, non.

Les réseaux sociaux

E8 : OK, très bien. Et du coup voilà, pour embrayer sur les réseaux sociaux, donc nous on s'est contactées via un groupe Facebook. Alors j'aurais voulu savoir si c'est le seul réseau social d'instruction en famille que vous utilisez, ou s'il y en a d'autres.

A8 : Je ne sais même pas par quel intermédiaire en fait on s'est contactées...

E9 : Alors il me semble ça devait être le groupe « IEF dans le *département* ».

A9 : Ah bah c'est ça. Oui, j'ai dû m'inscrire quand on est arrivé dans le *département*, c'est-

à-dire il y a juste un an, pour rencontrer d'autres familles. Mais oui, c'est le seul. On ne fait pas partie des associations d'IEF particulièrement. Bon là encore une fois on est un petit peu plus actifs du fait de l'actualité sur l'instruction en famille, donc là on s'est un peu plus investis dans les luttes des différentes associations pour éviter de perdre l'instruction en famille, mais jusqu'à maintenant c'était pas le cas particulièrement.

E10 : D'accord. Est-ce que vous pouvez un petit peu développer sur ce point ? De quelle manière vous êtes actifs ? Qu'est-ce que vous faites à ce sujet ?

A10 : Alors les différentes associations ont appelé à contacter les députés et les sénateurs pour les informer du projet de loi et de ses conséquences sur les familles qui sont en instruction en famille. Donc moi j'ai rencontré le député du *département*, j'ai pris contact avec le maire de notre commune pour essayer de la rencontrer également et puis discuter avec elle, et puis pouvoir par son intermédiaire rentrer en contact avec le sénateur... avec au moins un sénateur. Et puis je coordonne les actions, enfin c'est pareil, les actions de prise de contacts avec les parlementaires au niveau de la région X. Donc je m'occupe de ces actions-là.

E11 : Et donc ça ça vous prend beaucoup de temps ? C'est du temps quotidien, c'est hebdomadaire ?

A11 : Non, c'est du temps hebdomadaire. Ça me prend, on va dire 2-3 heures par semaine. [...]

Les différentes catégories d'activités

E27 : OK. Maintenant on va revenir plutôt aux activités qui ont été et qui sont proposées à vos enfants dans l'instruction en famille. Donc j'ai plusieurs catégories en fait, et quelques questions par catégories. Donc la première ça va être les activités que j'ai appelées pour le moment à **finalité explicitement didactique** donc ça va être plutôt les activités qu'on dit « scolaires », donc vraiment les exercices, les leçons, etc. Quelle place est-ce que vous accordez à ce type d'activités, au niveau du temps... vous m'aviez dit au niveau temps c'est à peu près 2-3 heures par jour il me semble... des moyens au niveau des achats de matériel, etc. ? Quelle place ça a dans l'instruction en famille pour vous les activités plutôt scolaire ?

A27 : (*Elle réfléchit.*) Vous voulez une place en termes de temps ou... ?

E28 : A la fois oui, en termes de temps, et à la fois est-ce que c'est important pour vous, est-ce que c'est essentiel, voilà. Est-ce que vous imaginez une instruction en famille sans aucune de ces activités, par exemple, donc sans apprentissage scolaire ?

A28 : (*Elle réfléchit.*) Non, non non. C'est sûr. Après ça dépend un peu des âges donc... mais Siam aujourd'hui... donc si on parle de Siam, parce que c'est Siam qui est encore en instruction en famille... non, elle, je pense que quand on parle finalement des 2-3 heures, c'est 2-3 heures d'enseignement scolaire.

E29 : OK. Et au niveau des moyens, vous ne vous basez que sur l'académie en ligne ? Il n'y a pas des manuels en plus qui sont achetés, ou ce type de... ?

A29 : Si, elle a des cahiers d'exercices Hachette ou Nathan, je ne sais plus ce que c'est... Hatier, Hatier oui, c'est ça. Elle a quelques cahiers d'exercices pour faire un peu plus d'exercices quand il y a besoin, ou revenir secondairement pour être sûre qu'elle ait activé différentes notions, on y revient parfois secondairement.

E30 : Donc pour vous c'est indispensable de passer par là ?

A30 : Disons que oui, puisqu'elle est libre de rentrer à l'école quand elle veut. Donc l'idée c'est qu'elle ait le niveau qu'on attend d'elle quand elle rentrera à l'école, quoi, qu'elle suive suffisamment le programme pour pouvoir retourner à l'école sans difficulté.

E31 : D'accord. Est-ce qu'elle envisage de rentrer à la rentrée prochaine ou pas encore ?

A31 : J'ai pas l'impression. Je pense qu'elle voudrait attendre la seconde (*rires*). Elle hésite encore, elle hésite, je ne sais pas.

E32 : Donc là elle est en quatrième ?

A32 : C'est ça, oui, c'est ça.

E33 : Et est-ce que vous imposez qu'elle passe le brevet des collèges ? Est-ce qu'elle va le passer ?

A33 : Non, non non. Son frère l'a passé parce qu'il avait envie, mais elle comme elle veut, si elle a envie de le passer...

E34 : D'accord, et elle souhaite le passer ou pas ?

A34 : Non, je ne crois pas. Son frère avait envie de se comparer. En fait il avait envie... il nous l'a assez bien expliqué récemment... comme on était ses seuls référents, il avait besoin de s'assurer qu'un référent objectif... qu'il serait évalué par un référent objectif quoi. Il avait besoin de prendre confiance, donc il a passé le brevet. Il était content de passer le brevet. Voilà.

E35 : D'accord. OK. Et votre fille n'a pas ce besoin là du coup ?

