

**Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes**  
**Working-Class and Middle-Class Parents and the Schools**  
**Los padres y la escuela : clases populares y clases medias**

François Dubet and Danilo Martuccelli

Number 35, Spring 1996

Familles et école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/005092ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/005092ar>

[See table of contents](#)

Article abstract

This article compares the relations parents of elementary school students have with the schools, as seen in meetings bringing together two contrasting groups, one composed of working-class families and the other of middle-class families. In three selected areas, i.e. the perspectives of socialization, education and social usefulness, the two groups demonstrate contrasting expectations and attitudes, showing that families' relations with the schools are dominated by internal tensions and are not determined by cultural distance alone.

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (print)

1703-9665 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes. *Lien social et Politiques*, (35), 109–121.  
<https://doi.org/10.7202/005092ar>

# Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes

François Dubet et Danilo Martuccelli

Cet article participe d'une étude portant sur les expériences scolaires des élèves du CM2 à la terminale (voir Dubet et Martuccelli, 1996). On ne peut réellement comprendre et analyser ces expériences, notamment les expériences enfantines, sans rien connaître des attitudes et des choix de leurs parents. Pour essayer de saisir cette face cachée de la vie scolaire, nous avons constitué deux groupes de parents d'élèves de l'école élémentaire, l'un dans un quartier populaire, l'autre dans une banlieue de classes moyennes. Chacun de ces groupes s'est réuni durant six séances de travail d'environ trois heures, et a rencontré plusieurs interlocuteurs : enseignants, psychologues, inspecteurs... Disons d'emblée que si cette méthode offre l'avantage de permettre aux individus de déve-

lopper des raisonnements subtils et très personnels, elle introduit un biais de représentativité important dans la mesure où elle ne recueille que les positions d'un faible nombre de parents, intéressés par la vie scolaire de leurs enfants au point d'y consacrer près d'une vingtaine d'heures de discussions<sup>1</sup>.

Les demandes des parents, pour autant qu'il s'agit de demandes explicites, peuvent être décrites et analysées en fonction des trois grands axes analytiques qui structurent l'expérience scolaire. Le premier est relatif à la *socialisation* : quels sont les apprentissages de connaissances, de valeurs et d'attitudes attendus de l'école ? Quel doit être le rôle de l'école dans l'intégration et la socialisation des enfants ? Le deuxième axe concerne *l'éducation*, considérée comme l'ensemble des attitudes, des choix et des problèmes relatifs au développement de la personna-

lité et de l'autonomie de l'enfant. Ce type de demande ne peut être confondu avec le précédent, car nous verrons que la tension entre le désir d'intégration sociale des enfants et la reconnaissance ou le développement de leur personnalité est au cœur de l'expérience des parents. Enfin, les parents attendent de l'école une *utilité* sociale, l'acquisition d'un « capital scolaire » différentiel permettant d'engager au mieux la carrière scolaire et sociale des enfants. Selon l'expression de R. Ballion, les parents se comportent aussi comme des « consommateurs » d'école dans un « marché » dominé par la compétition des enfants et des écoles.

Sur chacune de ces dimensions, les deux groupes étudiés ont des orientations tranchées, même si elles ne sont pas homogènes au sein de chacun d'entre eux, notamment en ce qui concerne les hommes et

les femmes. Les attitudes et les attentes des parents envers l'école ne forment pas des structures cohérentes. Nous allons essayer d'en suivre les lignes de forces et les mécanismes.

## La socialisation

### *L'école de l'intégration*

Contrairement à ce que pouvaient suggérer les thèses relatives à « l'instinct de classe », les formes les plus extrêmes du discours de la distance culturelle ou bien quelques clichés des enseignants, le groupe populaire accorde la plus grande importance à l'école (voir Courtois et Delhayre, 1981 ; Lareau, 1989 ; Montandon et Perrenoud, 1987). Au-delà des fameux apprentissages élémentaires, « lire, écrire, compter », les parents attendent une socialisation aux normes d'une société « nationale » (Terrail, 1984). Les enfants doivent apprendre à se « tenir », à ne pas dire de grossièretés, à être polis, à respecter les adultes... Il faut que l'élève apprenne que le langage de l'école n'est pas celui de la rue. Il n'y a rien de plus choquant que ces enfants « livrés à eux-mêmes » qui ne manifestent aucun « respect » dans leurs paroles et leurs attitudes les plus quotidiennes. En ce sens, l'école doit rompre avec les normes de la société et de la rue, et le groupe de parents est d'autant plus attaché à cette rupture qu'il se sent

menacé par la crise économique et par une sous-prolétarianisation. Il importe donc que l'école « résiste ». « Pour nous, l'école c'est toujours une institution » ; c'est elle qui fait entrer dans « la grande société » aurait dit Durkheim, qui donne les règles de vie communes. Les apprentissages élémentaires ne sont pas seulement cognitifs car, en apprenant à lire, les enfants apprennent aussi à se conduire en société au delà des seules sphères de la famille et du quartier. L'école doit s'opposer à « l'argent, à l'égoïsme, à la télé », elle doit construire d'autres identifications que celles qui résultent du couple formé par l'individualisme du marché et la culture de masse. L'école doit bien distinguer le « dedans » et le « dehors », elle doit affirmer ses propres règles. C'est de cette manière qu'elle est universaliste, qu'elle permet d'échapper aux particularismes culturels et sociaux. C'est bien d'une école républicaine qu'il s'agit, celle qui appartient à tous et qui donne une identité commune. Dans ce quartier « difficile », on attend de l'école une capacité de s'opposer au racisme plus ou moins ouvert de la vie quotidienne.

Évidemment, cette représentation de l'école est très fortement associée à un sentiment de chute et de décadence, à la nostalgie d'une « véritable » école publique. « Pourquoi on fait plus le civique, notre propre instruction civique, la morale ? » « L'instituteur part du programme et en dehors du programme, il n'y a plus rien. » Dans ce groupe de banlieue composé d'ouvriers et de ménagères, l'image d'une école républicaine villageoise est omniprésente. Les maîtres ne seraient plus respectés, ils auraient perdu leur statut de notable. « Autrefois, l'instituteur était une notoriété avec le maire, avec le curé, avec le notaire, c'était une personnalité. » « Aujourd'hui,

l'instituteur n'a plus droit à rien, il n'a plus les moyens de se faire respecter. » Mais la nostalgie d'un âge d'or de l'école publique engendre une vive critique de l'école élémentaire aujourd'hui indifférente à la société, car si le désir de socialisation exige une affirmation des principes scolaires, il suppose aussi que les enseignants participent à la vie sociale. Ce n'est pas la société qui doit entrer dans la classe, c'est le maître qui doit aller dans la société. Or, dans le quartier populaire de banlieue<sup>2</sup>, si les instituteurs ne sont plus des personnages, c'est parce qu'ils ont choisi de s'isoler de la société populaire et de s'enfermer dans leur classe ; ils ne participent pas à la vie du quartier. Il est vrai que les enseignants ne vivent guère dans les quartiers populaires où ils travaillent et l'un d'entre eux, invité dans le groupe, explique qu'il s'agit là d'un choix délibéré afin d'atténuer le poids d'un métier « usant » et d'échapper aussi au contrôle des parents qui « surveillent » les enseignants<sup>3</sup>. Alors que les parents ont la nostalgie du temps « où le maître avait une vie après la sortie de l'école », le maître affirme : « Je connais des instituteurs qui refusent cette vie publique, qui habitent à un endroit et qui ne demandent jamais de poste à cet endroit parce que pour acheter une baguette de pain, ils vont mettre une heure »<sup>4</sup>. Ces critiques suggèrent aussi que l'éloignement des maîtres repose sur un certain « mépris » des parents, des cultures et des modes de vie populaires, auxquels les enseignants ne veulent pas être identifiés. La distance des enseignants et des sociétés populaires se creuse, et cela d'autant plus que les maîtres ne sont plus des notables assurés de leur statut.

