

L'ARTICULATION ENTRE LES FAMILLES ET L'ÉCOLE SENS COMMUN ET REGARD SOCIOLOGIQUE

CLÉOPÂTRE MONTANDON *

Les relations entre les familles et l'école connaissent depuis quelques années un important développement et plusieurs chercheurs travaillent aujourd'hui sur cette question (Bastiani, 1987 ; Léger et Tripier, 1986 ; Woodhead & McGrath, 1988 ; Macbeth, 1989 ; Montandon et Perrenoud, 1987 ; Henriot van Zanten, 1990). Il existe actuellement un ensemble de travaux qui traitent non seulement des situations concrètes, mais également de certains aspects théoriques concernant la division du travail entre les deux principales instances de la socialisation de l'enfant et leur articulation.

Ce chapitre montre dans un premier temps l'ancienneté de la réflexion sur les différences, les similitudes et l'articulation des pratiques pédagogiques familiales et scolaires. Il examine ensuite l'évolution de cette articulation à la lumière de travaux empiriques. Il recense enfin quelques tentatives conceptuelles dans ce domaine, qui pourraient contribuer à mieux éclairer les différences, les similitudes et l'articulation du travail éducatif de la famille et de l'école.

I – UNE PROBLÉMATIQUE ANCIENNE

Si la recherche sur les relations entre les familles et l'école est relativement récente, l'intérêt pour ce sujet ne date pas d'aujourd'hui. Il est lié aux développements d'une réflexion sur la généralisation de l'instruction pour l'ensemble des individus.

Ainsi par exemple Comenius, qui fut un fervent défenseur d'un système universel d'éducation censé couvrir les besoins des riches et des pauvres, des hommes et des femmes, des paysans et des citadins, accorde, en 1627, une grande importance à la manière dont les parents doivent préparer leurs enfants pour l'école :

* *Professeur à l'Université de Genève, Suisse*

«Ils sont pleins d'imprudence, ces parents qui mènent sans préparation leurs enfants à l'école comme des veaux au marché, ou des bœufs au troupeau ; ces enfants-là harasseront le maître d'école qui, lui, les punira à sa guise.»
(In Prévot J., 1981, p. 171).

De même, il juge insensés les parents «qui en chemin, décrivent à leurs enfants l'instituteur comme un épouvantail et l'école comme une chambre de tortures». Comenius va plus loin encore et recommande aux parents de «faire naître confiance et amour envers le futur instituteur» et de donner à leur enfant «un avant-goût agréable de l'école», en lui offrant une craie, un tabouret, une tablette pour dessiner et tracer des lignes, «non pas pour corriger leur tracé», mais pour «susciter un plaisir». (*Ibid*, p. 172).

Certes, nous avons là une vision assez unilatérale des relations familles-école : les parents sont perçus comme des auxiliaires de l'école en quelque sorte, ils doivent faciliter la tâche des maîtres. Mais on voit déjà s'affirmer l'idée du rôle que peuvent jouer les parents dans les apprentissages scolaires de leurs enfants.

Près d'un siècle et demi plus tard, on trouve un autre exemple de réflexion sur le rapport des familles à l'école. Condorcet qui, dans son célèbre Plan d'Instruction publique rédigé en 1790, propose une instruction universelle et commune à tous les citoyens, est très soucieux de ne pas porter atteinte aux droits des parents. Il défend l'idée que l'école publique doit contribuer davantage à l'*instruction* des enfants, plutôt qu'à leur *éducation*. Il pense que cette dernière est de droit l'apanage de la famille :

«Un autre motif oblige encore de borner l'éducation publique à la seule instruction», écrivait-il, *«c'est qu'on ne peut l'étendre plus loin sans blesser les droits que la puissance publique doit respecter.»*
(Marquis de Condorcet, 1790, p. 200).

En véritable républicain, défenseur de la liberté autant que de l'égalité des individus, il est contre un enseignement public qui empiéterait trop sur l'éducation familiale, qui lierait trop la morale à la religion ou à une idéologie particulière. Un tel enseignement, estime-t-il, ne peut que porter atteinte aux droits naturels des familles et détruire le bonheur domestique. Cela, dit-il, faisant sans doute allusion à l'éducation spartiate, «peut former sans doute un ordre de guerriers ou une société de tyrans, mais il ne fera jamais une nation d'hommes, un peuple de frères». (*Ibid.*, p. 201).

