

**Enrique Martin-Criado**  
Université de Séville

## **TOUTE LA FAMILLE A L'ECOLE**

### **Transformation des familles des classes populaires et de leur relation à l'institution scolaire**

Alfonso- *En ce temps là, les relations entre les parents et les enfants, étaient pas très... c'était pas des conversations, il y avait pas de communication, tu devais te lever, aller à l'école si tu y allais et pas beaucoup plus. Tout ce qu'ils avaient à te dire, c'était "vas pas manquer l'école!", parce que si on n'était pas à l'école, on était dans la rue... Communiquer avec les parents, non vraiment pas beaucoup. Qu'ils t'orientent ? Non, je pense pas non, des conseils, rien que des conseils: faut que tu deviennes un homme, faut étudier, faut étudier et faut étudier... En principe, je crois que c'est positif mais c'était rien qu'étudier, pas apprendre, étudier pour travailler, je crois que c'était l'objectif fondamental... Mais bon, à partir du moment où on pouvait gagner quelque chose, les études passaient après, moi à douze ans j'ai commencé à distribuer le pain, à faire le boulanger à partir de 9 heures du matin...*

Antonia- *Moi, la communication avec les parents, avant, c'était nul, moi je pense qu'il y avait pas de communication, qu'il y avait rien que... Avant, c'était comme à l'armée: je donne des ordres et je commande, le père était... Pas dans mon cas, non, la vérité c'est que malheureusement mon père était souvent dehors et malheureusement il était aussi alcoolique alors moi j'ai pas... Malgré ça j'ai pas eu de mauvaises relations avec lui parce que lui, les quelques moments où il avait les idées claires, il nous aimait beaucoup et il nous commandait rien. Dans mon cas c'était ma mère qui criait, c'était ma mère qui commandait et « fais ci, fais ça »...et tu le fais sinon tu es battue parce qu'avant c'était la manière de faire... Des mauvais traitements ? Assez mauvais, oui, pourquoi pas le dire... Alors, la confiance c'était tabou...C'est la vie qui nous a appris, mais ce que les parents nous ont appris, c'est rien, tout était tabou, tout était...Faut pas parler devant les enfants, nous les enfants on était utilisés, je pense qu'on était utilisés uniquement pour les services qu'on pouvait rendre, ils pensaient pas au fait qu'ils nous avaient eus par...par les hasards de la vie, quoi. C'était pas non plus parce qu'ils avaient voulu, ma mère, avec huit enfants sans avoir les moyens de les élever, à cette époque c'était parce qu'elle ne pouvait pas faire autrement, parce qu'il y avait pas d'autre solution pour ne pas avoir d'enfants. Ça, c'est maintenant, mais eux ils n'y pensaient pas, ils pensaient à la façon dont ils pouvaient, ben, nous exploiter... C'est dur à dire, mais je crois que c'était comme ça, nous exploiter, « il faut aller là-bas, il faut faire ci et il faut faire ça, et il faut que tu me donnes ça, et faut que tu gardes ton frère, et faut aller chercher de l'eau » parce qu'avant il y avait même pas d'eau là où je vivais... »*

A la fin des années 1990, Alfonso et Antonia ont cinquante ans. Leur enfance, situation commune au sein des classes populaires dans la Grenade des années 1940 ou 1950, avait été une enfance brève dans une situation de forte pénurie ; avec les parents, la relation est faite de soumission, de silence et de peur. Enfants et parents menaient des existences en grande partie séparées, sans se préoccuper du souci contemporain pour le *manque de communication*. La scolarisation dure peu et demeure accessoire : l'école est le lieu où les jeunes enfants viennent apprendre à la lecture et les mathématiques élémentaires; on n'en attend pas beaucoup plus et, habituellement, à partir de douze ans voire avant – Antonia n'est allée à l'école que pendant deux ans - les enfants commencent à travailler.

Antonia: *Nous on a été une génération qui... on a eu à vivre ce qui n'allait pas avant et ce qui ne va pas aujourd'hui... et puis c'est aussi à cause de ce qu'on a vécu, nous, on ne veut pas faire comme ils ont fait avec nous, « fais ci, fais ça, fais ci, fais ça », alors, on a essayé de les laisser complètement libres. Libres, libres, libres... Bien sûr avec un objectif... mais je pense que c'est justement pour ça qu'on se trouve dans la pire étape entre avant et maintenant. Les parents d'avant sortaient gagnants, les parents d'aujourd'hui, nous sommes écrasés, parce qu'on ne veut pas... Parce qu'on ne veut pas que nos enfants soient comme nous avons été. Nous sommes perdants, oui, parce que les enfants le comprennent et jusqu'à un certain point ils sont responsables et jusqu'à un certain point ils ne sont pas responsables... Nous le savons parce que nous l'avons connu et eux ne le savent pas parce que celui qui n'a pas connu la faim, ne peut pas savoir ce que c'est que d'avoir faim et comme ils ne savent pas ce que c'est que d'avoir faim, eh bien ils ne sont pas assez responsables pour se comporter avec nous... comme nous le méritons.*

Quarante ans après cette enfance, tout a changé. Antonia et Alfonso ont renoncé à toute imposition forte et à tout châtement et, au lieu d'exiger que leurs enfants aient un emploi, ils ont fait tout leur possible pour éviter qu'ils entrent jeunes sur le marché du travail. De fait, ce qu'ils ressentent comme leur principal échec en tant que parents, c'est que leur fils aîné qui avait de brillants résultats, ait abandonné les études supérieures en deuxième année de Physique. Etudier à l'Université, une trajectoire impensable auparavant, est presque devenu une nécessité dès lors que les enfants ont de bons résultats scolaires. Autre nouveauté, la scolarité n'est plus liée à l'enfance, ni même à la jeunesse: Alfonso et Antonia ont suivi pendant des années des formations pour adultes et ont respectivement obtenu leur certificat d'études primaires à 38 ans et à 50 ans. Cette nouvelle position centrale de l'école va de pair avec le nouveau regard qu'ils portent sur les relations familiales; une transformation que rend évidente la manière de parler de leur propre enfance – en termes de maltraitance ou d'exploitation-, aussi bien que le fait – auparavant impensable- de suivre des «cours pour couples» dispensés par un psychologue et un sexologue.

Les taux de scolarisation et les attentes à l'égard de l'école ont augmenté en Espagne tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle mais surtout à partir des années soixante. L'âge de la scolarité obligatoire est passé à 14 ans en 1970 et à 16 ans en 1990. Nous pouvons illustrer la montée de la scolarisation en comparant les taux par âge pour l'ensemble de la population :

	6-11 ans	12 ans	14 ans	18 ans
1963/1964	80 %	74 %	28 %	8,3 %
1977/1978	100 %	100 %	76 %	28 %
2001/2002	100 %	100%	100 %	63,4 %

Source : *Estadísticas de la Educación en España*. Ministerio de Educación y Cultura.

L'enquête sociodémographique réalisée par l'Institut National de Statistique en 1991 auprès de plus de 157.000 personnes permet de suivre cette évolution par catégories socioprofessionnelles. Ainsi, les taux d'enfants d'ouvriers semi qualifiés de l'industrie commençant des études secondaires passent de 20,1% pour ceux nés entre 1937 et 1941 à 78,1% pour ceux nés entre 1972 et 1976. Aux mêmes périodes, les pourcentages passaient de 8,5% à 61,1% pour les enfants d'ouvriers non qualifiés de l'industrie. Parallèlement, les études universitaires ne sont plus réservées à quelques uns d'entre eux. Si seulement 4,9% des enfants d'ouvriers semi qualifiés de l'industrie nés entre 1937 et 1941 commençaient des études universitaires, le taux passe à 19,3% pour ceux nés entre 1967 et 1971. Aux mêmes périodes, le taux passe de 1,2% à 12,6% pour les enfants d'ouvriers non qualifiés de l'industrie. (Julio Carabaña, "La evolución de las desigualdades educativas por clases sociales en España según la Encuesta Sociodemográfica, 1907-1976", communication présentée à la VI Conferencia de Sociología de la Educación, Jaca, septembre 1997).

