

L'ART D'ÊTRE UN « BON » PARENT : quelques enjeux des nouvelles normes et pratiques éducatives contemporaines

Marie-Clémence Le Pape

Maître de conférences à l'Université Lumière Lyon 2

Chercheuse au Centre Max Weber

Chercheuse associée à l'Observatoire Sociologique du Changement (OSC)

L'importance croissante accordée à l'enfant dans les sociétés occidentales a entraîné un intérêt de plus en plus marqué pour l'éducation familiale. Les discours normatifs sur l'art d'être un bon parent se sont ainsi multipliés. Longtemps considérée comme une fonction naturelle, être parent est désormais associé à un univers de compétences et d'apprentissages. La parentalité « défailante » est devenue l'objet de toutes les attentions, comme l'atteste le succès médiatique du thème de la crise de l'autorité au sein de la famille. Marie-Clémence Le Pape s'interroge sur les conséquences de ces nouvelles normes produites en grande partie par le champ de la psychanalyse, et sur leur réception différenciée selon les catégories sociales.

C. F.

L'art d'être un « bon » parent : une médiatisation croissante

Il n'est pas si anecdotique que, parmi les émissions de télé-réalité qui se sont multipliées ces dernières années, deux aient rencontré un succès certain et persistant auprès des familles : *Super Nanny* (M6) et *Le grand frère* (TF1). La forte audience de ces deux émissions⁽¹⁾ invite à observer de plus près les mécanismes sur lesquels elles sont construites. Lorsqu'on analyse leur contenu, il est tout d'abord frappant de noter que nos

deux « héros de l'éducation » interviennent dans des configurations familiales spécifiques, communément stigmatisées comme des situations à risque : familles bi-actives surchargées délaissant l'éducation de leurs enfants au profit de l'activité professionnelle ; familles monoparentales esseulées, déséquilibrées par l'absence d'un parent ; familles nombreuses dépassées par la gestion du quotidien, etc.

Il est tout aussi éloquent de remarquer que ces deux émissions surfent habilement sur les thèmes de la démission et de la crise de l'autorité parentale. Ainsi, les problèmes rencontrés par les familles sont-ils décrits comme résultant d'un manque de repères familiaux. La tenue vestimentaire, l'*hexis* corporel des deux édu-

(1) En 2009, le succès de *Super Nanny* est tel que les scores d'audimat la situent en première position des émissions de début de soirée.

cateurs sont d'ailleurs travaillés pour refléter l'autorité qu'ils sont censés incarner⁽²⁾. Toutefois, *Super Nanny* tout comme *Le grand frère* savent également faire preuve d'attention et de dialogue. On retrouve ici la norme éducative du « ni/ni », formulée par François de Singly⁽³⁾ : l'autorité ne doit pas être synonyme de tyrannie arbitraire, mais les marques d'affectivité et la volonté de dialoguer ne doivent pas aboutir à un comportement laxiste.

Troisième constat : *Super Nanny* et *Le grand frère* sont construits sur le schéma avant/après. Le scénario de ces émissions repose à l'évidence sur le « coup de baguette magique ». Telles deux bonnes fées, les éducateurs viennent en aide aux familles dont la situation s'améliore bientôt significativement. Le salut vient donc de l'extérieur, et en l'occurrence d'un stage intensif de formation parentale dispensé par des éducateurs compétents.

Alors que la vie familiale caricaturée et dramatisée permet au parent téléspectateur de se conforter dans la conviction qu'il y a pire ailleurs, on peut se demander comment les parents reçoivent les normes de la « bonne éducation » savamment distillées par ce type d'émissions. Qui sont les « nouveaux entrepreneurs de la morale familiale »⁽⁴⁾ (Darmon, 1999), qui ont succédé à l'Église ou à l'État, dans leur mission de conseil et de surveillance des parents ? Quels principes éducatifs sont valorisés et au nom de quoi ? Quels supports sont mis au service de leur diffusion ? Enfin, face à la multiplicité des discours des spécialistes, comment les parents reçoivent-ils et intériorisent-ils ces nouvelles injonctions à être un « bon » parent ? Qu'en reste-t-il dans leurs pratiques quotidiennes ? En s'appuyant sur certains ouvrages récents, nous essaierons ici d'éclairer quelques aspects de la production et de la réception des normes et pratiques éducatives contemporaines.

