



HAL
open science

Les inspecteurs et les “ fondamentaux ” de l’éducation à l’épreuve des contrôles de l’instruction dans la famille

Géraldine Farges, Elise Tenret

► To cite this version:

Géraldine Farges, Elise Tenret. Les inspecteurs et les “ fondamentaux ” de l’éducation à l’épreuve des contrôles de l’instruction dans la famille. *Revue Française de Pédagogie*, 2018, 4, pp.51-64. 10.4000/rfp.8616 . halshs-02513154

HAL Id: halshs-02513154

<https://shs.hal.science/halshs-02513154>

Submitted on 6 Apr 2020

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

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

Les inspecteurs et les « fondamentaux » de l'éducation à l'épreuve des contrôles de l'instruction dans la famille

Farges Géraldine, Tenret Élise

Article paru dans la *Revue française de pédagogie*, 2018/4 (n° 205), p. 51-64. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2018-4-page-51.htm>

Résumé :

Cet article s'intéresse à la manière dont l'instruction dans la famille, dans le contexte français, met à l'épreuve la définition des « fondamentaux » de l'éducation, compris notamment au sens du « socle commun », à travers les pratiques et les représentations des acteurs chargés de les contrôler. À partir d'une série de trente-et-un entretiens réalisés avec ces derniers, trois types de contrôleurs ont pu être identifiés, correspondant à des trajectoires scolaires ou professionnelles spécifiques. Un premier type, « les contrôleurs républicains », tente de se situer au plus près de la définition institutionnelle des fondamentaux ; un second type, « les contrôleurs inclusifs », redéfinit ces derniers autour du lien social ; un dernier type, « les contrôleurs puérocentrés », valorise plus souvent l'expertise familiale et souligne la spécificité de chaque enfant.

Summary:

This article examines how, in the French context, homeschooling questions the very definition of the core of education, understood for instance as the "*socle commun*" (Décret n°2015-372), through the practices and representations of controllers themselves. From thirty-one interviews conducted with inspectors in charge of controls, we could identify three types of controllers and connect them to their academic or professional profile. A first type - "republican controllers"-, public school oriented, takes over the institutional "core". A second type - "inclusive controllers" - redefines the "core" around the social bond. A last type - "child-oriented controllers" -, recognizes more often the importance family expertise and emphasizes the peculiarity of each child's situation.

Mots clés : éducation par la famille, inspection, normes éducatives, évaluation

Key words: family education, inspection, learning standard, evaluation

Introduction

En France, près de 14 000 enfants en âge d'être scolarisés bénéficient d'une instruction dans la famille hors CNED réglementé¹. Cette possibilité, prévue dès la loi sur l'enseignement primaire obligatoire de 1882 afin de garantir une liberté de choix aux familles, est assortie, d'emblée, d'un dispositif de contrôle institutionnel. Réalisé par les services de l'inspection académique – en priorité par les inspecteurs, qui peuvent toutefois prendre appui sur des conseillers pédagogiques ou des professeurs –, ce contrôle vise à s'assurer que l'enfant reçoit bien une instruction et que cette dernière lui assure un accès à certains « fondamentaux », dont l'appellation et la définition ont évolué au fil des réformes depuis la fin du XIX^e siècle, en lien avec une réflexion menée sur l'éducation formelle.

Le terme « fondamentaux » utilisé dans cet article permet de penser ce qui constitue le « cœur » de l'éducation, et désigne aussi bien les savoirs, connaissances, attitudes ou encore les compétences attendues des enfants soumis à l'obligation d'instruction. Ce terme se retrouve, sous une forme adjectivée le plus souvent, dans les textes ou prises de parole officiels. On pourra par exemple citer la déclaration du Ministre de l'éducation nationale François Fillon du 16 mars 2005 devant le Sénat dans laquelle est évoquée « l'acquisition des fondamentaux », les mots de la Ministre Najat Vallaud-Belkacem dans le journal *Le Monde* (en date du 17 septembre 2015) pour qui « les savoirs fondamentaux » sont la « clé de la réussite scolaire et de l'émancipation individuelle », ou encore la loi pour une école de la confiance (Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019) qui propose de « garantir les savoirs fondamentaux pour tous ». Le choix de ce terme institutionnel indique que cet article se caractérise par une double entrée analytique. D'une part, il s'agit de saisir les fondamentaux tels qu'ils sont mobilisés institutionnellement, notamment au travers des textes de loi relatifs au « socle commun » (Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 ; Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013). D'autre part, il s'agit de saisir la manière dont les fondamentaux sont réinterprétés par les agents de l'Éducation nationale dans leur activité de travail. Ce faisant, les fondamentaux sont ici considérés comme des construits sociaux dépendant tant des prescriptions institutionnelles que de leur mise en application concrète.

Cet article s'intéresse à la manière dont ces activités atypiques que représentent les contrôles d'enfants instruits dans la famille pour les inspecteurs sont révélatrices des dimensions constitutives (et non figées) des représentations professionnelles. Nous souhaiterions montrer, à travers cet article, de quelle manière l'instruction dans la famille, dans sa confrontation avec l'instruction en milieu scolaire, modèle, remodèle ou tout du moins questionne la manière dont les acteurs chargés de les contrôler, en premier lieu les inspecteurs, définissent les fondamentaux de l'éducation. Nous faisons l'hypothèse que l'instruction dans la famille met à

1

Selon les données les plus récentes du Ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2018). Voir l'introduction de ce dossier ainsi que l'article « Dénombrer les enfants et adolescents instruits hors établissement : pratiques, enjeux et problèmes ».

l'épreuve ces fondamentaux pour les inspecteurs eux-mêmes : en réalisant des contrôles hors de la forme scolaire habituelle, ces derniers se questionnent sur le sens de leurs missions et de leur expertise professionnelle (Freidson, 1994), ainsi que sur le cœur du projet éducatif républicain. Nous verrons alors comment leurs trajectoires, comme leurs pratiques professionnelles, peuvent moduler ce questionnement et affecter différemment leur rapport au métier et leurs pratiques du contrôle de l'instruction dans la famille, voire plus largement leurs missions d'inspection.

Les inspecteurs, garants des fondamentaux

Les inspecteurs occupent une place centrale en ce qui concerne le contrôle des fondamentaux de l'éducation, dans la mesure, où dès sa création au début du XIX^e siècle², le corps des inspecteurs fait le lien entre le gouvernement central et les établissements scolaires. Les inspecteurs sont garants de la centralisation du système éducatif en vérifiant notamment l'application des textes réglementaires auprès des enseignants, même si cette vérification demeure localement régulée quelles que soient les époques (Condette, 2017). Si leur mission historique consiste à inspecter les enseignants, leur mission première, depuis le décret de 1990 (n°2010-42), consiste à évaluer, tant le travail des personnels que les procédures et les résultats de la politique éducative (Pons, 2016).

Les inspecteurs occupent également une fonction déterminante dans la définition même des fondamentaux. En effet, les missions qui leur sont confiées traduisent une certaine autonomie dans la définition des normes, comme le montre la « forte discrétionnalité » dans l'exercice de leur fonction, « que ce soit dans leurs jugements, dans les sanctions qu'ils prennent envers les enseignants ou dans toute autre décision » (Albanel, 2009, p. 12), bien que ces missions se soient transformées ces dernières années.

Les transformations des activités professionnelles des corps d'inspection

En 2015, selon le Bilan social du Ministère de l'Éducation nationale, les personnels d'inspection représentent 3 455 agents, répartis en deux catégories principales : les Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN), au nombre de 2 141, et les Inspecteurs Académiques-Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA-IPR), qui regroupent 1 160 personnes. Dans l'ensemble, ces inspecteurs dits « territoriaux »³, forment un groupe professionnel âgé (53 ans en moyenne) et en majorité masculin (55 %) ; ils sont en très grande majorité (95%) issus du corps enseignant (Esquieu, 2017). Les IEN de circonscription sont en charge du premier degré, sous l'autorité de

2

Le corps de l'Inspection générale est créé en 1802 pour contrôler les enseignants de l'enseignement secondaire. Le corps des inspecteurs primaires date quant à lui de 1835.