La trajectoire d'Antonia et d'Alfonso illustre la modification fondamentale produite dans les formes de reproduction sociale des classes populaires en Andalousie. L'ancien modèle de reproduction sociale de la famille, dans lequel l'école ne jouait qu'un rôle accessoire, a été remplacé, dans la plupart des familles, par un mode de reproduction sociale centré sur l'école. La préoccupation croissante pour la scolarité des enfants devient ainsi un élément essentiel des dynamiques de transformation des familles des classes populaires. L'école pénètre les familles des classes populaires, transformant leur conception de l'enfance et de la bonne éducation. En contrepartie, alors qu'auparavant elles restaient étrangères à l'école et n'en attendaient que l'assurance d'une instruction minimale et la garde des enfants, les familles des classes populaires pénètrent désormais l'espace scolaire. Ce sont ces deux dynamiques que cet article se propose d'analyser, essentiellement à partir de deux recherches réalisées dans les années 1994/95 et 1997/98 sous forme de groupes

de discussion et d'entretiens approfondis<sup>1</sup>. Nous verrons comment, loin des analyses qui opposent de façon essentialiste *une* famille populaire à *une* famille de classe moyenne, ou des analyses qui parleraient d'*une* culture populaire intemporelle, les familles des classes populaires et leur relation à l'école ne peuvent se comprendre qu'à condition de tenir compte du processus continu de transformation auquel elles sont confrontées.

Le groupe de discussion consiste à réunir le chercheur et cinq à huit personnes socialement proches, qui ne se connaissent pas préalablement, pour qu'elles discutent sur un thème qu'elles ne connaissent pas non plus à l'avance. Ces participants cherchés par une personne embauchée pour l'étude à partir de caractéristiques - sexe, position sociale, etc.- prédéfinies reçoivent un chèque-cadeau en échange de leur participation. La réunion se déroule dans un endroit public mais fermé, de préférence un lieu pas trop « formel » pour que la censure structurale sur le discours ne soit pas trop forte.

Le sociologue présente le sujet de discussion d'une façon très générale : ce qui l'intéresse est que le groupe définisse lui-même ce qui est pertinent. Les interventions du sociologue sont minimales et il explique au début de la discussion : il ne s'agit pas d'une situation classique d'entretien, ce sont les participants invités qui doivent parler entre eux.

À la différence de la situation d'entretien, dans laquelle l'informant négocie le sens et la légitimité de ce qu'il dit avec le chercheur, dans le groupe de discussion le sens des différentes positions et prises de position fait l'objet d'une négociation avec les personnes socialement proches. Par conséquent seuls les discours acceptables entre proches sociaux vont apparaître et nous permettent de voir le jeu des légitimités dans le groupe social analysé. Le fait que les participants ne se connaissent pas avant assure l'explicitation des prises de position : chacun

doit négocier la moralité et la rationalité de ce qu'il dit et de ce qu'il dit faire avec des personnes qu'il ne connaît pas. La situation sociale évolue ainsi d'une façon typique : à partir de propos très généraux, très prudents, que tout le monde entend partager, on commence à avancer des divergences et à entamer de vraies discussions dans lesquelles les participants s'engagent de plus en plus en oubliant le chercheur. Tout ceci apporte un matériel précieux pour le sociologue : le groupe de discussion nous montre quels sont les discours le plus légitimes dans le groupe social représenté, les schèmes fondamentaux mis en jeu, les luttes entre différentes légitimités et rationalités pratiques, les types de participants qui peuvent défendre l'une ou l'autre – ou l'une et l'autre-, les contradictions entre différents cadres de signification... Finalement, la comparaison entre différents groupes de discussion – avec de différents types de participants- permet d'établir l'extension et limites sociales de chaque type de discours, de rationalité pratique, de légitimité, de schèmes... (Cf. E. Martín-Criado, "El grupo de discusión como situación social", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n° 79, jul-sept.1997; pp. 81-112).

## 1. L'école entre dans les familles

### **La crise de la famille patriarcale-populaire**

L'enfance d'Antonia et d'Alfonso correspond à un type de famille que nous pouvons nommer patriarcale- populaire: patriarcale, parce que elle renvoie à un ordre familial de stricte subordination des enfants aux parents et des femmes aux hommes; populaire, parce que certaines de ses caractéristiques sont liées à des conditions de pénurie chronique des ressources matérielles. Ce type de famille, le plus répandu dans les classes populaires il y a 50 ans, est actuellement relégué à leurs franges inférieures: les familles les moins scolarisées, les plus précarisées sur le marché du travail, les plus dépourvues de ressources matérielles, résidant souvent dans des quartiers marginalisés ou de petits villages pauvres et éloignés de grands centres urbains.

Ici on exige une stricte soumission des enfants: leur premier devoir consiste à obéir aux parents, quel que soit l'ordre qui leur est donné. Un bon enfant – un enfant *bien élevé* - est, en premier lieu, celui qui

<sup>1</sup> La première fut une recherche sur « enfance et consommation » réalisée par groupes de discussion pour la *Consejería de Salud y Consumo de la Junta de Andalucía* avec F. Fernández Palomares, S. Ariza Segovia et S. las Heras Pérez. La seconde recherche, financée par le Ministère de l'Education espagnol, avait pour objectif central l'analyse de la réussite scolaire dans les familles de classe ouvrière. Elle fut réalisée à partir d'histoires de vie et de groupes de discussion (cf. E. Martín-Criado, C. Gómez-Bueno, F. Fernández-Palomares et A. Rodríguez-Monge, *Familias de clase obrera y escuela*. Ed. Iralka. San Sebastián, 2000).

obéit, qui aide et qui ne crée pas de contrariétés, c'est-à-dire un enfant qui témoigne envers les parents du *respect* qu'il leur doit. Ce respect, dû à tous les adultes, est l'un des objectifs essentiels de la socialisation familiale et s'articule au système de valeurs qui hiérarchise les sujets en fonction de l'inégale *expérience* qu'ils possèdent, légitimant ainsi la hiérarchie familiale et celle des âges à partir d'une différence de savoirs et de souffrances accumulés. L'inculcation du respect se conjugue avec l'acquisition des vertus morales traditionnelles : la religion et tout ce que l'on a longtemps nommé la *bonne éducation*: les bonnes manières et, pour les filles, l'apprentissage des vertus domestiques.

A ces objectifs s'ajoute l'acquisition du *principe de pénurie*. Ce principe, propre aux groupes sociaux condamnés à subir des pénuries chroniques de ressources, convertit l'adaptation à la pénurie en principe de survie et, faisant de nécessité vertu, en principe moral. Ainsi, *mûrir* c'est s'habituer à vivre dans cette situation, adapter –réduire– ses propres exigences et ses attentes au manque qui est la pierre de touche de la réalité<sup>2</sup>, à l'inverse de la personne qui a des désirs irréalistes et de ce fait immoraux: des *caprices*. Ce principe se manifeste à la fois en tant que méthode d'éducation – apprendre à mûrir en faisant l'expérience de la pénurie – et en tant qu'objectif éducatif dans les domaines les plus variées<sup>3</sup>. Au regard de ces

---

<sup>2</sup> Deux types de discours qui reviennent souvent chez les parents des classes populaires, montrent bien ce principe. D'abord dans le discours sur « savoir apprécier » les choses, c'est-à-dire en connaître la valeur au regard de l'expérience de la pénurie, de la privation: ces enfants « qui ont déjà tout » ne savent pas la valeur des choses parce qu'ils ne connaissent pas la privation. Ensuite, dans l'établissement d'un rapport proportionnel entre le plaisir présent et l'état de manque du passé: celui qui peut tirer le plus de plaisir des objets qu'offre le présent est celui qui en a manqué dans le passé; le plaisir qu'on tire du présent est d'autant plus grand qu'on a souffert du manque dans le passé.

<sup>3</sup> Apprendre à manger, c'est s'habituer à manger de tout, c'est-à-dire à ne pas faire de *caprices*; les

objectifs, la scolarité passe au second plan; l'école est un lieu où l'on apprend quelques connaissances de base et où se prolonge la tâche de moralisation engagée par la famille. La perspective d'une promotion sociale par l'école apparaît comme une possibilité très lointaine.