Condorcet, on s'en doute, ne fait pas l'unanimité. En 1763 déjà La Chalotais, s'opposant aux Jésuites, défendait l'idée d'un État tout-puissant en matière d'éducation : «Je prétends revendiquer

pour la nation une éducation qui ne dépende que de l'État, parce qu'elle lui appartient essentiellement ; parce que toute nation a un droit inaliénable et imprescriptible d'instruire ses membres ; parce qu'enfin les enfants de l'État doivent être élevés par des membres de l'État».

Le plan de Condorcet, soucieux des prérogatives de la famille, est repoussé par ses contemporains, par les catholiques qui défendent une éducation religieuse, aussi bien que par les révolutionnaires qui veulent que l'enseignement public soit au service de leur cause (Lehembre, 1989 ; Lelièvre, 1990). Saint-Just, qui pense que les enfants appartiennent à la patrie, est pour le retrait des enfants de leur famille entre 5 et 16 ans, afin qu'ils soient éduqués en commun (*Fragments sur l'Éducation*). De même Le Peletier, dont le plan d'éducation nationale est défendu à la Convention par Robespierre en 1793, considère que les enfants appartiennent à la nation et que les parents n'en sont que les dépositaires. Il refuse l'éducation domestique qui maintient selon lui les préjugés sociaux, politiques et spirituels et soutient que les garçons de 5-12 ans et les filles de 5-11 ans doivent être regroupés dans des maisons d'éducation communes, entretenues par l'État. Le discours de Danton est caractéristique de ce point de vue : «Tout se rétrécit dans l'éducation domestique, tout s'agrandit dans l'éducation commune. Et moi aussi je suis père ; mais mon fils ne m'appartient pas : il est à la République. C'est à elle de lui dicter ses devoirs pour qu'il la serve bien». (Cité in Lelièvre, 1990, p. 23).

Les projets des révolutionnaires suscitèrent des débats épiques. Ils furent contestés en 1793 par Grégoire, un évêque proche des idées de Condorcet, qui rappelle la place des enfants dans l'économie domestique, ainsi que leur rôle de socialisateurs à rebours de leurs propres parents, l'effet régénérateur qu'ils produisent sur leurs familles en rentrant chaque soir de l'école. Ils furent contestés également par un des premiers apôtres de la *déscolarisation*, Gabriel Bouquier, député à la Convention, qui, tout en souhaitant qu'il y ait rupture avec l'ancien système, préconisait «un plan souple, naturel, facile à exécuter ; un plan qui proscrivît à jamais toute idée de corps académique, de société scientifique, de hiérarchie pédagogique». Pour Bouquier, c'est la société toute entière, les familles y compris, qui constituent la meilleure école :

«Les plus belles écoles, les plus utiles, les plus simples, où la jeunesse puisse prendre une éducation vraiment républicaine sont, n'en doutez pas, les séances publiques des départements, des districts, des tribunaux, et surtout des sociétés populaires. C'est dans ces sources

pures que les jeunes gens puiseront la connaissance de leurs droits, de leurs devoirs, des lois et de la morale républicaine ; c'est en maniant les armes, c'est en se livrant aux exercices de la garde nationale, c'est en s'accoutumant au travail, en exerçant un art ou métier pénible, que leurs membres deviendront souples, que leurs forces se développeront, qu'ils perfectionneront leurs facultés physiques. Tout leur présentera des moyens d'instruction : ils en trouveront au sein de leurs familles, ils en trouveront dans leurs livres élémentaires que vous allez publier, ils en trouveront enfin dans les fêtes nationales que vous allez instituer.

(Rapport de Bouquier, décembre 1793, cité in Lelièvre, 1990, p. 24-25).

Les réflexions de tous ces réformateurs du champ éducatif se retrouvent dans les débats actuels concernant l'éducation, quoique souvent cachées sous un « apparent consensus ». (Vincent, 1992 ; voir aussi Frelat-Kahn et Kahn, 1990).