3

Le lecteur pourra se reporter au numéro de la revue *Administration & Éducation* (2016, vol. 149, n°1) qui leur est consacré.

l'Inspecteur Académique. Les IA-IPR, dans le second degré, sont responsables pédagogiques d'une discipline dans une académie, placés sous l'autorité du Recteur depuis 1990. Bien qu'ils restent distincts (Verneuil, 2016), ces deux corps se sont rapprochés à la fin du XX^e siècle dans le cadre d'un mouvement de déconcentration de l'Éducation nationale, et d'une redéfinition de leurs missions.

Le corps des inspecteurs a en effet connu d'importantes transformations de son activité ces dernières années, en lien avec les réformes de l'administration publique qui ont rendu plus visible l'action des « cadres intermédiaires », devant agir en autonomie tout en étant redevables aux instances centrales (Barrier, Pillon & Quéré, 2015 ; Buisson-Fenet, 2015). L'activité des inspecteurs s'est notamment complexifiée puisqu'ils doivent à la fois appliquer les normes venant « d'en haut », dans un contexte de décentralisation, et assurer une coordination horizontale de l'action éducative (Buisson-Fenet & Dutercq, 2015). Les inspecteurs évaluent le travail des personnels enseignants, les inspectent, participent à la formation des jeunes professeurs, et assurent une fonction d'animation, de conseil, d'accompagnement. Ils ont aussi un rôle d'expertise. Il leur appartient d'articuler et de hiérarchiser ces différentes missions, ce qui s'avère d'autant plus délicat qu'un changement de conjoncture politique peut les amener à revoir l'ordre des priorités (Pons, 2016).

Le métier d'inspecteur se caractérise désormais par une diversité des tâches, voire un éparpillement, qui correspond à un « détournement du cœur de l'activité », et un éloignement de la logique évaluative (Albanel, 2009, p. 7). Dans l'ordinaire du travail, cela révèle des tensions au niveau des identités professionnelles. Parmi celles-ci, l'approche globale et transversale de certaines tâches évaluatives, telles que l'évaluation des établissements scolaires, apparaît comme un défi requérant des inspecteurs qu'ils se défassent de toute approche disciplinaire (Pons, 2016). La formation reçue, bien qu'elle comporte une partie théorique réalisée à l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN), reste essentiellement centrée sur l'apprentissage par le contact direct avec le terrain et « par compagnonnage » auprès d'un tuteur. Enfin, la diversité des contextes dans lesquels s'exerce le travail des inspecteurs (du point de vue des caractéristiques des élèves et des enseignants de la circonscription ou de l'académie) contribue également à mettre en tension une profession supposée se porter garante d'un système centralisé, ce qui n'est pas sans produire une forte incertitude quant au sens du métier et de ses missions (Jarousse, Leroy Audouin & Mingat, 1997 ; Si Moussa, 2000).

L'instruction dans la famille parmi les missions d'inspection

L'instruction dans la famille relève de l'activité de contrôle des inspecteurs. En effet, au même titre que les élèves scolarisés dans les établissements publics ou libres, les enfants instruits dans la famille sont, dès la loi de 1882 sur l'obligation de l'enseignement primaire, soumis à des contrôles visant à vérifier qu'ils ont accès à un minimum de connaissances. Comme l'indique l'article 16 de la loi de 1882, il est ainsi prévu, pour les enfants instruits en famille, « un examen qui portera sur les matières de l'enseignement correspondant à leur âge dans les écoles publiques ».

Toutefois, cette commune obligation est surtout formelle, puisque d'une part, entre 1882 et 1884, les contrôles ne sont pas réalisés partout et que d'autre part, dès 1884, une circulaire vise à atténuer la portée de ce contrôle (Circulaire du 12 septembre 1884, citée par Robert et Séguy, 2015, p. 35).

Les modalités et le contenu des contrôles ont évolué et se sont notamment précisés au fil du temps, en lien avec les évolutions du contexte social et de la forme scolaire elle-même. Les contenus ont ainsi été explicités notamment à partir de la fin des années 1990, dans un contexte d'attention aux dérives sectaires⁴ et de renforcement du contrôle de l'obligation scolaire, en lien avec la garantie du droit de l'enfant à l'éducation (Loi n° 98-1165 du 18 décembre 1998) : la loi précise que l'instruction est assurée « prioritairement dans les établissements d'enseignement » et fixe, par décret, le contenu des connaissances requises des élèves⁵. En 2009, le socle commun de connaissances et de compétences devient le référentiel pour les contrôles des enfants instruits dans la famille. Dans sa nouvelle version de 2015 (Décret n°2015-372), le socle commun, devenu « de connaissances, de compétences et de culture », fait explicitement référence aux enfants instruits dans la famille parmi les publics concernés⁶, ce qui scelle le rapprochement des contenus minimaux exigés pour les enfants instruits dans la famille et dans les écoles⁷.

Les modalités des contrôles prévues par les textes réglementaires afin de vérifier l'acquisition des fondamentaux ont également évolué depuis 1882 : à partir de la loi de 1998 (et la circulaire de 1999)⁸, il est prévu que le contrôle ait lieu « notamment au domicile des parents », ce qui signifie que les inspecteurs peuvent, selon les cas, soit faire venir les familles dans les locaux académiques de leur choix, soit se

4

La circulaire de 1999 s'inquiète en effet du fait que plusieurs milliers d'enfants « soient maintenus dans un état d'inculture, d'ignorance, ou pire encore, embrigadés, aliénés, maltraités » et vise à ce que « les principes fondamentaux de l'éducation due aux enfants ne se trouvent dévoyés par une instruction sommaire, voire sectaire » (circulaire numéro 99-070 du 4 mai 1999).

5

En effet, le décret de 1999 (numéro 99-224 du 23 mars 1999), intitulé « Contenu des connaissances requis des enfants instruits dans la famille ou dans les établissements d'enseignement privés hors contrat », fixe une liste d'acquisitions considérées comme requises dans ses articles 2, 3 et 4. Par exemple, dans le décret de 1999, l'article 2 pose la nécessité de maîtriser la langue française, les principaux éléments de mathématiques ainsi qu'une langue vivante étrangère.

6

Nous pouvons même faire l'hypothèse que c'est précisément l'instruction dans la famille qui a conduit les pouvoirs publics à expliciter ce que sont ces fondamentaux.

7

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture se décompose en cinq domaines de formation, chacun requérant la « contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives ». Les cinq domaines sont les suivants : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et l'activité humaine (Décret n°2015-372 du 31-3-2015).

8

Le cadre réglementaire relatif au contenu des contrôles n'a pas évolué entre 1882 et 1998.

déplacer au domicile de la famille pour réaliser le contrôle. La famille est informée au préalable de la date du contrôle, et ce dernier doit « nécessairement comporter un entretien avec l'enfant » et « la ou les personnes qui instruisent l'enfant peuvent également être entendues » (Circulaire n°1999-070). Le décret de 2009 précise que, dans leurs contrôles, les inspecteurs vérifient qu'est respectée la prescription selon laquelle « la progression retenue pour l'acquisition de ces connaissances et compétences doit être compatible avec l'âge de l'enfant et son état de santé, tout en tenant compte des aménagements justifiés par les choix éducatifs effectués » (Décret n°2009-259). La circulaire de 2011 précise encore les modalités de mise en œuvre des contrôles : elle indique que « le contrôle est individualisé et spécifique à chaque enfant », que l'inspecteur « peut conseiller à la famille de produire préalablement au contrôle un document explicitant ses choix », et que le contrôle consiste en « l'observation des différents travaux de l'enfant présentés à l'inspecteur chargé du contrôle lors d'un entretien ». Si l'entretien et l'observation des travaux réalisés ne permettent pas d'apprécier « les acquisitions et les progrès de l'enfant », « des exercices individualisés peuvent être proposés ». Par ailleurs, l'inspecteur doit veiller à ce que « la durée du contrôle ne soit pas disproportionnée, au regard de l'âge de l'enfant et des buts du contrôle » (Circulaire n°2011-238). La circulaire de 2017, dernière en date, est plus injonctive quant à l'utilisation d'exercices pour réaliser le contrôle. Elle prévoit également un entretien avec les personnes responsables de l'enfant, dans le cadre duquel sont précisées « la démarche et les méthodes pédagogiques qu'elles mettent en œuvre » (Circulaire n°2017-056).

