

CE QUE « BIEN ÉDUQUER » VEUT DIRE

Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance)

[Christophe Delay, Arnaud Frauenfelder](#)

Médecine & Hygiène | « Déviance et Société »

2013/2 Vol. 37 | pages 181 à 206

ISSN 0378-7931

DOI 10.3917/ds.372.0181

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2013-2-page-181.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Médecine & Hygiène.

© Médecine & Hygiène. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Ce que « bien éduquer » veut dire

Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance)

Selon de nombreux sociologues, on assiste depuis 1970 à un mouvement de transformation des mœurs familiales caractérisées par l'émergence à la fois d'un nouveau régime familial (une famille « relationnelle » basée sur une forte affectivité où chaque partenaire jouit d'une grande autonomie) mais aussi d'un nouveau modèle de savoir éduquer (fondé sur une autorité plus souple, négociée entre parents et enfants). Or, du fait de leur diffusion sociale inégale, ces transformations des mœurs alimentent des malentendus, dans la rencontre qui se noue au quotidien entre professionnels de diverses instances éducatives et certaines familles populaires à faible capital scolaire. En se basant sur divers matériaux (entretiens qualitatifs, analyse de dossiers), cet article vise à mieux comprendre ceux-ci en montrant ce qu'ils doivent à la position sociale des acteurs en question.

Christophe Delay

Invité au Centre européen de sociologie et de sciences politiques, EHESS, Paris

Arnaud Frauenfelder

Haute école de travail social et Université de Genève

Introduction

Le mode de reproduction familiale des classes populaires comme cible des problématisations contemporaines

Dans les débats publics d'ordre politique et médiatique contemporains portant sur de très nombreux « problèmes sociaux » (de la violence urbaine aux incivilités, de l'échec scolaire à la toxicomanie, de la délinquance juvénile aux jeunes chômeurs jugés « inemployables »), il ressort que la famille se trouve régulièrement mise sur le banc des accusés. Jugée trop « laxiste », « permissive » ou au contraire trop « rigide » ou « autoritaire », l'éducation familiale semble être pour bon nombre de commentateurs la source même d'une « crise » du vivre ensemble. La vision qui se dégage ainsi de ces discours publics foisonnants est la suivante : la famille se voit d'un côté reprocher son « manque d'autorité » lorsqu'elle se conforme à des normes de plus en plus impératives qui exigent d'elle de renoncer à toute forme de pouvoir dans l'idéal d'une culture familiale « pacifiée » et « égalitariste ».

En même temps, et de l'autre côté, elle se voit incriminer d'être « trop autoritaire », lorsque pèse sur elle le soupçon de maltraitance. Bref, la famille se doit de gérer la demande paradoxale : « Ayez de l'autorité sans être autoritaire ! ».

À bien des égards, la critique de la famille et de ses « désordres » n'est pas nouvelle en soi. Elle s'inscrit dans le cadre d'une même problématisation, certes reformulée à travers le temps, mais qui trouve ses conditions sociohistoriques de possibilité dans l'institutionnalisation d'un certain rapport social noué à la « protection de l'enfance » depuis la fin du XIX^e siècle en Suisse, comme dans d'autres pays d'Europe¹. On sait que la catégorie de l'enfance « en danger » s'établit en effet progressivement à cette époque² comme catégorie d'action publique et qu'elle est révélatrice d'un rapport social à la « protection des enfants » double, *hautement ambivalent* : la question de l'enfant soumis aux mauvais traitements des parents (*l'enfant en danger*) s'accompagnera dès le départ de l'idée de l'enfance « pervertie » (*l'enfant en danger d'être dangereux*) par les modes de vie des classes populaires « dangereuses » (Donzelot, 1977 ; Delay-Malherbe, 1982) : ce sont en effet les populations paysannes « déracinées », ayant quitté leur monde traditionnel pour un avenir incertain dans les centres urbains en pleine croissance, qui vont se trouver représentées par les discours de l'époque comme « classes sans feu ni lieu » et foyer de toute une multitude de « dangers ». De nombreux philanthropes, médecins, économistes ou théologiens de l'époque nous donnent l'image d'une « masse flottante » vivant « au jour le jour » dans une anomie totale, une pauvreté « scandaleuse » prenant la forme du paupérisme de masse et d'une désorganisation profonde des liens familiaux. De multiples dangers sont en effet associés au paupérisme : les familles ouvrières vivent dans une grande « promiscuité » dans des logements « insalubres », les hommes dépensent leur paie en fin de journée au cabaret, les enfants sont « livrés à eux-mêmes » dans la rue à vagabonder et vivre de la mendicité. Ces grands bouleversements sociaux seront à la base d'un nouveau regard porté par les philanthropes sur le monde enfantin. L'enfant y est donc, perçu puis défini au niveau législatif à la fois comme un petit être vulnérable suscitant *la pitié* et à protéger mais aussi comme un futur membre de la société « sur la mauvaise pente », suscitant cette fois *la peur*. Enfant « en danger » ou enfant en danger « de devenir dangereux », sont les deux faces d'une même médaille dont la famille et ses « désordres » seront constitués très rapidement comme cible de problématisations et de régulations sociales diverses. À travers ces discours, se banalise dès lors l'idée selon laquelle la reproduction familiale des classes laborieuses engendrerait de la déviance (qu'on dira juvénile) par la déviance dans la transmission familiale des attitudes et dispositions (a-)morales (la mauvaise éducation).

Mais ce mouvement d'incrimination de la famille ne saurait s'interpréter comme la manifestation d'une logique d'État simplement répressive ; il est plus fondamentalement le symptôme d'une transformation des mécanismes de reproduction sociale où la transmission du capital culturel joue désormais une place centrale (Bourdieu, 1994). Depuis

¹ Il existe à l'évidence des spécificités dans la mise en place, le développement et le fonctionnement quotidien des systèmes institutionnels de protection de l'enfance liés à chaque contexte national qu'il conviendrait de mettre en évidence, cependant l'analyse de nos matériaux empiriques sur le territoire genevois montrent de fortes convergences avec le dispositif français, raison pour laquelle nous nous référons dans cet article à de nombreux travaux de sociologues français.

² À Genève, à travers la *Loi sur la puissance paternelle* du 20 mai 1891 ; puis la *Loi sur l'Enfance abandonnée* du 30 mars 1892.

l'institutionnalisation de la scolarité obligatoire qui apparaît à la même époque³, l'État devient, comme le disait Durkheim ([1892] 1975, 38), *un facteur de la vie domestique* et a une mainmise de plus en plus importante sur l'enfance, ce qui veut dire en même temps, qu'il monopolise de plus en plus le pouvoir de définition légitime de l'« intérêt de l'enfant » au détriment du pouvoir paternel. Ce n'est sans doute pas un hasard si la limitation juridique du pouvoir paternel se trouvera institutionnalisée *grosso modo* au même moment où la scolarité obligatoire s'impose.

Ceci étant dit, on ne peut que constater qu'au travers la ré-institutionnalisation récente de ces deux faces de la catégorie de l'« enfance en danger » depuis les années 1990, on retrouve à la fois le caractère ambivalent du rapport social à la protection de l'enfance mais aussi le mouvement selon lequel les inquiétudes portées au départ sur l'enfant sont projetées au final sur son environnement familial (avec la banalisation de la notion de « démission parentale »). Or, malgré cette forte sédimentation sociohistorique des craintes portées envers l'éducation familiale des catégories populaires et de leurs aptitudes à dispenser une éducation jugée « correcte », force est de constater que ces griefs prennent pour partie des formes nouvelles parce que les référentiels familiaux et éducatifs à partir desquels ces critiques s'énoncent ont connu des transformations notables depuis ces trente dernières années.

Des malentendus de classe au centre des rencontres nouées entre agents d'encadrement et familles « encadrées »

Dans ce mouvement de transformations des mœurs familiales, c'est non moins qu'un nouveau régime de « faire famille » (une famille « relationnelle » et « démocratique » basée sur une forte affectivité et où chaque partenaire jouit d'une grande autonomie) et de savoir bien éduquer (une éducation plus souple fondée sur une autorité négociée entre parents et enfants) qui va se façonner et se banaliser dans les années 1970-1980 mais dont la diffusion sociale demeure inégale. Or, cette inégale diffusion d'une nouvelle conception des rôles parentaux ne va pas sans certains *malentendus* dans la rencontre qui se noue au quotidien entre professionnels associés à diverses instances éducatives⁴ et certaines familles populaires à faible capital scolaire. Alors que les agents éducatifs impliqués dans le travail de régulation des mœurs familiales semblent accueillir de manière « spontanée » les changements des mœurs en cours, sans doute parce que ces mutations culturelles de l'ordre domestique et de la morale familiale trouvent des résonances fortes avec l'éthos de (fraction de) classe dont ils sont porteurs comme on le verra, les familles populaires à faible capital culturel se montrent souvent plus hésitantes, voire parfois récalcitrantes devant de telles transformations de la morale domestique et des normes éducatives en particulier. Comme nous le verrons *infra*, ces dispositifs de régulation concernent tout particulièrement

³ C'est en 1872 par exemple à Genève, que l'école est devenue obligatoire.

⁴ En premier lieu l'Office de la Jeunesse (OJ) divisé en trois instances : le Service santé jeunesse (SSJ), le Service de la protection de la jeunesse (SPJ) et le Service du tuteur général (STG) chargés à Genève d'assurer la protection des enfants mais aussi l'école ou encore l'infirmerie scolaire. Les matériaux empiriques livrés dans cet article se réfèrent en grande partie aux services de l'OJ.

certaines familles des classes populaires démunies en titres scolaires qui, du point de vue des fonctionnements familiaux, restent attachées à des conceptions éducatives plus statutaires (marquées par des rapports hiérarchiques entre adulte et enfant ainsi qu'entre conjoints, par une forte division sexuelle des rôles parentaux ainsi que par la prédominance des intérêts collectifs du groupe familial sur les intérêts particuliers). Non pas que les instances de protection de l'enfance procèderaient à ce genre de ciblage de manière consciente et volontaire (tout au contraire, vu qu'il n'y a pour les professionnels – déontologie oblige – « que des situations particulières »); mais si l'on examine les propriétés des familles encadrées, force est de constater – au-delà des idiosyncrasies des itinéraires biographiques des uns et des autres – de profondes similitudes dans leurs conditions d'existence « modestes ». Or, cette surreprésentation des catégories populaires précaires parmi les familles « cibles » du dispositif de protection de l'enfant ne tiendrait pas seulement à une difficulté spécifique desdites familles à se protéger de l'intrusion étatique dans la sphère privée mais aussi et surtout à la *distance sociale* de leur morale domestique à la *légitimité culturelle*. Dans un contexte où les différences de culture familiale et de normes éducatives restent toujours largement clivées en fonction de l'appartenance de classe des familles⁵, les familles populaires précaires ont selon toute plausibilité plus de chance objectivement de se faire repérer et encadrer, dans la mesure où elles mettent en œuvre des logiques de socialisation qui se situent de fait souvent en écart aux normes considérées comme légitimes tout en ne disposant guère de moyens (matériels et symboliques) leur permettant de modifier la vision dominante de ce que « bien éduquer » veut dire. C'est dire, dans un contexte de prise en charge institutionnelle accrue de la question de l'enfance « en danger » depuis 1990, les *tensions* susceptibles d'être générées par la confrontation entre des modèles normatifs familiaux souvent fort différents. Les fractions des nouvelles classes moyennes engagées professionnellement dans le travail de dépistage, d'encadrement et d'assistance des cas d'enfants « maltraités », semblent ainsi heurtées par les mœurs familiales et les conceptions éducatives propres aux classes populaires.