Ces rapides allusions historiques soulèvent deux problèmes fondamentaux qui sous-tendent encore aujourd'hui les relations famille-école. En premier lieu, il s'agit de la relation concrète entre les parents et les enseignants que préfigure Comenius : est-elle possible ? est-elle utile ? est-elle souhaitable ? Et si oui, selon quelles modalités ? Puis, en second lieu, il s'agit de la division du travail éducatif : qui fait quoi ? qui éduque et dans quels domaines ? quelles sont les frontières entre les diverses instances éducatives ? qui en décide ? C'est au fond la question que posent La Chalotais, Condorcet, Le Peletier, Grégoire, etc.

La controverse ne s'est pas arrêtée. Deux textes plus proches de nous, datant du XIX^e siècle, s'intéressent plus particulièrement au problème de l'articulation de l'éducation familiale et scolaire et donnent un éclairage intéressant non seulement sur leurs différences, mais aussi sur l'imbrication de leurs influences éducatives.

1. Le point de vue d'une patricienne genevoise...

Madame Necker de Saussure, fille du célèbre naturaliste Horace-Bénédict, met l'accent sur la succession des influences de la famille et de l'école dans l'éducation de l'enfant. Dans *L'Education progressive ou étude du cours de la vie* (1841), elle expose toute une série de motifs pour lesquels il est important de distinguer ces deux influences. Selon elle, il ne faut pas éloigner les jeunes garçons¹ de la maison paternelle avant l'âge de dix à douze ans. D'abord parce que dans le cas contraire

1. Il est intéressant de constater que dans l'esprit de Mme Necker de Saussure, après l'âge de 7 ans l'éducation des garçons n'est plus identique à celle des filles, même si elles sont d'une importance équivalente. Elle annonce donc qu'elle s'en occupera dans un autre ouvrage.

« ces diverses particularités dont se compose l'idée de famille, ce qui en fait un certain tout et non pas un autre, ces traits qui la caractérisent à la manière d'un individu, le logis, la maison de campagne, la position de fortune, les relations d'amitié ou de voisinage, les plans pour l'avenir, toutes ces choses auxquelles on ne prend pas d'intérêt à sept ans, seraient à jamais ignorées d'un fils ! »
(p. 305).

Pour Mme Necker de Saussure l'éducation domestique, prolongée jusqu'à l'âge de dix ou douze ans, permet non seulement de resserrer les liens de famille, mais aussi de « former chez les jeunes garçons ces habitudes d'égards et de politesse qui sont pour ainsi dire la civilisation de l'individu, et donnent déjà de la dignité à celui qui les a contractées » (p. 330). Puis, et cela est plus important encore dans son esprit, la famille peut développer chez l'enfant les sentiments religieux : « L'éducation du cœur est comme nulle dans les collèges ; c'est que pour donner à nos enfants une religion à la fois vivante et éclairée, nous ne devons nous en fier qu'à nous seuls » (p. 305).

Mais, passé l'âge de dix à douze ans, l'école devient nécessaire. Parce qu'il y a affaiblissement de l'autorité paternelle, parce qu'il devient impossible de la part des parents de faire comprendre aux enfants la nécessité de certaines études, parce que sont absents dans le cadre familial les points de comparaison pour faire connaître à l'élève ce qu'on est en droit d'attendre de lui. Aussi, parce que le milieu familial est trop protecteur :

« passé cet âge, il faut convenir que l'élève y échappera difficilement à la mollesse. Dans un paisible ménage, il n'y a aucune énergie à déployer. Tous les faibles sont protégés, nul n'a besoin de se défendre lui-même ou de défendre d'autres que lui : condition fort heureuse sans doute, mais où la force d'âme ne s'acquiert pas »
(p. 330).

En revanche, dans l'éducation publique l'enfant est soumis à un jugement externe, y compris à celui de ses camarades, il peut y acquérir

« l'esprit de conduite, l'art de se mettre en équilibre avec ses pareils, de connaître jusqu'à quel point il faut leur imposer par sa fermeté ou s'en faire aimer par sa complaisance, et l'on apprend à les servir sans se rendre leur esclave ».

Sans doute le point de vue de Mme Necker de Saussure est celui d'une patricienne. L'enfant reste dans sa famille jusqu'à l'âge de 10-12 ans parce que ses parents, éventuellement assistés d'un maître privé, peuvent lui fournir une instruction suffisante. L'auteur défend donc l'idée d'une socialisation familiale prolongée le plus longtemps possible pendant que l'enfant est encore

malléable. Mais ce texte a le mérite d'exposer clairement certaines différences et similitudes entre éducation familiale et éducation scolaire.