Bien que les textes apparaissent de plus en plus précis sur les modalités et les contenus à contrôler, une marge d'appréciation est laissée à la discrétion des inspecteurs, qui demeurent juges du lieu du contrôle (à domicile, dans un établissement ou dans des locaux académiques), de la durée et du mode de contrôle qui leur semble le plus adapté (exercices ou vérification des cahiers, questions posées aux parents), de même que de l'avis formulé à l'issue du contrôle. Sans s'apparenter totalement aux *street-level bureaucrats* étudiés par Lipsky (1980), dans la mesure où l'essentiel de leur travail n'est pas réalisé en contact direct avec les publics scolaires (les élèves et leurs parents), les inspecteurs ne se trouvent pas moins, lors des contrôles des enfants instruits dans la famille, en situation d'adapter des règles bureaucratiques aux situations particulières des familles rencontrées en faisant appel à leur jugement propre. Ainsi, les caractéristiques des inspecteurs, leurs trajectoires et leur rapport au métier peuvent alors être associés à des représentations contrastées des fondamentaux de l'éducation.

Les fondamentaux au travail

Nous nous proposons ainsi d'analyser, au moyen d'une enquête par entretiens (voir encadré), la manière dont les fondamentaux sont mobilisés, mis en œuvre et *in fine* questionnés par les inspecteurs dans les contrôles de l'instruction dans la famille. Ce faisant, après avoir replacé les contrôles d'instruction dans l'activité ordinaire des

inspecteurs, nous identifions un espace social des « contrôleurs des fondamentaux » dans lequel se distinguent trois types de contrôleurs.

Encadré – Une enquête par entretiens auprès des « contrôleurs »

Cet article prend appui sur un travail de terrain réalisé entre février 2015 et juin 2017 dans quatorze académies différentes auprès de trente-et-un inspecteurs du premier et du second degré ou personnes chargées des contrôles de l'instruction (enseignants, conseillers pédagogiques ou également chefs d'établissement), même si les inspecteurs demeurent le groupe majoritaire dans cette étude (N = 26). Les enquêtés présentent des profils variés : 12 hommes et 19 femmes ayant des expériences plus ou moins longues des contrôles d'instruction (certains ont plus de 15 ans d'expérience sur le dossier ; d'autres moins d'un an). Les inspecteurs interrogés ont été contactés suite à un appel lancé aux inspecteurs stagiaires de l'ESEN (École Supérieure de l'Éducation Nationale) en 2015. L'accès à ce terrain d'enquête s'est ouvert à la suite d'une conférence donnée par l'une d'entre nous dans cette structure de formation, puis nous avons procédé selon la méthode « boule de neige ». Souvent, les inspecteurs stagiaires nous donnaient le contact des personnes en charge du dossier dans leur académie, avec lesquels nous avons régulièrement pu nous entretenir. Si cette entrée initiale a pu occasionner certains biais en début de terrain (notamment une surreprésentation des inspecteurs stagiaires), elle nous a par la suite permis de rencontrer des profils diversifiés et d'origine géographique variée.

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés afin de recueillir des informations sur les modalités du contrôle tel qu'il est mis en place dans les différentes académies, sur le sens de celui-ci pour les inspecteurs et sur la place qu'il occupe dans leur activité professionnelle, en lien avec leur propre trajectoire. À travers cette enquête et à partir des matériaux recueillis, nous avons ainsi choisi de nous intéresser à la manière dont les inspecteurs décrivent les contrôles d'instruction, caractérisent les familles rencontrées, et expliquent le sens de cette mission dans leur profession. Sans les questionner directement sur les fondamentaux, nous avons constaté que cette question affleurerait lorsqu'il leur était demandé de manière plus libre en fin d'entretien, de replacer cette mission de contrôle dans leur activité professionnelle.

Les contrôles d'instruction : une activité peu ordinaire pour les inspecteurs

Le dossier de l'instruction dans la famille, quoique de longue date sous la responsabilité des inspecteurs, est un exemple de dossier « transversal », qui a pris une place croissante, en raison notamment du renforcement des contrôles et de l'augmentation du nombre d'enfants concernés (Farges & Tenret, 2017 ; MEN, 2016). Cette mission s'inscrit aussi dans un contexte où les attentes institutionnelles à l'égard des parents sont de plus en plus formalisées, notamment pour les enfants qui se soustraient à « l'obligation scolaire ». La norme de « bonne parentalité » qui s'affirme semble ainsi reposer sur la cohésion familiale, l'accompagnement à la scolarité, l'adhésion à la norme scolaire, l'exercice de la responsabilité et de

l'autorité parentale, le respect de la loi, le dialogue avec l'école et les services de l'État ou encore l'acceptation le cas échéant du soutien proposé (Machard, 2003, p. 19-20). Toutefois, dans l'ensemble, les inspecteurs interrogés insistent sur le caractère atypique des contrôles d'instruction par rapport à leur activité quotidienne.

Ce caractère atypique est lié, dans les discours des inspecteurs, aux modalités spécifiques de ces contrôles par rapport aux inspections ordinaires des enseignants qu'ils réalisent le plus fréquemment. En effet, contrairement aux inspections d'enseignants, les contrôles d'instruction se font directement auprès des enfants et de leur famille et supposent une approche non disciplinaire, à savoir non liée à une discipline particulière (d'autant moins à la discipline de référence de chaque inspecteur). En effet, comme le demandent les instructions officielles, auxquelles les inspecteurs se réfèrent très fréquemment en entretien, le contrôle porte sur la maîtrise de compétences et de connaissances transversales – telles qu'elles sont définies dans le socle commun. Cela requiert de la part des inspecteurs de sortir des cadres habituels de leur travail, tout particulièrement pour les IA-IPR du second degré qui se rattachent à une discipline précise, mais aussi pour les IEN et conseillers pédagogiques du premier degré qui se réfèrent souvent à des domaines disciplinaires dans leur activité. Dans l'extrait ci-dessous, Rachel pose très clairement la distinction entre l'approche disciplinaire dans son activité scolaire et son activité de contrôle des enfants instruits dans la famille :

« Moi je pratique des contrôles pour des élèves de niveau collège. Je suis là pour le second degré, pas pour le primaire. Pour ces élèves de collège je ne vais pas évaluer – je suis inspectrice de [matière littéraire⁹]–, je ne vais pas évaluer les connaissances en [matière littéraire] niveau 5e. Ce que nous évaluons c'est le socle commun de connaissances et de compétences, parce que ça c'est obligatoire. Les élèves doivent développer les différentes capacités du socle commun de connaissances et de compétences, mais il est possible de développer ces capacités sans passer par des programmes scolaires de niveau. Donc nous n'avons pas à les interroger sur des programmes scolaires, un niveau, ça ce n'est pas possible. » (Rachel, IA-IPR, matière littéraire, académie A)

En outre, le fait que les contrôles d'instruction dans la famille puissent avoir lieu au domicile des familles renforce le caractère spécifique de ces contrôles aux yeux des inspecteurs, auquel peut s'adjoindre un sentiment d'intrusion. Christine, IEN dans l'académie B et qui pratique les contrôles en tant qu'inspectrice depuis un an au moment où nous réalisons l'entretien (elle en avait réalisé plusieurs auparavant en tant que conseillère pédagogique), insiste sur la dimension "intrusive" des contrôles :

« La circulaire ne spécifie pas qu'on doit se rendre au domicile. Les services sociaux doivent y aller pour vérifier, mais pour nous ce n'est pas spécifié. Ce n'est pas obligatoire. Après c'est une règle qu'il y a certains quartiers où je pense que ça peut être un peu flippant d'aller tout seul ou même à deux dans des familles qu'on ne connaît pas. Et puis ça peut aussi être un peu intrusif. Cette semaine j'ai rencontré justement les services sociaux de la ville, parce que je ne les connaissais pas. J'arrive à X. Ceux qui vont avant moi dans les familles pour rencontrer les

familles qui ont choisi l'instruction à domicile disaient que parfois ils ont du mal à rentrer. C'est un peu intrusif pour la famille. » (Christine, IEN, académie B)