Dans ce type de famille, on conçoit l'enfance comme nature sauvage à domestiquer. Les enfants seraient des créatures irrationnelles, passionnées, obstinées. Le dialogue est de ce point de vue, complètement inutile: avec les enfants on ne peut pas raisonner, ils ne comprennent pas. Face à leur obstination, les seules méthodes d'éducation possibles sont l'imposition sans concession, le secret – ainsi on évite les questions infantiles amenant à connaître ce qu'ils ne peuvent comprendre, comme la sexualité – et surtout, la peur et le châtement physique, soit au quotidien et c'est alors la tâche de la mère, soit sur le mode *exemplaire*, destiné à *servir de leçon* en cas de transgression grave, et c'est alors la tâche du père. Cependant, les châtements physiques exemplaires sont rares dans ce type de familles, pour lesquelles l'éducation des enfants ne fait pas un grand problème. La maturité vient avec *l'expérience*, au contact direct de la dure réalité. C'est en se confrontant aux problèmes de l'existence quotidienne que l'enfant va *se dégourdir* peu à peu, acquérir le principe de réalité, apprendre qu'il ne peut faire ce qu'il veut et qu'il doit s'adapter à la privation, à la souffrance. C'est pourquoi les parents n'ont pas à être constamment attentifs et la surveillance des comportements est sporadique et discontinue: le châtement corporel n'a pas pour fonction de modeler la personnalité

---

enfants éviteront ainsi d'avoir faim parce qu'ils pourront manger n'importe quoi dans n'importe quelles circonstances (cf. E. Martín-Criado, "El valor de la buena madre. Oficio de ama de casa, alimentación y salud entre las mujeres de clases populares", *Revista Española de Sociología*, n° 4, 2004, pp. 93-118).

de l'enfant mais de lui fixer des limites à ne pas dépasser.

Dans ces familles, légitimation de l'autorité, objectifs de l'éducation et type de châtement sont étroitement liés. Le schème fondamental étant celui de *l'expérience* : l'on doit respect et obéissance aux parents et aux aînés, supérieurs parce qu'ils en savent plus à force de vivre cette vie dure et méritant une plus grande considération parce qu'ayant accumulé plus de souffrances<sup>4</sup>. C'est pourquoi aussi l'un des principaux objectifs de l'éducation est l'acquisition du principe de pénurie –connaître la vie, c'est connaître la pénurie-. De même, le châtement physique est la principale méthode pédagogique parce que le véritable apprentissage passe nécessairement par la souffrance.

Ce type de famille est lié aux conditions de vie qui ont longtemps été les plus courantes dans les classes populaires. Sa morale est la plus conforme à la survie dans des conditions d'existence où l'accès aux ressources nécessaires passe par la soumission aux personnes qui détiennent localement le pouvoir et par la capacité à résister à des conditions physiques dures tant au travail que dans d'autres aspects de la vie quotidienne. Le respect et l'obéissance à l'autorité paternelle habitue à se soumettre à des formes de pouvoir personnalisées; le châtement corporel habitue les corps à la résistance physique et à la douleur; le principe de pénurie est le principe d'adaptation associé à la position sociale qu'on occupe. Néanmoins, ce type de famille qui ne saurait désigner d'une façon simpliste et réductrice la famille

---

<sup>4</sup> Dans les groupes de discussion où la plupart des participants sont proches de la position patriarcale-populaire, la dynamique du groupe devient rapidement une compétition pour exhiber ses propres souffrances et privations: on est autorisé à parler dans la mesure où on a de *l'expérience*, connaissances acquises par la souffrance. Le grand âge, le nombre des enfants, les maladies, les difficultés économiques, la pénibilité des travaux... sont exhibés pour démontrer qu'on occupe une position plus élevée dans la hiérarchie du savoir.

populaire, n'est pas simplement issue des conditions de vie. Il suppose aussi l'adaptation d'un type de morale familiale traditionnelle, centrée sur l'affirmation de l'autorité paternelle, défendue par l'Etat et l'Eglise catholique durant le XX<sup>ème</sup> siècle et en particulier pendant les années de la dictature de Franco. Or les conditions sociales et politiques qui le rendaient possible se sont transformées depuis, et c'est pourquoi il est entré en crise dans les dernières décennies. Les institutions d'Etat –l'école notamment- qui auparavant soutenaient cette forme de famille, la délégitiment maintenant de façon très directe avec l'accusation de *maltraitance*. Ensuite, à la situation de pauvreté chronique a succédé une forte croissance des biens de consommation qui rend de moins en moins facile l'inculcation du principe de pénurie. Enfin, les stratégies de reproduction sociale des familles ne passent plus tant par la soumission à des formes personnalisées de pouvoir ni par la capacité de résistance physique, que par l'acquisition d'un capital scolaire et son éventuelle rentabilisation dans des institutions bureaucratiques: ces nouvelles stratégies requièrent un type de configuration familiale, de méthodes et d'objectifs éducatifs très distincts, beaucoup plus en affinité avec les capacités que valorisent l'école et les formes de pouvoir à l'école

La position patriarcale s'observe de façon remarquable dans un groupe de discussion composé de journaliers et de petits propriétaires fonciers. A la question du chercheur "quels problèmes rencontrez-vous dans l'éducation de vos enfants?" la première réponse fut donnée par une femme très âgée qui légitime le fait d'avoir pris la parole la première par le récit de ses souffrances passées. Après elle, d'autres femmes prennent la parole, pour étaler toutes les souffrances et les privations endurées: elles ont aussi de *l'expérience* et sont, de ce fait, autorisées à donner leur opinion. Les hommes, assis entre hommes,

se contentent d'abord d'écouter, et quand ils parlent, c'est à propos de leur propre enfance, pas de leurs enfants. Deux groupes de positions, tant masculines que féminines, commencent à s'affronter : les unes, sûres de la légitimité d'une position patriarcale défendent la nécessité du respect filial; les autres, plus modernes, défendues par les personnes plus jeunes et les plus scolarisées, soutiennent la nécessité de la confiance. Bien que dans cette situation de groupe les prises de position patriarcales dominant la discussion, leur faible légitimité se révèle dès les premières interventions : on souligne qu'il n'y a pas de *maltraitance*. Les extraits qui suivent, recueillis à divers moments de la discussion, montrent dans les contradictions des interventions de « A » (37 ans, journalier agricole en chômage, études élémentaires interrompues) qui défend le plus clairement la position patriarcale, les marques de la délégitimation croissante de sa position.

« A- Voilà, je vais parler le premier, moi qui suis le père de quatre enfants... et je vais parler pour tous mes compagnons. C'est que, avant il y avait avec la dictature, c'était différent, complètement. Aujourd'hui, un enfant on ne peut pas le frapper. Au moins, d'abord, merde! pas sans motif! Moi, je me souviens, quand j'étais petit... J'étais monté tout en haut d'un de ces séchoirs à jambon, c'était à un berger... et nous les petits on y montait pour jouer et le berger il l'a dit à mon père... Mon père m'a flanqué un coup sur la tête, et j'ai valdingué...J'ai même perdu la vue; je devais avoir quelque chose comme dix ou douze ans... J'ai perdu la vue tellement il a cogné fort, faut dire que c'était une brute, hein ! (baissant la voix), qu'il repose en paix... Il m'a flanqué un de ces coups ! Il m'a frappé ici, sur la tête, poum!, et le sol qui se rapproche... puis s'éloigne... C'était fini le jambon pour moi, ça je vous assure, c'était fini pour moi ! J'y allais plus là bas, je laissais les autres y aller (il rit). Bon, ce que je vous dis, c'est que mon père il a frappé. Aujourd'hui, mes petits, je leur dis à mes petits: "allez, allez me chercher un verre d'eau", "vas y toi-même!" ils m'ont répondu quelquefois mes enfants... et aussi "quoi, qu'est-ce que tu dis?", et alors moi je dis "bon, tu me le paieras", putain, moi je le frappe pas ni rien, et je dis: "bon, tu me le paieras" »

« A- C'est vrai! Et quelque fois, tu donnes une baffe ou tu engueules les gosses, il n'arrivera rien! Ils te respectent davantage! Ce qui se passe c'est qu'on n'ose plus, quoi ! Et moi aussi ! Moi je parle pour moi, et moi mes enfants je les frappe pas, pas un seul... C'est que quelques fois, ils te font perdre la tête, parce que tu dis: "moi je vais voir les nouvelles, parce que ça m'intéresse"; "et moi je

vais voir les dessins animés de Woody Woodpecker" (rires). C'est dingue! Mais, on ne va pas avoir quarante postes de télé? Moi qui ai quatre enfants alors je vais donner une télé à chacun? Moi je le dis, il faut quand même s'imposer quelquefois!»