L'intention de cet article est donc de tenter de mieux comprendre sociologiquement – à partir des principaux résultats tirés de deux recherches récentes mises en perspective ici⁶ – quelques-uns de ces *malentendus « structuraux »* qui se manifestent et se jouent à propos de ce que « bien éduquer veut dire », entre d'une part divers agents institutionnels – enseignant(e)s, infirmières scolaires, travailleurs sociaux, médecins des enfants – en charge de veiller à la « bonne éducation », à l'épanouissement et à la « protection des enfants » à et en dehors de l'école, et d'autre part un certain nombre de familles appartenant aux catégories populaires, notamment ses fractions les plus démunies de capital culturel.

L'article se divise en trois parties. La première vise à mieux cerner le « modèle éducatif légitime » porté et défendu de manière spontanée par les agents éducatifs travaillant au sein du dispositif de protection de l'enfance et qui sont chargés de repérer, de diagnostiquer puis de traiter les cas d'enfants « maltraités » ou soupçonnés de l'être. À bien des

⁵ C'est ce qui ressort de récentes études (Kellerhals *et al.*, 2004), bien que les différences tendent à s'amenuiser (Herpin, 2000).

⁶ L'une portant sur les formes de régulation publique de la maltraitance infantile (financée par le Grand conseil genevois, 2004-2005), et l'autre sur la vie privée des classes populaires (financée par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique, 2005-2008). Chacune d'elles a été menée au sein du Département de sociologie de l'Université de Genève (sous la direction de F. Schultheis).

égards, on verra que la régulation publique de la maltraitance engagée à Genève depuis les années 1990 représente l'un des révélateurs sociologiquement pertinent, exemplaire des nouvelles normes éducatives en cours. La seconde partie se centre sur la compréhension de l'ethos éducatif dominant en milieu populaire auprès de familles pouvant potentiellement faire l'objet de formes diverses d'encadrement institutionnel. L'objectif visé consiste cette fois à saisir la logique propre et la cohérence spécifique de pratiques de socialisation à l'œuvre. Après avoir rendu raison de chacun des points de vue saisi à l'état séparé de manière *idéal-typique*, on verra dans la troisième partie comment la rencontre qui se déploie à certains «guichets institutionnels» entre ces deux modèles familiaux de classe forts différents est souvent source de malentendus et peut induire des tensions et souffrances sociales, notamment pour un certain nombre de familles qui se voient délégitimées dans leur conception éducative et doivent affronter tant bien que mal le regard intrusif des agents de l'État dans leur vie privée. Confronter ces points de vue comme ils le sont dans la réalité, n'est au final guère motivé par un souci de relativisation, mais davantage par la volonté de faire apparaître, par le simple effet de la juxtaposition, ce qui résulte de l'affrontement des visions du monde différentes ou antagonistes: c'est-à-dire, en certains cas, comme le relève justement Bourdieu (1993, 9) *le tragique qui naît de l'affrontement sans concession ni compromis possible de points de vue incompatibles, parce que également fondés en raison sociale*. Ainsi l'axe privilégié dans cet article tend structurellement à montrer – au-delà des multiples variations existantes au niveau des pratiques sociales⁷ – l'unité et la cohérence des normes éducatives défendues tant par divers corps professionnels qu'au sein des familles.

La promotion de nouvelles normes d'éducation familiale aux guichets de la protection de l'enfance⁸

L'institutionnalisation récente de la maltraitance comme «problème social» représente en fait un miroir grossissant à travers lequel se reflète tout un ensemble de transformations associées à l'émergence de nouvelles normes d'éducation familiale. Portées à l'attention publique par une sensibilité collective nouvelle associée à un mouvement de reconnaissance publique de l'enfant comme sujet de droit (dont il convient désormais de protéger l'intégrité physique et morale), ces nouvelles normes éducatives se manifestent également sur le terrain des pratiques des professionnels de la protection de l'enfance⁹.

⁷ Il va s'en dire que les pratiques professionnelles sont infiniment variées; Serre (2010) montre très bien chez les assistantes sociales les variations de conceptions de leur mandat de surveillance des familles en fonction des caractéristiques des familles rencontrées ainsi que des trajectoires et socialisations singulières des professionnelles (selon notamment leur appartenance générationnelle). De même, il existe des variations dans les manières d'éduquer en milieu populaire. Si les classes populaires privilégièrent un modèle éducatif «autoritaire», le modèle éducatif «négociateur» privilégié chez les cadres universitaires (65%) se trouve tout de même chez 21% des milieux populaires (Kellerhals *et al.*, 2004). En fait, le modèle éducatif «négociateur» tend à augmenter avec le capital scolaire détenu par les parents de milieux populaires (Delay, 2011, 251-253).

⁸ Une première étape de la réflexion entamée dans cette section s'inspire des publications suivantes: Delay, Frauenfelder (2005); Frauenfelder, Delay (2005); Schultheis *et al.* (2007).

⁹ La première étude portant sur la régulation institutionnelle des familles dites «maltraitantes» a donné lieu à la réalisation de 34 entretiens compréhensifs avec divers agents éducatifs affiliés aux trois services de l'OJ: soit des

Alors que ces agents sont nombreux à souligner que leur regard s'est effectivement affiné depuis les années 1990 et qu'ils sont amenés à signaler davantage les enfants « maltraités », cette nouvelle sensibilité se construit plus fondamentalement sur le lit d'une adhésion implicite à un nouveau « modèle d'éducation légitime », comme le laissent entendre parfois certains professionnels invités à décrire leur représentation idéale du « bon » parent :

Aujourd'hui, c'est un plus dans la négociation [...]. Je pense qu'il faut beaucoup de patience, de compréhension... [...] il faut être capable de se décenter, d'être attentif aux besoins de l'enfant... il y a énormément de choses qu'on pourrait lister, des capacités, des compétences qu'il faudrait avoir pour être un bon parent... (éducateur, STG).

Comme nous le verrons, les caractéristiques du nouveau type d'ethos éducatif se manifestent en pointillé *en creux* de conseils adressés par les professionnels de la morale familiale (Darmon, 1999) aux familles encadrées et annotées dans des dossiers, constituant alors des traces des interactions entre « encadreurs » et « encadrés ».

Ayez de l'autorité mais ne soyez pas autoritaire

Les exigences normatives éducatives qui s'expriment à travers les conseils, parfois considérés par les acteurs professionnels comme des « trucs très très basiques » ne vont en fait pas de soi : leur nature est ambiguë, voire contradictoire. De nombreux griefs adressés aux familles labellisées de « maltraitantes » se réfèrent à un parent ne sachant pas *poser de limites à ses enfants* (médecin SSJ). Et ces qualificatifs tendent à s'adresser plus souvent au père, celui qui *n'assume pas pleinement son rôle de père, alors que son fils, en début d'adolescence aurait grand besoin que des limites lui soient posées* » (éducateur SPJ). Les parents sont alors (dis)qualifiés de *laxistes, démissionnaires*, incapables de fournir à l'enfant un cadre normatif clair. Si le « bon parent » doit pouvoir fixer des cadres de manière claire, les acteurs institutionnels engagés estiment que celui-ci ne doit pas le faire de manière autoritaire. Toute forme de perte de maîtrise de soi fait l'objet d'une annotation dans les dossiers *violence +++* et le parent est alors qualifié de *rigide, trop directif*: *Le père n'arrive pas à se montrer bon père, rigide et directif, a besoin de règles rigides*. La définition du bon parent qui apparaît lors des descriptions fines consignées dans les dossiers oscille donc entre le pôle de l'autorité et de l'autoritarisme. Injonction contradictoire que les acteurs pourraient résumer sous la forme *Ayez de l'autorité mais ne soyez pas autoritaire*. Or, selon toutes vraisemblances, l'adhésion à ce modèle d'autorité négociée trouve une résonance étroite dans l'ethos professionnel des acteurs concernés et – plus fondamentalement encore – dans l'ethos de (fraction de) classe dont ils sont porteurs. Intériorisé par les acteurs professionnels sous formes de catégories implicites de perception et de jugement social qui discriminent parfois à la fois un « trop » et un « manque » d'autorité chez les parents encadrés, ce modèle de l'autorité négociée est sans doute d'autant plus « spontanément » mobilisé par ces professionnels qu'il semble se trouver en *affinité élective* avec

médecins d'enfants, infirmières scolaires et des assistants sociaux. 31 dossiers d'enfants « maltraités » (dans lesquels ces professionnels laissent des traces écrites de leurs observations et relations aux familles) ont également été analysés.

les valeurs éducatives et les modes de vie de leur milieu social: la fraction des nouvelles classes moyennes à laquelle ils se rattachent objectivement de façon majoritaire¹⁰. Rappelons que ces «nouvelles classes moyennes» constituent des fractions dont le nombre a fortement progressé, dans la période 1965-1980 avec le développement des différents secteurs de l'État social (secteur social, éducatif, médical et para-médical) (Chauvel, 2001, 334). Ce sont ces fractions des classes moyennes qui se caractérisent, du point de vue des cultures familiales, par l'adoption de fonctionnements plus flexibles, moins attachés aux critères statutaires et qui laissent une part importante au «relationnel» dans les rapports entre les membres de la famille. Les normes de comportement qui sont privilégiées tendanciellement dans ces modèles familiaux «démocratiques» sont notamment l'écoute, la communication, la réciprocité non-hiéroglyphe et l'épanouissement personnel. En effet, nombreux sont les travaux qui ont montré comment les pratiques éducatives des classes moyennes (et supérieures¹¹), privilégiant le gouvernement par la parole (Serre, 2009) visent à l'intériorisation de règles comportementales et de disposition à l'autorégulation chez l'enfant (Kellerhals *et al.*, 2004); dans ces milieux-là, l'enfant est, dès son plus jeune âge, perçu comme un «petit adulte en devenir» doté d'une personnalité latente qu'il convient de révéler, qu'il faut responsabiliser dans un rapport adulte-enfant égalitaire et horizontal qui privilégie la norme souple de la négociation.