La tournure inhabituelle de l'activité de contrôle se repère aussi dans la place accordée à cette dernière dans l'emploi du temps des inspecteurs. En effet, étant donné le faible nombre d'enfants instruits dans la famille, les emplois du temps chargés des inspecteurs, et la hiérarchisation des missions à laquelle ils doivent nécessairement procéder dans un contexte de prescriptions croissantes, les contrôles sont le plus souvent organisés dans des périodes plus calmes de leur activité, par exemple en toute fin d'année civile ou scolaire, tout particulièrement lorsque les inspecteurs se rendent au domicile des familles. L'absence de formation spécifique renforce également le sentiment d'étrangeté et la difficulté pour certains inspecteurs à s'approprier le dossier de l'instruction dans la famille, comme dans l'exemple ci-dessous :

« Nous sommes habituellement très débordés. On en discute assez peu à vrai dire. Il y a eu il y a trois ans un groupe de travail en [département] sur ce champ-là. On a convenu d'une trame de rapport identique et on a convenu aussi d'un cadre de ce contrôle, parce que chacun y allait un peu de sa façon de faire. Là sur la neutralité, sur la référence au socle commun et non aux programmes, sur ces fameux degrés d'évaluation qu'on faisait, vous vous souvenez, passer en CE2 ? (...) Ça ne fait pas partie de nos priorités, tout simplement aussi parce que ça concerne un nombre très faible d'enfants. Nos formations partent obligatoirement aux priorités. » (Christian, IEN, académie D)

S'ils restent garants du bon déroulement des contrôles, les inspecteurs peuvent déléguer une partie des tâches à d'autres personnels (occupant des positions hiérarchiques moins élevées), en particulier les tâches les plus directement évaluatives de contrôle des connaissances, qui peuvent alors s'apparenter, pour certains inspecteurs, au « sale boulot » de ces contrôles d'instruction (Hughes, 1996). Le « vrai boulot » (Bidet, 2011), celui qui confère à la mission un caractère particulièrement important et justifie qu'il appartienne aux inspecteurs de « procéder à la surveillance d'une poignée de marginaux » (Quatrevaux, 2011, p. 31), varie au sein de notre échantillon. Certains regardent les enfants instruits dans la famille à l'aune de l'école publique et de ses élèves, considérés comme centraux dans leur activité professionnelle. D'autres conçoivent ces contrôles comme l'occasion de repérer les enfants privés de leurs droits, et rattachent leurs missions à la défense d'une cause universelle. D'autres perçoivent ces contrôles comme un moyen qui leur est offert de réfléchir sur leurs propres pratiques, voire sur les limites du système scolaire. Afin de rendre compte de ces différentes conceptions, nous avons identifié trois types de « contrôleurs » en fonction de la manière dont l'instruction dans la famille interroge leur conception du métier et *in fine* des fondamentaux de l'éducation.

L'espace social des « contrôleurs des fondamentaux »

Notre terrain nous a permis d'identifier trois types de « contrôleurs », en fonction de leur manière d'appréhender le sens de leur activité de contrôle et sa place dans leur métier. Pour établir notre typologie, nous avons procédé de manière inductive, une base de classement des discours recueillis en entretien se dégageant progressivement de manière incrémentale après avoir repéré des « unités-noyaux »

(Grémy et Le Moan, 1977), c'est-à-dire des entretiens particulièrement structurants pour réduire l'hétérogénéité du corpus. Cette typologie est dès lors d'ordre empirique, dans la mesure où nous cherchons à dégager une partition « naturelle » de la réalité à partir de « cas centraux ». Les trois types ci-dessous dépendent des parcours sociaux et professionnels, qui orientent fortement le rapport aux familles et au métier des enquêtés. Cette typologie rappelle les trois principaux types de régulation de l'apprentissage en famille identifiés par Brabant (2013) en comparant différents systèmes nationaux : les « situations de contrôle », dans lesquelles le pouvoir des autorités scolaires est plus fort que celui des parents-éducateurs, les « situations de supervision » démontrant un partage du pouvoir décisionnel entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires et les « situations de soutien » révélant une domination du pouvoir décisionnel des parents sur celui des autorités scolaires. Plaçant l'accent sur les agents en charge du contrôle plutôt que sur des situations nationales, notre typologie nous aide à mieux concevoir et structurer l'espace des « contrôleurs des fondamentaux ».

Les contrôleurs « républicains »

Un premier type est constitué des 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. Ils sont très attachés à l'idée d'un service public d'instruction. Ils sont ainsi portés à défendre l'expertise des enseignants face aux familles qui sont considérées comme peu à même d'assurer une instruction satisfaisante, quel que soit leur niveau d'étude ou la pédagogie mise en œuvre, car elles ne sont pas formées pour cela. Pour eux, l'enseignement demeure un métier qui s'apprend.

Pour ces inspecteurs, bien que ce dossier soit relativement périphérique, il n'est pas à la marge de leur activité, tant les enjeux leur semblent importants. C'est le cas par exemple pour Edith : fille d'immigrés polonais, elle a connu une forte ascension sociale par l'école, et ses enfants eux-mêmes ont fait des études supérieures « brillantes » (l'un d'eux, « enfant précoce », est diplômé d'une grande école). Elle est en charge du dossier dans son académie et considère, comme on peut le voir dans l'extrait ci-dessous, que « [son] métier, c'est que les enfants aillent à l'école » :

« Je ne peux pas dire qu'il se situe au cœur du métier, parce que moi mon métier c'est que les enfants aillent à l'école. Si je peux faire en sorte qu'ils soient rescolarisés, c'est bien. (...) Je dirais que c'est à la périphérie de mon métier, mais pas à la marge non plus. » (Edith, IA-IPR, matière littéraire, académie H)

Leur défense de l'institution scolaire peut prendre des degrés divers : elle peut aller de la simple position de principe, qui ne se traduit pas forcément par des actions concrètes, à une démarche plus active, qui peut amener à considérer comme une réussite le fait de parvenir à rescolariser des enfants, voire à orienter l'action de l'institution scolaire en vue de favoriser la rescolarisation. Les représentations de Delphine et Alain sont révélatrices de ces différences, comme cela apparaît dans les extraits d'entretiens ci-après. Ces derniers révèlent des positionnements proches mais des types de pratiques distincts, sans doute en raison d'une différence

d'ancienneté. Delphine, IEN débutante dans l'académie A, issue d'un milieu favorisé (ses deux parents, cadres supérieurs, sont diplômés d'une grande école et considèrent sa trajectoire comme « décevante »), tout en avouant en entretien qu'elle « vit comme un échec » le fait de voir des familles opter pour l'instruction dans la famille, met cependant l'accent sur la discipline qu'elle s'impose pour ne pas juger les familles qu'elle rencontre, même si les pratiques de ces dernières heurtent ses propres valeurs ou représentations. Delphine explique notamment qu'elle se garde d'écrire ses « impressions » dans le rapport écrit, bien qu'elle ait ressenti un certain malaise après le contrôle d'instruction d'une petite fille déscolarisée depuis le CP et qui lui semblait « peu épanouie ». À l'inverse, Alain, IA-IPR dans l'académie L, se considère comme un « vieil inspecteur » avec ses onze ans d'inspection et un total de 43 ans d'expérience dans l'Éducation nationale (il était professeur agrégé auparavant) ; il s'occupe des contrôles d'instruction depuis trois ans, et s'il n'était pas partant initialement pour les prendre en charge, cela a fini par lui plaire. Il ne cache pas lors de l'entretien l'objectif qu'il se donne lors de ces contrôles : celui de parvenir à rescolariser les enfants, ce qui constitue pour lui une réussite, et une issue assez fréquente des contrôles « lorsque la famille n'est pas militante » :

« Pour répondre à votre première question tout à l'heure sur ma première instruction à domicile, c'est vrai que j'ai eu un gros *debriefing* avec mon tuteur après. J'ai vu des choses qui m'ont heurtée en tant que personne, mais il y avait bien une instruction et il m'a rappelé que j'étais là pour vérifier qu'il y avait instruction, pas pour porter un quelconque jugement sur une autre façon de vivre finalement. C'est vrai que quand on est inspecteur et qu'on croit aux bienfaits de l'école, on croit beaucoup de choses. » (Delphine, IEN, académie A)