"A- Les enfants il faut les éduquer et...la mère aussi et... les enfants nous éduquent nous aussi... Il y a des fois où j'en reviens pas, je me dis: (baissant la voix): " comment cet enfant sorti de mes couilles en sait autant?" Putain de putain, s'il est sorti de mes couilles! (il rit). Non mais c'est vrai, ils en savent plus que moi! Bon, c'est comme ça; moi je dis: ils ont plus étudié que moi. Et je me rends bien compte que le petit en sait plus que moi... Et puis j'en ai d'autres, encore plus petits, et ceux là, ben je sais pas moi... parce que tu engueules un gosse ou tu lui flanques une claque, "assieds-toi! ne changes pas de chaîne! je regarde les nouvelles!" ou n'importe quoi. Maltraitance... C'est pas de la maltraitance, mm... maltraiter, c'est quand on nourrit pas bien un enfant, ou qu'on le frappe pour le punir tout le temps, ou qu'on le garde enfermé ou quand il ne voit personne, qu'on lui donne aucune éducation, mais un enfant non...Il y en a de toutes sortes, mais aujourd'hui tout est mélangé »

### **Le nouveau modèle légitime: la famille pédagogique- normalisatrice**

« Il faut leur donner confiance pour qu'ils racontent tout, leurs problèmes, il vaut bien mieux qu'il nous les racontent plutôt que de se taire, "tu vois, tu me dis la vérité et moi je ne me fâche pas, parce que c'est si je l'apprends après que je me fâche. Si tu me caches quelque chose. Si je dois apprendre ce qui t'arrive par quelqu'un d'autre, alors c'est là que je l'ai mauvaise, je préfère que tu me le dises et alors on trouve toujours une solution. Si j'ai à te gronder, si j'ai à te punir, je te punis, tu comprends? Mais je ne vais pas me mettre autant en colère que si je l'apprend par d'autres" Voilà, moi c'est comme ça que j'éduque les enfants, la confiance, pour qu'ils ne se sentent pas intimidés, qu'ils n'aient pas honte » (Artisan de métier d'art, études primaires, 35 ans; groupe de discussion de pères de plus de 35 ans).

Le modèle patriarcal-populaire, complètement délégitimé par les institutions d'Etat, a été abandonné par la plupart des familles des classes populaires qui en sont venues progressivement à embrasser une nouvelle légitimité en matière d'éducation: le modèle promu par les experts en socialisation liés à l'école (enseignants, pédagogues, psychologues...). Cependant seule une minorité de ces familles a réussi à se conformer dans une certaine mesure aux préceptes de ces experts : ce sont des familles comme les souhaite l'école, pour lesquelles la scolarité des enfants devient l'enjeu central.

Ces parents, conformément à la vulgate psychologique et pédagogique, conçoivent la nature de l'enfant comme extrêmement délicate et susceptible de garder la marque de n'importe quel événement. Tout se passe comme si l'on se trouvait en présence d'un objet très fragile à traiter avec des précautions extrêmes: tous les comportements infantiles deviennent problématiques et des domaines d'intervention pour une action pédagogique. Rien ne devrait être laissé au hasard. La famille se psychologise et pédagogise, multipliant ses sujets de préoccupations à propos de la socialisation des enfants et des exigences et des attentes que les parents doivent satisfaire<sup>5</sup>. Cette nouvelle importance de l'action pédagogique parentale va de pair avec une nouvelle conception de la nature infantile: l'enfant, loin d'être irrationnel, porterait en germe une rationalité dont les parents doivent favoriser patiemment la croissance par le dialogue.

*Confiance* est le nouveau mot clé. A la différence de la famille patriarcale, fondée sur la peur, les parents seraient à la fois des guides et des amis pour leurs enfants. L'idéal de confiance est l'idéal d'une relation affective beaucoup plus étroite mais c'est aussi l'idéal d'une vigilance accrue sur leurs comportements et un élément fondamental pour leur *responsabilisation*. D'une part, la confiance entre parents et enfants doit rendre possible la circulation de l'information dans les deux sens: une information donnée par les enfants, indispensable pour surveiller les conduites; une information allant des parents aux enfants, nécessaire pour la tâche de persuasion et d'inculcation par le dialogue et le raisonnement. L'idéal est que les

---

<sup>5</sup> C'est pourquoi, bien que dans cette famille la responsabilité de l'éducation repose sur les deux géniteurs, la socialisation des enfants implique d'énormes exigences de temps et d'attention qui conduisent corrélativement à une réduction du nombre d'enfants pour pouvoir consacrer à chacun d'eux toute l'attention requise.

parents soient les interlocuteurs privilégiés de l'enfant pour pouvoir mieux gérer sa conduite et ses pensées<sup>6</sup>. D'autre part, la relation de confiance suppose un pacte entre parents et enfants: chacune des deux parties doit être sûre que l'autre tiendra sa promesse. Ce pacte permet de maintenir un système de sanctions stables: les parents tiennent parole pour les récompenses comme pour les punitions; les enfants aussi doivent donner leur parole et la tenir même lorsqu'ils ne sont pas sous les yeux des parents. Le pacte de confiance, avec son système de sanctions stable, est une stratégie de responsabilisation: l'objectif éducatif ultime serait que les enfants puissent donner leur parole –lier le présent au futur- parce qu'alors, capables de s'autocontrôler, ils seraient aussi capables de subordonner le plaisir du moment au bien qui est à venir et les envies d'aujourd'hui aux promesses d'hier.

Ce type de famille se présente ainsi comme un négatif de la famille patriarcale-populaire, dans la mesure où des familles à faible capital culturel peuvent alors inculquer des principes de conduite qui rendent une réussite scolaire possible: a) parce qu'il suppose un mode de domination fondé sur la soumission à des règles impersonnelles, proches de celles de l'univers scolaire; b) parce que par son système stable de sanctions, il inculque des habitudes d'autodiscipline et de constance qui permettent d'accomplir avec succès le travail scolaire; c) parce que l'importance accordée à la réussite scolaire introduit l'ordre de l'excellence scolaire dans l'ordre familial<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Les châtiments corporels attirent les critiques les plus dures. Inutilement violents, ils sont surtout inefficaces parce qu'ils empêcheraient les enfants d'avoir confiance dans leurs parents, de leur raconter tout ce qu'ils font et pensent.

<sup>7</sup> Pour comprendre l'importance de cet aspect, il suffit d'opposer cette famille à la patriarcale-populaire, où la hiérarchisation des sujets s'établit sur l'*expérience*, la force et l'endurance physiques: en fonction de principes symboliques complètement étrangers voire opposés à ceux qui régissent l'univers scolaire.

Cette adaptation des relations familiales aux exigences de l'univers scolaire ne se produit pas spontanément: les parents, désorientés de ne pouvoir trouver dans leur propre passé les ressources nécessaires pour faire face aux nouvelles exigences éducatives, ont constamment recours aux experts en socialisation légitimés par le système scolaire, soit directement, soit à travers des publications. Si ces experts parviennent à étendre leurs messages aux classes populaires, modifiant les formes de socialisation familiale, c'est parce que ces classes se trouvaient prédisposées, par leur confiance dans l'institution scolaire comme voie de mobilité sociale, à chercher, saisir et mettre en pratique leurs conseils. Tout se passe comme si les nouvelles exigences de socialisation que prêche l'école en venaient à former lentement, à travers les discours et pratiques des experts en socialisation, de nouvelles formes familiales: comme si l'école colonisait lentement les familles.

### **La difficile transition vers la confiance**

*« Maintenant ils enseignent si bien, si bien, si bien, alors il faut que tout le monde entre à l'école, allons y tous alors ! toute la famille ! allez !, tous à l'école avec l'enfant »*

*« Moi si je faisais un héritage, je prendrais un psychologue, une personne bien préparée, "tiens, éduque les... éduque les et maintenant j'arrive". Je les prendrais la fin de la semaine et je les emmènerais » (Ouvrier au chômage, études primaires, 41 ans).*

La majorité des familles de classes populaires, qui ont fait de la scolarité de leurs enfants l'enjeu principal de leur reproduction sociale, reconnaissent le modèle de famille fondé sur la confiance comme idéal et critiquent fortement le modèle patriarcal-populaire. Pourtant, dans leurs pratiques quotidiennes ils ont de très grandes difficultés à concilier cette relation de confiance avec un contrôle effectif du comportement de leurs enfants. Placés entre le modèle patriarcal dans lequel ils ont été socialisés et le modèle

pédagogique-normalisateur dont ils ne parviennent pas à maîtriser toutes les ficelles, ces parents conservent dans certains domaines des pratiques condamnées par les experts en socialisation qu'ils consultent, et manifestent dans leur propos une énorme insécurité<sup>8</sup>: *« on ne nous a pas éduqué pour éduquer »*. Cette tension entre les schèmes incorporés au cours de leur socialisation et le nouveau modèle légitime qu'ils cherchent à appliquer peut se lire notamment à travers l'ambivalence qu'ils manifestent dans deux domaines particuliers: l'éducation sexuelle et le châtiment corporel.