(2) *Super Nanny* porte un tailleur et des épaisses lunettes noires. Son chignon, tiré en arrière, ajoute à l'austérité du personnage. L'image du *grand frère* renvoie quant à elle au monde militaire. Cheveux rasés, musculature développée, pantalon treillis de rigueur, l'apparence de Pascal est modelée pour suggérer une certaine fermeté.

(3) Singly F. (de) (2003), *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Armand Colin.

(4) Le terme d'« entrepreneurs de morale » a été forgé par le sociologue américain Howard Becker dans son ouvrage *Outsiders* (1963). En employant ce terme, on se réfère à un courant d'analyse qui entend identifier qui produit les normes familiales (l'emploi du terme d'« entrepreneurs » impliquant par ailleurs un certain militantisme), qui les applique et comment (les « agents » de la norme), et enfin comment elles sont reçues et mises en pratique au quotidien par les familles.

La reconnaissance de l'intérêt de l'enfant et ses conséquences

L'exhibition du thème de l'éducation sur le petit écran résulte en partie de l'importance grandissante que les sociétés occidentales contemporaines accordent à l'éducation familiale, et plus généralement à l'enfant, qui, comme l'ont montré toute une série de travaux démographiques et historiques⁽⁵⁾, est devenu au fil des siècles un « bien précieux ». C'est pourquoi certains sociologues (Guénin, 2008) n'hésitent pas à opposer la socialisation de l'enfant « d'aujourd'hui » à celle « d'hier et de là-bas ». L'enfant d'aujourd'hui vivrait dans un monde protégé, mis à l'écart de la société des adultes. Des bancs de l'école à l'univers domestique, tout serait mis en œuvre pour préserver cette période – de plus en plus courte et idéalisée (Glevarec, 2010) – qu'est l'enfance. Il ne s'agirait plus seulement de protéger l'enfant d'éventuels dangers mais d'anticiper les risques (et notamment des risques « psychologiques ») qui pourraient compromettre le vécu de cette parenthèse enchantée.

Même si on se méfierait des dichotomies simplificatrices qui opposent trop facilement le passé au présent⁽⁶⁾, force est de reconnaître que les pressions – de plus en plus fortes au cours des dernières décennies – pour défendre et faire reconnaître l'intérêt de l'enfant ont participé à faire émerger une suspicion sur les « bonnes » et les « mauvaises » pratiques éducatives parentales. Au nom d'une minimisation des risques auxquels l'enfant pourrait être exposé, les attentes qui pèsent sur les parents sont toujours grandissantes. Être parent est donc de moins en moins perçu comme une fonction naturelle mais comme une fonction appelant des « compétences ». C'est dans ce contexte particulier qu'il faut lire et comprendre les débats sur la parentalité.

La parentalité comme discours du risque

La parentalité opère une disjonction entre le parent « naturel » et le parent « capable » : « on parle ainsi de plus en plus souvent des “compétences” parentales, voire du “métier” de parent, un peu comme s'il était

(5) Cf. Segalen M. (2010), *Sociologie de la famille*, Paris, Armand Colin.

(6) Pour se convaincre que les controverses quant au rôle éducatif des parents sont anciennes, on lira l'excellent ouvrage de V. Paraiso qui retrace, entre autres, le rôle attribué aux parents depuis l'Antiquité jusqu'au XX^e siècle : Paraiso V. (2005), *Pouvoir paternel et pouvoir politique. Réflexions théoriques et réponses institutionnelles du XVI^e siècle à 1914*, Paris, Connaissances et Savoirs.

possible désormais d'identifier le niveau d'aptitude de chaque parent dans sa mission socialisatrice et, en conséquence, de diagnostiquer l'incompétence parentale, la défaillance, voire l'irresponsabilité » (Martin, 2003). Dans les pays anglo-saxons, la multiplication et le succès croissant des stages de formation parentale reposent sur cette conviction que l'on peut apprendre à être un bon parent tout comme on apprend un métier⁽⁷⁾. Mallettes pédagogiques et cédéroms à l'appui, on cherche à développer « des habiletés parentales spécifiques ». En d'autres mots, il s'agit d'« éduquer les parents »⁽⁸⁾.