« Alors dans nos préconisations, j'ai oublié de dire une chose, c'est que quelquefois on préconise quand on sent qu'il n'y a pas d'espoir de retour de l'élève en scolarité normale, par exemple pour les élèves autistes. On propose des préconisations, du genre travailler davantage sur l'orthographe, mais l'autre préconisation c'est la rescolarisation de l'élève. C'est celle-là qui très souvent apparaît dans la fin de rapport. Je dirais que je suis plutôt satisfait, parce qu'on a réussi à rescolariser des élèves. Si vous voulez, le contrôle ce n'est pas vraiment un contrôle. C'est surtout prendre connaissance un petit peu de la famille, des raisons. Si on n'a pas à leur demander pourquoi ils déscolarisent leurs enfants, on essaie de faire un petit peu un état de la situation et souvent on arrive à rescolariser l'enfant, soit à la rentrée, soit même en cours d'année scolaire. Par exemple on a eu le cas de jumelles dont une était prise en seconde et puis l'autre qui n'était pas orientée en seconde. Les deux jumelles ont refusé d'être séparées. On a réussi en fait à rescolariser les deux jumelles. » (Alain, IA-IPR, matière scientifique, académie L)

Lorsqu'il est mené par ce type d'inspecteurs, le contrôle prend plus souvent une forme scolaire. Référence est souvent faite aux niveaux de classe, aux programmes ; des exercices sont aussi proposés. Ainsi, plutôt que de poser des questions *ad hoc*, les inspecteurs de ce type testent les enfants en leur demandant de compléter des exercices issus de manuels scolaires, de livrets d'évaluation ou autres exercices-types construits pour des élèves. Anne, IA-IPR dans l'académie I, agrégée devenue enseignante très tôt et considérant sa carrière comme « déjà longue », se définit comme un « pur produit de la méritocratie » ; ses parents ont quitté l'école à treize ans pour travailler et elle réaffirme en entretien sa grande « foi » dans l'école. Dans l'extrait ci-dessous, elle fait la liste des « supports d'apprentissage » mobilisés lors des contrôles :

« On questionne [l'enfant] de la même façon et on entre dans ses apprentissages plus directement, en utilisant ses supports d'apprentissage. On regarde ses cahiers, on regarde ses livres, on regarde ce qu'il a fait et puis éventuellement on lui apporte des exercices supplémentaires qu'on prélève dans le contrôle de connaissances qui est effectué en fin d'année de 5e. Il y a sur le site Eduscol une base de données d'exercices en maîtrise de la langue, en maîtrise des outils scientifiques. Donc on prélève quelques exercices là-dedans. On vérifie que l'élève est capable de les faire tout seul. On l'aide. On lui demande de nous expliquer. Et puis on vient aussi avec quelques exercices en langue vivante. Alors là on demande à nos collègues de nous fournir des manuels, des exercices. On soumet à l'élève un certain nombre d'exercices et ça nous permet de voir quelles compétences il a acquises. »
(Anne, IA-IPR, matière sportive ou artistique, académie I)

Ce sont aussi les inspecteurs de ce type qui font le plus de distinction entre les compétences à évaluer. Ainsi, en français et en mathématiques, l'évaluation des acquisitions d'un enfant ne leur semble pas poser de difficultés particulières, contrairement à l'évaluation d'autres compétences du socle. Dans l'académie D, Marie-Claire, devenue IEN un an avant l'enquête après avoir exercé quatre ans comme conseillère pédagogique et suite à quinze ans d'enseignement, se considère comme « issue d'un milieu simple » et avoue son « envie de batailler pour l'école. Parce que l'école, c'est la solution pour s'en sortir dans la société ». Elle considère par exemple qu'il faudrait beaucoup plus de temps pour évaluer les aspects qu'elle appelle de « culture générale » ou des domaines comme « l'autonomie » ou « l'initiative » :

« Mathématiques et français, ça se fait assez facilement on va dire, par contre, ce qui peut être plus difficile et qui fait normalement partie des compétences qu'on doit inspecter en tant qu'instruction à domicile puisqu'elles apparaissent dans le socle commun, ça va être tout ce qui est informatique, découverte du monde, tout le domaine scientifique, où là c'est beaucoup plus... il faudrait beaucoup de temps pour voir s'ils connaissent beaucoup de choses en fait. Là on est beaucoup moins pertinent en fait, à mon sens on n'est pas bons »
(Marie-Claire, IEN, académie D)

Ce ressenti quant à l'évaluation de certaines compétences du socle fait écho à ce que l'on sait des difficultés éprouvées par les enseignants, particulièrement pour des compétences plus transversales telles que l' « autonomie et l'initiative » du premier socle (Janichon, 2014), qui nécessitent une mise en situation des élèves peu compatible avec les formes usuelles de l'évaluation. En lien avec ces difficultés rencontrées lors du contrôle, ces inspecteurs sont les plus nombreux à exprimer une certaine frustration quant au temps imparti pour réaliser leur évaluation.

Sur notre terrain, le type « républicain » concerne principalement trois catégories d'acteurs : les inspecteurs stagiaires, qui s'autorisent une moindre distance avec la définition scolaire des fondamentaux ; les inspecteurs expérimentés qui, par leur trajectoire sociale, doivent beaucoup à l'école ; enfin, il concerne aussi fréquemment les autres acteurs chargés du contrôle tels que les enseignants ou conseillers pédagogiques, leur position professionnelle moins élevée dans la hiérarchie scolaire pouvant probablement expliquer leur plus grande fidélité aux critères scolaires. Celle-ci s'observe aussi de manière plus saillante parmi les inspecteurs réalisant essentiellement des contrôles dans un cadre scolaire (établissements, locaux académiques par exemple), ce qui montre que l'organisation n'est pas neutre sur les types d'évaluation réalisés et le sens accordé à cette activité.

Les contrôleurs « inclusifs »

Un deuxième type est constitué des 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. Pour eux, l'important paraît moins de se conformer aux règles de l'institution scolaire pour définir les fondamentaux, que de redéfinir ces derniers suivant une conception intégratrice, quitte à s'affranchir des recommandations des textes pour faire valoir leur propre vision. Cette redéfinition amène ce type d'inspecteurs à porter leur attention sur certains critères indispensables pour eux à une bonne intégration de l'enfant à la société : ils cherchent notamment à vérifier que l'enfant acquiert une certaine autonomie intellectuelle (« ne pas être manipulé »), qu'il se confronte à la diversité de la vie pour être en mesure de faire face à toute situation sociale, ou encore qu'il rencontre des profils sociaux variés. Pour se convaincre de l'intégration de l'enfant, ces inspecteurs, moins gênés que les autres par le sentiment d'intrusion, n'hésitent pas à visiter le domicile et à poser aux parents toutes sortes de questions.

L'expertise des familles est davantage reconnue parmi eux que parmi les inspecteurs du type « républicain » ; en tant que citoyennes, celles-ci leur apparaissent susceptibles de partager des normes sociales d'intégration. À partir du moment où un certain nombre de règles de socialisation élémentaires sont respectées, les inspecteurs laissent une marge de manœuvre assez grande aux familles dans les modalités de l'instruction. Cela les amène à accepter des formes moins conventionnelles d'éducation, et à mettre en œuvre un contrôle moins formalisé.

Ces inspecteurs ont ainsi une conception élargie de l'évaluation, attentive notamment aux activités sociales, culturelles et sportives de l'enfant, à l'aune desquelles ils évaluent l'intégration de ce dernier à la société. Le fait de disposer d'un ordinateur est pour certains le signe d'une ouverture au monde, qui les rassure sur l'inscription de l'enfant dans la société. Dans cette même perspective, ils sont particulièrement attentifs aux projets professionnels ou personnels de l'enfant, sur lesquels ils essaient d'avoir des informations au cours de l'entretien.