L'attachement à l'école républicaine et à ses fonctions de socialisation se manifeste de plusieurs manières. L'une d'entre elles est la

confiance constamment affirmée dans le métier de l'instituteur qui repose sur une compétence en principe indiscutable<sup>5</sup>. Les parents d'élèves organisés en association s'interdisent d'intervenir dans le champ pédagogique, à la plus grande satisfaction de leurs interlocuteurs enseignants. Les parents réunis dans ce groupe condamnent sans appel les interventions intempestives, parfois violentes, des parents qui voudraient se mêler de pédagogie. «C'est pas notre rôle d'aller contrôler l'instituteur, il est contrôlé par ses supérieurs hiérarchiques.» En fait, cette reconnaissance professionnelle des enseignants paraît souvent associée à une culture ouvrière professionnelle, et à l'établissement d'un principe de réciprocité par lequel la famille «bastion» se préserve elle-même des empiétements de l'école<sup>6</sup>. «J'aimerais pas qu'on vienne chez moi me dire, fais ci ou fais ça.» En affirmant l'autonomie et la spécificité de l'école, les individus défendent aussi l'autonomie d'un espace privé et, tout au long des discussions, il est sans cesse affirmé que l'on n'a pas le droit de s'immiscer dans les affaires de famille.

Cependant, la séparation des sphères n'interdit pas l'appel constant au renforcement mutuel des attitudes éducatives. Les familles et l'école doivent dialoguer, doivent travailler ensemble. Ces parents d'élèves soulignent aussi le fait qu'ils n'ont pas les moyens de discuter de la pédagogie du maître. Bien souvent, les parents ne comprennent pas les nouvelles techniques du maître car «c'est pas comme avant». Il faut donc aider les enfants et surtout, ne jamais critiquer le maître devant les enfants, quoi qu'on en pense par ailleurs. Si l'on doit demander des explications au maître, c'est «par derrière» et le groupe ne cesse de critiquer les parents qui «s'exposent», qui affi-

chent leurs différends: «Alors le gosse, il est paumé».

Tous les discours relatifs à la socialisation sont, il faut le souligner en dépit de la faible représentativité du groupe, surtout tenus par les hommes. Ce sont les hommes qui portent la nostalgie de l'école républicaine, ce sont eux qui affirment l'autonomie du maître, ce sont eux qui soulignent l'importance des valeurs. Ce sont aussi les hommes du groupe qui manifestent une volonté de contrôle et de surveillance des enfants, et le dialogue souhaité entre l'école et la famille vise souvent à limiter les espaces secrets de l'enfance par des stratégies d'aveux. Les punitions, «à condition de ne pas humilier l'enfant», ne font de mal à personne.

### *La socialisation «contractuelle»*

L'image de la socialisation portée par les classes moyennes peut être qualifiée de «contractuelle» dans la mesure où l'apprentissage des normes se présente moins comme une imposition de normes que comme un exercice de la discussion. Pour le groupe des classes moyennes, la socialisation scolaire est, tout au plus, complémentaire de celle de la famille. À ses yeux, l'essentiel de la socialisation se fait dans la famille, où les enfants sont toujours bien «élevés» et ouverts au monde. Les parents des classes moyennes «ne se reposent pas complètement sur l'école», et par là même ils parviennent à établir un autre rapport, plus «contractuel», avec les enseignants<sup>7</sup>. Cette représentation se double d'une mise en cause morale des attitudes des parents populaires, toujours soupçonnés d'être inintéressés ou incapables de suivre leurs enfants<sup>8</sup>. «Dans certaines familles, il n'y a pas de livre, la seule chose qu'il y a c'est la télé<sup>9</sup>.» Le rapport à la scolarité de l'enfant passe par une critique,

souvent explicite, des modes de fonctionnement des familles populaires qui auraient plus besoin d'école<sup>10</sup>. La fierté de classe se coule dans des discours justifiant les différences de réussite scolaire.

Bien qu'il soit impossible de réduire l'ensemble des attitudes de socialisation aux appartenances de classe des familles, des liens peuvent être établis entre des styles éducatifs et des types de familles. Les couches moyennes se caractérisent notamment par un modèle «contractuel» qui vise à développer l'autonomie de l'enfant et sa créativité, modèle peu contraignant, axé sur la motivation, où l'indifférenciation, très relative, des rôles entre la mère et le père favorise une imbrication des aspects instrumentaux et expressifs des activités et des relations<sup>11</sup>. L'école doit participer à ce processus plus global par lequel on transmet une capacité de se conduire en société, et où l'intériorisation des règles morales par la discussion tient un rôle majeur. Cette conception «démocratique» établit un principe de continuité entre la «petite» société familiale et la «grande» société. On valorise alors le rôle des pairs: l'école est «un premier lieu d'expérimentation», où il s'agit de s'intégrer à une micro-société, d'apprendre «à vivre en collectivité, à respecter l'autre, la nature, le matériel, les gens, la culture des autres». Les parents se disent très attachés à ces valeurs qui les conduisent à relativiser le rôle de socialisation de l'école en raison de leur proximité normative et sociale avec l'institution scolaire.

Il est nécessaire de raisonner l'enfant, de lui expliquer les choses, même si elles sont dures et difficiles, en se démarquant d'un certain irénisme scolaire. On doit imposer un certain réalisme aux enfants, qui doivent être sérieux très tôt afin d'éviter que se prolongent les fausses idées enfantines sur la réa-

lité. Mais l'école doit aussi protéger l'enfant du monde social tout en l'introduisant, par le biais du discours, au sein du monde. On aménage alors les espaces de l'enfance en essayant d'éviter soigneusement le contact avec les « autres », en soulignant les dangers du monde. D'une certaine manière la logique de cette socialisation participe du vécu paisible des couches moyennes : la connaissance du monde devient « théorique », et la protection dont on jouit pratiquement devient d'autant plus précieuse qu'elle s'accompagne d'une conscience de tous les périls potentiels. Le discours, dans la mesure où il permet de faire l'économie des épreuves réelles, loin d'être un glissement vers une culture livresque, vers la valorisation des « mots » au détriment des « choses » comme dans la tradition humaniste, permet de se faire une idée du monde<sup>12</sup>.

Cette attitude est associée à un fort contrôle, formel et informel, des enfants. Les parents interviennent ainsi, non sans quelques états d'âme vite relayés par la certitude d'agir au nom du bien-être de l'enfant, sur le choix des amis, sur les activités extra-scolaires, sur les loisirs et les jeux. Il arrive que ce choix soit d'autant plus mal assumé que les parents s'efforcent de tenir un discours prônant le respect des « jardins secrets » de l'enfance. Pourtant, l'autonomie du monde

enfantin est placée sous haute surveillance. Bien entendu, les enfants glissent et jouent entre les interstices, mais l'ensemble de leur expérience est bien encadré. « Le mercredi par exemple elle va avec Audrey, pendant deux heures elles font deux activités, en ce moment c'est natation et hand et après, soit Claire va chez Audrey et Audrey va chez Claire, il y a des échanges. Le samedi, quelquefois on téléphone à une copine, on connaît quand même les gens avec qui elle préfère aller. » À terme, et malgré des mises en garde réitérées, le processus vise une prise en charge de la « totalité » des interactions de l'enfant par le biais d'un cadrage horaire où la succession des activités et des amis tient lieu, en toute souplesse, de contrôle de l'expérience.