A35 : Pas pour l'instant, même si elle a dit qu'elle comprenait pourquoi Philéas l'avait fait. Mais pour l'instant pas du tout, c'est pas une problématique... Voilà.

E36 : D'accord. Et est-ce qu'elle envisage du coup d'aller en lycée général comme son frère, ou d'autres possibilités d'orientation ? Est-ce qu'elle sait ce qu'elle veut faire par la suite ?

A36 : Elle, elle voudrait travailler plutôt dans l'art ou le cinéma, la culture. Et donc oui, elle aimerait aller je crois en lycée général, et surtout elle aimerait avoir une option qui lui permette de faire audiovisuel ou ce genre de choses. Donc voilà, elle aurait été prête à rentrer au collège si il y avait déjà une option audiovisuel en fait, c'est vraiment ça qu'elle aurait envie de gagner si elle allait à l'école.

E37 : D'accord. Et ça il y a dans *votre ville* ? Il y a ça au lycée, audiovisuel ?

A37 : Non, pas clairement, pas clairement (*rires*).

E38 : Donc elle envisage peut-être de partir plus loin au lycée. C'est quelque chose de possible ?

A38 : Ben pour l'instant elle est un peu jeune pour se sentir capable de partir, mais peut-être, oui.

E39 : D'accord, et par rapport... ça me fait penser donc à votre fils, qui est au lycée actuellement : est-ce qu'il a cours une semaine sur deux à cause de la situation sanitaire ou est-ce qu'il a cours 100 % du temps ?

A39 : Oui, il a eu cours une semaine sur deux, enfin il a repris la semaine dernière je crois en temps complet.

E40 : D'accord. Et sur la semaine à la maison, ils avaient quand même des devoirs, des cours à suivre, ou pas ?

A40 : Un peu, c'était un peu léger, c'était très léger même.

E41 : Et est-ce que son expérience en instruction en famille a fait qu'il a continué à faire comme il faisait avant, donc tous les matins à travailler, ou pas forcément ?

A41 : Oui, clairement. Pour lui c'était vraiment... peut-être plus simple finalement. (*Nous sommes interrompues quelques secondes car un de ses enfants vient lui poser une question.*) Oui, non. Il était plutôt... Enfin, pour lui c'était très confortable et facile parce qu'il avait cette habitude de travailler sans avoir besoin d'un encadrement. Donc on a entendu parler de beaucoup de ses camarades qui avaient des grosses difficultés, qui étaient

complètement perdus finalement de ne pas avoir de cours structurés, et pour lui c'était un vrai avantage parce qu'il savait ce que c'était, il se levait sans difficulté le matin, il faisait ses trucs et ça lui paraissait évident finalement, puisque c'est comme ça qu'il faisait auparavant. Donc pour lui ça n'a pas du tout été une difficulté de rester à la maison. Il était même plutôt apprécié d'avoir un peu plus de temps libre que ce qu'il avait quand il allait au lycée, donc il a trouvé ce moment-là plutôt sympa.

E42 : OK. Et pour en revenir du coup à cette instruction plus scolaire : est-ce que vous évaluez vos enfants... votre fille actuellement ? Est-ce qu'il y a des notes ?

A42 : Non.

E42* : Ça non plus ça n'a jamais été leur demande ?

A42* : Non, non non. Parce que c'est pareil, Philéas était un peu plus demandeur d'avoir des notes, Siam elle le demande pas trop et nous on a l'impression de bien de se rendre compte s'ils ont acquis des notions, s'ils ont compris, s'ils ont des questions pertinentes, si on leur parle à distance et qu'ils sont toujours... Enfin, que ça semble acquis quoi, que ça semble... C'est des questions qu'on nous a posées quand il y a eu une évaluation : les inspecteurs n'arrivaient pas à comprendre, c'est « comment vous faites pour évaluer vos enfants ? », mais finalement je ne sais pas, la notion de notes elle n'a pas tellement de sens, parce que finalement on sait si elle a acquis la notion ou pas, si elle est capable de l'utiliser par la suite, que ce soit en mathématiques, en français, si ensuite quand on parle elle se souvient des figures de style qu'on a vues, elle comprend de quoi on parle, voilà, on sait qu'elle a acquis la notion. Il n'y a pas besoin de mettre une note. Enfin ça n'a vraiment aucun sens. Alors, après, elle a besoin de refaire les exercices a posteriori. Elle nous demande un peu de faire des évaluations en maths pour vérifier si elle est capable de les faire, mais elle est moins demandeuse. Son frère l'était davantage, et il avait besoin d'avoir une note, ça lui ça lui parler davantage.

E43 : D'accord. Le deuxième type d'activité, c'est ce que j'ai nommé les **activités créatives**. Donc c'est assez large, ça peut être autant les arts plastiques que la cuisine, la musique, voilà. Activités créatives : est-ce qu'il y en a en fait dans votre instruction en famille, dans votre quotidien ? Est-ce que vous mettez en avant ces activités ou pas ?

A43 : Oui, en fait c'est aussi pour ça qu'a été choisie l'instruction en famille, c'est pour avoir du temps libéré pour faire ce genre de choses. Siam, ce qu'elle aime beaucoup en effet, c'est faire la cuisine. On a un jardin, elle aime bien être dans le jardin, s'occuper des plantes. Elle aime bien faire les travaux manuels pour décorer la maison en fonction des moments de l'année. Elle aime bien coudre. Ce temps-là, ce temps libéré pour faire un peu ce qu'elle a envie en fonction de ses envies du moment, c'est le gros avantage de l'instruction en famille. C'est la raison pour laquelle elle avait envie de poursuivre finalement, c'est d'avoir du temps libre pour faire ce qu'elle a envie de faire, essayer des choses, de faire en fonction de ses envies du moment.