La rupture des tabous concernant la nudité et la sexualité est un des points le plus appréciés dans la nouvelle relation de confiance: les parents – surtout les mères - qui ne cachent pas leur nudité devant leurs enfants ne tardent pas à le faire savoir dans les groupes de discussion en traitant de rétrogrades celles qui persistent à le faire. Pourtant la légitimité de la nouvelle pratique n'est pas bien assurée et entre en tension avec les modes incorporés dans leur propre enfance. En témoignent les constantes discussions à propos des limites de cette ouverture sexuelle: à quel âge faut-il commencer à en parler clairement aux enfants et de quelle façon? Est-ce que le père peut expliquer la sexualité à la fille ou faut-il que ce soit la mère? La multitude de positions possibles oscille entre les deux pôles extrêmes : une pour l'acceptation de la sexualité des enfants comme normale et pour une information sexuelle explicite; l'autre assignant à l'information l'objectif principal d'éviter des grossesses non désirées. Entre les deux pôles les positions s'homogénéisent en s'alignant progres-

---

<sup>8</sup> D'où leur constante recherche d'appuis et de conseils auprès des maîtres, des psychologues, dans des guides ou d'autres publications, au point que ces parents connaissent parfaitement et répètent tous les lieux communs de la vulgate psychologique sur l'éducation.

sivement sur la légitimité représentée par l'école et ses experts<sup>9</sup>.

*« Il y a toujours contradiction, par exemple pour le sexe, les enfants, ils posent des questions, et on se dit "bon qu'est-ce que je vais lui dire ?" Et on parle du sexe et le petit me dit "non, non papa, je sais déjà comment on fait des bébés, et je sais ce que c'est faire l'amour, mais ce que je sais pas c'est ce que c'est qu'une capote" (rires) qu'est-ce qu'une capote... Il a entendu dire je sais pas quoi des préservatifs, fais l'amour en toute sécurité, et le petit demande "c'est quoi une capote?", alors moi je lui dis "tu vois, c'est un petit ballon gonflable (rires) c'est comme un ballon, tu te le mets sur le zizi, hein! Mais pas maintenant non, quand tu seras plus grand, si tu ne veux pas avoir d'enfants, tu comprends? Et si tu veux faire l'amour, si tu veux avoir du plaisir avec ta compagne, et tout ça, bon, alors tu le mets pour la sécurité, ce que nous faisons nous les hommes quand on est un homme parce que maintenant même que tu es petit, je te le dis, ne te touche pas, c'est aux autres de le toucher (rires) ne va pas te toucher, parce que tu perds de l'énergie et... ne te touche pas, laisse-le" » (Ouvrier au chômage, études primaires, 41 ans; groupe de discussion de pères de plus de 35 ans).*

La tension entre l'éducation reçue et celle perçue comme légitime se note aussi dans la pudeur du père devant ces questions: les pères sont confrontés à des situations inconfortables, pour lesquelles ils n'ont pas les ressources nécessaires. Et s'ils ne peuvent plus se taire - ce serait revenir aux tabous - ils ne savent pas quoi dire pour autant.

*« - On ne sait jamais ce qui est le mieux. Si on lui donne un coup de pied au cul, on se dit "j'ai bien fait?" ; si on la punit...  
- Si on le donne pas, on se dit "pourquoi je l'aurais pas donné?"  
- C'est que, après lui avoir donné, il faut beaucoup parler avec elle...  
- Imagine que tu les surprenne la main dans le sac... il faut punir, bon, punir, punir... je parle d'une fessée, pas une raclée, tu leur donnes la fessée et tu ne sais pas si tu as bien fait et tu restes là...  
- Et si j'y vais trop fort, après faut la couvrir de baisers, faut être là "Aïe, pardonne moi, je sais pas quoi encore", "non, non, papa, c'est rien" » (Groupe de discussion, pères de plus de 35 ans, ouvriers, études primaires)*

Le châtiment corporel était la sanction la plus fréquente dans la famille d'origine des parents : y renoncer est

ressenti comme renoncer à punir. Mais c'est aussi la pratique la plus décriée dans le cadre de la nouvelle légitimité éducative. De là vient l'ambivalence que montre la citation précédente: on y voit non seulement l'indécision sur les limites, mais aussi comment les pratiques oscillent entre l'ancienne et la nouvelle légitimité – soit qu'elles les conjuguent (frapper puis parler), soit qu'elles conduisent à se sentir coupable.

La tension où se trouvent placés ces parents fait aussi obstacle à cet élément fondamental du contrôle paternel qu'est le pacte de confiance supposant un système de sanctions stable, partant, un fort autocontrôle affectif ainsi qu'une coordination entre les deux parents; autant de conditions que ne peuvent réunir beaucoup de ces familles.

D'une part, leur forte identification affective avec les enfants conduit les parents à céder à leurs demandes - spécialement à celles des plus jeunes - et à renoncer aux punitions promises. Ces concessions aux enfants, qui pour les parents sont des privilèges ponctuels, voire illégitimes au regard du modèle patriarcal, deviennent peu à peu pour les enfants des droits acquis. Mais le temps joue contre les parents qui, au fur et à mesure que les enfants grandissent, rencontrent une résistance de plus en plus coûteuse en conflits et désagréments contre les tentatives de contrôle<sup>10</sup>. Le dialogue devient inefficace pour imposer un ordre dès lors qu'il n'est pas accompagné d'un système de sanctions stable.

D'autre part, le pacte de confiance suppose une redéfinition des relations de genre: les deux parents doivent partager la surcharge de travail socialisateur. Or, dans la plupart des familles des classes populaires c'est à la mère que continue

<sup>9</sup> Dans les discussions sur l'âge auquel il faut commencer à parler explicitement de la sexualité aux enfants, c'est le moment où débutent les cours d'éducation sexuelle à l'école qui fait référence.

<sup>10</sup> Dans chaque groupe de discussion revient le même type de conversation entre des mères qui, ayant des enfants en bas âge, affirment n'avoir aucun problème avec eux et d'autres dont les enfants sont plus âgés, qui mettent les premières en garde et leur annoncent que ça ne va pas durer.

d'incomber l'essentiel de la charge, même si le père intervient de plus en plus souvent. Les femmes, dont la maternité demeure l'élément identitaire central, conservent avec les enfants une identification affective plus forte et plus difficile à contrôler. Leur valeur en tant que mère se joue en outre sur la capacité à se sacrifier pour ses enfants<sup>11</sup> : un sacrifice qui, dans bien des occasions, suppose de faire tout son possible pour préserver leur bien-être et leur plaisir et leur éviter les privations. L'imposition du système de sanctions stable devient plus difficile pour celle-là même qui en a principalement la charge<sup>12</sup>.

Les dynamiques que nous venons de décrire sont certes très variables et dépendent de nombreux facteurs dans les diverses configurations familiales: autocontrôle affectif, redéfinition des relations de genre, temps parental disponible, travail de la mère hors du foyer, etc. Quoi qu'il en soit, la caractéristique actuelle de la majorité des familles des classes populaires est cette tension entre deux modèles de relations éducatives, une tension qui caractérise aussi la relation à l'école.

## 2. Les familles entrent à l'école

L'importance croissante du capital scolaire dans les stratégies de reproduction sociale des classes populaires a introduit l'école au sein de l'espace domestique. La contrepartie est l'entrée progressive des parents de classe populaire dans l'espace scolaire. Cette entrée n'est plus celle de classes sociales étrangères à l'école: chaque nouvelle cohorte possède une expérience plus longue en la matière et une plus grande familiarité avec ses exigences.

---

<sup>11</sup> Cf. E. Martín-Criado, "El valor de la buena madre...", *op. cit.*

<sup>12</sup> S'y ajoute le fait que le père continue à être le principal pourvoyeur de ressources matérielles, que sa relation aux enfants se joue fondamentalement sur la façon dont il accède ou non à leurs demandes en biens de consommation et que, dans certains cas, il passe outre les punitions ou restrictions imposées par la mère.