Si la parentalité quotidienne est l'objet d'une attention accrue, c'est surtout la parentalité défaillante qui focalise tous les débats et les critiques : « si discours politiques, émissions de télévision ou radio, articles de presse s'emparent du thème, c'est pour stigmatiser l'effondrement du rôle des parents dans la socialisation des enfants »⁽⁹⁾. Comme le soulignent Marine Boisson et Anne Verjus (2004), la parentalité sous-tend donc un discours du risque, non pas parce qu'il réitère les théories sur les dangers auxquels la famille est exposée (théories impliquant la vision d'un groupe soumis à des déterminants externes), mais parce qu'il représente la famille comme cause active du risque. Dans cette recherche de responsabilité qui caractérise les sociétés actuelles, les transformations de la vie familiale font l'objet de toutes les spéculations et cristallisent les inquiétudes. Le travail des femmes, les nouvelles façons de « faire-famille », les évolutions des pratiques éducatives (trop « rigides » ou trop « souples ») sont les plus communément stigmatisées et soupçonnées d'engendrer, chez les enfants, des séquelles psychologiques propres aux sociétés contemporaines (Le Pape, 2009).

De la cause des femmes à celle des enfants : des mères sacrifiées ?

Si toutes les inquiétudes se focalisent sur les parents, c'est parce qu'ils sont paradoxalement perçus comme les seuls garants d'une éducation réussie. Sous l'impulsion des discours psychanalytiques, le bien-être de l'enfant est désormais (et de façon quasi

exclusive) entre les mains de sa mère. S'inscrivant dans une longue vague de travaux sur le contrôle social, l'ouvrage de Sandrine Garcia (2011) renouvelle la problématique de la construction des normes éducatives en analysant comment le courant psychanalytique a investi durablement et massivement le champ de l'éducation familiale. Elle analyse le rôle-clé de certains entrepreneurs de la morale familiale, et notamment de médecins comme Françoise Dolto, qui exercent un véritable magistère moral, et montre les conséquences de la diffusion de ces discours sur la vie actuelle des mères : légitimation de la double-journée des femmes, surcharge de travail domestique au nom du principe de l'exclusivité de la présence maternelle auprès de l'enfant, etc. Comment s'est opéré le passage de la dénonciation de l'« esclavage de la maternité » par le Mouvement de libération des femmes (MLF) à la culpabilisation des mères ? *La cause des enfants*⁽¹⁰⁾ passe-t-elle par le sacrifice de ces dernières ? S. Garcia (2011) pointe, avec justesse, les effets pervers de ces nouvelles normes éducatives.

Rentrant en congruence avec certaines valeurs héritées de Mai 68, ces normes se sont progressivement diffusées à l'ensemble de la société. Leur succès tient tout à la fois à la multiplicité des canaux grâce auxquels elles ont été transmises (conférences sur la parentalité, création de « maisons de l'enfance », application de ces préceptes dans les crèches (qui se multiplient dans le même temps), vulgarisation dans la presse féminine, etc.) et à l'héritage, diffus, multiple, et parfois contestataire, auquel ces théories ont donné lieu. Essaimant le domaine de la pédiatrie et de la puériculture, elles ont été investies et appliquées en fonction de la sensibilité et de l'histoire personnelle des « agents de la norme » (pédiatres, assistantes sociales, éducateurs, etc.), censés les mettre en pratique (Serre, 2010). Ce qui prédomine, en effet, aujourd'hui, ce n'est plus le monopole d'un discours unique mais bien la diversité des actions et recommandations à destination des parents.

Les familles populaires : principales destinataires des actions de soutien à la parentalité

Bien que les actions de soutien à la parentalité ne soient pas, en principe, destinées à un public particulier, elles continuent de viser principalement les familles populaires et/ou immigrées. L'analyse des REEAP

(7) Comme le rapportent Boisson M. et Verjus A. (2004), aux États-Unis, 3 millions de parents ont, par exemple, déjà suivi les cours de STEP (*Systematic Training for Effective Parenting*).

(8) Pourtois J.-P. (dir.) (1984), *Éduquer les parents*, Bruxelles, Labor.