Mais cet univers châtié et poli, axé sur des exigences de communication et d'interaction, se sent toujours menacé. C'est pourquoi la « violence » enfantine, imaginaire ou réelle, à l'école tient parfois une place si importante dans les discours de parents (voir Debarbieux, 1990). L'irruption, ou la crainte de l'irruption de la violence parmi les enfants, marque les limites de cette socialisation « contractuelle » qui ne peut exister que dans la mise entre parenthèses des dangers sociaux. Cette forme de socialisa-

tion s'accorde aisément aux principes de la laïcité car elle implique la volonté de créer un espace autonome, de retirer l'enfance du monde, de construire un endroit protégé où puisse s'épanouir cette sociabilité contractuelle qui a besoin de cadres régulateurs forts.

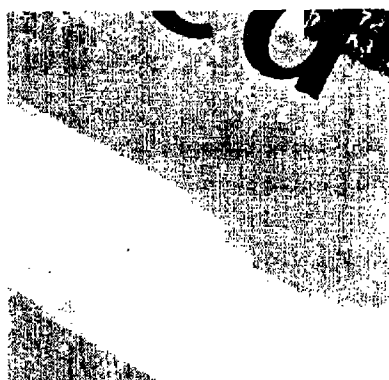
## L'éducation

### *L'école contre l'enfant.*

L'essentiel des discussions du groupe populaire a porté sur les punitions et la violence subies par les enfants à l'école. Quel que soit l'interlocuteur invité, quelles que soient les questions introduites, le groupe s'est toujours retrouvé fixé sur ce débat opposant, grossièrement, les hommes aux femmes, le discours de la socialisation à celui de l'éducation entendue comme la compréhension de l'enfant et de sa personnalité.

À côté des « apprentissages fondamentaux » que personne ne conteste, les membres du groupe en appellent aux valeurs de la « relation » et de la communication. L'essentiel, c'est de « communiquer » avec les enfants, c'est que l'école ne brise pas cette communication, ne « bloque » pas les enfants. Le mot « blocage » revient sans cesse pour expliquer les difficultés scolaires : « Il est bloqué par son institutrice... ça vient d'un blocage ». En fait, le blocage manifeste avant tout l'éloignement de l'enfant, la rupture de cette fameuse relation, l'entrée de l'enfant à soi dans le monde objectif des jugements scolaires et d'une sociabilité indépendante de la famille. Les femmes veulent préserver une relation plus émotionnelle : « Les enfants ont une personnalité, et t'as beau dire, t'es pas eux ».

Les maîtres et les autres familles ne sont pas jugés en fonction de leurs compétences pédagogiques, mais à la mesure de la « relation » et de l'amour des



enfants. On ne cherche pas à changer un élève de classe parce que l'instituteur est peu efficace, mais parce qu'il n'a pas de bonnes relations, parce qu'il « bloque ». « Un gamin travaille mieux avec un instit qu'il apprécie et qu'il aime physiquement. » La pire des fautes familiales, c'est l'indifférence affective. Sans doute les « mauvais parents » sont-ils autant victimes que coupables car « c'est la société qui veut ça », l'individualisme, le chômage... « Beaucoup ont du mal à tenir au niveau social. » Mais il reste que le maintien du lien intime avec les enfants apparaît comme la valeur éducative essentielle. Face à la psychologue scolaire invitée dans le groupe et qui souligne la nécessité de distinguer nettement la psychologie et la pédagogie, les participants déplorent longuement l'absence de « psychologie » des enseignants. Leurs enfants sont intelligents, mais « bloqués » ou « agressifs » à l'école, alors que tout va bien à la maison, là où on « communique ».

Le thème de la « violence » scolaire tient ici un rôle essentiel dans la mise en place de cette demande relationnelle. Si les hommes pensent que le maître doit punir, autrement c'est « la pagaille », les femmes, qui ne s'opposent pas au principe même de la punition, la vivent toujours comme une violence. L'une d'elles s'interdit d'obliger son enfant à accomplir la punition infligée. La punition n'est que le signe « des choses qui révoltent et qui sont injustes ». Il y a d'abord les punitions humiliantes et la violence physique. « Il y a des profs qui se croient tout permis, ils croient que nos enfants sont à eux. » Si la violence « bloque », c'est aussi parce qu'elle ignore les causes de la conduite des élèves. Contre les principes de la socialisation qui privilégient d'abord l'élève, il faut se placer du point de

vue de l'enfant. « Les instits, ils connaissent pas nos enfants. » Mais ce qui paraît encore relativement contrôlable à l'école primaire ne l'est plus guère au collège avec la multiplication des professeurs, avec les exigences des programmes, avec aussi le fait que les enfants échappent et disent : « C'est ma vie, je fais ce que je veux »<sup>13</sup>.

Comment interpréter ces attitudes, ces appels à la relation contre les principes mêmes de la socialisation qui n'ont cessé d'animer la vie de groupe ? Plusieurs lignes d'analyse peuvent être évoquées. L'une d'elles, la plus « automatique » pour un sociologue, consiste à y voir l'expression d'une culture ouvrière partagée entre un désir de participation sociale, l'appel aux principes républicains, et la défense d'une communauté arc-boutée sur la famille : tandis que les hommes incarnent la première orientation, les femmes portent la seconde. Certains travaux sur la culture ouvrière peuvent donner du poids à cette interprétation (voir notamment Hoggart, 1970 ; Terrail, 1984 ; et surtout Schwartz, 1990). Sans la refuser totalement, il faut se demander pourquoi se maintient un ensemble d'attitudes entraînant une si grande ambivalence à l'égard de l'école qu'elle est plus un facteur d'inadaptation qu'un mode d'ajustement. Dans le même fil de raisonnement, on peut lire ces orientations comme les manifestations de rôles masculins et féminins : aux premiers renvoie l'identification aux valeurs, aux seconds l'identification aux relations. Ainsi, les femmes sont plus « modernes » que les hommes, plus ouvertes à la culture psychologique de masse que les hommes<sup>14</sup>. On peut sans doute accepter une part de cette explication, tant il est vrai que dans leur défense de la relation et du jardin secret des enfants, les femmes évoquent aussi leur propre autonomie et leurs propres aspirations face à une

« communauté » et à des valeurs « masculines ».

Mais ce n'est pas dans ces types de raisonnement que se reconnaissent le plus volontiers les membres du groupe. Le désir de protection de l'enfant à l'école s'inscrit dans la volonté de défendre, à travers eux, sa propre image<sup>15</sup>. Or, celle-ci est mise en cause et menacée par les jugements scolaires et c'est pour cette raison que le thème de la violence prend une place aussi fondamentale alors que les violences réelles dénoncées sont rares. Lors de la rencontre avec la psychologue scolaire, le groupe déroule la longue histoire des souffrances engendrées par les difficultés des enfants. « On a pris mon enfant pour une folle... J'avais peur qu'on me juge par rapport à mon gamin. Parce que je me disais : pourquoi il est comme ça, c'est injuste ! » L'école, parfois renforcée par l'appareil des psychologues et des médecins, transforme les parents en coupables. « J'ai chialé de culpabilité. » « L'échec des gosses, c'est comme une étiquette, c'est comme le SIDA. » « Moi, je voudrais qu'on trouve une maladie mentale en vrai, quelque chose qu'on sache qu'il a. » Or, en même temps que l'école met à l'épreuve la valeur des familles et des individus, elle place les parents dans une situation d'angoisse et d'incertitude insupportable. C'est là la véritable violence de l'école, celle dont les parents veulent se protéger et protéger leurs enfants. Et les membres du groupe l'avouent, exposent leur peur avec d'autant plus de courage qu'ils reconnaissent n'avoir guère les moyens d'y résister. Dès lors, l'image des « mauvaises familles », celles qui refusent les relations avec les maîtres, se transforme aux yeux du groupe. Ce ne sont plus des parents indifférents, mais des gens qui craignent des mises en cause, qui se préservent du jugement scolaire. « Si les parents n'assistent pas

aux réunions, c'est qu'ils ont peur.» D'ailleurs, les maîtres le savent bien quand ils déplorent de ne jamais rencontrer les parents des enfants en difficulté. Mais, contrairement à ce qu'ils affirment souvent, ce n'est pas parce que ces rencontres n'ont pas lieu que les enfants ont des difficultés, c'est parce qu'ils sont en difficulté que ces rencontres sont impossibles.