Jouez et communiquez avec votre enfant, mais faites-le de manière pédagogique

La présence parentale par le jeu fait également partie des normes éducatives que les «bons» parents sont invités à mettre en œuvre, selon les propos rapportés dans les dossiers par un médecin du SSJ: *À la maison, absence de jouets, de jeux, papier, crayons. On a l'impression que ces enfants doivent se tenir tranquilles, pendant que les parents regardent la TV. Visiblement, ils ne font jamais rien avec.* Mais le jeu, et la communication ne semblent pouvoir se pratiquer de n'importe quelle manière. Nombreuses sont les assertions trouvées dans les dossiers relatives à des parents qui passent trop de temps avec leurs enfants à pratiquer des jeux «peu éducatifs» (télévision, jeux vidéos) ou qui leur achètent des jeux plutôt que de passer du temps à communiquer avec eux de manière pédagogique:

L'enfant semble estimer son besoin d'être en relation avec son père et sa mère qu'au travers des possibilités que l'un et l'autre lui donnent de jouer à la playstation. Le jeu lui semble servir de bulle anesthésiante (éducateur SPJ).

À nouveau, l'injonction suivante adressée aux parents peut paraître complexe: *Jouez et communiquez avec votre enfant, mais faites-le de manière pédagogique.* Ces types de souci et d'exigence sont, là aussi, à mettre en relation avec la position sociale des professionnels

¹⁰ C'est le cas des éducateurs mais aussi des enseignants et infirmières avec lesquels les premiers sont en contact et dont on trouve des traces d'échanges téléphoniques/courriers dans les dossiers. Bourdieu (1979) parle à propos de ces catégories de «petite bourgeoisie nouvelle». Les médecins quant à eux, pourraient être catégorisés du côté des classes supérieures à fort capital économique et culturel.

¹¹ La question des différences éducatives entre classes moyennes et supérieures, relativement moins étudiée par les sociologues, n'est pas centrale pour notre propos.

concernés. On sait que c'est dans les couches moyennes notamment que le jeu est d'abord conçu pour ses vertus éducative et pédagogique, car en jouant, l'enfant acquiert des dispositions à la curiosité, au respect des règles, à la créativité qui l'aideront à préparer sa future réussite scolaire (Bernstein, 1975; Vincent, 2000). Plus fondamentalement, la « pédagogie du jeu » s'accorde avec un rapport au monde social bien particulier où il est fréquent qu'une continuité relative est établie entre « jeu » et « travail » (« on peut et on sait travailler en jouant, jouer à travailler, traiter le travail comme un jeu »).

Soutenez votre enfant scolairement mais laissez-lui son autonomie

En plus de la question de l'autorité parentale et de la signification accordée au jeu, le soutien scolaire fait lui aussi l'objet d'attentes professionnelles, sinon ambivalentes, tout au moins exigeantes. Pour les professionnels éducatifs, s'il est bon d'encadrer et de soutenir l'enfant dans ses devoirs, il est en revanche mal perçu d'être sans cesse derrière lui et d'exercer des pressions psychologiques à son égard. L'interprétation qui en découle semble particulièrement stigmatisante envers les mères¹² considérées comme *surprotectrices* qui couvent trop leur progéniture et l'empêchent de se développer de manière harmonieuse. L'injonction paradoxale est ici la suivante : *Soutenez votre enfant scolairement mais laissez-lui son autonomie*. La critique du caractère « surprotecteur » de certaines mères révèle toute l'importance conférée à la valeur d'autonomie et à l'importance prise par cette valeur dans les conceptions pédagogiques dominantes. Toutefois, de manière analogue aux assertions critiques vues plus haut relatives « au manque » ou « au trop » d'autorité, la valorisation de l'autonomie est pensable spontanément par les acteurs professionnels impliqués que pour autant que celle-ci demeure « encadrée ». Si l'excès de cadre peut être vu comme étouffant pour l'enfant, son manque peut être vu comme du laisser-aller. Au final, c'est bien la quête d'un « modèle d'encadrement approprié » de l'enfant qui semble au cœur des soucis éducatifs partagés ici par les acteurs professionnels, préoccupations socialement situées là aussi. On sait en effet que dans les couches moyennes et supérieures, les parents, en accordant leur confiance à l'enfant, en se mettant à son écoute, en lui demandant d'exprimer son point de vue, cherchent à favoriser des dispositions enfantines à l'autonomie tout en le soutenant, par exemple, par un encadrement des devoirs approprié (Montandon, 1991). Sans doute, ce souci d'individualisation précoce de l'enfant est également favorisé par certaines conditions matérielles d'existence où le fait de pouvoir disposer d'un logement relativement spacieux favorisent la norme de l'individualité de l'enfant (chacun sa chambre) et évite certaines situations de promiscuité (Darmon, 2006, 32).

Une conception éducative en affinité élective avec le mode de vie des nouvelles classes moyennes

Ainsi, les annotations consignées dans les dossiers témoignent d'une adhésion professionnelle sous-jacente à un *modèle d'éducation légitime* construit notamment autour des

¹² Cardi (2004) a très bien montré comment la figure de la « mauvaise mère » est construite par les travailleurs sociaux dans des dossiers de mineurs ayant fait l'objet d'une mesure de placement.

principes de l'*autorité négociée*, du *jeu pédagogique* et de l'*autonomie encadrée*. On a relevé que l'appétence de ces professions de la protection de l'enfant pour ces normes d'éducation familiale était, outre liée aux effets induits par leurs formations professionnelles (associées aux métiers de l'humain où le «relationnel» occupe une place centrale), également tributaire de leur position de classe¹³. Pour comprendre plus fondamentalement encore la préoccupation soucieuse de ces couches moyennes envers une «bonne éducation», la recherche d'un «cadre approprié», il convient de la rapporter à certains éléments:

Premièrement, si ces soucis éducatifs prennent une telle résonance dans ces milieux, c'est sans doute parce que «ces nouvelles classes moyennes» ont dû historiquement, pour assurer leurs stratégies de reproduction, compter essentiellement et tout particulièrement sur l'école (Bourdieu, 1979). Le capital qu'elles transmettent est essentiellement un capital culturel par opposition à d'autres classes plus nanties en capital économique (patrons d'industrie; artisans et commerçants). Elles ont donc un intérêt tout particulier en ce qui concerne l'éducation des enfants à un certain rigorisme/ascétisme (par rapport aux heures du coucher, aux lectures, au travail scolaire de leur enfant) se conjuguant à un hédonisme éclairé (à l'image du jeu dit pédagogique qui condense la morale du travail et du plaisir); elles auront donc tendance à trouver particulièrement regrettable tout acte parental qui ne révèle pas le «potentiel» de l'enfant. Les stratégies de fécondité préconisées dans ces classes (enfant, dans le nombre est si possible restreint, Bourdieu, 1979) sont révélatrices d'un rapport social à l'enfant bien spécifique qui renvoie implicitement à l'idée d'un investissement de longue haleine dans un capital cumulatif. Il n'est pas exclu que l'effritement de la société salariale, en remettant en question les promesses d'ascension sociale auxquelles ces classes ont pu bénéficier dans le passé, tend à renforcer encore leurs préoccupations et leurs exigences à l'égard de tout ce qui concerne la scolarité et l'éducation de l'enfant (Chauvel, 2004).

Deuxièmement, le nouveau régime de savoir bien éduquer qui fait de la définition du «bon» parent une pierre angulaire des préoccupations des professionnels de l'humain concernés semble également lié aux transformations de la famille qui vont trouver une résonance spécifique au sein des «nouvelles» classes moyennes. À travers la modernisation démocratique du lien conjugal («on ne se marie plus pour la vie») et l'importance concomitante attachée au caractère désormais inconditionnel, irréversible du lien de filiation (Théry, 1996), tout semble se passer comme si on assistait au sein des couches moyennes «éclairées» à une sorte de *transfert de demande normative*, «de la bonne famille – le couple marié et stable – vers les bons parents – ceux qui assurent à leurs enfants une éducation et une socialisation correctes –, quels que soient les modalités et les aléas de leur relation conjugale» (Commaille *et al.*, 2002, 50). Face à la déstructuration de l'institution familiale traditionnelle et au caractère de plus en plus flexible, modulable dans le temps, de la structure familiale, *l'enfant devient le seul repère fixe* (Commaille, 1996, 162).

On a vu *supra* que les agents d'encadrement concernés, qui appartiennent majoritairement aux nouvelles classes moyennes, diffusent – à travers les conseils donnés à l'attention des familles étiquetées de «maltraitantes» – des normes d'éducation familiale qui

¹³ Serre (2009, 124-140) fait un constat similaire à propos des assistantes sociales en charge du signalement d'enfants en danger en France (voir sa section «une morale familiale de classes moyennes salariées»). Delay (2011, 95-106) arrive à des conclusions semblables à propos de l'activité professionnelle des enseignantes en Suisse.

sont en affinité avec les valeurs de classe qu'elles partagent spontanément (rapports parentaux et conjugaux démocratiques, non-hiéronymiques, privilégiant souplesse, négociation et communication). Il importe de souligner encore que ce sont essentiellement les fractions des familles populaires les moins nanties en bagage scolaire qui constituent les cibles privilégiées de ce processus de normalisation¹⁴. De plus, l'encadrement de ces familles tend à privilégier les méthodes douces, préférence qui n'est pas sans refléter, elle aussi, les valeurs du milieu social des professionnels concernés. Les travailleurs sociaux interviewés n'aiment pas par exemple imposer les conseils et privilégient le dialogue avec les familles concernées: ils insistent sur leur rôle « d'accompagnement » en affirmant leur souci de travailler « avec » les parents, de « mobiliser les compétences éducatives », de « soutenir les parents dans l'exercice de leur fonction », ensemble d'indices d'une relation aux familles pensée à partir d'un idéal de la collaboration et du partenariat¹⁵. L'idéal, pour ces professionnels de l'enfance, est que les familles encadrées anticipent les conseils, ou si tel n'est pas le cas, qu'elles deviennent demandeuses de ces conseils.