(9) Faget J. (2001), *De la parenté à la parentalité*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

(10) Dolto F. (1985), *La cause des enfants*, Paris, Robert Laffont.



(réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents)⁽¹¹⁾ (Bastard, Cardia-Vonèche, 2004) confirme ce que toute une vague d'études sociologiques avait déjà souligné auparavant (Boltanski, 1969, Lenoir, 2003) : les parents concernés par ces dispositifs sont ceux qui sont dans les situations sociales les plus précaires. L'institutionnalisation d'une multiplicité d'actions à destination des familles réaffirme, en outre, le rôle-clé des professionnels. Comme dans *Super Nanny* ou *Le grand frère*, les solutions passent nécessairement par une aide extérieure.

Ce n'est donc pas étonnant si, au cours des dernières décennies, les sociologues se sont principalement intéressés aux familles populaires afin de déstigmatiser des pratiques étiquetées comme déviantes par rapport aux normes éducatives dominantes. Ces enquêtes se sont multipliées, prenant pour objet l'école ou la prévention de la délinquance juvénile. Elles insistent sur le décalage entre les normes produites

par des classes socialement aisées et les conditions de vie effectives des familles de classes populaires, qui rendent inapplicables certaines recommandations émises par les professionnels de l'éducation. Toutes ces recherches poursuivent donc, *in fine*, le même but : redonner une légitimité à des familles, aux prises avec des difficultés quotidiennes, mais certainement pas démissionnaires ou maltraitantes. Ce parti pris, souvent militant, explique que les connaissances sur les pratiques éducatives des classes moyennes et supérieures soient plus fragmentaires (Le Pape et Van Zanten, 2009).

Des logiques éducatives socialement distinctes

Des réceptions multiples, des applications diverses

Si la construction des normes éducatives fait l'objet d'une longue (et féconde) tradition sociologique, leur réception et application par les parents ont été en revanche beaucoup moins étudiées. En cela, l'ouvrage de Séverine Gojard (2010) constitue une exception. Se basant sur l'analyse de la réception des normes

(11) Les REEAP ont été créés en mars 1999 et « visent à mettre en relation tous ceux qui développent des actions pour aider les parents. Mais ce réseau est aussi destiné aux familles qui doivent pouvoir y trouver les adresses et les personnes susceptibles de les aider dans l'*art* difficile d'être parent » (nous soulignons volontairement en italique le terme).

alimentaires, elle montre que la mise en pratique des conseils émis par les spécialistes dépend fortement – mais pas uniquement⁽¹²⁾ – de la position sociale des parents. La chercheuse dresse donc une typologie des logiques adoptées par les mères – puisque c'est d'elles dont il s'agit essentiellement – pour nourrir leur(s) enfant(s). Deux modèles se dégagent : un modèle « savant » et un modèle « familial ». D'un côté, les mères des classes supérieures, souvent dépourvues d'expérience, se réfèrent aux conseils des professionnels de la petite enfance pour asseoir leurs pratiques, sans nécessairement les appliquer à la lettre. C'est le modèle « savant ». De l'autre, les mères des classes populaires s'appuient sur les recommandations des spécialistes quand celles-ci entrent en congruence avec les pratiques héritées de leur propre socialisation familiale⁽¹³⁾. Le primat de ce modèle « familial » permet également « d'inscrire des pratiques non conformes aux normes de puériculture contemporaines dans la conformité à d'autres règles, qui sont celles de la tradition et de l'application de compétences pratiques, et ainsi de les valoriser indépendamment de la sphère savante » (Gojard, 2010).

Notre enquête sur les stratégies mises en place par les parents pour prévenir les risques au moment de l'adolescence⁽¹⁴⁾ confirme en partie ces résultats : c'est dans les classes moyennes que l'intérêt pour le savoir diffusé par les professionnels de l'éducation est le plus grand et que la conformité aux normes promulguées est la plus recherchée. Certaines mères attendent des lectures ou des émissions qu'elles visionnent⁽¹⁵⁾ des méthodes et des conseils susceptibles de les aider dans leur quotidien, notamment lorsqu'elles ambitionnent