L'appel au sujet individuel autonome et «épanoui» qui est au cœur de la modernité, fût-elle ouvrière, se heurte aux logiques de sélection et d'exclusion, à la mécanique des jugements scolaires. Une fois cette analyse prise en charge par le groupe, tous les parents parlent de leurs propres «traumatismes» scolaires. L'image enchantée de l'école républicaine laisse la place à des souvenirs plus amers. Jean-Pierre, qui aurait voulu être instituteur mais qui a échoué au concours, avoue «qu'il se fait chier depuis 15, 20 ans». Là encore, les images de violence l'emportent. «Du primaire, j'ai pas de bons souvenirs, j'étais une élève moyenne. Mais il se trouve que j'étais d'un milieu très défavorisé et que dans ces classes, il y avait le fils du flic, celui du patron à mon père... L'institut elle-même était femme de notable. C'est vrai que j'ai toujours ressenti, et c'était réel, qu'il y avait quelque chose vers ces gamins-là, et puis que nous on était le rebut et qu'on faisait ce qu'on

pouvait.» En même temps que l'école est valorisée comme appareil de socialisation, elle est refusée en ce qu'elle peut détruire le sujet individuel.

Les attitudes des parents des milieux populaires à l'égard de l'école sont clivées par une ambivalence et une tension essentielles. D'un côté, existe la reconnaissance de la légitimité de l'école et de ses capacités de socialisation. De l'autre, l'école apparaît comme une menace pour les enfants et, au delà, pour les familles. Celles-ci sont ambivalentes et désorientées<sup>16</sup>. Elles ne parviennent pas aisément à trouver la bonne distance et le bon ton, elles en font trop ou pas assez et plus souvent encore, elles peuvent mettre les enfants face à des injonctions paradoxales puisqu'il leur faut obéir au maître tout en lui résistant. Mais on voit bien comment le groupe désire à la fois l'ouverture et la fermeture de l'école, le maintien des traditions et le développement de pédagogies plus ouvertes, des relations neutres et des liens plus personnels... La relation de l'école et des parents des classes populaires est dominée par toutes ces tensions, ces procès et ces imprécations plus ou moins explicites. Les choses n'ont guère de chances de s'arranger sauf dans les cas où l'école s'efforce réellement d'appivoiser les parents tels qu'ils sont et non pas tels qu'ils devraient être<sup>17</sup>.

#### *«L'épanouissement» au service de la réussite*

Alors que dans les classes populaires la valorisation de l'enfance crée une tension avec l'école, les classes moyennes ne cessent d'affirmer l'unité de l'épanouissement personnel et de la performance. La conception de l'éducation des classes moyennes est médiatisée par la présence d'une forte culture psychologique qui établit un accord entre le besoin



de réalisation de l'enfant et sa réussite scolaire<sup>18</sup>. En vérité, l'objectif éducatif du groupe est de contrer l'opposition susceptible de s'établir entre ces deux orientations<sup>19</sup>. Le discours sur l'enfant et la conception de la personne qu'il mobilise servent cet objectif. C'est pourquoi l'extension de cette culture psychologique n'est pas superficielle et marginale ; quelle que soit sa valeur scientifique, c'est une véritable manière de concevoir l'éducation. Ce projet éducatif est axé sur la vive conscience de la fin des modèles à imiter, il est tout entier tourné vers une réflexivité croissante relative aux «techniques» et aux «stades» de la formation de la personnalité. Alors que les méthodes de transmission des valeurs et des savoirs sont de plus en plus «conscientes», les idéaux moraux de la formation du sujet deviennent de plus en plus opaques. L'objectif des parents est moins de réaliser un modèle humain que de s'assurer des compétences de l'enfant à gérer son rapport aux autres et aux savoirs. Le langage psychologique joue ici un double rôle : il permet d'asseoir le sentiment de maîtrise éducative, et il exprime le désir d'épanouissement personnel.

Le processus éducatif est considéré alors comme une succession ininterrompue de petits gestes et de

petites observations. Dans cette alerte permanente, « aucun symptôme déclaré, aucun petit malaise » n'échappe à la quête constante d'informations. Le « métier de parent » est indissociable, dans les couches moyennes, de cette curiosité intellectuelle, d'une recherche du savoir sur l'enfant et sur le système éducatif afin de maximiser leur réussite. Certains tirent leurs informations « de la télé », d'autres retiennent des références des articles ou des conversations amicales, d'autres se fient davantage aux livres. Les parents deviennent des parents « professionnels » mobilisant des ressources et des connaissances pour bien élever leurs enfants. C'est chez eux que l'on retrouve le plus des images normatives et normalisées de l'enfant, afin de « savoir » et de se « rassurer » sur la normalité de leur enfant. Cette disposition possède une face plus sombre : « Si je trouve que l'enfant ne correspond pas à ce que je viens de lire, de suite il y a de l'angoisse ».

En effet, la psychologie est supposée combler des lacunes, donner des recettes là où « l'instinct » fait défaut et où les certitudes sont défaillantes. Le recours à la psychologie devient un langage naturel du groupe de recherche. Tout ce que l'on perd en spontanéité et en tradition, on doit le gagner en réflexivité savante, et c'est pourquoi la découverte de l'opacité de l'enfant est si douloureuse. Mais en même temps, les parents affichent des compétences comparables, voire supérieures, à celles des maîtres et construisent ainsi une forte légitimité dans leurs relations avec l'école. On est au plus loin du « chacun son métier » du monde populaire.

L'expérience des parents ne peut alors être dissociée de la culpabilité. Alors que le groupe ouvrier accuse volontiers l'école de tous les « blocages », les parents du

groupe de classes moyennes assument la totale responsabilité de ce qui arrive aux enfants, dans le bon sens comme dans le mauvais. C'est pourquoi, si le recours au langage psychologique est gratifiant en lui-même, l'aide psychologique, elle, est douloureuse : « Quand on va voir un psychologue c'est un échec des parents »<sup>20</sup>. C'est à ce moment que l'illusion de la maîtrise se « casse » et que l'on est contraint d'exprimer son désarroi et sa déception.

Ces éléments sont loin d'être anecdotiques. Un des deux versants majeurs du projet éducatif des couches moyennes passe par le savoir psychologique, par une certaine technique de réflexivité personnelle, par une culture « thérapeutique » qui vise à lier l'organisation du moi et les exigences du travail<sup>21</sup>. Ce modèle éducatif, dépourvu de contenus inaltérables, contient deux possibilités virtuelles. L'une, l'utopie majeure, est la volonté de subordonner la personne à la réussite, de mettre le souci de soi et le désir d'épanouissement personnel au service d'une carrière scolaire ou professionnelle. L'autre porte le danger inscrit au cœur du projet lui-même, avec le risque d'une réduction et d'un enfermement dans un « formalisme » psychologique raffiné.