J'essaie toujours d'amener ces gens à être preneurs de quelque chose, en présentant ce que pourrait être cette aide pour eux, et qu'ils y adhèrent (éducateur du STG).

Après avoir cherché à objectiver et à comprendre sociologiquement les caractéristiques d'un nouveau type d'éthos éducatif mobilisé spontanément par des agents d'encadrement de l'« enfance en danger », il convient maintenant de quitter ce point de vue institutionnel, au bénéfice d'une reconnaissance et d'une légitimité culturelle indiscutables, pour se pencher sur l'éthos éducatif dominant en milieu populaire auprès de familles pouvant potentiellement faire l'objet de formes diverses d'encadrement institutionnel.

Prédominance du modèle éducatif autoritaire « adouci » en milieu populaire¹⁶

Rapportée à l'aune des normes éducatives dominantes contemporaines, les façons de faire en milieu populaire que l'on va décrire ici pourraient être jugées sans doute comme « trop autoritaires », sinon « maltraitantes », ou critiquées pour ne pas consentir à l'enfant suffisamment d'autonomie. Or, plutôt que de percevoir leurs pratiques comme « ano-

¹⁴ À la lumière des dossiers « d'enfants maltraités » analysés, il apparaît que la très large majorité des familles étiquetées de « maltraitantes » appartiennent aux franges les plus précaires des classes populaires (trois quarts des dossiers) sont immigrées (deux tiers) et ont en moyenne 3 enfants et plus (la moitié de l'échantillon). Bon nombre des enfants effectuent des scolarités « très difficiles », ce qui laisse entendre que l'on a à faire à une fraction des classes populaires « en reproduction » particulièrement démunie en bagages scolaires.

¹⁵ Souligner l'importance du travail « avec » (plutôt que « sur ») les parents semble témoigner d'une nouvelle philosophie d'intervention dans le travail social qui entend prendre congé avec le modèle de placement. Si, dans ce dernier modèle, le travail social s'octroie le monopole de la bonne éducation, en condamnant certains styles éducatifs dont les cadres moraux apparaissent en totale contradiction avec la formation d'un être humain conforme aux valeurs tenues pour collectivement partagées (Verdès-Leroux, 1978), selon le dispositif de parentalité émergeant, on passerait peut-être à un autre modèle où les instances du travail social s'attribuent le rôle de tiers dans l'étageage d'une relation parent-enfant, considérée cette fois-ci comme l'opérateur principal de la production d'un être humain autonome (Giuliani, 2009).

¹⁶ La réflexion établie ici se nourrit des écrits de Frauenfelder (2009) et Delay (2011, 239-264).

miques» ou symptomatiques d'un « dérèglement familial », il s'agit ici de les apprécier à l'aune de leur rationalité spécifique, en se distanciant des formes d'ethnocentrisme dont le regard ordinaire peut être habité. Autrement dit, de tenter de reconstruire la logique et la *cohérence* des pratiques, d'en saisir le *sens*, en les rapportant aux valeurs et aux conditions d'existence passées et présentes qui les déterminent. Car, le malentendu au niveau éducatif entre agents institutionnels et familles populaires démunies de capital culturel ne se comprend qu'à l'aune de la position sociale très inégale qu'occupe chacun de ces groupes sociaux dans la structure sociale.

Il ressort des analyses effectuées sur la base d'entretiens avec des familles¹⁷ que le modèle éducatif privilégié en milieu populaire – surtout ses fractions démunies de capital scolaire – est différent de celui en vigueur au sein des classes plus favorisées : il reste toujours à dominante *autoritaire* bien qu'il se soit *adouci* ces dernières décennies.

Des sanctions-actes liées à des enjeux immédiats

En examinant les données empiriques, on constate d'abord que les personnes interrogées ont recours à des procédés éducatifs très divers pour se faire obéir de leurs enfants. Parmi ceux-ci, les sommations exprimées envers leur enfant afin de susciter leur obéissance de manière impérative, tiennent une place privilégiée. Cette manière de manifester son commandement vise à interdire à l'enfant ou à exiger de lui qu'il adopte un comportement sur-le-champ et ceci sans discussions. Comme le dit Marie-Lou (maman de jour) à propos de son mari (cheminot) : *Si il y a un papier par terre c'est tout de suite il saute [...], il te le chope et « tu ramasses ton papier »!* On le voit, les injonctions qui sanctionnent ici un écart de comportement jugé répréhensible font référence à des enjeux immédiats. En effet, les sanctions demeurent contextualisées, liées bien souvent davantage à un acte que les parents désapprouvent plutôt qu'à une règle à inculquer. *Elle[s] procède[nt] d'une répression du geste coupable qu'il faut interrompre sur-le-champ* (Millet, Thin, 2005, 89).

L'obéissance peut aussi être obtenue par l'administration parentale d'une punition, en privant l'enfant d'un plaisir immédiat, comme l'attestent les propos d'Isaline (horlogère sans activité, au bénéfice d'une rente invalidité) :

C'est clair qu'elle a un comportement, n'importe quoi, ou bien qu'elle travaille pas à l'école... je l'amènerais pas forcément à la piscine, j'lui ferais pas forcément plaisir quoi! [...]. Je la punis, style, pas de télé ou style, heu, pas de sortie... j'en sais rien moi, j'enlève les choses qui lui font le plus plaisir.

¹⁷ La seconde étude portant sur les modes de vie des familles populaires a donné lieu à la réalisation de 23 entretiens qualitatifs approfondis avec des femmes (en très large majorité) de milieu populaire, souvent peu scolarisées. L'échantillon a été tiré de manière aléatoire sur la base de données disponibles au Service de la recherche en éducation (SRED) du canton de Genève selon un ensemble de critères sociologiquement pertinents : circonscription des familles dans un quartier « populaire » genevois, familles avec au moins un enfant en âge de scolarité à l'école primaire (entre 4 et 12 ans environ), appartenance des familles aux catégories socioprofessionnelles « ouvriers » et « divers et sans indication » (selon la nomenclature du SRED). Pour diversifier cet échantillon, nous avons également effectué quelques entretiens avec des familles habitant en Suisse romande, contacts que nous avons pu établir par l'intermédiaire de nos réseaux sociaux respectifs.

Parfois, l'obéissance s'obtient encore par une menace de sanction qui demeure tant que l'enfant ne s'aligne pas sur le comportement attendu. Mais, là aussi, la menace n'est guère différée dans le temps ; elle est généralement utilisée comme un moyen de pression, comme le laisse entendre Guillaume (poseur sol), car *les menaces en général on les tient jamais, mais c'est l'épée de Damoclès* ; généralement c'est dans trois jours, c'était prévu que ça soit dans trois jours, et de préciser que pendant 3 jours, [au moins] elle peut s'aiguiller sur un comportement sans reproche.

Enfin, une autre manière de susciter sur-le-champ l'obéissance passe par le recours à des châtiments corporels, pratique corrective pouvant très bien faire partie de la normalité, comme en témoignent les propos de Nadjet (couturière sans activité au bénéfice d'une rente revenu minimum) : *Lui [parlant de son enfant], il a l'habitude de moi, il me connaît, alors maintenant je l'insulte, je le tape, il a l'habitude quoi. Il connaît parce que c'est pas quelque chose qui le choque ou bien...*

Si la sanction est immédiate et peu différée dans le temps, c'est avant tout parce qu'elle est liée à l'humeur des parents, à l'état de fatigue ou d'énervernement, à leur capacité de résistance aux comportements de l'enfant plus qu'à des règles formelles valables en tout moment ou de principes intangibles que l'enfant se doit d'intérioriser comme le suggère Francesca (polisseuse de montres) :

Des fois, je dis, ça m'énerve, je suis fatiguée et tout ça [...] Je me lève à 6 heures moins le quart du matin, je travaille toute la journée, et pis on arrive à la maison, je leur fais vite à manger pour avant le lit de bonne heure, tout ça... Et pis ils sont tout le temps dans la chambre... il y a des jours pour une petite chose, ils crient et pis moi, ça [m'énerve]... C'est vrai que des fois, je rentre dans la chambre et puis j'écoute un « c'est pas moi » et pis des fois, on se fâche et paf [bruit d'une claque qui vole] ! Voilà, fini ! On n'en parle plus. Mais voilà, c'est comme ça.

Ce type de sanctions peut apparaître « arbitraire » aux yeux des enfants car il ne s'accompagne pas d'un système stable de récompenses et de punitions (Bernstein, 1975, 39). On est loin des punitions dont le but est de faire « réfléchir » sur le long terme et qui sanctionnent un manquement à une règle générale. Et contrairement à l'opinion stéréotypée qui veut que la femme conçoive son rôle maternel dans sa dimension protectrice et l'homme dans sa dimension de sanction, ce sont bien les mères qui constituent la principale figure de l'autorité parentale effective et qui corrigeant physiquement leurs enfants, les pères détenant quant à eux davantage une autorité symbolique, du fait de leur investissement dans d'autres sphères non-domestiques durant leur temps libre (Delay, 2011, 250-251).

Si les pratiques de châtiment corporel sont présentes encore aujourd'hui dans la bouche des parents interviewés, des différences notoires les séparent pourtant des années 1920-1950. D'une part, les sanctions physiques constatées ne sont sans doute plus celles qui avaient cours par le passé : ici on parle de claques, de fessées, et très rarement de châtiments corporels avec objets par exemple ; on parle autant – sinon plus – de menaces de sanctions que de sanctions effectives, ce que Prost souligne (2004, 127) aussi : *Le symbole de la violence remplace la violence elle-même*. D'autre part, ces sanctions physiques, qui constituent souvent une sorte de « dernier recours », ont été fréquemment évoquées par nos interlocutrices du bout des lèvres, comme si elles renvoyaient à des comportements

envers les enfants dont il faudrait s'excuser, ce que suggère la remarque de Sheyla (femme de ménage): *Parfois je suis pas bien dans dedans* [dans ma tête], *je la tape, c'est vrai*. La mauvaise conscience culturelle contemporaine de certaines mères face aux châtiments corporels témoigne d'une relative acculturation des classes populaires à des *mœurs plus adoucies* en phase avec l'abaissement généralisé du seuil de tolérance à la violence (Elias, 1969) au sein de nos sociétés occidentales. Comme l'affirme aussi Déchaux (2007, 52) *Le rigorisme disciplinaire a reculé* [aujourd'hui], *y compris dans les milieux populaires*.