Dans ce second type, le contrôle prend plus souvent la forme de questions générales posées à l'enfant pour tenter de débusquer des manquements flagrants au niveau de la socialisation. Hervé, par exemple, pose des questions qu'il considère comme révélatrices d'un rapport « ouvert » au monde. Fils d'un père militaire et d'une mère sans profession, ayant passé une partie de son enfance à l'étranger, Hervé, proche de la retraite, s'occupe du dossier de l'instruction dans la famille depuis plus de dix ans et considère que soit on est « inspecteur, inspectant, on reste dans son cadre (...), soit on ouvre » et on se « lance » dans des « challenges », comme les contrôles d'instruction :

« J'ai découvert. Les gens qui sont un peu comme moi, inspecteurs, on aime les différents challenges aussi. C'est ça aussi la volonté d'être inspecteur. Soit on est inspecteur inspectant, je dirais ça comme ça, c'est-à-dire qu'on fait son métier sur lequel on a à inspecter les enseignants et puis c'est tout. Après il y a des choses sur lesquelles c'est l'État, le Recteur qui

vous imposent différentes directives nationales, qui sont déclinées au niveau académique. Ils disent : « l'ensemble des inspecteurs doit aller sur la consultation des collègues, doit aller sur ceci, sur cela. On veut qu'il y ait un inspecteur référent de tel ou tel réseau d'éducation. » Alors on se positionne, mais on ne peut pas passer à la trappe, faut pas qu'il y en ait zéro. Il faut qu'il y en ait un dans... donc on se sent obligés. Après c'est de votre propre initiative. Quand on m'a proposé l'instruction à domicile, c'est parce que c'était un peu un challenge aussi. Je ne connaissais rien. » (Hervé, IA- IPR, matière sportive ou artistique, Académie J)

Les questions que pose Hervé lors des contrôles peuvent porter sur le fonctionnement de la démocratie, la connaissance des jeux olympiques ou encore les grands événements historiques. Il prodigue également des conseils aux enfants sur leurs orientations futures, tout en les questionnant sur leurs sorties... Le fait de se déplacer au domicile des familles fait partie du métier pour Hervé, dans la mesure où cela lui permet de cerner le lieu de vie de l'enfant et d'avoir une approche plus compréhensive de son éducation :

« À domicile il y a de tout. Je fais mon contrôle, mais surtout au fur et à mesure du contrôle, je regarde les documents de travail qu'il y a. Je regarde déjà où travaille l'enfant. Est-ce que c'est dans un local ? Est-ce qu'il a une chambre ? Est-ce qu'il travaille seul ? Est-ce qu'il y a les frères et sœurs qui sont aussi là ? Est-ce que c'est perturbant ? L'environnement. L'environnement dans lequel il travaille : la chambre, la salle à manger, avec ses parents, au salon. Est-ce qu'il y a la télévision pendant que l'enfant travaille ? L'environnement. (...) [La visite du domicile] se fait comme ça avec les parents. Dans la suite du contrôle avec l'enfant, je demande à la mère ou au père qui est là de montrer la chambre. Quels sont les documents qu'il a ? Quels sont les livres qu'il lit ? (...) Je regarde aussi s'il y a un ordinateur. Je questionne sur l'impact de la télévision aussi. Est-ce qu'il regarde la télévision ? Qu'est-ce qu'il regarde à la télévision ? Est-ce qu'il sait utiliser l'informatique ? Est-ce qu'il est sur internet ou non ? Beaucoup disent que ce n'est qu'avec l'autorisation [de leurs parents] ou qu'en leur présence. Est-ce qu'il va sur les réseaux sociaux ou non ? Tout ça. (...). Après pour la socialisation de l'enfant, j'essaie de voir s'ils sont inscrits ou non à une bibliothèque. (...) Les enfants sont souvent socialisés, très socialisés par rapport à ce qu'on pourrait penser de l'école socialisante. C'est vraiment la réflexion que j'en tire de ça, parce que les enfants de ces parents dans le monde d'aujourd'hui sont beaucoup dans le milieu associatif donc ils voient d'autres enfants. Donc ils ne sont pas coupés du monde. »

Dans cette catégorie, on trouve souvent des inspecteurs plus expérimentés, ou ayant des expériences professionnelles diversifiées (par exemple une expérience dans le secteur privé ou à l'étranger), ce qui leur permet de prendre davantage de distance avec les prescriptions officielles et les codes scolaires ; on trouve également des inspecteurs que leur spécialisation disciplinaire amène à être sensibles à la thématique éducative dans son sens large de « socialisation », tels que les inspecteurs d'EPS ou de matières artistiques.

Néanmoins, s'ils sont ouverts à des formes alternatives d'éducation, ces « gardiens du lien social » peuvent dans le même temps se montrer parfois agacés par l'action des associations de familles ou par toute formalisation d'un collectif autour de ces pratiques, dans la mesure où ils considèrent que cette structuration du champ de l'instruction dans la famille pourrait mettre en péril la cohésion sociale. Les familles qui instruisent leur enfant à domicile pour des raisons religieuses ou idéologiques heurtent aussi leur représentation de la cohésion sociale, à l'instar des critiques faites à l'égard des sectes, accusées de ne pas jouer le jeu de la vie en société (Ollion, 2017).

Les contrôleurs « puérocentrés »

Un troisième type est constitué des inspecteurs 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. Ils partagent avec ces derniers l'idée que l'Éducation nationale n'est pas la meilleure solution d'instruction pour tous les enfants et regardent avec intérêt les pratiques des parents instruisant dans la famille. Certains espèrent même s'ouvrir à de nouvelles façons de faire éventuellement transposables en classe, ou du moins interroger leurs propres pratiques, grâce au décentrement du regard que leur offrent les contrôles d'instruction dans la famille sur les enseignants et les élèves. Dans ce type, le dossier de l'instruction dans la famille est donc considéré comme très intéressant car il apparaît comme potentiellement enrichissant pour la fonction d'enseignant ou d'inspecteur.

Les inspecteurs relevant de ce type nous sont apparus comme ayant une certaine nostalgie de la classe et du contact avec les élèves. C'est le cas par exemple de Claudine, IA-IPR de langues : elle a été professeure d'anglais pendant vingt ans et fait des contrôles d'instruction depuis sept ans. Elle fait part d'une certaine nostalgie de sa période d'enseignante dans l'entretien :

« j'ai perdu le contact avec les élèves en devenant inspectrice (...) j'ai jaloué les professeurs que j'ai vus en classe (...) on n'est plus dans la relation personnelle avec les élèves »
(Claudine, IA-IPR, langues, académie G) »

Ses parents n'étaient pas dans l'enseignement et elle considère qu'elle a bénéficié de l'ascenseur social : son père a dû interrompre ses études (de mathématiques) à cause de la guerre et a été gérant de société, il a eu des commerces. Ses quatre frères et sœurs sont dans l'enseignement. Elle a un fils qui a « un peu fait les frais » de la violence au collège, mais n'a jamais envisagé de le sortir de l'école pour des raisons « pratiques ». Elle est personnellement sensibilisée à la thématique car elle connaît une famille qui n'a pas scolarisé ses enfants. Elle considère que l'enseignement doit être adapté à chaque enfant et selon elle, l'instruction dans la famille fait qu'« on se pose des questions sur le système ».

Dans cette troisième catégorie, les inspecteurs donnent plus fréquemment des conseils aux parents – conseils qu'ils pourraient donner par ailleurs aux enseignants, ce qui montre qu'ils accordent aux familles une certaine légitimité pédagogique. Christine, par exemple, IEN stagiaire dans l'académie B, devenue professeure des écoles après une expérience assez longue dans le secteur privé, conseille volontiers des sites pédagogiques, voire pousse certains parents – notamment des mères - à passer les concours de l'enseignement. Dans son cas, le fait que les contrôles se fassent à deux, avec la conseillère pédagogique, ainsi que la répartition des rôles entre elles deux ne sont sans doute pas étrangers à ces pratiques : en effet, la conseillère est chargée d'évaluer l'instruction auprès des enfants tandis que Christine est davantage attentive aux motivations des familles, avec lesquelles elle s'entretient durant le contrôle. Toutefois, Christine nous a dit ne pas oser demander une visite du domicile de la famille, car elle considère qu'elle n'a

pas le droit, y compris lorsqu'elle a de sérieuses suspicions quant à une éventuelle emprise religieuse de l'enfant. On observe ainsi que bien qu'ouverts à l'instruction dans la famille, les inspecteurs que l'on retrouve dans ce troisième type n'en sont pas moins confrontés que les autres à des situations de tension avec certaines familles, ainsi qu'à des doutes sur la sécurité de l'enfant ; toutefois, ils reportent généralement sur leur hiérarchie ou sur les services sociaux leurs doutes ou questionnements, la division du travail de contrôle constituant notamment pour eux une manière de rester dans une posture compréhensive vis-à-vis des familles.