une forte mobilité sociale pour leurs enfants⁽¹⁶⁾. Aux deux extrémités de l'échelle sociale, une certaine distance prévaut. Dans les milieux supérieurs, on note une émancipation – tout du moins affichée – face à un savoir scientifique que certains parents, par la lecture ou la fréquentation de pairs exerçant un métier en lien avec l'éducation, ont appris à maîtriser. Cette distance respectueuse peut se lire comme une preuve évidente de la volonté de distinction dont parlait Pierre Bourdieu mais témoigne également d'une certaine confiance des parents en leurs propres capacités éducatives⁽¹⁷⁾. Dans les milieux populaires, on note également une certaine défiance face aux recommandations jugées trop « théoriques » des professionnels de l'éducation. Un savoir pratique et concret, souvent tiré de l'expérience familiale, leur est fréquemment opposé.

Si quelques recherches permettent de mieux comprendre comment s'articulent les normes issues de la socialisation familiale aux normes « savantes », certains aspects de la construction et de la réception des normes éducatives demeurent encore inexplorés. La multiplication des forums Internet – où des parents échangent conseils et astuces – invite à s'interroger sur la façon dont ils se servent de ces ressources pour construire leurs représentations des « bonnes » et des « mauvaises » pratiques à tenir avec un enfant ou un adolescent.

Des styles éducatifs de classe ?

Comme le montrent les analyses précédentes, tenir compte de la condition sociale des parents, de leurs conditions de vie, est essentiel pour appréhender les normes et les pratiques éducatives des familles. Peut-on pour autant parler de styles éducatifs de classe ?⁽¹⁸⁾

Dans les années 1950-1960, toute une vague de travaux sociologiques, essentiellement américains,

(12) D'autres facteurs rentrent en compte dans cette réception. C'est surtout pour le premier enfant que l'attention portée aux conseils des spécialistes est la plus grande. Ensuite, les expériences passées constituent progressivement des repères sécurisants, qui servent de guides pour l'action. La carrière parentale peut donc se lire comme une trajectoire d'émancipation progressive de certaines normes éducatives émises par les spécialistes et qui influencent les individus quand ils deviennent parents (Le Pape, 2009).

(13) Les mères constituent bien évidemment un modèle (ou un contre-modèle) pour les jeunes femmes qui accèdent à la maternité, mais les pratiques éducatives des sœurs sont également souvent citées comme point de référence.

(14) Le Pape M.-C. (2009), *La famille à l'épreuve des risques. Logiques éducatives et stratification sociale*, thèse de doctorat de sociologie, soutenue à l'Institut d'études politiques de Paris, sous la direction de Jean-Hugues Déchaux.

(15) Certaines émissions télévisées sont spécialisées sur cette thématique de l'éducation, comme *Les Maternelles* pour les plus petits, ou *Allo Rufô* pour les plus grands.

(16) Il est d'ailleurs éloquent que c'est cette conception de la « réussite éducative » que valorisent certains ouvrages. Dans *Paroles pour adolescents*, livre de vulgarisation écrit par F. Dolto pour les adolescents, la célèbre pédiatre française conclut au sujet des relations parents/adolescents : « tout cela avec reconnaissance pour ceux qui vous ont donné la vie et en essayant de faire aussi bien qu'eux, voire mieux, si possible pas plus mal. C'est déjà très bien comme programme d'adolescent », (Dolto F., Dolto-Tolitch C., Percheminier C., (1999), *Paroles pour adolescent ou Le complexe du homard*, Paris, Gallimard).

(17) Cette confiance éducative, plus marquée dans les milieux supérieurs, se retrouve dans les rares enquêtes statistiques portant sur ce thème.

(18) Pour un approfondissement des résultats détaillés ci-après, on se reportera au chapitre sur les pratiques éducatives des familles publié dans *Sociologie du système éducatif* (Le Pape, van Zanten, 2009).