Or, les écoles qui accueillent leurs enfants ne sont plus celles que les parents ont connues. Les réformes législatives et le renouvellement progressif des enseignants - de plus en plus souvent formés aux pédagogies nouvelles - ont entraîné d'importants changements dans les matières enseignées, dans les contenus, dans l'âge requis pour ces apprentissages - on apprend plus tôt les langues étrangères-, dans les méthodes pédagogiques - importance croissante des méthodes *actives*- et dans la relation entre enseignants et élèves.

La relation à l'école des parents des classes populaires ne pourrait pas s'expliquer par un affrontement entre *une culture scolaire* et *une culture populaire*. Dans la mesure où l'école constitue une expérience commune et un enjeu fondamental dans les familles, ses exigences, ses contenus, la légitimité de ses façons d'éduquer et de traiter l'enfance ont été intégrés plus ou moins fortement et selon des réinterprétations diverses dans les pratiques et les schèmes symboliques de ces classes. Autrement dit les cultures populaires sont toujours des cultures historiques qui se transforment parallèlement à la transformation des conditions sociales d'existence. De ce fait, l'analyse doit combiner deux axes de lecture. D'une part, il faut tenir compte des différents types de familles des classes populaires. D'autre part, à cause du décalage entre le type de scolarité qu'ont connu les parents et celui que connaissent les enfants, tous les parents évaluent l'école à partir d'un état antérieur de l'institution scolaire. Dans cette évaluation, leur position varie entre deux pôles extrêmes: la ferme croyance dans les nouvelles valeurs pédagogiques des familles pédagogiques- normatives et la profonde méfiance des parents plus proches du modèle patriarcal- populaire.

### **Les parents délégitimés**

« Emilio: Voilà que ma fille a été recalée en musique. Alors je lui demande: pourquoi ils t'ont recalée ? C'est parce que... Elle ne connaît pas bien le machin...ou les

*touches ou comme ils disent. Moi je dis: bon, vous devez l'apprendre en premier lieu si c'est la première année qu'elle fait ça. Comment peut-elle connaître une chose si elle en a jamais entendu parler? Il faudrait la garder, mais hop! à la rue, voilà, et il a jeté la fille dans la rue. Alors moi je suis allé voir le maître et je lui ai dit "écoute, qu'est-ce qui se passe avec ma fille?", "Ah, elle ne veut pas savoir, elle ne veut rien savoir de ces choses là». Alors je lui dis "mais est-ce que tu lui a expliqué?" Alors lui, il me dit "ben, non". Alors moi je lui dis "Et alors? Pourquoi tu viens te plaindre? Tu ne peux pas la mettre à la porte, il faut que tu l'accueilles, il faut lui apprendre. C'est pas à moi de lui apprendre, moi je connais pas les touches, j'ai jamais fait de musique". C'est à qui de lui apprendre? Au maître, non? » (Maçon au chômage, études primaires interrompues, 30 ans; groupe de discussion de pères de moins de 35 ans<sup>13</sup>).*

Les familles les plus proches du modèle patriarcal-populaire jugent le système scolaire à partir des formes de relation pédagogique et des objectifs éducatifs légitimes il y a trois ou quatre décades: c'est pourquoi leurs critiques sont les plus dures. Elles visent en premier lieu les nouvelles dépenses d'argent exigées par l'achat des fournitures nécessaires aux nouvelles méthodes *actives* qui, aux yeux de ces parents, ne sont que des *bêtises*, des *caprices* et du *temps perdu* parce que ils n'ont rien à voir avec les *bonnes* méthodes, celles du temps de leur enfance. De plus, l'école actuelle envahit l'espace domestique. Pour ces familles, l'école devrait garder les enfants quelques heures par jour pour les apprentissages de base; hors de ce temps, ils pourraient jouer dans la rue, dégagés de toute obligation scolaire. Or, en demandant des devoirs à la maison, au lieu de prendre en charge leurs enfants, l'école actuelle se décharge de son travail sur des parents qui n'en ont ni l'obligation ni les compétences – ce qui les place dans une situation difficile, obligés qu'ils sont de reconnaître leur ignorance devant leurs enfants – et bouleverse les classes d'âge en demandant trop aux enfants, en supposant une rationalité qu'ils n'ont pas et en leur imposant une charge excessive pour leur *enfance*, temps des jeux et de l'absence de responsabilités.

<sup>13</sup> Les autres citations de ce paragraphe proviennent du même groupe de discussion et le protagoniste cité est le même participant.

Mais les affronts vont plus loin. Par ses contenus comme par ses formes de transmission, l'école suppose des pratiques éducatives différentes de celles de la famille, dévalorise la socialisation familiale, délégitime les parents eux-mêmes et impose des contenus qui heurtent directement les valeurs parentales.

*« Emilio : Je vais vous poser une question. J'ai une fille qui revient de l'école, elle est au cours élémentaire, elle a 7 ans, et une autre qui a 9 ans et ils leur parlent de la sexualité parce que c'est ce qu'elles m'ont demandé à moi "papa, comment naissent les enfants? est-ce que la maman a un ventre rond?" Moi, je lui dis " ma fille, de quoi tu es en train de me parler?", et elle " mais c'est la maîtresse qui a dit que..." En plus on leur montre des films, et même des films où il y a de tout...*

*- Antonio: Et c'est bien ou c'est pas bien?*

*- Emilio: C'est bien mais... c'est pas trop bien non plus de savoir des choses trop techniques. C'est comme quand elles me disent "il y avait un noir..." Vous comprenez ? Je vais pas vous dire de quoi il s'agit, on le sait tous, non? Mais moi, ça ne m'a pas plu du tout, ça m'a beaucoup gêné. C'est que mes filles ont très confiance en moi, vous comprenez ? Elles ont très confiance en moi, je suis leur père quoi! Et en plus elles sont encore toutes petites, et alors elle me dit "papa, il y avait un noir avec le zizi qui pendait". Vous vous rendez compte? Je lui ai dit "parles en à maman" et elle me répond "et maman qu'est-ce qu'elle va dire?" Alors je lui dis "écoute, explique-le à la petite parce que c'est pas moi qui vais lui expliquer." Je lui dis "écoute, c'est très simple, nous les hommes nous avons ça", "mais moi j'ai vu..." , je lui dis " écoute-moi, voilà, tu n'as rien vu du tout. Tu as vu un film, un film à la télé mais tu n'as rien vu, tu comprends?" Alors je suis allé à l'école, ma femme est venue avec moi et on est allés trouver la directrice, et je lui ai dit "bon, c'est quoi ce film que vous avez passé aux enfants et que ma fille en est revenue complètement choquée?", elle dit "mais non, c'est que nous avons expliqué ceci et cela..." , "non, non, vous avez mis une télévision?", elle dit "oui, nous l'avons expliqué en télévision, en vidéo, et nous l'avons expliqué"; "Merde! Alors la fille elle n'a rien compris et elle est venue choquée, en cherchant papa et maman pour savoir qu'est-ce que c'est" Alors je lui ai dit qu'elle doit au moins demand..., c'est-à-dire expliquer quelque chose avant de mettre un film comme ça, qu'elle doit expliquer quelque chose avant, avec du sens, pas comme ça d'une façon si... si... si profonde... tu comprends? C'est-à-dire, moi je n'accepte pas ça.»*

Cette anecdote illustre le conflit entre socialisation scolaire et familiale. Pour le père, qui considère - selon la définition légitime de l'enfance lorsqu'il était enfant - qu'enfance et sexualité sont opposées par nature, l'éducation sexuelle à l'école apparaît comme un scandale, une perversion de l'enfance, un

bouleversement intolérable de l'ordre des classes d'âge. Ce conflit manifeste l'immense distance entre deux états du système scolaire: cette fois-ci entre la relation à l'enfance et à la sexualité dans laquelle les parents ont été socialisés et celle où la fille est maintenant élevée. Cette distance laisse le père complètement démuni face à sa fille.

« Emilio : En plus, moi, tant de bêtises!... Parce que pratiquement c'est rien que des bêtises. Parce que moi avec le livre de classe, avant, je m'en sortais et maintenant les enfants il faut qu'ils fassent des mathématiques, des langues et je sais pas, quoi... Qu'est-ce qu'ils veulent ? Que les filles croûlent sous les livres? Et je parle même pas du dessin et de la flûte! Et moi j'entends ma fille le soir : pi pi pi... pi pi pi... et je lui dis "laisse la musique maintenant sinon je vais pas pouvoir regarder la télé" et elle me dit "c'est que demain j'ai un examen de musique", alors c'est normal parce que sinon elle va se faire recalser, et alors je suis allé voir le maître et je lui ai dit "Mais qu'est-ce que vous voulez des enfants?" »

« Emilio : Les mathématiques sont nécessaires, d'accord, mais pas la musique, non?