E44 : Et pour vous c'est important qu'elle fasse ce type d'activités, ou c'est vraiment vu qu'elle aime les faire... ?

A44 : Ah moi je pense que c'est super important. C'est essentiel. Je pense qu'elle apprend beaucoup plus qui elle est en faisant ce genre de choses, et que ça lui est utile. Enfin, c'est des choses qui sont utiles au quotidien, et qui mettent en application ce qu'elle apprend. Finalement c'est comme ça qu'on comprend à quoi sert tout le reste. Je ne sais pas moi, la lecture, je ne sais pas dans quel type d'apprentissage vous l'avez mis, mais elle lit énormément, elle met en lien les différentes choses qu'elle a apprises, elle comprend en fait, elle comprend parce qu'elle met en pratique, ça a du sens, ça ancre. Oui, c'est clair, tout ce qu'elle apprend c'est du style, je ne sais pas, la reproduction des plantes. Elle fait des bouturages avec sa grand-mère. Quand elle fait de la cuisine et qu'elle doit... c'est des

choses complètement absurdes... mais qu'elle doit faire pour 12 et pas pour cinq, toutes ces choses au quotidien finalement, c'est des apprentissages informels, mais elle applique simplement. Quand elle doit faire du tricot et faire des calculs de réduction, c'est exactement ça finalement, c'est mettre en pratique ce qu'elle apprend de façon théorique. C'est des exemples vécus, mais elle s'en rend même pas compte en fait, on ne lui précise pas qu'elle est en train de faire des statistiques ou qu'elle est en train de faire de la proportionnalité ou... Ou quand elle lit un article de journal, elle va comprendre ce qu'il se passe entre les Sunnites et les Chiites parce qu'elle a appris quelque temps avant, et puis elle est contente et on voit ses yeux qui s'éclairent parce que ah oui, ça a du sens en fait. Donc c'est super important, oui, ce temps libéré à mettre en application les apprentissages formels.

E45 : Et est-ce que pendant le voyage il y avait ce type d'activités créatives, ou est-ce que c'était plus compliqué justement du fait du voyage, de l'espace réduit ?

A45 : On a dès le début amené beaucoup de supports, enfin de papier, de colle, de gomme, de peinture, pour pouvoir faire des travaux manuels. Parce que ça a toujours été important qu'ils puissent accéder à ça. Après c'était évidemment beaucoup moins simple, mais ils ont toujours fait la cuisine, ils ont ... Au contraire finalement, parce qu'ils allaient chercher des morceaux de bois, des branches, ils fabriquaient des cabanes. Oui, ça a toujours été... finalement on est souvent resté immobiles dans des endroits où leur plaisir c'était simplement de bricoler, de faire avec ce qu'ils avaient.

E46 : D'accord. Et j'embraye du coup sur les **activités culturelles**. Voilà j'aurais plus rangé les lectures notamment, mais on a aussi la musique. Vous me disiez qu'elle fait du piano. Ou même regarder des films, etc. Ça aussi il me semble qu'elle en regardait pas mal. Pour vous, pareil : quelle place ça a ? quelle importance ça a que vos enfants fassent ce type d'activité ?

A46 : Disons qu'en proportion, la façon dont on appréhende les choses, c'est que les trois parties soient vraiment équilibrées, et qu'ils aient les trois, et que c'est avec les trois que... Oui, que leur formation elle soit complète à ces trois niveaux en fait. Culturellement ils ont accès à la médiathèque et ils ont tout le temps tout le temps des livres différents. Siam elle fait de la musique. Avant, quand elle était dans le camping-car, elle faisait un petit peu de flûte. On a essayé de lui apprendre des rudiments de musique qu'on avait dans le camping-car. Évidemment il y avait... une partie de notre voyage importante, c'était la découverte culturelle, les différents pays, les musées où on est allés, la culture locale, voilà. Et puis ça se poursuit aujourd'hui un petit peu différemment, mais pour nous disons que les trois sont aussi importants les uns que les autres. Il n'y en a pas un qu'on mettrait en avant par rapport aux deux autres finalement. Il y a deux heures d'enseignements formels pour qu'il y ait du temps à côté, bah pour tout le reste quoi. C'est vrai que finalement sur une journée s'il y a que deux heures d'enseignement formel, ça fait quand même beaucoup de temps quoi (*rires*).

E47 : C'est sûr ! Et actuellement avec le COVID, etc., est-ce que vous rencontrez des freins notamment à l'accès à cette culture, ou est-ce que vous arrivez à trouver des manières d'y accéder qui ne passent pas par aller visiter les musées ou... ?

A47 : Oui, c'est vrai que depuis qu'on est rentrés en France, c'est moins de visites de musées que dans notre voyage, mais aussi parce que ça correspond un peu au Covid c'est vrai. On avait prévu d'aller voir plein de pièces de théâtre, plein de spectacles au centre culturel. Finalement tout ça c'est un peu tombé à l'eau. Bon, en même temps, en parallèle elle découvre la musique qu'elle n'avait pas eu le temps de faire jusqu'à maintenant, donc elle passe beaucoup de temps sur le piano. On a accès à Internet beaucoup plus facilement. Surtout elle va beaucoup à la médiathèque qui est ouverte, donc elle a tout le temps beaucoup beaucoup de livres. Oui, non, ça ne nous gêne pas vraiment finalement. On

n'avait pas prévu de faire des choses qu'on ne peut pas faire.

E48 : OK. Alors la prochaine catégorie c'est plutôt les **sorties**. Donc là ça va plutôt être maintenant, puisque avant vous étiez en voyage, donc c'était comme une sortie continueuse finalement, si on voit ça comme ça. Est-ce que vous prévoyez des sorties avec votre fille depuis cette année, depuis que vous êtes rentrés, et quels types de sorties, si oui ? Donc c'est large, ça peut être des promenades, comme découvrir certains endroits.