s'appliquent à caractériser les valeurs et méthodes éducatives des parents en fonction de leur appartenance sociale. La plupart aboutissent à une opposition entre le style plutôt autoritaire et rigide des milieux populaires et celui plus souple et libéral des classes supérieures. Émergent donc de ces enquêtes ce que la sociologie appellera longtemps des « styles éducatifs de classe », marqués par une dichotomie tranchée et un peu simplificatrice entre les méthodes éducatives adoptées aux deux extrémités de l'échelle sociale. Tandis que l'obéissance et le respect des règles seraient valorisés dans les milieux les moins favorisés, la création, l'autonomie seraient plébiscités dans les milieux aisés. Ces différences tiendraient au fait que les parents privilégient les valeurs dominantes dans leur propre univers professionnel. Il s'agirait donc de préparer les enfants aux compétences et qualités recherchées dans les métiers qu'ils exerceront demain. Cette hypothèse, qui réduit la famille à un rôle reproducteur, n'est évidemment pas exempte de critiques. Cependant, plusieurs enquêtes récentes invitent à réinterroger ce lien entre univers professionnel et univers familial : ce que les parents vivent au travail ne peut pas ne pas avoir d'impact sur leurs attitudes envers leurs enfants. Les évolutions du monde du travail seraient d'ailleurs, selon certains auteurs⁽¹⁹⁾, un des moteurs de changement des « modes d'être » des parents, notamment dans les milieux populaires.

Les profondes transformations de la société française au cours des dernières décennies expliqueraient d'ailleurs plus globalement que la notion même de « styles éducatifs de classe » ne soit plus opérante. L'homogénéisation des pratiques et des valeurs éducatives tiendrait à l'évolution des modes de vie des Français qui tendrait à les rapprocher les uns des autres (la « moyennisation »⁽²⁰⁾) et à la diffusion des « nouvelles » normes éducatives prônées dans les strates supérieures de la société (Fize, 1990). Il est vrai que certaines d'entre elles se sont largement propagées : l'épanouissement de l'enfant, le respect de sa personnalité et de ses propres capacités sont des socles éducatifs aujourd'hui unanimement reconnus⁽²¹⁾.

(19) Schwartz O. (1990) (nouvelle préface : 2002), *Le monde privé des ouvriers : hommes et femmes du Nord*, Paris, PUF.

(20) Ce terme, popularisé par le sociologue Henri Mendras, désigne l'effacement des barrières traditionnelles de classes lié au développement des classes moyennes et à l'essor d'une consommation et d'une culture de masse.

(21) Singly F. (de) (2000), *Libres ensemble : l'individualisme dans la vie commune*, Paris, Nathan.

Cependant, cette adhésion générale à des normes – d'ailleurs fortement consensuelles – ne doit pas amener à conclure à une homogénéisation des aspirations et pratiques éducatives des parents, bien au contraire. Tout d'abord parce que, comme nous l'avons montré dans les paragraphes précédents, le succès de ces normes, principalement issues de la psychanalyse, n'induit pas nécessairement leur mise en pratique. Ensuite parce qu'il existe toujours des différences subtiles à l'origine de logiques éducatives socialement distinctes. Si l'emploi du terme de « style éducatif de classe » paraît aujourd'hui excessif, la sociologie des années 1980-1990 n'est-elle pas allée un peu trop vite en reléguant au passé la question de modèles éducatifs socialement distincts ?

Plusieurs enquêtes montrent que s'il n'y a pas lieu d'opposer les pratiques et les normes éducatives des parents des milieux populaires à ceux des milieux supérieurs, il demeure des clivages sociaux particulièrement structurants : le contrôle des activités des enfants est, par exemple, exercé différemment. Dans les milieux favorisés, la négociation est de mise au fur et à mesure que l'enfant grandit. Cette importance accordée à l'échange ne sous-entend pas pour autant une absence de contrôle des activités de l'enfant. L'encadrement des activités extrascolaires enfantines montre, au contraire, que les parents contribuent fortement à définir son cadre de vie (van Zanten, 2009). Il y a donc une restriction préalable et précoce de l'univers des possibles dont l'enfant n'est souvent pas conscient. C'est dans cet univers prédéfini que l'enfant puis l'adolescent peut néanmoins négocier avec ses parents un certain espace de liberté : heure de sortie, type d'activité pratiquée, etc. À l'inverse du contrôle indirect exercé dans les milieux favorisés, les familles des milieux populaires privilégient un mode de contrôle plus direct : si les parents – tant le père que la mère – acceptent d'expliquer le bien-fondé de leur décision⁽²²⁾, ils attendent en retour que l'enfant s'y conforme sans la discuter (Le Pape, 2009). Il serait donc inexact d'opposer la communication « libertaire » des classes moyennes et supérieures à l'autoritarisme des milieux populaires, comme on a pu le lire parfois. La communication prend davantage la forme de justifications dans les milieux populaires et de négociations dans les milieux favorisés ; le

(22) On note ainsi, dans les milieux populaires, l'effacement de la valorisation d'une autorité traditionnelle – qui n'a pas besoin de se justifier pour être légitime – au profit d'une autorité qui admet la justification.

contrôle est plus précoce et plus détourné dans les classes moyennes et supérieures, il se veut plus direct dans les milieux populaires.