C'est qui qui commande ? Une conception statutaire de l'autorité

La volonté d'une obéissance sur le champ ainsi que l'usage de moyens coercitifs révèlent une conception *statutaire* de l'autorité (Bernstein, 1975), où cette dernière ne se conçoit guère comme un bien qu'on puisse négocier avec les enfants. Angela (femme de ménage) explique ainsi que les injonctions sont souvent sans appel: *Si ils demandent quelque chose on dit «non» sinon ça suffit. C'est pas «pourquoi ça, pourquoi ça»* [sur un ton râleur], *je suis désolée non!* Elle précise toutefois que ses enfants obéissent généralement bien: *Ils obéissent bien, mes enfants sont tranquilles... Ici c'est comme ça: on dit, il fait*, comme par exemple *On dit «il faut parler portugais»* [à la maison], *et ils parlent portugais et c'est tout!*

Par ailleurs, la sanction prime sur la justification au niveau de la manière «directe» – «mode impératif» (Bernstein, 1975, 209) – de se faire respecter et de susciter l'obéissance des enfants. La décision s'impose aux enfants d'abord par le fait qu'elle émane des parents et non pas par les justifications ou les verbalisations qui l'accompagnent: les plaidoyers des enfants ne sont pas recevables, seule compte la «faute» commise, l'acte qui suscite sa colère et qu'il faut réprimer.

Nadjet: J'lui donne une claque...

Question: Une claque, ouais, tu lui expliques pourquoi tu lui as donnée ?

N: Il sait, il sait.

Q: Donc t'as pas besoin de lui expliquer ?

N: Non.

Le registre utilisé pour justifier la sanction est celui du «c'est comme ça» (comme le dit *supra* Francesca *On se fâche et paf! voilà, fini! On n'en parle plus. Mais voilà, c'est comme ça*) ou *Je veux pas le savoir* (voir aussi Thin, 1998, 114).

D'une manière générale, la bonne éducation à laquelle les parents souscrivent apparaît indissociable de certaines retombées, vertus ou qualités que l'on cherche à susciter auprès de l'enfant. L'«obéissance», le «respect», la «discipline», représentent autant de valeurs propres au monde populaire (Kellerhals *et al.*, 2004) et qui vont de soi tant l'enfant n'est pas perçu comme un être égal, ni comme un adulte en devenir dont il conviendrait de révéler le potentiel mais davantage comme un être inachevé, immature, comme un petit animal sauvage qui – de ce fait-même – nécessite en toute logique une certaine forme de dressage et de surveillance.

Un encadrement des conduites qui repose sur le principe de la contrainte extérieure

Le recours aux sanctions s'explique aussi par le mode d'encadrement des conduites en vigueur chez les personnes interviewées, mode d'encadrement qui repose bien davantage sur le principe de la *contrainte extérieure* plutôt que sur la contrainte intérieure, autre caractéristique de l'ethos éducatif des milieux populaires. Ce principe implique en fait *le contrôle direct et la présence physique des parents* (Millet, Thin, 2005, 87). Apparaît dès lors clairement l'interdépendance étroite qui se noue entre les processus impliqués : le fait de percevoir l'enfant comme un être immature, considéré comme n'étant pas encore vraiment doté de raison, va de pair avec la nécessité d'être derrière lui pour susciter l'obéissance et donc de « miser », sans que ceci soit le produit d'une attitude délibérée, sur la contrainte externe plutôt que sur la contrainte intérieure.

Au fond, les enfants restent obéissants tant qu'ils sont surveillés, et qu'ils tombent ou restent sous le regard de leurs parents. La crainte des sanctions relève en fait d'une discipline extérieure dont la spécificité est d'être de moins en moins contraignante à mesure que l'enfant s'éloigne du regard direct des parents et à mesure que diminue la possibilité que les parents apprennent les actes délictueux ou la faute, chose que les personnes interrogées thématisent subjectivement parfois. Par exemple, Nadjet est bien consciente que la peur des petites tapes suscite une certaine obéissance (*Quand il m'énerve, je lui donne hein [une tape]!*) tout en soulignant qu'*il a peur, donc il travaille encore mieux* [pour l'école].

Des licences parentales en matière de loisirs enfantins récréatifs

Parler de la saillance auprès des personnes de milieu populaire d'un type d'ethos éducatif relativement autoritaire ne signifie pas pour autant que ces dernières régulent davantage le comportement de leurs membres que les populations provenant de classes supérieures. En effet, le mode de régulation des comportements en vigueur en milieu populaire se caractérise globalement par *un relatif faible degré de généralisation, d'explicite et de systématicité* comparé à ce qui peut se passer dans d'autres milieux sociaux (Chamboredon, 1971). En fait, l'intensité et les formes parfois coercitives à travers lesquelles s'expriment les relations de pouvoir entre les parents et les enfants en milieu populaire laissent à côté beaucoup de libertés. En effet, dès qu'ils ne sont plus sous le regard des parents, les enfants peuvent investir leur temps libre dans des activités qui n'ont guère besoin d'être pédagogiques, et qui ne nécessitent pas de coexistence entre apprentissage et amusement. Bon nombre de parents dépourvus de capital scolaire ont reconnu en entretien qu'ils adoptaient généralement une *attitude permissive* envers leurs enfants – surtout les garçons – notamment en ce qui concerne la consommation de télévision ou l'usage de jeux récréatifs (playstation). Ainsi, Nadjet parlant de son fils : *Il regarde oui, oui, il regarde... le weekend, toute la journée samedi [...] il adore ça, il peut passer des heures à regarder la télévision* ; Angela laisse quant à elle son fils regarder l'écran dès que ce dernier rentre de l'école à la maison (la famille dispose de deux téléviseurs) : *Il rentre, et c'est la première chose qu'il fait, c'est la télé [sourire]. Il aime bien, regarder la télé, il aime bien [...] il regarde la télé tout seul dans sa chambre*. S'il existe bien entendu des restrictions concernant l'usage

de la télévision – on a par exemple vu *supra* que les parents peuvent priver leurs enfants de télévision lorsque ceux-ci se montrent désobéissants ou ramènent de mauvais carnets scolaires à la maison – il n'en demeure pas moins qu'ils ne ressentent pas le besoin de fixer en tout temps et à tout moment des règles précises – horaires à respecter, émissions proscribes, discussions avec le parent à propos de l'émission regardée – et qu'ils adoptent souvent une attitude de «laisser faire» en la matière: Fanny (animatrice personnes âgées): *S'il veut regarder la télé, je lui dis «vas-y!»* [faisant un geste de la main]. Marie-Lou précise: «*Alerte cobra*, mon mari il laisse, ça mon fils il adore. Comme on le voit ici à travers la consommation d'émissions de variétés telles qu'*Alerte Cobra*, série télévisée d'action de type récréatif, l'usage de la télévision est objet de *distraction* en milieu populaire bien plus que *support d'information* (Verret, 1996). Et si les parents laissent faire et «accordent des licences» à leurs enfants jusqu'à un certain âge – en matière de sortie entre pairs, en matière de consommation télévisuelle – ne serait-ce que parce qu'ils restent attachés à une tradition populaire qui veut que l'on *gâte non seulement les enfants mais aussi les jeunes jusqu'à l'âge du mariage* (Hoggart, 1970, 90-91) en raison d'une *philosophie hédoniste* de la vie ?

*Les enfants auront toute leur vie pour trimer et bientôt les parents ne pourront plus faire grand-chose pour eux; il faut que «les petits en profitent tant qu'ils peuvent»; après tout, «on n'est jeune qu'une fois!»*¹⁸.

De même que le temps libre enfantin est souvent laissé à leur «libre envie/désir», le jeu en milieu populaire ne fait que peu l'objet d'un contrôle parental visant à apporter un contenu de type éducatif en vue de soutenir la réussite scolaire. Il signifie avant tout «prendre du plaisir» «un moment de détente» où enfant et adulte mettent en scène et en action les corps.

Question: Et si maintenant, si on regarde dans une semaine, le week-end aussi, est-ce que tu joues avec lui, à certains jeux, est-ce que vous faites des jeux ensemble ?
Nadjet: On joue, on joue parfois...

Q: Vous jouez à quoi en général comme jeu ?

N: Il se jette sur moi, il me prend le cou, après il voulait prendre mon bras... ce genre de jeux... physiques. (...) Comme je dors le matin, un petit peu, il vient vers moi, je lui dis «Vas-y fais-moi un massage, fais-moi»... après je le pose, je le chatouille, après... [rires] il adore ça.

¹⁸ Certes l'adolescence n'a fait que se prolonger ces dernières décennies avec l'accroissement du temps d'études dans tous les milieux sociaux, y compris au sein des classes populaires. Pourtant, le temps d'adolescence est aujourd'hui encore plus court pour une partie des enfants des milieux populaires quittant plus souvent l'école en fin de scolarité obligatoire que leurs homologues de conditions plus privilégiées. De même, ils pensent plus souvent que la scolarité devrait se terminer à 18 ans, tandis que les adolescents de cadres pensent plus souvent que l'école devrait se terminer à 23 ans et plus (Poullaouec, 2010).