A48 : Pas spécifiquement à Siam, enfant instruit à la maison. C'est des choses qu'on offre à nos enfants de façon générale, mais c'est pas spécifique à l'instruction en famille. Je ne sais pas, on fait du vélo ensemble, on va se balader dans la région qu'on découvre. Qu'est-ce qu'on fait comme sorties ? (*rires*) Je réfléchis... oui, je ne sais pas la notion de sortie ce qu'elle englobe...

E49 : C'est vraiment tout ce qui va être à l'extérieur, finalement, du cocon familial. A l'extérieur de la maison. Donc oui, tout ça, ce dont vous venez de parler. Mais du coup vous le faites plus le week-end, quand toute la famille est réunie...

A49 : Oui.

E50 : ... que sur les temps libérés grâce à l'IEF.

A50 : Oui. Sur les temps libérés, non, Siam, finalement... encore une fois entre l'enseignement formel, ses activités, le temps libéré qu'elle a par rapport à ses frères, elle le passe plus à l'intérieur, ou encore une fois... oui, à l'intérieur en fait. Après, en effet, les sorties, elles sont partagées tous ensemble le mercredi et le week-end. On attend plutôt d'être tous ensemble. Elle n'a pas de sorties spécifiques qui lui appartiennent à elle toute seule, quoi, très peu.

E51 : D'accord. Et vous disiez tout à l'heure qu'elle faisait de la couture. Donc par exemple, ce type d'activité, elle l'a apprise grâce à un support particulier, grâce à vous ?

A51 : Elle a appris grâce à sa grand-mère. Et puis elle a fait un petit stage cet hiver à *leur ville*, là. Il y avait des stages qui étaient proposés pour les ados, donc elle a fait un petit stage.

E52 : OK. Donc avant-dernière catégorie, ça va être plutôt les **activités physiques**. Donc quelle place elles occupent... elles ont occupé aussi durant votre voyage... les activités physiques ?

A52 : (*Elle réfléchit.*) C'est un peu pareil, finalement. C'était notre vie au quotidien, c'est-à-dire sortir marcher, randonner, c'était quotidien. (*Elle réfléchit.*) Ça faisait partie des activités de la journée. Après c'était pas une activité physique... enfin c'était que de la marche. On n'a pas eu de vélo, on fait pas de kitesurf ou de planche, ou on n'a pas de surf, donc c'était simplement marcher finalement.

E53 : D'accord. Et aujourd'hui ?

A53 : Et aujourd'hui donc Siam elle fait de l'aviron. Donc elle y va deux fois par semaine, voilà.

E54 : Et ça c'est quelque chose d'important pour vous que vos enfants fassent de l'activité physique ? C'est imposé qu'il y en ait au moins une, où est-ce que c'est vraiment libre aux enfants ?

A54 : Non. Enfin, c'est libre aux enfants parce qu'encore une fois, ce qu'on appelle activité physique, c'est-à-dire le fait d'utiliser son corps, ça c'est presque imposé dans le sens où en effet on va aller dehors, on va faire du vélo ensemble, on va être dans le jardin. Donc ce qui est imposé, c'est qu'elle ait conscience de son corps et qu'elle comprenne l'importance que ça a. Mais finalement c'est une espèce de truc global qui va avec ce qu'on lui apprend sur l'alimentation, sur apprendre à écouter son corps, à comprendre comment il fonctionne. C'est plutôt un apprentissage du corps qu'un apprentissage du

sport, voilà. Moi j'ai un petit problème avec le sport (*rire*) en tant que compétition, donc ils sont libres de faire du sport s'ils en ont envie... le sport qu'ils veulent, mais ils n'ont pas l'obligation de faire du sport en tant que tel. Mais finalement dans leur quotidien, le fait d'utiliser leur corps, c'est quelque chose qu'ils font au quotidien, quoi. Ils font de la trottinette, du vélo, ils vont jouer entre copains, ils font des chats et des shows partout, il reste des joueurs, même les grands sont restés joueurs et aiment être dehors à utiliser leur corps. Ils vont s'amuser à faire des concours de pompes. Leur corps, ils l'utilisent spontanément mais c'est pas forcément dans le cadre d'un sport. Là, dans les trois, Philéas a commencé l'athlétisme cette année, Siam fait de l'aviron. Le petit n'a pas voulu faire de sport mais il est hyper tonique, il court partout. Donc voilà, on lui impose pas de faire du sport mais la question ne se pose pas en tant que telle : on n'a pas besoin de leur imposer de sortir et de courir quoi, c'est quelque chose qu'ils font spontanément, utiliser leur corps.

E55 : OK. Et le dernier type d'activités donc ça va être... j'ai appelé ça **rencontres** ou échanges sociaux. Donc là en fait ça va vraiment être le temps passé pas autour d'une activité, mais dans le but vraiment d'avoir des échanges sociaux avec des personnes en fait. Ça peut être aussi... parce que du coup à la base c'était « est-ce que vous rencontrez d'autres familles qui font l'instruction en famille ? » Donc il me semble que non du coup... enfin elle n'a pas trouvé de jeunes de son âge, c'est ça ?

A55 : Pas particulièrement, on ne rencontre pas des familles d'instruction en famille pour Siam. Après on a plusieurs amis qui ont fait de l'instruction en famille parce que c'était des voyageurs aussi. Là encore on rencontre un peu plus de gens qui font l'instruction en famille encore une fois par l'intermédiaire du combat contre la loi, mais c'était pas un objectif en soi quoi.