L'atrophie des anciennes traditions et l'érosion des anciens modèles d'homme laissent la place moins à un nouveau modèle qu'à un ensemble de prescriptions d'autant plus crédibles qu'elles sont certifiées par des experts. À défaut d'être un modèle éducatif, l'ensemble des préceptes informe une intelligence relationnelle formelle, permettant de contrôler les interactions quotidiennes<sup>22</sup>. Une sociabilité sur laquelle plane un soupçon permanent : l'authenticité revendiquée peut toujours n'être qu'une « honnête dissimulation », comme le révèlent les écarts sco-

lares entre les exigences de la réussite et les aspirations à l'épanouissement personnel. L'épanouissement de l'enfant est à la fois un idéal et une ressource au service du véritable idéal, présenté comme objectif secondaire : le succès scolaire. Il faut que le bonheur subjectif participe d'un comportement scolaire profitable, alors que le groupe populaire admet d'emblée la tension des deux termes.

C'est pourquoi la place même de l'enfant dans ce modèle est, malgré toutes les apparences, si incertaine. Les efforts théoriques pour comprendre le monde de l'enfant sont, au fond, traversés par le postulat d'une homologie stricte entre le monde des enfants et les attentes sociales des adultes. Certes, cette exigence est relativement atténuée à l'école primaire bien que les parents sachent que les véritables enjeux scolaires s'amorcent là. Dès l'école primaire, l'expressivité de l'enfant est mobilisée au service d'une réussite sociale. On inscrit sur l'enfant les mêmes contraintes que celles des adultes. Plus ou moins maîtrisé, il y a toujours à l'œuvre un passage du bonheur à la réussite. C'est ainsi que la « bonne école », si elle est toujours définie dans un premier temps comme « un milieu où l'enfant se sent à peu près bien », devient dans un deuxième temps celle où « un enfant n'est pas en souffrance », pour apparaître ouvertement comme une « école où, s'ils s'épanouissent bien, ils marchent bien aussi ». La hiérarchie des orientations du groupe de classes moyennes est claire. Au peu de souci de la fonction de socialisation de l'école, puisque leurs enfants sont « bien élevés » dans leur famille, s'ajoute une inquiétude manifestement plus grande en ce qui concerne « l'épanouissement » de l'enfant. Néanmoins, ce dernier ne prend toute sa signification que



116

lié, et subordonné, aux exigences de la réussite scolaire.

### Compétition et performance

#### *Un espace stratégique limité*

Si l'on ne devait retenir qu'un élément de la comparaison du groupe des parents de classes moyennes avec celui des classes populaires, c'est sans doute sur le registre de l'usage stratégique de l'école qu'il faudrait le chercher. Non seulement le groupe populaire n'a jamais introduit spontanément ce thème dans ses débats, mais il a toujours refusé d'envisager l'école primaire, et le collège au delà, sous l'angle d'une compétition où les enfants et leurs familles sont tous potentiellement rivaux. De ce point de vue, on ne peut affirmer que les parents ouvriers ont un rapport instrumental à l'école, alors que la véritable capacité et le véritable désir d'instrumentaliser l'école appartiennent aux classes moyennes<sup>23</sup>. Nous rejoignons ici l'affirmation de P. Bourdieu et de J.-C. Passeron (1970) ainsi que de nombreux autres sociologues, selon laquelle le niveau d'aspiration des classes populaires reste indexé sur leurs chances objectives de mobilité sociale.

Les enfants doivent avoir une scolarité normale, ne pas être lâchés en route, mais il n'est pas nécessaire qu'ils fassent la course en tête et obtiennent des avantages

décisifs comme le passage anticipé dans une classe. « Je préfère qu'il aille lentement au début mais sûrement, et qu'il soit bien. » La classe est jugée en fonction de son ambiance plus que de son niveau. En ce qui concerne le collège, les parents optent pour les classes hétérogènes, celles qui n'institutionnalisent pas les écarts. Alors que la concurrence et la compétition organisent durement la vie économique et sociale, il importe que l'école en soit préservée. « La concurrence à huit, dix ans, je trouve ça minable, alors qu'ils auront bien le temps à vingt, vingt-cinq ans. » C'est la distribution aléatoire des dons et des talents, du courage et du goût du travail, qui doit décider de la carrière scolaire. L'essentiel est que l'élève se situe dans « la bonne moyenne ». De toute manière, « même si la performance scolaire c'est important, moi je considère que c'est dégueulasse, que chacun doit avoir son rythme ». L'enseignant, bien plus que les parents, doit signaler les capacités scolaires des enfants. Aussi, tant que les élèves « suivent », les parents peuvent être satisfaits, car c'est moins le désir de succès qui les porte, que la crainte de l'exclusion et de l'échec précoce.

Bien sûr, les parents n'ignorent pas les enjeux scolaires. Mais il est clair, en même temps, que « les diplômes ça vaut plus rien ». « Les diplômes, c'est du bourrage de crâne, il faut connaître son gamin, savoir de quoi il est capable et savoir ce qu'il veut dans la vie. » Sauf s'ils manifestaient des talents exceptionnels et reconnus par l'école, les enfants auront un métier. « Il existe de bons métiers et un ouvrier est pas plus con qu'un autre. » Ainsi, les gens désirent ce qu'ils pensent pouvoir obtenir et le groupe se rétracte devant les questions relatives aux usages stratégiques et « utilitaires » de l'école. Cette absence d'ambition peut

apparaître comme une forme de sagesse plus ou moins contrainte, d'auto-limitation anticipant les carrières scolaires les plus vraisemblables. On peut même y voir une ruse de la raison par laquelle les classes populaires fabriquent leur propre destin. Dans ce groupe de parents, le rejet de la compétition scolaire participe d'un refus de la « trahison », comme si l'on abandonnait le navire en « poussant » trop ses enfants. Mais comment ne pas y voir aussi une forme plus directe de domination sociale dominant à l'expérience de ces parents une dimension parfois tragique ? En effet, ces parents d'élèves « conscients et organisés » croient aux valeurs fondamentales de l'école républicaine, ils défendent leurs enfants bec et ongles et, en même temps, ils paraissent tout ignorer les règles cachées du système, du poids des redoublements et des années d'avance, des mécanismes de l'orientation, des valeurs relatives des diverses langues vivantes... Bref, ils font confiance aux discours officiels que l'école produit sur elle-même et qui les renvoient à leur propre incapacité. Ces parents se sentent impuissants face à une machine qui ne livre ses rouages secrets qu'aux classes moyennes. Autrement dit, au delà des orientations culturelles et sociales des classes populaires, on ne peut s'empêcher de penser que le « marché » scolaire est au service des classes moyennes alors que les classes populaires adhèrent aux valeurs d'intégration que l'école affiche.