-Antonio : Elle est nécessaire elle aussi.

- Emilio : Ah oui ? Pourquoi ?

- Antonio : Parce que c'est une autre matière de plus...

-Emilio : Comment ça peut être une matière ? Merde! Quand est-ce que tu as eu à apprendre de la musique? Quand dans ta vie?»

L'école nouvelle, avec ses méthodes *actives* et *ludiques*, avec l'accumulation de nouvelles exigences à l'égard des élèves et des familles, est devenue une institution ennemie, hostile. Elle introduit des matières nouvelles que les parents considèrent –a partir de l'éducation reçue dans leur propre enfance– comme inutiles, bouleversant les priorités et les moments des apprentissages – l'anglais en même temps que l'espagnol, la musique avec les mathématiques– et introduisant des méthodes étranges, qui n'ont rien à voir avec les apprentissages par cœur d'autrefois. Elle bouleverse les classes d'âge et vole aux enfants leur enfance en imposant une charge de travail excessive et une sexualité précoce. Elle sape le prestige et l'autorité des parents en dévalorisant la *bonne éducation* que les enfants reçoivent à la maison, en exigeant d'eux des connaissances que les parents

n'ont pas et en dévalorisant leurs propres savoirs. Enfin, elle interfère dans la gestion quotidienne du foyer, introduit les obligations scolaires dans l'espace domestique et exige, à cause de ses nouveaux livres, méthodes et matières, des dépenses disproportionnées.

La relation conflictuelle avec l'école ne peut s'expliquer par une opposition entre *la culture scolaire* et *la culture populaire*. Ces parents se voient relégués parce qu'ils restent ancrés dans un état ancien du système scolaire. C'est pourquoi - et parce qu'ils considèrent les maîtres comme des personnes socialement supérieures qu'il ne faut pas ennuyer - il n'est pas étonnant qu'ils ne se rendent qu'exceptionnellement à l'école. Et quand ils décident d'y aller pour présenter des plaintes fondées sur la comparaison avec l'ancien système, cela tourne toujours mal. Dépourvus de capital linguistique, avançant des arguments qui n'en sont pas pour l'école et pour ses maîtres, ils en reviennent le plus souvent incompris et dévalorisés, frustrés.

« Emilio : Je suis très nerveux, très nerveux, je n'aime pas cogner, c'est ça mon problème, que je suis très nerveux. Et si quelqu'un me contredit, je vais finalement... m'engueuler avec lui, alors, le mieux que je peux faire c'est ce que j'ai fait : pas signer de plainte, je pars et c'est tout

- Carlos : Mais ce n'est pas s'engueuler, c'est parler...

- Emilio : Mais là on ne peut pas parler; là il faut s'engueuler, tu comprends? Alors moi, pourquoi m'engueuler avec quelqu'un avec qui je ne m'entends pas? On arrête et puis c'est tout...

-Antonio : Quand on dit à quelqu'un les choses comme elles sont et qu'on lui dit ce qu'on pense...

- Emilio : Tu sais quel était le problème de ma fille? Cette putain de musique».

### **Ceux qui croient en l'école**

« Pepe : En plus le système d'études a changé tellement... Et nous qui avons eu la malchance ou le culot de ne pas être dans le coup, alors nous nous sommes retrouvés complètement déphasés. Mes filles, par exemple, c'est pas que je sois mieux préparé que personne mais... elles me demandent n'importe quoi, et si elles ne me le demandent pas deux jours à l'avance, non, je ne suis pas capable. Mais si je prends, par exemple, "dis, papa, pour demain il me faut sur la racine carrée", alors je vais chercher comment leur expliquer, parce que je cherche les livres, je les fouille, je me rappelle, je m'informe et ensuite je cherche comment leur expliquer» (Pompier, études primaires, 42 ans).

A différence des parents des familles patriarcales, les parents pédagogiques-normalisateurs apparaissent aux yeux des enseignants comme de *bons parents*, qui *collaborent*, qui *se préoccupent de leurs enfants*. Dans ces familles, on ne recule devant aucun effort pour les aider dans leur scolarité: on réduit le salon pour que les enfants aient leur chambre personnelle pour pouvoir étudier, on éteint la télévision de bonne heure pour qu'ils puissent dormir ou travailler, on suit des cours d'adultes pour les aider à faire leurs devoirs. Ces parents vont souvent parler aux enseignants et participent aux activités de l'école et aux associations de parents d'élèves. Cet énorme investissement dans la scolarité des enfants va de pair avec une croyance absolue dans ce que l'école défend, représente et promeut. Ainsi, à la différence des autres parents toujours enclins à critiquer les nouvelles pédagogies et les nouvelles matières, pour eux, tout fait sens.

*«Antonio : Nous les parents, nous devons apprendre à voir ce qu'il y a de bon dans ce qu'on enseigne à nos enfants, nous savons que la musique ne leur sert pas à devenir plus tard musiciens ni à nous prendre la tête à la maison. Pourquoi alors? Eh bien, on va regarder ce qu'il y a de bon dans la musique, les enfants sont 5,6,8 heures de suite à l'école en train d'étudier ; la musique leur sert à quoi ? Pas à devenir des musiciens, mais pour... se détendre un peu, pour se libérer du stress.»* (Cuisinier, 36 ans, études primaires; groupe de pères de plus de 35 ans).

Cette intervention d'un participant en réponse aux objections soulevées par le père patriarcal contre l'introduction de la musique montre bien la logique à l'œuvre: on présuppose que les spécialistes ont de bonnes raisons pour organiser ainsi l'enseignement. Cette position que tout enseignant qualifierait *d'ouverte* -même si ce père ne comprend pas plus que le père patriarcal les raisons pédagogiques de l'enseignement de la musique- n'est que l'expression de sa dévotion à l'institution scolaire, qui le pousse à accepter et à honorer toutes les raisons et conseils donnés pour la socialisation des enfants. A la différence des autres parents des classes

populaires toujours prêts à accuser les maîtres des difficultés scolaires de leurs enfants, pour eux ce sont les parents qui en sont les principaux responsables (une autre raison pour que les enseignants les considèrent comme de bons parents): ils devraient faire tout leur possible pour éduquer leurs enfants et pour qu'ils réussissent à l'école. Les accusations qu'ils portent contre les parents qui ne savent pas éduquer leurs enfants sont aussi fréquentes que parmi les professeurs. Ceci n'a rien d'étrange. Peu pourvus en capital culturel initial et scolarisant leurs enfants dans des écoles de quartiers populaires, les enjeux qu'ils placent dans la scolarité de leurs enfants dépendent dans une large mesure du comportement des autres enfants qui peuvent compromettre l'effort par leur indiscipline ou par le retard pris de leur fait dans l'apprentissage des contenus à enseigner. Faute de pouvoir accuser l'école à laquelle ils croient tellement, et forts de la vulgate psychologique, ils rendent les autres parents responsables de cette situation. Ceci d'autant plus que leur investissement volontariste dans le rôle de bons parents est intense et les prédispose à lire le monde social en termes de volontés.

Or, c'est précisément l'importance qu'ils attachent à la scolarité qui peut rendre ces parents très gênants pour les professeurs quand ces derniers, à leur avis, ne font pas leur travail comme ils le devraient. L'importance de l'enjeu et leur plus grande familiarité avec les processus bureaucratiques conduisent ces parents, quand l'affaire leur semble importante pour l'éducation de leurs enfants, à ne pas renoncer et même à recourir aux autorités compétentes en cas de conflit. L'occupation de leur espace domestique par l'école a pour contrepartie leur occupation de l'espace scolaire.

### **Des parents en transition**

L'école d'antan, celle de leur enfance, aurait maintenu l'ordre à coups de punitions physiques, obligé à apprendre par cœur et sans comprendre, proscrit

l'expression individuelle, renoncé à apprendre, à penser ou à analyser. L'école serait maintenant beaucoup plus ouverte, une école d'analyse et de participation, adaptée aux besoins des enfants et qui apprend à apprendre. Cette évaluation est partagée par la majorité des familles «en transition». La nouvelle école soulève parmi ces parents le même enthousiasme que les relations de confiance entre parents et enfants. Néanmoins, ici aussi la relation au nouveau modèle est ambivalente, et l'on retrouve la tension entre le modèle légitime auquel ils aspirent et les difficultés de s'ajuster à ses exigences.