Il est intéressant de relever que, dans l'esprit de Mme Necker de Saussure, la famille peut constituer un cadre de socialisation non seulement au niveau de l'éducation mais aussi de l'instruction. Elle donne d'ailleurs des indications sur la planification de cette instruction domestique, sur son organisation afin que la transmission des savoirs soit bien assurée, sur les méthodes, sur l'emploi du temps, sur la discipline, sur le système de récompenses pour encourager le travail et l'excellence. Une sorte de contrat didactique moral lie dans ce cas parents et enfants, un contrat qui devient explicite et formel lorsqu'un maître privé est engagé. Selon le modèle d'éducation parental présenté par cette pédagogue, peu de choses différencient la forme d'instruction familiale de la forme scolaire. A noter que ce texte ne fait pas mention, une fois que l'enfant se trouve à l'école, des éventuels contacts entre les parents et les enseignants.

2. ...et celui d'un pasteur français

J. Cart rédige en 1856, à l'occasion d'une réunion des sept Églises libres, dites du sud-ouest, un texte qu'il publie par la suite sous le titre *La Famille et l'école, ou des rapports qui existent entre l'instruction et l'éducation des enfants*. Lui aussi observe que c'est au sein de sa famille que l'enfant subit « les influences les plus décisives, ou qui, du moins, déposent sur le cours entier de la vie une empreinte que rien n'efface » (*ibid*, p. 17). L'école ne prend pas l'enfant au berceau, « elle le reçoit préparé déjà et façonné en quelque sorte par la famille » (p. 36). Mais le pasteur Cart, qui pense lui aussi que le but primordial de l'éducation de l'enfant doit être le développement du sentiment religieux et sa conversion, souligne que les familles et l'école doivent conjuguer leurs efforts pour que l'enfant soit socialisé dans la même direction.

« Nous voudrions rendre ceux qui nous écoutent attentifs à un principe qui nous paraît capital dans cette matière, et qui peut être posé comme la vraie base de tout bon système d'éducation ; savoir : l'étroite relation qui existe nécessairement entre la famille et l'école.

L'instruction et l'éducation ont d'intimes liens ; dans l'école et dans la famille elles doivent être harmoniques, concorder l'une avec l'autre, se compléter réciproquement »

(p. 10).

Comme Mme Necker de Saussure, le pasteur Cart note que

« la famille ne fait pas seule l'éducation des enfants, mais l'école y est pour beaucoup ; de même que l'école n'est pas seule à instruire, mais

doit compter avec l'instruction reçue au foyer domestique. De là, une évidente nécessité : l'entente réelle, le parfait accord sur ce point, entre l'école et la famille. »

Il sait bien que même si l'école est appelée à instruire les enfants, elle leur donne aussi une certaine éducation, car de toute façon « il y a dans toute instruction une part faite au caractère et à la manière d'être de l'individu » (p. 36).

Il importe de noter qu'afin d'assurer l'accord entre la famille et l'école, le pasteur Cart considère que les parents et les enseignants doivent « s'entendre mutuellement et se rendre une main secourable » (p. 60). Il va jusqu'à proposer un moyen concret qu'il juge indispensable : « les visites que les uns et les autres doivent se rendre » (p. 60).

Ces textes, de même que les journaux que plusieurs mères de la bourgeoisie tenaient en Europe comme aux États-Unis, montrent qu'au XIX^e siècle on se préoccupe beaucoup de l'articulation entre la famille et l'école. On compare les notions d'éducation et d'instruction ainsi que les formes d'éducation familiale et scolaire, soit pour souligner leurs différences, soit pour accentuer les similitudes de la socialisation familiale et scolaire. Les grands ténors de la psychologie et de la pédagogie s'inspirent, souvent sans le reconnaître, du savoir et savoir-faire des parents, notamment des mères (Steedman, 1988). Fröbel, à la suite de Pestalozzi, préconise en 1840 l'observation des interactions mère-enfant afin qu'elles servent de prototype pour des formes institutionnelles d'éducation, tout au moins pour les jeunes enfants. Pour ces pédagogues l'instruction dans les institutions éducatives est en quelque sorte une version consciente et structurée des pratiques maternelles. C. Steedman (1988), qui a étudié ce phénomène, montre comment leurs idées ont influencé la pédagogie dans les écoles primaires. Elle montre comment en Europe les idées de Fröbel ont été appliquées dès le milieu du XIX^e siècle dans des jardins d'enfants destinés aux classes populaires, créés par des organisations de bienfaisance, et comment en Angleterre dès la fin du siècle elles ont été intégrées dans la politique officielle du Board of Education (*ibid.*, p. 86). Mais, dans l'esprit du public, les missions éducatives des familles et de l'école restent distinctes.