#### *Les parents et la carrière des enfants*

Pour les parents des couches moyennes, l'école est au service d'un projet de réussite sociale. L'objectif semble bien être le « culte de la performance », objectif avouable à travers la fierté du suivi quotidien du travail de l'enfant,

moins avouable quand les exigences de réussite soumettent les écoliers à de trop fortes pressions. Contrairement au groupe populaire, qui répugnait à parler des stratégies de construction des carrières scolaires des enfants, le groupe de classes moyennes a spontanément abordé ce thème à propos du choix de l'établissement scolaire (voir Ballion, 1982, 1991 ; Langouët et Léger, 1991). « Par rapport au choix d'école, c'est de savoir s'il faut choisir une école par rapport à sa réputation ou sa méthode, ou s'il faut jouer le hasard des choses... En tant que parents c'est la première question que l'on se pose. » Les choix et les critères du choix sont incertains, allant de la proximité (quand l'homogénéité sociale d'une école le permet), jusqu'à l'inscription dans le privé, en passant par des demandes de dérogation. La « réputation » de l'école est d'ailleurs fortement identifiée au nombre d'enfants immigrés, ou issus de l'immigration, scolarisés dans un établissement : ce taux, ou plutôt sa représentation, fédère toutes les dimensions « négatives » de l'école. Malgré les dénégations d'usage et les formules châtiées, le propos est sans ambiguïté : « C'est vrai que l'école de l'autre côté là-bas n'a pas très bonne réputation. Je trouve ça dommage parce que quelque part... Les arguments on les connaît pas tellement, c'est vrai que c'est un quartier populaire, c'est une population à tendance maghrébine, étrangère ». D'autres fois, les critères évoqués sont de nature pédagogique. « La relation entre l'enfant et l'instituteur, pour moi c'est privilégié dans une bonne école. Si je repère un enseignant qui ne me satisfait pas du tout je change d'école. » Mais là encore des critères d'efficacité finissent par primer sur des critères éducatifs. La tension entre la performance et l'expressivité est plus discursive que pratique car la solution est tou-

jours, et pour tous, clairement établie en faveur de la performance. C'est que l'école doit construire les bases de la future réussite sociale. Les performances scolaires garantiront la « possibilité du choix », la « liberté » : les diplômés « c'est pouvoir choisir ». Mais si on peut encore « dédramatiser » les enjeux de l'école primaire, c'est que « les vrais choix, les vraies études commencent après le bac. C'est là qu'on voit des gamins prendre leur orientation, faire leur choix ». D'ailleurs, c'est bien l'évidence du parcours scolaire qui s'énonce. « Pour moi c'est normal d'arriver au bac. Autrement c'est que tu es en échec. »

Le choix de l'établissement et du maître ne sont qu'un premier aspect de l'usage rationnel de l'école. La maîtrise des parents de couches moyennes s'avère beaucoup plus fine. Elle concerne la connaissance des filières<sup>24</sup>. « Dans certains options, ici grec-latin, on retrouve les enfants d'un certain milieu. » Les cours particuliers peuvent aider pour les cas tangents. On peut aussi compter sur une prise de parole à l'intérieur de l'école par le biais des associations de parents d'élèves<sup>25</sup>. En cas de difficultés plus sérieuses, le changement d'école est toujours possible. « Pour moi ça a été un choix par défaut de le mettre dans le privé, parce que je n'étais pas branchée école privée. Mais si j'ai fait ce choix-là c'est que j'avais un enfant en difficulté qui ne suivait pas, qui était orientée vers un choix qui ne me convenait pas, donc j'ai recherché une école parallèle qui pouvait, à faible effectif, convenir à mon enfant. » Malgré la proximité sociale et culturelle si souvent évoquée entre les enseignants et les familles, les parents de couches moyennes ne manifestent que faiblement, à l'opposé du groupe populaire, un sentiment de « loyauté » vis-à-vis de l'école

républicaine. Le droit d'user stratégiquement de l'école l'emporte sur l'attachement à l'institution.

C'est dans le suivi quotidien du travail des enfants que le rôle de « management » des parents est le plus évident. C'est là que, pour eux, se crée l'avantage décisif. « Bon, quand elle rentre, on parle un peu, on fait autre chose pendant un petit moment. Après on dit : les devoirs ? On regarde quand même. C'est aussi le moment où en tant que parent on refait toute la journée. » Les parents peuvent même se répartir les matières selon leurs compétences. « Moi je suis spécialisée histoire et géo, mon mari c'est les mathématiques. » Peu importe la façon dont le contrôle s'opère, le plus souvent de manière « contractuelle », l'important est qu'il soit maintenu. Il ne fait aucun doute que les devoirs supposent une participation active des parents. En effet, quelle que soit la configuration familiale spécifique<sup>26</sup>, il existe une vive conscience du besoin d'une mobilisation familiale afin d'assurer la transmission d'un héritage culturel<sup>27</sup>. Certes, on a pu parler d'une élévation générale des attentes parentales en matière de scolarisation (Charlot, 1987), mais c'est dans les couches moyennes, plus encore que dans les classes supérieures, que l'école est fortement intégrée dans une stratégie de reproduction sociale (Bourdieu, Boltanski et Saint-Martin, 1973). « Les enfants ne peuvent pas se débrouiller tout seuls. Ils ont quand même des recherches à faire, que si ton milieu familial n'a pas les documents pour le faire, il faut quand même aller au delà. Moi je sais que c'est souvent que je vais à la bibliothèque chercher des photocopies...<sup>28</sup> »

Cette activité intense s'accompagne parfois d'une dénonciation de l'excès de travail demandé aux enfants. « Le problème c'est la lourdeur de la journée pour

118

l'enfant. Ils ont une tartine de devoirs. Quand peuvent-ils jouer ? » Néanmoins, on en reste au constat, d'autant plus que les discours des parents et des enseignants procèdent d'un jeu de dénominations mutuelles. Pour bien des parents, mais pas tous, les enfants ont trop de devoirs ou d'activités scolaires. Mais pour de nombreux enseignants, les enfants sont surchargés d'activités extra-scolaires : « Il y a des enfants qui n'ont pas une minute de libre, une minute à eux pour rêver. Ils ont un emploi du temps minuté, il faut occuper leur temps à coups d'activités ». Mais personne ne semble prêt à réduire « sa » charge de travail sur les enfants. Pour tous, il s'agit toujours, et partout, « d'occuper utilement le temps des enfants ». Et le souci parental triomphe quand les goûts des enfants réalisent « spontanément » les attentes des parents. « Le choix de la natation, ça a été à la fois moi et à la fois elle, car ça lui plaisait bien, ça c'est clair. Moi je vous le dis honnêtement. Par contre l'année, elle a voulu faire du théâtre. Elle a fait du théâtre. Et puis Claire, elle a voulu faire du piano. Elle a fait du piano. »

Le suivi de la scolarité des enfants se prolonge naturellement par un suivi du travail des maîtres. Les parents du groupe connaissent les programmes. On compare la progression des cours entre les

diverses classes et les résultats de son enfant avec ceux des autres élèves. À la différence des parents de milieux populaires, dont le rapport à l'école est infléchi par les souvenirs ambivalents et souvent difficiles de leur propre passé scolaire, les parents du groupe de couches moyennes, dont la plupart ont suivi des études supérieures, ont dans l'ensemble « un bon souvenir de l'école primaire ». Les quelques souvenirs douloureux n'affectent pas l'image d'une scolarité positive, comme si l'échec ou le succès pouvaient seuls donner sens à ce passé.

Même si c'est à la performance que l'on sacrifie beaucoup, elle ne va souvent pas sans mauvaise conscience. Surtout quand les intérêts individuels vont à l'encontre des aspirations collectives. Les individus n'ignorent pas plus leurs privilèges et leurs avantages que les mécanismes généraux d'un système dont d'autres sont victimes. Et comme les autres sont des enfants, les conséquences de ces choix rationnels ne sont pas acceptées d'un cœur léger. C'est le cas des choix ségrégatifs scolaires, pratiqués d'ailleurs aussi par bien des enseignants du secteur public ; les demandes de dérogations scolaires, les choix de filières ou l'inscription dans le privé engagent un processus dont les conséquences collectives, perçues par les acteurs eux-mêmes, ne leur paraissent pas, loin de là, souhaitables<sup>29</sup>. Il se dégage alors un sentiment d'impuissance face aux effets collectifs de ces stratégies rationnelles. « On peut être conscient de plus en plus que l'école exclut... Mais je ne sais pas comment nous, on peut agir, sinon de dire donnons la chance au maximum de gens de rentrer à l'école et d'y rester. » Ces tièdes états d'âme conduisent à percevoir l'école comme « une grosse machine » dans laquelle les choix des individus ne répondent qu'au

« désir de ne pas marginaliser nos enfants par rapport à un système ». À terme, c'est l'idéal de compatibilité de la raison humanitaire et de la raison instrumentale qui piétine (voir Singly, 1990).