Les trois types de contrôleurs ont été synthétisés dans le tableau 1 :

Tableau 1 : synthèse des 3 types de contrôleurs

Type	Contrôleurs républicains	Contrôleurs inclusifs	Contrôleurs puérocentrés
Expertise des familles	-	+/-	+
Logique de l'action professionnelle	Prédominance de la logique de contrôle	Logique de contrôle et de conseil	Prédominance de la logique de conseil (enrichissement mutuel)
Conception des fondamentaux	Fondamentaux réglementaires	Fondamentaux centrés autour de l'intégration	Fondamentaux adaptés à chaque enfant

Marianne, un « cas frontière »

Si la typologie permet de progresser dans la compréhension des fondamentaux de l'éducation pour les inspecteurs chargés des contrôles, les situations réelles rapportées par les acteurs sont toujours plus complexes. En effet, dans un contexte réglementaire français de type « supervision », caractérisé par un « pouvoir décisionnel partagé entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires » (Brabant, 2013, p. 173), les « contrôleurs républicains » semblent ressortir de notre échantillon au sens où une grande partie des enquêtés fait référence en entretien à des fondamentaux réglementaires. Toutefois, cette visibilité plus importante de ce type au cours de notre enquête pourrait être liée à la méthodologie adoptée : en effet, le recours à des entretiens favorise sans doute l'affichage d'un rôle plus proche des attentes institutionnelles. Les trois types identifiés se révèlent ainsi poreux et des caractéristiques propres aux types « inclusifs » et « puérocentrés » affleurent régulièrement dans les propos de ces « contrôleurs républicains ».

Le cas de Marianne est à cet égard révélateur. En effet, certains aspects de sa trajectoire et de ses pratiques rattachent Marianne au type « républicain ». La soixantaine au moment de l'entretien, elle se présente comme issue d'une lignée d'enseignants militants (ses deux parents sont enseignants). Elle n'a jamais imaginé « sortir de l'école publique » ses enfants, et qualifie ses petits-enfants de

« normaux » car scolarisés dans leurs écoles de secteur. Elle rappelle ainsi en début d'entretien la réglementation et son bien-fondé :

« L'école c'est un droit, c'est une obligation de l'État, un devoir de l'État de permettre à tout enfant d'acquérir les compétences du socle. Autrement dit et c'est là que la loi devient intéressante, quand un gamin, qu'il soit instruit à domicile, qu'il soit dans une école privée hors contrat, qu'il soit dans une école sous contrat ou dans une école publique, le premier devoir de l'État c'est de garantir qu'il reçoit une instruction et que cette instruction est apte à lui faire acquérir les compétences du socle, le socle étant un minimum pour tous les enfants et la nation. C'est une obligation de la nation. Ce n'est pas une lubie, ce n'est pas un rêve. » (Marianne, IA-IPR, matières artistiques ou sportives, académie A).

Ce rappel ne l'empêche pas de développer une interprétation personnelle du socle, qui pour elle invite à se questionner, ce qui la rapproche du type « inclusif » :

« C'est-à-dire que quand vous prenez dans le socle un item dans l'un des grands enjeux, on a par exemple : « prendre part à un dialogue, à un débat ; prendre en compte le propos d'autrui ; avoir son propre point de vue ; s'exprimer à l'oral ». Ce n'est pas simplement être capable de prendre la parole, c'est penser derrière. Alors chaque enfant a son niveau. Pour un enfant handicapé, déjà pouvoir s'exprimer à l'oral, c'est important. « Adapter sa prise de parole à la situation de communication ; rendre compte d'un travail individuel ou collectif ; exposer des expériences ; démonstration ; prendre part à un débat », on est bien dans les valeurs citoyennes là. Ce n'est pas innocent. Ce sont vraiment des enjeux fondamentaux. Beaucoup de gens ont comparé ça à un SMIC, mais par une énorme erreur intellectuelle. Un SMIC c'est une espèce de base. Non c'est un socle, c'est-à-dire que ça ancre des capacités fondamentales d'acquisition à la connaissance. Ça ne veut pas dire que l'élève saura tout quand il aura seize ans. Ça veut dire qu'en tant que futur citoyen il continuera à s'enrichir, à apprendre, à se questionner, à débattre, à prendre de la distance vis-à-vis des faits, des opinions, des informations. C'est vraiment l'outillage intellectuel qu'on veut pour les jeunes de la nation. »

Le fait que Marianne soit inspectrice en fin de carrière lui autorise probablement, une certaine prise de distance avec les obligations réglementaires, comme d'autres inspecteurs du type « inclusif ». Qui plus est, sa discipline (matière sportive ou artistique) rend sans doute aussi possible cette prise de distance.

Enfin, proche alors du type « puérocentré », Marianne insiste sur la diversité des situations et sur les modalités plus ou moins « heureuses » de l'instruction dans la famille. L'extrait d'entretien ci-dessous illustre sa bienveillance vis-à-vis de pédagogies adaptées à chaque enfant, qui peuvent être mises en place dans le cadre d'une instruction à domicile :

« Il y a ceux qui ont compris que leur gamin devait développer des compétences, devait avoir une instruction solide – vont parler des langues étrangères – et ceux-là vont globalement faire un projet pédagogique, qui en général s'inspire des méthodes d'exploration, de recherche personnelle, d'autonomie. Alors dans l'histoire on a *Libres enfants de Summerhill*, on a Montessori, on a toutes ces écoles qui ont pensé une pédagogie un peu autrement, c'est-à-dire les pédagogies autonomes par exemple où les élèves font leur choix, s'organisent. Mais l'autonomie ne veut pas dire que c'est du laisser-faire. C'est accompagner. L'idée c'est que l'enfant apprend mieux quand il est libre. Vous allez voir que ça correspond à une catégorie instruite et un peu libre. (...) On peut concevoir que la loi, en permettant aux familles d'instruire leur enfant, leur laissait un peu une carte blanche pour s'adapter à la typologie du gamin : créatif, rêveur, curieux, hyper doué voire intellectuellement précoce, phobie scolaire et peur de l'autre et de l'école. Disons c'est s'adapter à l'enfant. C'est bien que la loi laisse cette solution.» (Marianne, IA-IPR matières artistiques ou sportives, académie A)

Cette bienveillance de Marianne à l'égard des pédagogies alternatives trouve une partie de ses ressorts dans ses représentations de l'institution scolaire : elle considère l'école publique comme à même de valoriser la créativité, l'apprentissage de l'autonomie ou la prise d'initiative des enfants, et s'insurge contre l'idée que cela serait l'apanage de certaines écoles privées hors contrat. Marianne incarne donc, par son parcours, ses pratiques et ses valeurs, la porosité des types identifiés et son portrait révèle le continuum de situations observé à travers les entretiens.

Conclusion

Comme d'autres « cadres intermédiaires » des organisations publiques, les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN et IA-IPR) sont « amenés à donner du sens, à mettre en forme et à stabiliser des procédures et des règles dans un contexte incertain, marqué par de multiples réformes » (Barrier, Pillon & Quéré, 2015, p. 12). Cependant, dans la littérature existante, par ailleurs peu fournie, le travail inspectoral est essentiellement envisagé en lien avec la forme scolaire alors que les activités « à la périphérie » mais « pas à la marge non plus », pour reprendre les nuances d'une inspectrice interviewée, tendent à s'accroître parmi leurs missions. Par son caractère atypique et par les modalités spécifiques de son contrôle, l'instruction dans la famille – comme sans doute, dans une moindre mesure, l'enseignement dans certaines écoles privées hors contrat (Poucet, 2011) – invite les personnes en charge de ce contrôle à s'interroger sur les fondamentaux de l'éducation. Le choix de ce terme polysémique traduit tout autant la définition réglementaire du minimum requis pour les enfants instruits dans la famille que les critères mis en œuvre par les inspecteurs pour l'évaluer, ou encore le sens qu'ils donnent à leur activité de contrôle et plus généralement à l'école. Cette interrogation prend d'autant plus de sens dans un contexte où, en plus de la contrainte temporelle (à savoir le peu de temps pour réaliser les contrôles), les procédures de contrôle restent souvent peu formalisées, conduisant les inspecteurs à recourir à des références qui leur sont plus familières (par exemple quant aux savoirs scolaires), ou à s'appuyer sur des outils pour eux plus ordinaires (comme les rapports d'inspection d'enseignants – Quatrevaux, 2011).