E56 : D'accord. Et c'est toujours autour de ce combat... vous ne dites pas « on se retrouve tel jour au parc pour passer un temps ensemble » ?

A56 : Non.

E57 : Et du coup vous me disiez que Siam a quand même trouvé du lien social finalement dans ses activités, c'est ça ?

A57 : Oui. C'était vraiment ça et c'est le cas après... (*Elle réfléchit.*) Elle est très contente de rencontrer des gens et de parler avec des gens de son âge, de les entendre parler du collège. Elle a rencontré... oui, elle a rencontré plusieurs personnes avec qui elle discute du collège, et elle en est contente, voilà, par l'intermédiaire de ses activités, par l'intermédiaire de personnes qu'on a rencontrées depuis qu'on habite dans *cette ville*, par l'intermédiaire de l'école des garçons, voilà, par l'intermédiaire d'autres familles qui ont des enfants de leur âge. Donc ils sont régulièrement en contact avec d'autres familles, d'autres enfants de leur âge, par l'intermédiaire d'amis. Et puis on a un contact à nouveau avec la famille qu'on n'avait pas pendant toute notre vie et tout notre voyage, donc elle voit beaucoup ses cousines.

E58 : D'accord. Et pendant le voyage, ça représentait quel quel temps finalement... ? Enfin j'imagine que vous rencontriez des voyageurs avec qui vous étiez en lien... ou pas...

A58 : Un peu, un peu. C'était très variable, en fait, d'une année sur l'autre. Parfois on restait des mois entiers sans croiser d'autres voyageurs. Donc après on rencontrait des locaux. On a rencontré des gens qui nous ont invités, chez lesquels on a passé du temps. On a eu des amitiés et ils ont rencontré des enfants ponctuellement. C'était ponctuel, c'était pas du tout régulier. Alors je ne sais pas comment l'estimer. Ils avaient du lien social par l'intermédiaire, voilà, des rencontres, des gens qu'on rencontrait, mais plus finalement des adultes que des enfants. Enfin, c'était variable. Parfois on allait rencontrer plusieurs familles de voyageurs, et puis on allait rester pendant un mois et se voir en permanence, et puis parfois on était plusieurs semaines sans voir du tout d'autres enfants, d'autres gens.

Parfois c'était plutôt des adultes, des personnes âgées. Ils ont parfois gardé des liens avec des voyageurs, des liens assez fort avec des voyageurs qu'on a rencontrés, que ce soit des adultes ou des enfants finalement, des gens avec qui on a passé un moment... des liens très forts, des gens qu'il considère un peu comme leurs grands-parents ou leur famille de voyage, parce qu'ils étaient privés de leur vraie famille. Enfin privés entre guillemets... et donc ils ont fait des liens assez fort avec d'autres personnes, des gens dans différents pays, et puis des Français qui étaient voyageurs, donc ils ont une vie sociale riche. Enfin riche en termes de profondeur de sentiments et d'émotion. Ils ont rencontré des gens vraiment qui leur sont encore proches.

E59 : D'accord. Et avec qui ils restent en contact encore ?

A59 : Oui oui, avec qui ils restent en contact, qu'on revoit bien sûr.

E60 : Donc il y en a que vous pouvez revoir, qui sont dans la région et que vous revoyez ?

A60 : Des voyageurs qui sont un peu partout en France et qu'on peut revoir à l'occasion, oui oui.

E61 : D'accord, OK. Et quelle importance ça a pour vous justement ces échanges sociaux ? Que vos enfants, même s'ils étaient ou s'ils sont en instruction en famille, aient ces échanges sociaux : est-ce que c'est important ? est-ce que c'est secondaire ?

A61 : (*Elle réfléchit.*) C'est important mais en même temps ça c'est encore une chose qui... Enfin, peut-être qu'on y aurait prêté attention si ça avait été une problématique, mais finalement c'est pas vraiment une problématique, parce que des rencontres on en fait assez facilement sans qu'il y ait besoin d'y faire attention, quoi. Donc ça se fait spontanément... assez facilement. C'est important sans l'être. C'est un peu comme le sport finalement, comme l'activité de physique : c'est juste évident, en fait. Si on voyait que nos enfants refusaient de dire bonjour, de regarder les gens dans les yeux, mais à partir du moment où quand on rencontre quelqu'un et qu'on invite quelqu'un, que c'est pour manger, ils sont dans la communication, ils échangent, ils ont une façon normale de notre point de vue d'entrer en contact avec les gens, c'est pas vraiment une problématique. C'est pas quelque chose qu'on va leur imposer, c'est pas quelque chose qu'on va considérer comme une obligation de leur faire découvrir en ayant peur qu'ils le fassent pas, et c'est pas quelque chose qu'on a besoin de leur imposer. Enfin, finalement, un enfant, il est assez en général... assez sociable naturellement, et c'est pas une problématique en tant que telle, c'est pas quelque chose qu'on va leur imposer.

La re-scolarisation des garçons

E62 : D'accord. Et est-ce que vous avez vécu... au moment de la re-scolarisation de vos deux fils est-ce que vous ou eux avez reçu des commentaires de n'importe qui, de l'institution scolaire, des copains, ou etc., justement sur... notamment parce que j'entends parfois « il est vraiment sociable pour un enfant qui a fait de l'instruction en famille », « en fait il a le niveau », etc. Est-ce que vous, vous avez reçu ce type de commentaires, ou vos enfants ?