Des conditions d'existence précaires qui donnent à l'éducation autoritaire fondée sur des licences son caractère de nécessité

Il s'agit à présent de décrire certaines des conditions de vie familiales qui donnent au modèle éducatif *autoritaire teinté de permissivité* toute sa *cohérence*. Tout d'abord, il convient de préciser que bon nombre de parents interviewés ont en commun leurs origines sociales : ils sont issus du monde paysan ou ouvrier. Originaires des vagues de migration des pays du Sud (et de l'est) de l'Europe, ils ont rejoint la Suisse, fuyant dans les années 1960-1970 des conditions de vie marquées par une très grande dureté. Bon nombre d'entre eux ont en effet grandi dans de petits villages agricoles au sein de familles nombreuses (leurs parents étaient des agriculteurs souvent pauvres) et l'éducation qu'ils ont reçue étant enfants se caractérisait par une très grande sévérité. Bien qu'ils ne reproduisent pas, *stricto sensu* avec leurs propres enfants l'éducation qu'ils ont eux-mêmes reçue étant jeunes, ne serait-ce que parce que les conditions de vie ont bien changé d'une génération à l'autre, l'éducation mise en pratique au quotidien se caractérise par une certaine austérité qui rappelle la dureté des conditions de vie et *la brutalité paysanne* (Hoggart, 1970, 93). Par ailleurs, les parents exercent aujourd'hui des métiers manuels où les valeurs qui font le « bon ouvrier/employé » restent la capacité à se conformer aux règles, décisions et à la supervision directe de leurs supérieurs, bien plus que la capacité à travailler de manière autonome. Dans ces conditions, il apparaît cohérent et raisonnable qu'ils privilégient pour leurs enfants des valeurs traditionnelles telles que l'obéissance, la politesse ou encore la discipline qui sont également valorisées dans leur univers professionnel (Kohn, 1963). S'ils font un usage privilégié mais non exclusif du châtiment corporel au sein de la sphère domestique, n'est-ce pas aussi que leur rapport au corps s'est construit dans l'histoire du rapport des classes populaires « comme classes laborieuses » au travail et à sa pénibilité, qui font de la force physique la force de (sur)vie (économique) de ces populations ? On peut encore penser que leur attachement à des méthodes éducatives « rigides » comporte un caractère de *nécessité* dans la vie quotidienne ; ces méthodes permettent en effet d'organiser l'existence de la famille et leurs interactions à l'intérieur d'un certain cadre : elles doivent s'adapter à l'espace, au temps disponible, aux moyens financiers ou encore à la fatigue des uns et des autres. Lautrey (1980) constate dans son étude que le type de structuration de l'autorité est d'autant plus rigide que l'on trouve davantage de personnes par pièce habitée. L'obéissance, l'ordre, sont les qualités les plus *importantes et problématiques* – pour reprendre une formulation de Kohn (1959) – lorsque l'espace est restreint¹⁹ car ces vertus permettent aux enfants – surtout lorsque les familles sont nombreuses comme c'est le cas pour certaines de notre échantillon – de rester « calmes » dans des espaces partagés avec leurs parents et d'accepter les règles sans avoir à les discuter, sans quoi les parents s'épuiseraient.

Quant aux formes d'hédonisme populaire qui poussent certains parents démunis de capital culturel à *accorder des licences* à leurs enfants (jeux récréatifs, émissions télévisuelles), à profiter des « petits plaisirs », du « moment présent », sans tenir compte des rentabilités

¹⁹ Alonzo et Hugrée (2010, 80) rappellent que les classes populaires disposent aujourd'hui encore des intérieurs les plus exiguës, comparativement aux autres catégories sociales. Ceci est particulièrement vrai pour les familles migrantes.

futures (ceci est d'autant plus vrai lorsque ces derniers connaissent des difficultés scolaires), ne faut-il pas, pour les comprendre, les rattacher aux conditions de vie souvent précaires (chômage, incapacité de travail, un seul salaire parental « modeste » pour nourrir toute une famille) dans lesquelles se trouvent bon nombre de familles de notre échantillon et qui ne permettent pas de se projeter dans l'avenir ? Comme le dit bien Hoggart (1970, 183) : *En règle générale, les conditions de vie inclinent à profiter du présent sans songer à organiser les comportements en fonction de l'avenir [...] Vivre au jour le jour [...] c'est un style de vie.*

Une rencontre au guichet source d'incompréhensions et de tensions

Il ressort des analyses faites aux points 1 et 2 que ce sont les conditions d'existence passées et présentes qui déterminent avant tout les attitudes privilégiées en matière éducative des parents en milieu populaire tout comme au sein des nouvelles classes moyennes. Puisque de fortes inégalités de conditions persistent toujours et encore au sein de la structure sociale, les rencontres potentielles dans les arcanes des institutions de protection de l'enfance (mais aussi à d'autres guichets : infirmerie scolaire, école) entre agents éducatifs et certaines familles populaires ont donc toutes les chances d'être vécues sous forme d'incompréhensions et de tensions multiples. Cette dernière section vise à appréhender la manière dont se télescopent potentiellement ces deux points de vue contradictoires et souvent incompatibles au guichet des institutions de protection de l'enfance²⁰. Lorsque les professionnels de la morale familiale ont affaire à des parents qui utilisent des procédures éducatives non-conformes aux normes éducatives aujourd'hui dominantes, ils leur demandent des comptes lors des convocations comme il est mentionné dans le dossier d'une éducatrice du SPJ : *Nous avons pu aborder très ouvertement [avec les parents] notre souci par rapport à la maltraitance que nous supposions.* Il n'est pas rare que les parents réagissent à cet étiquetage et entrent en désaccord avec le point de vue institutionnel, considérant que la manière autoritaire de se faire obéir de leurs enfants n'est pas « abusive » mais « proportionnée » comme il est indiqué encore dans le même dossier :

Monsieur et Madame Beja ne voyaient pas la situation de la même manière [par rapport au soupçon de maltraitance] disant effectivement que Monsieur corrigeait les enfants lorsqu'ils étaient désobéissants, mais dans une certaine limite.

La manière dont le stigmate de « maltraitance » est refusé montre bien à quel point sur les questions d'éducation il y a malentendu de classe entre professionnels de la morale

²⁰ Dans cette section, les familles dont nous illustrons les propos ont toutes fait l'objet d'un encadrement de la part soit des enseignants et des infirmières scolaires à l'école, soit de psychologues du Service médico-pédagogique ou encore des travailleurs sociaux au guichet de l'OJ. Il faut souligner ici cependant que la mise en perspective du point de vue familial (en entretien) avec le point de vue professionnel (dans les dossiers) – plausible dans la réalité selon nos hypothèses – fait néanmoins l'objet d'une construction de notre part, car ces matériaux divers sont issus de deux recherches distinctes et effectuées à des moments différents.

familiale et les familles des classes populaires les plus démunies de capital culturel qui font l'objet d'encadrement. Ainsi Fatima (couturière sans activité, au bénéfice d'une rente revenue minimum) raconte comment elle a réagi avec force au soupçon de maltraitance qui a été apposé sur elle par une enseignante de la classe à son fils (élève en échec, «déprimé» en classe):

Après elle m'a dit «peut-être il est maltraité chez vous»... j'ai dit «écoutez, Oussam il est jamais maltraité, il est très heureux chez moi, il a été jamais maltraité, il est super bien. C'est vous, vous qui créez des problèmes comme quoi l'enfant il est maltraité et ça et ça».

Si Fatima assume ouvertement son désaccord sur l'ensemble des jugements portés par l'institutrice sur son fils déclarant: *on voit pas les choses de la même façon*, elle justifie en entretien la correction qu'elle lui administre en déclarant que cela le fait utilement réfléchir aux conséquences de ces actes répréhensibles: *De temps en temps une petite claque ça fait du bien, ça réveille à lui aussi. Réveille l'enfant comme ça il pense* [à ce qu'il a fait de mal]. Ce type d'attitude de défense et de défiance parentale – chez Fatima, se manifeste par de l'agressivité – forme de réaction à la stigmatisation de «mauvaise mère» conduit en général à un durcissement des relations de la part de l'agent éducatif qui peut considérer que ces comportements de non-adhésion des parents au diagnostic posé de «maltraitance» et aux valeurs de non-violence et de gouvernement par le discours ne sont pas «adéquates» à susciter une «saine collaboration». Les conseils tendent alors à se faire moins doux, ils cèdent la place à des injonctions plus insistantes et à des formes d'intrusions plus fortes et répressives de la part des agents dans la sphère privée des familles, ce que suggèrent encore les propos de Fatima qui doit faire face à la venue par surprise à son domicile très tôt le matin de deux travailleurs sociaux qui la contraignent à leur ouvrir sa porte:

Ils ont sonné à l'appartement, moi je dors dans le salon [les 3 enfants dorment dans 2 chambres], ils m'ont dit «il est où Oussam?», j'ai dit «il dort». Il m'a dit «ouvrez la porte pour nous s'il vous plaît»... j'ai dû ouvrir la porte, voilà ils sont rentrés [à l'intérieur].

Ce type d'intervention est vécu comme une intrusion du monde des «autres» [le fameux *Eux* de Hoggart (1970)] dans la vie privée des familles [le *Nous*] génératrice de souffrance et de sentiment d'injustice comme le déclare Fatima: *Eux ils rentrent dans ta vie privée, hein!* Si elle acceptera finalement de collaborer avec l'institution c'est qu'elle sent bien que toute forme de non-collaboration accentue l'étiquette infamante de «mauvaise mère» qui pèse sur elle: *Après ils disent «Madame Herboz, elle est mauvaise maman», tu vois, eux ils notent tout tout de suite, hein* [dans les dossiers].

Mais le désaccord profond en matière de savoir éduquer peut également conduire certains parents à ne pas collaborer et à refuser de tenir compte des conseils que leur donnent les agents éducatifs, notamment lorsque ces derniers souhaitent que leurs enfants aillent consulter un psychologue pour améliorer leur comportement et leurs résultats scolaires. Car toute nouvelle interaction avec des spécialistes des métiers de l'humain risque de raviver et de renforcer les désaccords au niveau éducatif. Maria (femme de chambre):

Nous on n'a pas été [chez le psychologue conseillé par l'enseignante de son fils aîné] mais... nous après, on peut pas dire rien aux enfants, on peut pas l'engueuler, si on doit lui donner une gifle, on peut pas le toucher, parce qu'après ils vont raconter, et après ça nous fait mal, déjà après nos enfants nous disent « tu peux pas me taper papa, sinon je vais à la police ».

Une telle réaction – tactique de protection pour se rendre « invisible » du monde des «autres», «monde inconnu et souvent hostile» dont on se méfie et que l'on cherche à mettre à distance car les «autres» disposent de *tous les éléments du pouvoir et difficiles à affronter sur [leur] propre terrain* (Hoggart, 1970, 117) – risque à tout moment de rigidifier encore la relation avec l'institution. Face à des rendez-vous qui ne sont pas honoraux, à des parents jugés «non collaborants» qui ne suscitent pas de *feeling*, les travailleurs sociaux peuvent être amenés à déclarer une clause péril au Tribunal Tutélaire et à procéder à une dénonciation au procureur général comme il est mentionné dans un dossier: *Grégory [membre de la direction de la SPJ] les a convoqués à deux reprises mais ne sont jamais venus. Ne peuvent plus rien faire: dénonciation au procureur général.* Le tribunal peut alors ratifier un retrait de garde aux parents qui permet de placer l'enfant de force dans tel ou tel foyer, sans le consentement des parents. Quant à la dénonciation au procureur général, elle permet à l'institution d'obliger (par le biais de la police) les parents récalcitrants à venir aux rendez-vous.