Les inspecteurs mobilisent dans le cadre des contrôles d'instruction dans la famille un savoir spécialisé, « expert », faisant autorité mais qui reste néanmoins, contrairement aux médecins étudiés par Freidson (1994), peu stabilisé puisqu'il varie selon les représentations professionnelles des inspecteurs. Ce savoir spécialisé repose tout d'abord sur des savoirs scolaires conventionnels : les compétences et connaissances du socle commun notamment, mais aussi les attendus selon les niveaux scolaires. L'expertise des inspecteurs lors de ces contrôles repose aussi sur des savoirs issus de leur expérience personnelle : ancienneté dans l'activité de contrôle, enfants non scolarisés parmi ses proches, intérêt pour les pédagogies alternatives etc. Ce savoir spécialisé à double facette peut être appliqué avec une

grande autonomie du fait, d'une part, de leur position hiérarchique et, d'autre part, de l'incertitude constitutive de ces opérations de contrôle, rapprochant les inspecteurs des « professions à pratique prudentielle » (Champy, 2011). En conséquence, il y a une marge d'action qui permet un travail de définition ou de redéfinition des fondamentaux par chaque inspecteur.

Le groupe professionnel des inspecteurs révèle alors son caractère composite. Même s'ils en ont le « mandat », et peuvent se targuer d'être les mieux placés pour fixer les termes selon lesquels il convient de penser le cas particulier des enfants instruits dans la famille (Hughes, 1996, p. 109), les inspecteurs donnent à connaître relativement à l'exercice de cette mission différentes conceptions des fondamentaux de l'éducation. Pour certains, cette interrogation aboutit à une mise à distance de la définition institutionnelle des fondamentaux (notamment le socle commun). Pour d'autres, au contraire, cela leur permet de réaffirmer leur adhésion aux critères scolaires d'évaluation et de jugement. Notre travail a ainsi permis de montrer que l'application d'un cadre réglementaire peut se décliner différemment dans les pratiques de contrôle des inspecteurs. Trois types de contrôleurs se dégagent : un premier reprend à son compte les fondamentaux institutionnels et adapte éventuellement les moyens de les contrôler ; un second type redéfinit les fondamentaux autour du lien social et centre le contrôle sur ce dernier ; un dernier type, enfin, s'appuie sur les familles pour le contrôle, en considérant éventuellement que ces dernières peuvent enrichir l'école voire qu'elles ont quelque chose à apporter aux fondamentaux officiels. Leurs attitudes sont fonction de plusieurs variables : tant la position des contrôleurs dans la hiérarchie institutionnelle, que leur trajectoire sociale et professionnelle, leur ancrage disciplinaire ou encore leur ancienneté sur le dossier de l'instruction dans la famille leur confèrent un rapport plus ou moins distancié à la norme scolaire que leur expérience de l'instruction dans la famille permet de révéler. Ces attitudes irriguent en outre leurs pratiques professionnelles et orientent la manière dont ils conduisent le contrôle, en s'appuyant sur des critères qui fluctuent selon les types.

Ces types seraient aussi à rapporter à la variété des situations familiales rencontrées lors des contrôles (comme le montre, dans ce dossier, l'article « Nommer et classer les familles qui instruisent hors établissement : des discours en concurrence pour l'émergence d'un « choix » légitime). En fonction du type auquel ils se rattachent, les inspecteurs n'auront ainsi pas la même attitude vis à vis de certaines catégories de familles. Ainsi, les contrôleurs « républicains » auront plus de difficultés à comprendre la démarche des enseignants ayant déscolarisé leurs enfants, en tant qu'elles proviennent d'acteurs de l'institution tout en s'inscrivant pour eux dans une démarche concurrente ; au contraire, ces derniers trouveront une oreille particulièrement bienveillante parmi les contrôleurs « puérocentrés », en tant que l'instruction à domicile peut s'inscrire pour ces derniers dans la continuité d'une pédagogie adaptée à chaque enfant.

Bibliographie

ALBANEL X. (2009). *Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire*, Toulouse : Octarès.

AUTEUR (2017).

BARRIER J., PILLON J.-M. & QUÉRÉ O. (2015). « Les cadres intermédiaires de la fonction publique. Travail administratif et recompositions managériales de l'État », *Gouvernement et action publique*, vol. 4, n°4, p. 9-32.

BIDET A. (2011). *L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot ?*, Paris : PUF.

BRABANT C. (2013). *L'école à la maison au Québec. Un projet familial, social et démocratique*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

BUISSON-FENET H. (2015). « Une "culture commune" à défaut de "grand corps" », *Recherche et formation*, n° 78, p. 19-34.

BUISSON-FENET H. & DUTERCQ Y. (2015). « Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question ». *Recherche et formation*, n° 78, p. 9-18.

CARLE J.-C. (1998). *Obligation de scolarité et contrôle de l'obligation scolaire*, rapport n° 504 (1997-1998), fait au nom de la commission des affaires culturelles du Sénat, déposé le 17 juin 1998.

CHAMPY F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Paris : PUF.

CONDETTE, J.-F. (dir.). (2017). *Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une histoire, France-Europe (XVIIe-XXe siècle)*. Rennes : PUR.

DEPP, 2017. Bilan social 2015-2016.

ESQUIEU N. (2017). « Les inspecteurs territoriaux et leur formation à l'École supérieure de l'Éducation nationale ». *Note d'information de la DEPP*, n° 08.17.

FREIDSON E. (1994). *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy*, Oxford : Polity Press.

GREMY J.-P. & LE MOAN M.-J. (1977). « Analyse de la démarche de construction de typologies dans les sciences sociales », *Informatique et sciences humaines*, n° 35.

HUGHES E. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Éditions de l'EHESS.

JANICHON D. (2005). « Qui a écrit les programmes scolaires de 1882 ? Ou l'institution d'une autorité républicaine en France ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], vol. 35, mis en ligne le 29 mai 2011.

JANICHON D. (2014). « Évaluer des attitudes, un défi pour le socle commun. Évaluation diagnostique de la cohérence entre compétences sociales et compétences d'autonomie ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 47, n° 4, p. 29-50.

- JAROUSSE J.-P., LEROY-AUDOUIN C. & MINGAT A. (1997). « Les inspections primaires de l'Éducation nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n° 118, p. 5-25.
- LELIÈVRE C. (2016). « Le "socle commun" ». *Carrefours de l'éducation*, n° 41, p. 169-182.
- LIPSKY M. (1980). *Street-level Bureaucracy : Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York (N. Y.) : Russell Sage Foundation.
- MACHARD L. (2003). *Les manquements à l'obligation scolaire*. En ligne : <<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000020.pdf>> (consulté le 29 juillet 2019).
- MEN (2018). « Enquête relative à l'instruction dans la famille. Année scolaire 2016-2017 », DGESCO B3-3.
- OLLION É. (2017). *Raison d'État. Histoire de la lutte contre les sectes en France*. Paris : La Découverte.
- PONS X. (2016). « Travail d'inspection et régulation du système scolaire français ». *Administration et Éducation*, vol. 149, n°1, p. 23-30.
- POUCET B. (dir.) (2011). *L'État et l'enseignement privé*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- QUATREVAUX A. (2011). « Le système scolaire face à l'instruction dans la famille. Analyse des rapports de contrôle ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 10, p. 29-43.
- ROBERT A. D. & SEGUY J.-Y. (2015). « L'instruction dans les familles et la loi du 28 mars 1882 : paradoxes, controverses, mise en œuvre (1880-1914) ». *Histoire de l'éducation*, n° 144, p. 29-52.
- SI MOUSSA A. (2000). « Les rapports d'inspection du premier degré, contenu et finalités : un exemple à La Réunion ». *Revue française de pédagogie*, n° 133, p. 75-86.
- VERNEUIL Y. (2016). « IEN et IPR : des histoires contrastées », *Administration & Éducation*, n° 149, p. 11-16.
- WEBER M. (1965 [1909]), *Essai sur la théorie de la science*, Paris, Plon.

Remerciements

Les auteures tiennent à remercier le Comité Universitaire d'Information Pédagogique pour son soutien financier à leur recherche, et remercient également les inspectrices et inspecteurs ayant accepté de donner de leur temps pour participer à cette recherche.