A62 : Ah bah oui, parce que finalement les instituteurs et les professeurs sont vraiment très surpris quand ils apprennent ou quand ils se rendent compte que c'est des enfants qui étaient en instruction en famille, parce que c'est plutôt... disons que je pense qu'a priori ils ont plutôt... les enfants sont marqués un petit peu d'une croix en disant « attention celui-là... »... enfin Ferréol il n'était jamais allé à l'école, donc il a neuf ans, donc il y avait des petites précautions, et finalement la maîtresse nous a dit « bah il y a aucun problème finalement, il suit sans problème, il comprend les règles sans problème ». Elles se sont plutôt rassurées assez rapidement du fait que ce soit un enfant comme les autres, qui

marche normalement, qui écoute normalement, qui se fait des copains rapidement. Elle était un petit peu attentive à sa possibilité d'entrer en contact avec les autres, et elle s'est rendu compte que finalement rapidement après une première période d'observation il avait été rapidement... Il avait eu des amis, il a été élu délégué. Enfin il n'y a pas de soucis quoi. Et le grand c'est encore plus marqué, puisqu'il a eu vraiment des commentaires super élogieux à la fin du premier trimestre, avec une émotion très forte des professeurs pour nous faire savoir qu'ils nous remerciaient de l'avoir mis à l'école parce que c'est quelqu'un qui est moteur dans la classe, moteur dans le lycée, qui s'implique beaucoup, pour qui toutes les activités sont les bienvenues. Il a envie de tout faire, il a envie de s'impliquer dans la maison des lycéens, il est hyper enthousiaste, il est content d'être au lycée contrairement finalement à ses copains dont il comprend pas très bien la paresse parfois (*rires*). Lui il est tellement content finalement d'y être qu'il est hyper enthousiaste, et c'est remarqué et ça nous a été précisé oui, clairement parce qu'à partir du moment où c'est son choix finalement il y va avec un enthousiasme qui est parfois rare chez les enfants, qui ont perdu cette habitude d'avoir le choix, et donc ils subissent... qui ont un peu l'impression de subir en tout cas. Donc lui, quand je lui propose quelque chose, il est toujours partant et ravi de travailler, ravi d'apprendre des choses, ravi de rencontrer les professeurs, ravi d'aller là-bas. Il comprend pourquoi il y va. C'est comme si le fait d'en avoir été privé encore une fois (*rires*) ça avait donné un sens à ce qu'il avait pas eu, et donc il est vraiment content. Donc oui, c'est des enfants extrêmement sociables, c'est facile pour eux. Enfin ça ne pose pas de problème, parce qu'ils ont une assurance qui fait qu'ils n'ont rien à prouver. Tous les deux ils ont les cheveux très longs, c'est deux garçons, donc la problématique elle est beaucoup de passer pour un garçon et pas pour une fille. Alors *le grand*, lui, ça va parce que maintenant il est plus grand et donc lui maintenant il n'a plus cette problématique, mais le petit quand il est rentré à l'école avec ses cheveux longs, on l'a pris beaucoup pour une fille. Encore (*rires*) mais mais ça ne pose pas de problème en fait, c'est pas de la tristesse parce qu'il en joue et il est assez serein par rapport à ça finalement. Il a une espèce d'assurance, de sérénité par rapport à ce qu'il est, une confiance en lui qui fait que ça ne le blesse pas en fait.

E62* : Oui, ce qui pourrait être le cas pour beaucoup d'enfants de neuf ans.

A62* : Il pourrait être mal à l'aise. Enfin moi je pensais vraiment qu'il allait demander à ce qu'on lui coupe les cheveux, ce que j'aurais compris aussi, mais finalement c'est pas du tout problématique. Au mieux ça l'amuse, au pire il s'en fiche vraiment. C'est son choix et il assume complètement, ce n'est pas un problème en fait. Et je trouve que cette assurance nous-mêmes elle nous surprend parce qu'ils sont tout à fait serein par rapport à ce qu'ils sont et je pense que si c'est bien la seule force une grande force de l'instruction en famille, c'est leur avoir donné le temps d'être eux-même en fait.

E63 : Donc pour vous cette assurance elle vient vraiment du fait d'avoir fait l'instruction en famille ?

A63 : Oui, c'est difficile, c'est hyper difficile à évaluer, parce que finalement c'est vrai que c'était en même temps que le voyage, mais disons que le fait de ne pas être allé à l'école et de ne pas avoir appris plus tôt la vie en collectivité, c'est pas un handicap, ça c'est certain. Disons que l'école ne leur a pas manqué. Après qu'est-ce qui leur a donné cette assurance ? Je n'en sais rien, mais en tout cas, disons que quand on considère que seul l'école peut apporter cette capacité à être sociable, je pense que c'est une erreur. Je pense que c'est une erreur. Je pense qu'il y a d'autres moyens qui sont tout aussi cohérents.

E64 : Et pareil, le fait que votre fille fasse des activités extrascolaires finalement c'était aussi une volonté de sa part ? Enfin, si elle n'en avait fait aucune, est-ce que ça vous aurait posé problème, par exemple ?

A64 : Oui, oui oui. Après là c'est vrai qu'avec Siam on est un peu plus attentifs en effet à