Si la rencontre est bien entendu source d'incompréhension et de tensions entre les professionnels et les familles, elle risque aussi de provoquer des tensions à l'intérieur même des familles au niveau cognitif. Car les conseils éducatifs donnés par les agents institutionnels ne rencontrent pas seulement un désaccord explicite et tactique d'évitement. Ils produisent aussi (parfois renforcent) une mauvaise conscience culturelle de la part de certains parents se sentant «coupables» de recourir à ces méthodes délégitimées. Ainsi Nadjet déclare :

C'est une autre habitude [de taper mon fils], mais je dis, attends je réfléchis, je me dis « attends, c'est pas un comportement, ça c'est pas une éducation » je dis, « je suis pas bien moi aussi, faut pas que je me comporte comme ça, il faut discuter, il faut voir d'où vient le problème, il faut dire les choses encore plus... pourquoi je m'énerve, pourquoi je commence à l'insulter, tout ça » (...) parfois je dis que je suis pas une bonne mère, je dis ça, je dis « je suis un peu dure avec Amir »... mais c'est plus fort que moi [je le tape].

Ce type d'attitude est en général propre à susciter le *feeling* des agents institutionnels et à radoucir les relations avec les familles – en se sentant coupables, les parents manifestent qu'ils partagent avec eux la hiérarchie morale ce qui fait que les professionnels peuvent ne pas intenter une procédure de signalement comme l'explique ce médecin du SSJ :

Moi par exemple, je ferme les yeux certaines fois, quand je vois que la famille collabore, qu'elle reconnaît les faits tout de suite, dit que ça se reproduira plus... je dénonce pas certains coups de ceinture alors que les coups avec objets doivent être tout de suite signalés...

Mais il témoigne également du rapport de force inégal qui existe entre agents institutionnels et les familles. En effet, le rapport de domination symbolique n'est probablement jamais aussi fort que lorsque les dominés intérieurisent l'illégitimité de leurs pratiques et se sentent inférieurs dans leur manière d'être²¹.

Ainsi, les multiples rappels à l'ordre des divers agents éducatifs qui conseillent à un certain nombre de familles de se montrer plus « cadrantes » sans pour autant « être autoritaires » ne produisent-ils pas au sein de certaines familles des formes de honte culturelle et de dévalorisation de leur propre savoir-faire culturels, ce qui renforce chez elles l'acquisition *d'habitus clivés*, c'est-à-dire tiraillés entre ce qu'il conviendrait de faire et ce que l'on fait réellement (Schultheis *et al.*, 2009) ?

Afin de ne pas éterniser dans une nature ce qui est le produit d'une certaine temporalité, nous souhaitons encore interroger ici la signification sociologique de ces malentendus de classe à l'aune d'une perspective historique plus large.

Tout semble en effet se passer comme si ces malentendus trouvaient leur origine dans certaines des grandes transformations qu'ont connues nos sociétés industrielles avancées à la fin de la Seconde Guerre mondiale. En effet, l'ensemble des pays occidentaux a connu à ce moment-là un enrichissement massif sans précédents qui a duré trente ans et qui a eu une influence considérable sur la vie des familles ; l'aisance nouvelle à laquelle adhèrent ces dernières durant les Trente Glorieuses a desserré l'étau de la nécessité et rendu possible le jeu de l'amour au sein de la famille (et du couple) et permis l'affaiblissement du contrat ; elle a été une condition favorable à l'essor de la nouvelle éducation fondée sur une *autorité négociée* entre parents et enfants. Cette nouvelle éducation va peu à peu remplacer et supplanter les principes de l'éducation ancienne en vigueur jusque-là et fondée sur *l'autorité affirmée* des parents envers leurs enfants. La définition de la bonne éducation change à ce moment-là de manière radicale, comme le souligne Prost (2004, 37) :

[b]ien élever ses enfants n'est plus leur imposer des normes rigides de manières, de politesse, de propreté, de silence et d'immobilité: c'est respecter leur autonomie, encourager leur initiative, les entourer d'affection. Hier toléré en d'étroites limites, le jeu devient éducatif et légitime; inopportun, indiscrète ou déplacée, la curiosité se voit encouragée. Au rôle d'autorité succède celui de l'éducateur libéral, éclairé et affectueux.

Plutôt que d'obliger l'enfant à exécuter sous la contrainte la volonté de l'adulte, il convient désormais de *rechercher son propre consentement, tant les enfants sont considérés comme étant capables d'élan, d'initiative* (Prost, 2004, 132). On assiste donc nous dit l'auteur à la *substitution d'une autorité négociée à l'autorité affirmée*. Avant d'ordonner, les parents expliquent ; ils discutent ; ils proposent au lieu d'imposer et cherchent, selon l'auteur, à *convaincre* plutôt qu'à *contraindre*. Bref, l'éducation l'emporte sur le dressage. *Du coup, un certain nombre de prescriptions coutumières, impossibles à justifier autrement que par un: « c'est comme ça parce que c'est comme ça » sans réplique, tombent en désuétude* (Prost, 2004, 140).

²¹ En fait, la dévalorisation de ses propres compétences parentales touche de manière inégale les parents de différentes conditions sociales. Les travaux de Kellerhals et Montandon (1991, 127) confirment que le sentiment de compétence parental diminue lorsque l'on va des personnes les mieux dotées en capital culturel vers les personnes les moins dotées.

Prost souligne que ce nouveau modèle éducatif plus permissif et moins autoritaire ne s'est diffusé ni au même rythme, ni au même moment pour tous les groupes sociaux. Ce sont les cadres qui doivent gérer dans leur vie professionnelle des relations complexes (sphère productive) qui adoptent en premier une éducation elle-même plus souple pour leur progéniture (sphère reproductive).

La nouvelle éducation c'est d'une certaine manière l'extension à toute la société de pratiques élaborées d'abord dans les classes supérieures. La substitution d'une autorité négociée à l'autorité affirmée correspond d'ailleurs à l'évolution plus générale des formes d'encadrement: telle qu'elle prévalait dans un certain type de vie sociale, l'heure des chefs est passée; sonne celle des cadres, dont le métier consiste à gérer des systèmes relationnels complexes. Les attitudes requises des cadres dirigeants sont en accord avec l'éducation qu'ils donnent à leurs enfants (Prost, 2004, 141).

Puis la diffusion du modèle suit une logique *top-down*:

Incontestablement, le nouveau système éducatif se diffuse de Paris vers la province, des cadres supérieurs et professions libérales vers les ouvriers et les paysans, et des titulaires de diplômes élevés vers les anciens élèves de l'école primaire avec un comportement spécifique des classes moyennes qui s'opposent à la fois aux ouvriers et à la vraie bourgeoisie.

L'auteur souligne enfin – ce qui est crucial pour notre argumentation – *L'avènement de la nouvelle éducation est un alignement, encore incomplet, de toute la société sur les pratiques éducatives des classes dirigeantes* (Prost, 2004, 142-143). C'est donc bien cet alignement encore incomplet – que Déchaux note aussi²² – des milieux populaires sur les normes éducatives légitimes portées et adoptées en premier par les membres des classes supérieures qui créent les normes puis adoptées – mais aussi diffusées – par les nouvelles classes moyennes qui les font appliquer (Becker, 1985, 171-179) qui explique la panoplie de malentendus et d'incompréhensions que l'on trouve aux guichets de diverses instances éducatives entre d'une part des agents institutionnels chargés de promouvoir ces nouvelles normes et d'autre part un certain nombre familles repérées et encadrées pour leurs procédés éducatifs « traditionnels » jugés « révolus » et « archaïques ».

En guise de conclusion

Prenant le parti de montrer l'unité de certains traits de la culture populaire au-delà des multiples différences qui traversent une condition toujours moins homogène qu'on ne le pense, cet article a pu mettre en évidence certains aspects de la vie quotidienne des familles des classes populaires les moins nanties en capital culturel: notamment un rapport à l'éducation caractérisé par des formes d'« autoritarisme » persistants quoique « adoucis »

²² Déchaux (2007, 51) souligne: *De même que certains couples se tiennent à distance de la modernité conjugale fondée sur l'individualisme moral, de nombreuses familles restent rétives ou sourdes aux nouvelles normes éducatives.*

par rapport aux générations précédentes de même que des formes de « permissivité parentale » en matière de loisirs enfantins, loisirs qui sont avant tout perçus dans leur dimension récréative et non dans un rapport pédagogique/éducatif. Nous avons cherché à mettre en relation ces pratiques et attitudes éducatives avec les aspects les plus contraignants des conditions d'existences familiales passées et présentes qui en constituent les déterminants. La mise en perspective des résultats des deux enquêtes que nous avons effectuées l'une après l'autre nous a également permis de mettre en évidence que toutes les pratiques ne se valent pas dans des sociétés hautement stratifiées et qu'elles restent hiérarchisées en fonction de leur inégale légitimité et des possibilités offertes aux agents de l'État des diverses institutions de faire sanctionner des écarts aux normes du savoir éduquer dominant.

Il ressort ainsi que la rencontre inégale entre familles populaires faiblement nanties en capital culturel et professionnels de la morale familiale chargés de protéger l'enfance et porteurs de modes de socialisation distincts et inégalement dotés en légitimité est génératrice de *malentendus*. Dès lors que ces groupes sociaux occupent des positions sociales (appartenant à des fractions de classe distinctes) fort éloignées dans l'espace social comme c'est le cas dans la gestion publique « de l'enfance en danger » ces malentendus prennent la forme de *malentendus de classe*. Plutôt que de dénoncer l'existence de ces équivoques entre d'un côté des professionnels de l'humain et de l'autre des familles « encadrées », nous avons cherché à travers cet article à mieux comprendre sociologiquement chacun des points de vue en le mettant en perspective. L'analyse laisse apparaître que la rencontre qui se noue au guichet du dispositif institutionnel de lutte contre l'« enfance en danger » entre agents éducatifs et familles « encadrées » produit au sein de ces dernières trois types d'attitudes distinctes (révélatrices pour certaines d'entre elles de la divergence de point de vue par rapport à la définition de ce que bien éduquer veut dire) :

1. tout d'abord des formes de malaises/tensions de la part de parents qui lors des échanges avec les représentants des institutions de protection de l'enfance, refusent le label de « mauvais parent »/« mauvaise mère » (ou « parents maltraitants ») et considèrent qu'il est « normal », voire « bénéfique pour les enfants » de subir des corrections physiques qui leur rappellent les attitudes conformes à adopter ;
2. des formes de repli parental sur la sphère domestique des proches (« rester entre soi ») qui constitue une forme de protection contre le monde « étrange » et « étranger » des « autres », les agents institutionnels qui disposent de tous les éléments du pouvoir et que les familles souhaitent autant que possible mettre à distance ;
3. Des formes de mauvaises consciences de la part de familles qui tendent à prendre sur elles le regard des « autres » lorsqu'elles délégitiment leurs procédés éducatifs qu'elles utilisent « malgré elles » (d'où formation d'un habitus clivé), signe d'un fort sentiment d'illégitimité parentale.