Cette tension se voit clairement dans le principal reproche adressé à l'école: ne pas être capable d'intéresser les enfants au contenu des enseignements et donner des devoirs à faire à la maison – déléguant ainsi une part du travail pédagogique aux parents. Double tâche - intéresser et faire apprendre- par laquelle ils sont dépassés: leurs faibles connaissances sont devenues partiellement obsolètes du fait de la rénovation du curriculum, la dynamique familiale les empêche d'inculquer un intérêt pour les connaissances scolaires. À la différence des parents pédagogiques-normalisateurs, cette incapacité ne les conduit pas à se culpabiliser mais à rejeter la responsabilité sur l'école: elle devrait prendre intégralement en charge les apprentissages de leurs enfants et tenir les parents constamment informés en leur proposant du soutien et de l'aide. L'intérêt pour la scolarité des enfants ne s'accompagne pas des conditions suffisantes pour la prendre complètement en charge: au discours de l'école et de ses maîtres -toujours prêts à rendre les parents responsables des mauvais résultats des enfants- ils répondent par un discours accusateur symétrique.

La tension nous explique aussi la superposition paradoxale de l'enthousiasme qu'on affiche pour la nouvelle école et de la prolifération de critiques à beaucoup de ses innovations. Ainsi, l'augmentation des matières et des activités

extra scolaires supposerait des exigences démesurées sur les enfants; les nouvelles méthodes ludiques et les contenus artistiques ne seraient que des caprices injustifiés au détriment des vrais apprentissages et des économies familiales; le nouveau système d'évaluation -qui remplace les anciennes notes par la dichotomie distinguant «progresse de façon satisfaisante» et «doit mieux faire»- fait perdre les points de référence; la fin de l'autoritarisme dans les relations pédagogiques, en partie célébrée, conduirait -de même que la confiance dans les relations familiales- à la perte de respect et à l'indiscipline... La tension est ainsi constante entre certains schèmes cognitifs et évaluatifs formés dans un état antérieur du système scolaire -et qui conduisent à voir comme des carences de multiples aspects du système actuel- et l'immense confiance accordée à l'institution scolaire dans laquelle ils placent leurs attentes de mobilité sociale.

*J.- Nous les parents n'avons pas pour tous les caprices qu'ils veulent à l'école. Ce qu'on ne peut pas c'est que si... tous les jours c'est 300 pesetas par ci, 500 pesetas par là, 1000, 3000... un père ne peut pas... Un pauvre ne peut pas payer tout ça, parce qu'il faut déjà gratter pour la maison, pour qu'on ait de quoi manger, pour payer l'électricité et l'eau et le gaz et toutes ces merdes... Nous avons assez à faire avec ça sans qu'ils soient tout le temps à demander quelque chose pour les enfants...*

*R.- Non, mais il y a autre chose que je veux dire, c'est qu'aujourd'hui il y a un système d'éducation où ton enfant en cours moyen, il a des cours d'anglais qui n'existaient pas avant et pour qu'ils puissent apprendre en jouant il faut acheter des livres... qu'ils comprennent avec plus de facilité, alors je trouve ça bien*

*P.- Oui, ça oui, mais il se passe ce que dit cet homme, et après ils font rien avec cet argent*

*R.- C'est que ces 200 pesetas, c'est pas de leur poche!*

*P.- Ce que je veux dire, c'est qu'ils demandent beaucoup d'argent pour rien de constructif, peut-être pour faire un petit pont en bristol*

*J.- N'importe quelle bêtise... Moi, ce que je n'accepte pas c'est qu'un enfant de deux ans ait à apporter des livres à l'école et qu'un père dépense 7 000 pesetas en livres, parce que cet enfant ne sait toujours pas ni où est l'Espagne ni rien» (Groupe de discussion de pères et de mères)*

Les critiques de ces parents ne s'adressent pas à l'institution scolaire en tant que telle : leur confiance dans l'école comme voie du salut et de mobilité sociale

met l'institution à l'abri. Elles s'adressent aux enseignants en tant qu'individus concrets. Ce déplacement de la critique semble d'autant plus fréquent que les parents sont moins familiarisés avec les logiques bureaucratiques du fonctionnement scolaire: une multitude de problèmes dus à la nécessité de gérer des masses d'élèves -comme la difficulté à prêter attention à des élèves trop attardés ou trop avancés- sont ainsi personnalisés. Les enseignants agiraient de façon arbitraire, ne prêteraient aucune attention aux parents, seraient trop autoritaires ou laxistes, ne s'occuperaient pas assez de *mon enfant*... Retournement paradoxal: les appels scolaires à la responsabilisation parentale engendrent des demandes croissantes des parents à l'égard de l'école. L'élévation générale des attentes envers celle-ci conduit ainsi à un feu croisé d'accusations: les parents des familles patriarcales et en transition accusent les maîtres; ceux-ci et les parents des familles pédagogiques-normalisatrices accusent les autres parents de ne pas savoir éduquer leurs enfants ou de ne pas se préoccuper de leur éducation... Le déplacement de tous les espoirs et de toutes les attentes vers l'espace scolaire fait converger vers celui-ci un nombre croissant de requêtes, de plaintes et de conflits potentiels.

### **Epilogue**

Deux chercheurs se dirigent une après-midi vers une école publique d'une banlieue défavorisée de Grenade. Plusieurs jours avant ils se sont entretenus avec la directrice et lui ont demandé de les mettre en contact avec des parents, pour faire des entretiens. La directrice a réuni cette après-midi là plusieurs pères et mères de famille pour traiter de divers thèmes concernant l'école; elle les avise que pour cette réunion viendront quelques *experts* de l'université. Quand les chercheurs arrivent, le groupe -10 mères et un père- les attend: ils pensent qu'ils vont entendre les *experts* expliquer comment il faut élever les enfants. Après avoir dissipé à moitié le

malentendu, la directrice décide : «profitez-en maintenant pour faire un entretien de groupe». Bien que la situation soit très loin d'être idéale pour un entretien, les deux chercheurs, résignés et polis, sortent leur magnétophone et formulent quelques questions générales. Après un tour de table où chacun se présente, une mère prend la parole pour se plaindre que son fils ait à redoubler une classe: c'est une injustice commise par les maîtres. Une autre mère prend la relève : son fils a dû changer d'instituteur, avec le précédent il avait de très bonnes notes, avec le nouveau il a commencé à échouer, « quand j'ai su ça, j'en ai été malade »; elle pense que le maître n'a pas le droit de faire redoubler son fils et affirme : « je le dis ouvertement devant la directrice ». La première mère revient sur l'injustice du redoublement de son fils. La directrice essaie de couper court: ce sont des thèmes à aborder pendant les tutorats, ce n'est pas le moment d'en parler. Une femme soutient la directrice: beaucoup de mères veulent que les maîtres soient toujours à s'occuper de leurs enfants, elles ne se rendent pas compte qu'il a 25 élèves dans sa classe : « mon fils, ça le retarde, il pourrait apprendre plus vite, s'il ne le fait pas c'est parce que le maître doit aider d'autres enfants qui ont beaucoup de retard ». Très vite, les propos et les accusations se croisent sur un ton de plus en plus vif: plusieurs mères accusent les maîtres, d'autres accusent les premières de ne pas s'occuper assez de leurs enfants et de ne pas participer aux réunions; une mère âgée explique qu'elle a appris à son fils qu'il fallait dire « vous » au maître, mais que le maître ne lui explique pas en classe ce qu'il devrait lui expliquer. Au bout d'une demi-heure, les accusations sont directes et on crie dans la salle: une mère se plaint d'avoir eu à payer l'orthophoniste de son fils sans recevoir aucune aide de l'école; une autre reproche à la première de ne pas assister aux réunions de parents d'élèves et elle insiste: les problèmes à l'école sont la faute des parents qui ne

savent pas éduquer leurs enfants. En face de cette tempête, la directrice décide d'arrêter la réunion. Une fois les parents partis, c'est au tour de la directrice: le maître qui a été le plus critiqué est quelqu'un de très bien mais il a craqué quand un père en est venu aux mains en

l'accusant de frapper sa fille; ces mères qui viennent de partir et qui se plaignent tant ne se préoccupent pas du tout de l'éducation de leurs enfants; si elles les envoient à l'école, c'est pour qu'ils mangent gratuitement à midi à la cantine...