la partie sociabilisation parce que c'est probablement la plus... (*elle cherche ses mots*) la plus timide... on pourrait dire timide mais c'est vraiment pas le mot adéquat... en fait finalement c'est celle qui a le plus de distance en fait on va dire... je ne sais pas, mais c'est celle qui va aller le moins facilement vers les autres. Et donc on lui a dit que si elle ne souhaitait pas aller à l'école, il fallait de toute façon qu'elle fasse une activité en effet, qu'elle rencontre d'autres enfants de son âge quoi. Aussi parce qu'elle avait beaucoup d'a priori et que c'était important qu'elle rencontre d'autres enfants de son âge pour sortir de tous ces a priori négatifs sur les adolescents. Donc oui oui, pour Siam c'était un peu plus une volonté. En l'occurrence elle voulait faire plein d'activités, on ne l'a pas obligé à le faire, mais c'était important. On a été attentif à ce qu'elle le fasse et on est attentifs à ce que ça se passe bien et voilà, on n'a pas envie qu'elle refuse de retourner à l'école pour de mauvaises raisons. Encore une fois, par peur, pour des a priori qui ne sont pas la réalité. Qu'elle choisisse de rester à la maison par choix pour avoir du temps pour faire ses activités, on peut l'entendre, mais qu'elle refuse d'aller à l'école parce qu'elle refuse d'aller à l'école et d'être en contact avec d'autres gens et de se mettre en difficulté parfois, ça on est un peu attentif pour que ça ne soit pas la seule raison. Mais on est rassurés régulièrement aussi, parce qu'en effet elle rencontre des gens par ses activités, parce qu'elle commence à parler un petit peu de ce qui se passe au collège par le biais d'autres enfants qu'elle voit. Et puis elle rencontre les copains que son grand frère commence à ramener à la maison, tout ça, donc voilà, elle découvre un monde qui lui faisait un peu peur, c'est vrai mais elle est un peu plus réaliste quoi.

E65 : Et malgré le COVID, ses activités ont toujours lieu actuellement ?

A65 : Oui. Ça s'était un peu limité, mais finalement ils ont fait quand même pas mal d'activités en visio, donc elle a continué les activités, oui.

E66 : OK, très bien. Et est-ce que le plus grand a déjà des idées d'orientation... enfin, de ce qu'il souhaite faire après le lycée ou pas encore ?

A66 : Oui, il voudrait être ingénieur et travailler dans le développement durable.

Mère IEF = un travail ?

E67 : D'accord. Et alors dernière question, un peu plus large : est-ce que pour vous le fait d'être mère IEF, mère qui fait l'instruction en famille, est-ce que vous le considérez comme un travail ? Est-ce que c'est un travail à vos yeux ?

A67 : (*Elle réfléchit.*) Dans la notion de travail il y a plusieurs choses, mais oui, c'est un effort en fait dans le sens où ça demande quand même du temps, de la disponibilité, d'être... oui, un temps en fait. Je pense que c'est le temps que ça prend dans une journée, qui n'est quand même pas négligeable, et c'est un peu un travail dans le sens où à la place de ça il y a des choses que je ne peux pas faire. C'est un choix contraignant en fait, donc travail dans le sens de choix contraignant, c'est certain. Après non dans le sens où finalement c'est notre choix et qu'on y prend quand même beaucoup de plaisir, mais bon un travail ça peut être plaisant. (*rires*) Donc c'est un travail agréable dans le sens on n'y apprend beaucoup, on est contents de partager ça avec eux, de les voir évoluer et d'apprendre des choses, de passer beaucoup de temps ensemble, tout ça c'est des bons moments, mais c'est sûr que c'est une contrainte, oui. C'est une contrainte, c'est pas quelque chose d'anodin en termes de temps passé, de contrainte... Siam elle a encore beaucoup besoin de notre présence, donc on arrange nos emplois du temps François et moi pour être présent tous les jours un peu avec elle et qu'elle soit rarement, très rarement, toute seule. Donc oui oui, c'est une contrainte, oui.

E68 : Et est-ce que vous auriez envisager ne pas reprendre du tout le travail ? Est-ce que

c'était important pour vous quand même à votre retour en France de reprendre une activité professionnelle, même à temps partiel ?

A68 : *(Elle réfléchit.)* Oui, oui oui. Ne serait-ce que financièrement, et puis parce que c'est... Oui, moi j'ai envie aussi d'avoir un projet propre, individuel, et pas seulement ce projet d'instruction en famille, qui a du sens, mais j'avais envie aussi de proposer d'autres choses, de créer une activité, oui.

E69 : D'accord. Et pareil pour votre mari, c'était important ? Alors, c'est difficile de parler en son nom mais...

A69 : Oui oui, oui. Je pense qu'il en avait besoin. Il était content de reprendre une activité professionnelle lui. Et puis finalement il y a deux enfants en moins sur les trois donc de toute façon quand même le temps passé est quand même un peu moindre.

E70 : Oui, ça vous laissait la possibilité de le faire.

A70 : Oui, là Siam elle peut être en partie autonome. Elle a besoin de nous mais beaucoup moins, ça nous laisse quand même le temps d'avoir une activité à côté, oui.

E71 : Et vous vous êtes arrangée avec votre mari justement pour que vos horaires de travail soient en décalé pour qu'il y ait toujours quelqu'un ?

A71 : Oui oui.