Restituer le système de raisons des parents

Parler de logiques éducatives socialement distinctes suppose enfin de dépasser la description des valeurs et des pratiques des parents, leur inévitable tension⁽²³⁾, pour analyser ce qui les sous-tend, à savoir une certaine « image de la société, de la nature humaine »⁽²⁴⁾ et de la famille. Ces représentations parentales, cette vision du monde social – rarement interrogées dans les travaux sur l'éducation familiale – sont pourtant fondamentales car ce sont elles qui orientent, au final, les actions des individus. Les prendre en considération, c'est s'orienter vers une sociologie « des cadres sociaux de la perception »⁽²⁵⁾. Seule leur analyse permet de restituer une certaine cohérence dans l'hétérogénéité des pratiques éducatives d'un seul et même parent. Les prendre en considération, c'est rompre avec certains discours idéologiques sur la famille – qui dénoncent les pratiques contradictoires, irrationnelles des parents – pour accéder à leur système de raisons.

BIBLIOGRAPHIE

- **Bastard B. et Cardia-Vonèche L.** (2004), « Comment la parentalité vient à l'État. Retour sur l'expérience des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents », *Revue française des affaires sociales*, n° 4.
- **Boisson M. et Verjus A.** (2004), *La parentalité, une action de citoyenneté. Une synthèse des travaux récents sur le lien familial et la fonction parentale (1993-2004)*, Dossier d'étude n° 62 de la CNAF.
- **Boltanski L.** (1969), *Prime éducation et morale de classe*, Paris-La Haye, Éditions Mouton.
- **Darmon M.** (1999), « Les "entrepris de la morale familiale" », *French Politics, Culture and Society*, vol. 17, n° 3-4.
- **Fize M.** (1990), *La démocratie familiale. Évolution des relations parents-adolescents*, Paris, Presses de la Renaissance.
- **Garcia S.** (2011), *Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants*, Paris, La Découverte.
- **Glevarec H.** (2010), *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familiale*, Paris, La Documentation française, coll. « Questions de culture ».
- **Gojard S.** (2010), *Le métier de mère*, Paris, La Dispute.
- **Guénin J.-M.** (2008), *L'enfant de la distance*, Paris, PUF.
- **Lenoir R.** (2003), *Généalogie de la morale familiale*, Paris, Seuil.
- **Le Pape M.-C.** (2009), « Être parent dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives », *Informations Sociales*, n° 154.
- **Le Pape M.-C. et van Zanten A.** (2009), « Les pratiques éducatives des familles », in Duru-Bellat M., van Zanten A. (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF.
- **Martin C.** (2003), *La parentalité en questions. Perspectives sociologiques*, rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille.
- **Serre D.** (2010), « Les assistantes sociales face à leur mandat de surveillance des familles. Des professionnelles divisées », *Déviance & Société*, vol. 34, n° 2.
- **van Zanten A.** (2009), « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants », *Informations Sociales*, n° 154.

(23) Nous n'analyserons pas plus en détail ce point tant il semble évident que les aléas de la vie quotidienne mettent parfois à mal les principes éducatifs des parents. Dans son enquête sur les stratégies éducatives dans les classes moyennes et supérieures, A. van Zanten (2009) note, par exemple, que, lorsque la négociation échoue, certains parents se résignent à prononcer le fameux « c'est comme ça, un point c'est tout ! ».

(24) Kellerhals J. et Vallente L. (1986), « Interactions familiales et styles de contrôle de la déviance », *Déviance & Société*, vol. 10, n° 4, p. 341-361.

(25) Weber F. (2009), postface au *Travail à-côté. Une ethnographie des perceptions*, Paris, Éditions de l'EHESS.