## Conclusion

La méthode comparative accentue nécessairement les différences, surtout quand elle repose sur deux cas extrêmement contrastés. Les attitudes des parents à l'égard de l'école ne se réduisent certainement pas aux deux figures que nous venons de présenter. Cependant, quelques lignes de forces peuvent être soulignées.

La hiérarchie des « fonctions » attribuées à l'école, celle des demandes scolaires, n'est pas la même dans les deux groupes. Plus on est proche du pôle populaire, plus la demande d'intégration est forte, plus on tend vers une représentation « républicaine » de l'école comme agent d'accès à l'universel et à la « grande société ». L'école doit plus arracher aux particularismes que réduire les inégalités<sup>30</sup>. Les classes moyennes sont plus portées à penser que la socialisation familiale suffit à assurer l'intégration. Chez elles, la fonction instrumentale de l'école l'emporte très largement ; elles sont les grandes bénéficiaires d'un appareil qu'elles savent utiliser. Sur ce registre, les



groupes populaires sont très en retrait, non seulement parce qu'ils ajustent leurs aspirations à leurs chances, mais aussi parce qu'ils ignorent plus souvent les usages de l'école qui font la différence.

Au total, la relation des parents à l'école est loin de se réduire à un problème de distance culturelle entre les familles et l'appareil scolaire, à un problème de connivence, à un problème d'articulation entre socialisation primaire et secondaire. Dans les deux cas examinés ici, les parents sont traversés par une tension fondamentale qui détermine leur maîtrise du rapport à l'école. Les parents ouvriers veulent à la fois que l'école socialise et que l'enfance soit préservée des jugements scolaires qui invalident. Ils oscillent entre la soumission et le refus de l'école, entre la défense d'un modèle de socialisation « républicaine » et la préservation d'une sphère privée. Cette ambigüité n'est pas sans conséquences, dans la mesure où elle est, le plus souvent, comprise par les instituteurs comme une incapacité pédagogique. Les parents de classes moyennes, eux, ne font pas confiance à l'école car ils se perçoivent comme de véritables acteurs scolaires capables de contrôler l'école et de la prolonger à travers une pédagogisation des loisirs. Leur vision stratégique et instrumentale de l'école est bien plus forte que le sentiment de connivence culturelle, de confiance, qui les lie aux enseignants. Cette logique postule la croyance dans le renforcement mutuel de la performance et de « l'épanouissement » des enfants, croyance fragile et qui ne résiste pas aux premières difficultés des élèves. L'individualisme expressif et l'individualisme de la performance entrent en conflit, l'unité de l'enfant se brise et l'école est soumise à des critiques aussi radicales que contradictoires. Alors que le « conflit » entre les familles popu-

lares et l'école se donne à voir directement comme un rapport social, la relation des classes moyennes à l'école se manifeste d'abord comme une tension « psychique ».

François Dubet et  
Danilo Martuccelli  
CADIS (CNRS-EHESS,  
Université de Bordeaux II)

## Notes

- <sup>1</sup> Chacun des groupes a été constitué à partir d'un noyau de parents militant dans une association de parents d'élèves, et dans les deux cas le groupe a été élargi à des parents non militants, mais désireux de consacrer beaucoup de temps à parler de l'école. Sur la méthode de l'intervention sociologique, voir Touraine, 1978, et Dubet, 1994. Cette méthode se caractérise par sa dimension « active » dans la mesure où elle est faite de débats et, surtout, où les sociologues proposent aux groupes diverses interprétations de leur activité. Elle vise donc à s'éloigner du strict témoignage. Une comparaison entre deux groupes sociaux du même type que les nôtres a déjà été réalisée par Lareau, 1989. Bien que la méthode choisie soit de type ethnographique, nombre des observations établies par Lareau recourent les nôtres.
- <sup>2</sup> Les membres du groupe continuent à parler des « maîtres », alors qu'il s'agit, pour l'essentiel, de « maîtresses ». Mais l'image « républicaine » de l'école s'impose à sa réalité.
- <sup>3</sup> Dans un collège où nous avons enseigné durant l'année scolaire 1994-1995, deux enseignants seulement vivaient dans la commune. Sur ce thème, voir Léger et Tripiet, 1986.
- <sup>4</sup> L'enseignant invité dans le groupe s'est lui-même placé dans cette situation en choisissant d'être remplaçant titulaire.
- <sup>5</sup> L'enquête de Sirota (1988) souligne bien ce fait.
- <sup>6</sup> Sur ce point, voir Kellerhals, Montandon et al., 1991.
- <sup>7</sup> Les parents des couches moyennes diplômés intègrent la relation aux enseignants dans une stratégie globale de mobilisation scolaire (voir Sirota, 1988).
- <sup>8</sup> Pour une critique du mythe de la démission parentale, voir Lahire, 1995 : 270-273.
- <sup>9</sup> La fréquentation infantine des bibliothèques est fort différente selon le milieu social : elle est précoce et fortement incitée

par les cadres supérieurs, plus tardive et liée à un rôle de remédiation scolaire pour les enfants de milieu populaire. Voir Sirota et Eidelman, 1988.

- <sup>10</sup> C'est dire que dans le discours spontané de l'acteur il y a, déjà imbriqué de manière consubstantielle, un misérabilisme moralisant envers les classes populaires. Leur univers est représenté comme une altérité domestique dégradée. Pour une réflexion globale sur les processus de construction de ces altérités quotidiennes, voir Grignon et Passeron, 1989.
- <sup>11</sup> Voir Kellerhals, Montandon et al., 1991. Pour une présentation critique des travaux axés sur les relations famille-école à partir des différentes pratiques éducatives, voir Montandon, 1987.
- <sup>12</sup> Pour un témoignage extrême de ce processus, voir l'autobiographie petite-bourgeoise emplie de la haine des petits-bourgeois de Sartre (1964).
- <sup>13</sup> N'oublions pas que cette accusation de violence est réversible car les enseignants reprochent volontiers aux parents de doubler la punition. « Ils sont bleus les gosses, ils ont la trouille. » Alors le maître ne punit plus ou le fait discrètement.
- <sup>14</sup> C'est ce que peuvent nous apprendre les travaux de sociologie de la famille (voir Singly, 1987). Dans le cas des familles ouvrières et de l'appel des femmes au bonheur privé contre l'ordre communautaire, voir Dubet, 1987.
- <sup>15</sup> Comme le souligne Godard (1992), dans les sociétés de Welfare State, qui assurent une relative égalité « formelle » devant l'éducation, les résultats scolaires sont la preuve de la valeur des parents.
- <sup>16</sup> Sous une autre forme, cette ambivalence a déjà été soulignée par Sirota, 1988, et par Queiroz, 1981.
- <sup>17</sup> Entendons-nous bien, cette harmonie pourrait affecter l'expérience des parents, mais rien n'indique pour autant que les performances des élèves en seraient accrues.
- <sup>18</sup> La présence de la culture « psy » chez les couches moyennes a été fortement dénoncée dans les années 1960 aux États-Unis (voir Seely, 1962). Pour une présentation de cette « culture psychologique » en France, voir Castel, 1981, surtout le chapitre IV.
- <sup>19</sup> Et quelle que soit la manière de concevoir ces oppositions : comme effet de la tension établie entre des liens « féodaux », de « sang » au sein de la famille et les liens « rationnels » dans la sphère publique (Horkheimer, 1970), ou sous forme des contradictions entre différentes sphères de la société (Bell, 1979).
- <sup>20</sup> Pour une lecture sociologique des malaises inscrits dans la structure même de l'entretien psychanalytique, voir Gellner, 1991.