Ces attitudes conditionnent en retour le type d'intervention légitime qui sera adopté par les professionnels de la morale familiale, privilégiant soit une intervention douce en cas de collaboration parentale (conseils doux, refus de signalement), soit des formes d'inter-

ventions plus contraignantes et répressives en cas de non-collaboration (conseils injonctifs, signalements, retraits de garde). Quelle que soit la réaction des familles face aux institutions, cet article suggère à quel point ces dernières (et plus particulièrement les mères chargées de l'éducation des enfants²³) sont obligées de « faire » avec des institutions dont la mission de « dépistage systématique des déviances familiales » s'est accrue depuis 1990, sous peine que la non-collaboration ne se retourne contre elles et ne vienne renforcer un processus de surveillance et de punition. Ainsi, la normalisation des familles à l'œuvre au guichet a toutes les chances de renforcer le processus d'acculturation des classes populaires aux normes dominantes du savoir éduquer, fondées sur un adoucissement de l'autorité, produisant chez elles des formes de tiraillement entre ce qu'il conviendrait de faire et ce que l'on fait réellement.

Christophe Delay

Department of Sociology
Bowland North, Lancaster University
Lancaster United Kingdom
LA1 4YT
delay.christophe@gmail.com

Arnaud Frauenfelder

University of Applied Sciences Western Switzerland
(HES-SO)
Haute école de travail social (HETS)
28, rue Prévost-Martin,
Case postale 80,
1211 Genève 4
arnaud.frauenfelder@hesge.ch

Bibliographie

- ALONZO P., HUGRÉE C., 2010, *Sociologie des classes populaires*. Paris, Armand Colin.
- BECKER H., 1985 [1963], *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BERNSTEIN B., 1975, *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. (dir.) 1993, *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU P., 1994, Stratégies de reproduction et modes de domination, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105, 3-12.
- CARDI C., 2004, La figure de la mauvaise mère dans la justice des mineurs. La représentation de la déviance maternelle dans les dossiers de mineurs ayant fait l'objet d'une mesure de placement in KNIBIEHLER Y., NEYRAND G. (dir.), *Maternité et parentalité*, Paris, L'école nationale de la santé publique, 68-89.
- CHAMBOREDON J.-C., 1971, La délinquance juvénile, essai de construction d'objet *Revue française de sociologie*, XII, 335-377.
- CHAUVEL L., 2001, Le retour des classes sociales ?, *Revue de l'OFCE*, 79, 315-359.
- CHAUVEL L., 2004, L'école et la déstabilisation des classes moyennes, *Éducation et sociétés*, 13, 101-116.
- COMMALLE J., 1996, *Misère de la famille, questions d'État*, Paris, Presses sciences politiques.
- COMMALLE J., STROBEL P., VILLAC M., 2002, *La politique de la famille*, Paris, La Découverte.

²³ Plutôt – ou tout autant – qu'une *police des familles* (Donzelot, 1977) il conviendrait alors de parler de *police des mères* (Garcia, 2011, 15).

- DARMON M., 1999, Les entreprises de la morale familiale, *French Politics Culture and Society*, 17, 3-4, 1-19.
- DARMON M., 2006, *La socialisation*, Paris, Armand-Colin.
- DÉCHAUX J.-H., 2007, *Sociologie de la famille. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, Paris, La Découverte.
- DELAY C., 2011, *Les classes populaires à l'école*, Rennes, PUR.
- DELAY C., FRAUENFELDER A., 2005, La maltraitance en tant que problème public et instrument d'encadrement des familles: analyse de l'émergence d'un nouveau régime normatif de savoir-éduquer (1990-2005), *Revue suisse de sociologie*, 31, 2, 383-406.
- DELAY-MALHERBE N., 1982, Enfance protégée, familles encadrées. Matériaux pour une histoire des services officiels de protection de l'enfance à Genève, *Cahiers du service de la recherche sociologique*, 16, Genève.
- DONZELLOT J., 1977, *La police des familles*, Paris, Minuit.
- DURKHEIM É. 1975 [1892], La famille conjugale, *Textes. 3. Fonctions sociales et institutions*, Paris, Minuit, 35-49.
- ELIAS N., 1969, *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy.
- FRAUENFELDER A., 2009, Le rapport des classes populaires à l'autorité: une préférence pour l'éducation «à l'ancienne» qui n'a rien de naturel, in SCHULTHEIS F., FRAUENFELDER A., DELAY C., PIGOT N. et al. (dir.), *Les classes populaires aujourd'hui: portraits de familles, cadres sociologiques*, Paris, L'Harmattan, 349-384.
- FRAUENFELDER A., DELAY C., 2005, La cause de l'enfant et sa résonance spécifique auprès des classes moyennes à travers la régulation du problème «maltraitance», *Carnets de Bord en sciences humaines*, 10, décembre, 79-92.
- GARCIA S., 2011, *Mères sous influence. De la cause de femmes à la cause des enfants*, Paris, La Découverte.
- GIULIANI F., 2009, Éduquer les parents? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées, *Revue française de pédagogie*, 168, Juillet-Août-Septembre.
- HERPIN N., 2000, La famille: tolérance et différence, in BRECHON P. (dir.), *Les valeurs des Français. Évolutions de 1980 à 2000*, Paris, Armand Colin, 48-67.
- HOGGART R., 1970 [1957], *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Minuit.
- KELLERHALS J., MONTANDON C., 1991, *Les stratégies éducatives des familles*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- KELLERHALS J., WIDMER E., LÉVY R., 2004, *Mesure et démesure du couple. Cohésion, crises et résilience dans la vie des couples*, Paris, Payot.
- KOHN M., 1959, Social class and the exercise of parental authority, *American sociological review*, 24, 3, 352-366.
- KOHN M., 1963, Social class and parent-child relationships: an interpretation, *American journal of sociology*, 68, 4, 471-480.
- LAUTREY J., 1980, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.
- MILLET M., THIN D., 2005, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
- MONTANDON C., 1991, *L'école dans la vie des familles: ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*, Genève, Service de la Recherche Sociologique.
- POULLAOUEC T., 2010, *Le diplôme, l'arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute.
- PROST A., 2004 [1981], *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. L'école et la famille dans une société en mutation. Depuis 1930*, Paris, Perrin.
- SCHULTHEIS F., FRAUENFELDER A., DELAY C., 2007, *Maltraitance. Contribution à une sociologie de l'intolérable*, Paris, L'Harmattan.
- SCHULTHEIS F., FRAUENFELDER A., DELAY C., PIGOT N. (dir.), 2009, *Les classes populaires aujourd'hui: portraits de familles, cadres sociologiques*, Paris, L'Harmattan.
- SERRE D., 2009, *Les coulisses de l'état social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris, Raisons d'agir.
- SERRE D., 2010, Les assistantes sociales face à leur mandat de surveillance des familles. Des professionnelles divisées, *Déviance et société*, 2010, 34, 2, 149-162.

- THÉRY I., 1996, Malaise dans la filiation, *Esprit*, décembre.
- THIN D., 1998, *Quartiers populaires: l'école et les familles*, Lyon, PUL.
- VERDÈS-LEROUX J., 1978, *Le travail social*, Paris, Minuit.
- VERRET M., 1996 [1988], *La culture ouvrière*, Paris, ACL éditions.
- VINCENT S., 2000, Le jouet au cœur des stratégies familiales de l'éducation *Sociétés contemporaines* 40, 165-182.

Summary

As many sociologists have noted, since the 1970s there have been vast changes in family mores. Today these are characterized by the simultaneous emergence of a new regime of «family» (a «relational» family based on strong emotionality where each partner enjoys a degree of autonomy) and a new educational model (based on a more flexible authority, negotiated between parents and children). Due to their unequal spreading in society, these transformations however, can lead to misunderstandings in the daily meetings between professionals from various educational institutions and working class families with low cultural capital. Based on various empirical data (qualitative interviews, analysis of file reports) this article sets out to understand these misunderstandings and elaborates on how they are structured by the social position of each of the actors involved in these encounters.

Zusammenfassung

Viele Soziologen und Soziologinnen gehen davon aus, dass sich seit den 1970er Jahren ein grundlegender Wan-del familialer Werte und Erziehungspraktiken feststellen lässt. Dieser Wandel kann charakterisiert werden als die gleichzeitige Entstehung eines neuen familialen Regimes, gekennzeichnet durch eine starke Emotionalität der Bindungen und einen hohen Grad an Autonomie der Familienmitglieder, und eines neuen Erziehungsmodells, basiert auf einer eher flexible Autorität, die zwischen Kindern und Eltern ausgehandelt wird. Die unterschiedliche Ausbreitung dieses Modells in der Gesellschaft führt allerdings zu Missverständnissen in den alltäglichen Be-ziehungen zwischen Professionellen der verschiedenen Erziehungsinstitutionen und den Familien insbesondere aus niedrigen Schichten mit geringem kulturellem Kapital. Auf der Grundlage unterschiedlicher Datenquellen (qualitative Interviews, Aktenanalysen) untersucht der Beitrag das Auftauchen dieser Missverständnisse, die der unterschiedlichen sozialen Position der beteiligten Akteure geschuldet ist.

Sumario

Como afirman muchos sociólogos, desde 1970 asistimos a un movimiento de transformación de las costumbres familiares que se caracterizan por la emergencia simultánea de un nuevo régimen familiar (una familia 'relacional' que se apoya en una fuerte afectividad en el que cada miembro de la pareja goza de una gran autonomía), pero también un nuevo modelo de saber educar (que se apoya en una autoridad más flexible, negociada entre padres e hijos). Ahora bien, el hecho de que su difusión social sea desigual, hace que es-

tas transformaciones de las costumbres generen malentendidos en los encuentros que se producen diariamente entre los profesionales de distintas instancias educativas y algunas familias de entornos populares con un limitado bagaje escolar. Teniendo en cuenta distintos materiales empíricos (entrevistas cualitativas, análisis de expedientes), este artículo pretende comprender mejor esos malentendidos y analiza cómo se estructuran por la posición social de cada uno de los actores implicados en esos encuentros.