Fin de l'entretien

Table des matières

Remerciements.....	1
Sommaire.....	3
Liste des sigles utilisés.....	5
Introduction.....	7
Préambule : cadres théorique et méthodologique.....	11
1. Revue de littérature : la socialisation familiale en milieux moyens et aisés, et l'instruction en famille.....	11
L'éducation en milieux moyens et aisés : un modèle basé sur l'égalité, la négociation, et les considérations psycho-affectives.....	11
La socialisation des enfants de milieux moyens et aisés : une préoccupation pour la réussite scolaire qui se poursuit en-dehors du cadre scolaire.....	12
Premiers éléments d'analyse sur l'instruction en famille.....	15
2. Méthodologie.....	17
Présentation du terrain.....	17
Avantages et limites.....	20
3. Présentation des familles enquêtées.....	23
Composition des familles.....	23
Des familles du Grand Ouest de la France, implantées en zones rurales et urbaines.....	23
Des familles de milieux moyens et aisés.....	23
Informations supplémentaires sur les familles enquêtées.....	26
1. Parents IEF : un rôle socialisateur renforcé.....	27
1.1. La reprise de caractéristiques de l'institution scolaire par la socialisation familiale.....	27
1.1.1. La recherche d'autonomisation des enfants.....	28
1.1.2. Une responsabilisation précoce.....	30
1.1.3. IEF et performance.....	32
1.1.4. Pas de remise en cause de l'institution scolaire.....	34
1.2. La prégnance de la logique de personnalisation.....	35
1.2.1. Une personnalisation en termes d'apprentissage.....	36
1.2.2. Une personnalisation psycho-affective.....	38
1.3. Des figures parentales aux rôles élargis et entrelacés.....	40
1.3.1. Le devoir d'instruction des parents IEF.....	40
1.3.2. L'appropriation de pratiques enseignantes par des profanes.....	42
1.3.3. Entrelacement entre le rôle éducatif et le rôle affectif.....	44
2. La variété des pratiques IEF selon les milieux socioculturels.....	47
2.1. Les activités « formelles » : une pratique partagée, des réalités différentes.....	48
2.1.1. Une grille de lecture des différentes manières de « faire l'IEF ».....	48
2.1.2. Des apprentissages « formels » présents dans toutes les familles.....	51
2.1.3. Un impact des facteurs socioculturels sur la mise en place d'apprentissages « formels » ?.....	53
2.2. En milieu aisé : « informaliser » l'instruction.....	56
2.2.1. La place primordiale des apprentissages « informels » en milieu aisé.....	56
2.2.2. De la pédagogisation des moments de vie.....	58
2.2.3. Organiser l'environnement de l'enfant.....	60
2.3. La transmission des capitaux : osmose, effort parental et efficacité.....	62
2.3.1. Modalités de transmission des capitaux.....	63
Des formes de transmission presque inconscientes ?.....	63
Un effort de transmission reconnu comme tel par les enquêtés.e.s.....	65
2.3.2. L'habitus : produit de ces transmissions.....	66

3. Une répartition genrée de la charge éducative au sein du couple.....	69
3.1. Les inégalités de prise en charge éducative dans les couples hétérosexuels.....	69
3.1.1. Retour socio-historique.....	70
3.1.2. Prendre en compte ces inégalités lorsque l'on étudie l'IEF.....	71
3.2. Les femmes mènent, les hommes soutiennent.....	72
3.2.1. La femme, « capitaine du bateau ».....	73
3.2.2. Substitution d'un emploi rémunéré par un travail non rémunéré.....	75
3.2.3. Les pères : un rôle éducatif secondaire.....	78
3.3. Genre et milieu social : une approche intersectionnelle.....	80
3.3.1. Capital académique et professionnel de la mère et implication paternelle.....	81
3.3.2. Capitaux de la mère et caractère « laborieux » de l'IEF.....	83
Ressources financières et délégation du travail.....	84
Capital culturel, capital académique, et aisance des mères IEF dans leurs tâches.....	86
Conclusion.....	88
Annexes.....	95
1. Tableaux présentant les familles enquêtées.....	96
Tableau 4 : Composition des familles enquêtées.....	96
Tableau 5 : Fréquentation de l'école par les enfants des familles enquêtées.....	97
Tableau 6 : Les entretiens menés auprès des enquêtés.e.s.....	98
Tableau 7 : Raisons principales expliquant la mise en place de l'IEF.....	98
Tableau 8 : Éléments relatifs à la commune de résidence des familles.....	100
Tableau 9 : Situation académique et professionnelle de la mère de famille.....	102
Tableau 10 : Situation académique et professionnelle du père de familles.....	103
Tableau 11 : Situation académique et professionnelle de la mère et du père (résumé des tableaux 9 et 10).....	104
2. Prise de contact et grilles d'entretien.....	105
Message type pour contacter les familles IEF via les groupes Facebook.....	105
Première grille d'entretien.....	105
Seconde grille d'entretien.....	108
3. Analyse succincte d'un groupe Facebook IEF.....	110
4. Photos relatives aux entretiens avec les familles n°3 et n°4.....	115
Photos maison famille n°3.....	115
Emplois du temps d'Orion et de Junon (famille n°4).....	117
5. Retranscription de deux entretiens.....	119
Entretien famille n°5.....	119
Entretien famille n°7.....	142

LE CORRE	Charlotte	01/07/2021
Master 2 mention santé publique Parcours : « Enfance, jeunesse : politiques et accompagnements »		
L'IEF, une loupe pour penser les évolutions actuelles des socialisations familiales en milieux moyens et aisés ?		
Promotion 2020-2021		
<p>Résumé :</p> <p>Que peut nous révéler l'instruction en famille (IEF) des caractéristiques contemporaines des socialisations familiales en milieux socioculturels moyens et aisés ? C'est ce que se propose d'explorer ce travail de recherche, à partir d'une enquête qualitative menée dans le Grand Ouest français et basée sur un corpus d'entretiens réalisés auprès de familles de milieux moyens et aisés instruisant en famille. Pour ce faire, nous analysons notamment les objectifs poursuivis par les parents, les modalités de mise en œuvre de l'IEF, ou encore l'élargissement des rôles parentaux. Pour des résultats plus détaillés, nous observons ces socialisations familiales au prisme des milieux sociaux, ce qui révèle des inégalités dans la transmission des capitaux, et nous étudions la prise en charge éducative à l'aune du genre, ce qui met en lumière des différences non négligeables entre les socialisations maternelles et les socialisations paternelles.</p>		
<p>Mots-clés : instruction en famille, socialisations familiales, rôles parentaux, milieux socioculturels moyens et aisés, division genrée du travail parental, inégalités</p>		
<p><i>L'École des Hautes Études en Santé Publique, l'Université Rennes 1 et l'Université Rennes 2 n'entendent donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.</i></p>		