- <sup>21</sup> Pour une bonne présentation des deux versants de l'individualisme contemporain, le « manager » et le « thérapeute », voir Bellah et al., 1985.
- <sup>22</sup> Ce type de sociabilité a été bien mis en relief par les auteurs américains étudiant les classes moyennes, quelle qu'ait été leur perspective d'étude. Parmi d'autres, citons Riesman, 1964, Lasch, 1980, et bien sûr la presque-totalité de l'œuvre d'E. Goffman, qui peut être interprétée, jusqu'à un certain point, comme un traité, à la fois descriptif et normatif, des techniques expressives pour réussir une interaction.
- <sup>23</sup> En faisant la part des limites de représentativité de notre population, nous discutons l'affirmation de Sirota (1988) selon laquelle les ouvriers ont une conception fondamentalement instrumentale de l'école. On peut se demander si cette proposition ne procède pas d'un effet d'optique tenant à la grande maîtrise du vocabulaire psychologique dans les classes moyennes.
- <sup>24</sup> Pour un contraste saisissant, voir l'ignorance dont font preuve des parents de milieu populaire (Payet, 1995).
- <sup>25</sup> Pour cette surreprésentation des couches moyennes dans les associations des parents d'élèves, voir Bouvier, Breton et Belmont, 1984.
- <sup>26</sup> Selon Establet (1987), la meilleure configuration est celle où le suivi de la scolarité des enfants est effectué par la femme de cadre au foyer ayant fait des études supérieures. L'investissement dans la scolarité est par ailleurs plus accentué dans le cas des femmes de statut social élevé que dans celui des femmes de milieu populaire (voir Henriot-van Zanten et Migeot-Alvarado, 1994).
- <sup>27</sup> Ce processus peut avoir lieu ailleurs que dans les classes moyennes, comme l'a montré le travail de Zéroulou (1988) sur la réussite d'enfants d'immigrés.
- <sup>28</sup> Pour une étude exhaustive de l'implication obligée des parents dans la scolarité de leurs enfants, voir Perrenoud, 1987.
- <sup>29</sup> Bel exemple d'un effet pervers à la fois anticipé et réprouvé par les individus.
- <sup>30</sup> Cette conception, dont rendrait bien compte la sociologie des classes sociales de M. Halbwachs, est confortée par la recherche déjà ancienne de Kaës, 1968.

## Bibliographie

BALLION, R. 1982. *Les Consommateurs d'école*. Paris, Stock.

BALLION, R. 1991. *La Bonne École*. Paris, Hatier.

BELL, D. 1979. *Les Contradictions culturelles du capitalisme*. Paris, PUF.

BELLAH, R., et al. 1985. *Habits of the Heart*. Berkeley, University of California Press.

BOURDIEU, P., et J.-C. PASSERON. 1970. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P., L. BOLTANSKI et M. de SAINT-MARTIN. 1973. « Les stratégies de reconversion », *Information sur les sciences sociales*, XII : 61-113.

BOUVIER, N., J. BRETON et B. BELMONT. 1984. « Les familles et l'école », *Ouvertures : l'école, la crèche, les familles*. Paris, L'Harmattan/INRP : 15-62.

CASTEL, R. 1981. *La Gestion des risques*. Paris, Éditions de Minuit.

CHARLOT, B. 1987. *L'École en mutation*. Paris, Payot.

COURTOIS, J.-P., et G. DELHAYRE. 1981. « L'école, connotations et appartenances sociales », *Revue française de pédagogie*, 54.

DEBARBIEUX, E. 1990. *La Violence dans la classe*. Paris, Éditions ESF.

DUBET, F. 1987. *La Galère*. Paris, Fayard.

DUBET, F., et D. MARTUCELLI. 1996. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.

DUBET, F. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.

ESTABLET, R. 1987. *L'École est-elle rentable ?* Paris, PUF.

GELLNER, E. 1991. *La Ruse de la raison*. Paris, PUF.

GODARD, F. 1992. *La Famille, affaire de générations*. Paris, PUF.

GRIGNON, C., et J.-C. PASSERON. 1989. *Le Savant et le populaire*. Paris, Hautes Études, Gallimard, Seuil.

HENRIOT-VAN ZANTEN, A., et J. MIGEOT-ALVARADO. 1994. « Socialisation familiale et investissement

scolaire. Au croisement d'une sociologie de la famille et d'une sociologie de l'école », *L'Année sociologique*, 44.

HOGGART, R. 1970. *La Culture du pauvre*. Paris, Éditions de Minuit.

HORKHEIMER, M. 1970. « La familia y el autoritarismo », dans E. FROMM et al. *La Familia*. Barcelone, Peninsula : 177-194.

KAËS, R. 1968. *Images de la culture chez les ouvriers français*. Paris, Cujas.

KELLERHALLS, J.-C., C. MONTANDON et al. 1991. *Les Stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.

LAHIRE, B. 1995. *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Hautes Études-Gallimard-Le Seuil.

LANGOUËT, G., et A. LÉGER. 1991. *Public ou privé ? Trajectoires et réussite scolaires*. Paris, Publidix/Éditions de l'espace européen.

LAREAU, A. 1989. *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Londres et New York, The Falmer Press.

LASCH, C. 1980. *Le Complexe de Narcisse*. Paris, Laffont.

LÉGER, A., et M. TRIPIER. 1986. *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, Méridiens Klincksieck.

MONTANDON, C. 1987. « Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial », dans C. MONTANDON et P. PERRENOUD. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang : 145-193.

MONTANDON, C., et P. PERRENOUD. 1987. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang.

PAYET, J.-P. 1995. *Collèges de banlieue*. Paris, Méridiens Klincksieck.

PERRENOUD, P. 1987. « Ce que l'école fait aux familles : inventaire », dans C. MONTANDON et P. PERRENOUD. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang : 77-143.

QUEIROZ, J.-M. de. 1981. *La Désorientation scolaire*. Paris Université de Paris VIII.

RIESMAN, D. 1964. *La Foule solitaire*. Paris, Arthaud.

SARTRE, J.-P. 1964. *Les Mots*. Paris, Gallimard.

SCHWARTZ, O. 1990. *Le Monde privé des ouvriers*. Paris, PUF.

SEELY, J. R. 1962. « The Americanization of Inconscient », dans H. M. RUITENBEEK, éd. *Psychoanalysis and Social Science*. New York, Dutton E. P. & Co.

- SINGLY, F. de. 1990. « L'homme dual », *Le Débat*, 61 (septembre-octobre).
- SINGLY, F. de. 1987. *Fortune et infortune de la femme mariée*. Paris, PUF.
- SIROTA, R. 1988. *L'École primaire au quotidien*. Paris, PUF.
- SIROTA, R., et J. EIDELMAN. 1988. « Autonomie et dépendance des pratiques enfantines en bibliothèque », dans P. PERRÉNOUD et C. MONTANDON, éd. *Qui maîtrise l'école ?* Lausanne, Réalités sociales : 55-74.
- TERRAIL, J. -P. 1984. « Familles ouvrières, école, destin social », *Revue française de sociologie*, XXV.
- TOURAINE, A. 1978. *La Voix et le regard*. Paris, Seuil.
- ZÉROULOU, Z. 1988. « La réussite scolaire des enfants d'immigrés », *Revue française de sociologie*, XXIX.