II – L'ÉVOLUTION DE L'ARTICULATION ENTRE LES FAMILLES ET L'ÉCOLE AINSI QUE DE LA FORME DE LEURS PRATIQUES ÉDUCATIVES RESPECTIVES

Les textes historiques présentés ci-dessus proviennent d'une période où les relations concrètes entre les familles et l'école étaient quasiment inexistantes. Les réflexions quant à l'articulation réelle ou souhaitée des influences pédagogiques de ces deux institutions et quant à la forme qu'elles devaient revêtir se faisaient en l'absence d'interactions concrètes, même si certains, comme le pasteur Cart, les préconisaient. Aujourd'hui, dans une bonne partie des pays occidentaux, les relations entre les parents et les enseignants se sont considérablement développées et sont, d'un point de vue pédagogique et/ou politique, fortement recommandées. Les transformations des structures familiales et scolaires ainsi que des mentalités, les progrès dans les savoirs scientifiques, ne sont pas étrangers à cette évolution (Montandon, 1987). On peut alors se demander dans quelle mesure ces nouveaux liens entre familles et école relèvent d'une nouvelle conception de l'articulation de la socialisation familiale et scolaire et, le cas échéant, de certains changements dans leurs formes respectives.

Pour certains, il y aurait eu dans le passé une division des tâches relativement claire entre la famille et l'école. En schématisant, l'école publique dans le passé avait été principalement chargée de l'*instruction*, qui portait sur des compétences et des savoirs passablement formalisés et étalonnés, apprenant à l'enfant à se soumettre à des lois universelles, tandis que la famille était davantage responsable de l'*éducation* des enfants, de la transmission des valeurs, dans un univers relativement plus chaleureux, tenant compte des particularités de chacun (Porcher, 1981). Dans cet ordre des choses, et même si les différences n'ont jamais été nettes, il y avait une complémentarité entre l'école et la famille.

Puis progressivement au cours du XX^e siècle certaines transformations auraient affecté cette articulation. Porcher mentionne entre autres «les "pédagogies nouvelles" qui cherchent à rapprocher l'école et la famille» (l'histoire se répète !). Il s'agit «de 'déscolariser' au maximum l'enseignement», de considérer l'apprenant «plutôt comme un enfant que comme un élève», de faire de sorte que «l'élève soit heureux en classe, qu'il s'y trouve à l'aise et 'chez lui'», d'accorder beaucoup d'importance à la relation enseignant-enseigné :

«Par là l'école cherche bien à se rapprocher de la famille, en devenant même une famille exemplaire, plus "familiale" encore que la famille, chaleureuse et disponible pour accueillir l'enfant. La complé-

mentarité entre l'institution scolaire et l'institution familiale, dans cette perspective, tend à s'estomper au profit d'une redondance. (Porcher, 1981, p. 64).

La diffusion de cette nouvelle orientation éducative de l'école soulève plusieurs problèmes et de nombreux observateurs ont noté qu'elle tend à creuser les inégalités individuelles des élèves qui sont en grande partie tributaires d'inégalités sociales. L'école qui fonctionne comme une famille serait plus favorable aux enfants des familles favorisées ; elle n'est pas nécessairement adaptée aux enfants pour qui elle souhaiterait être plus profitable. Même si dans l'idéal les nouveaux modèles pédagogiques sont ouverts aux parents, leur diffusion dans des cadres institutionnels traditionnels, bureaucratiques et centralisés, ne favorise pas toujours des échanges fructueux entre les familles et l'école, sans parler du fait qu'ils suscitent un accueil très inégal suivant les caractéristiques socioculturelles des familles.

Quoi qu'il en soit, le fait est que l'école tend à remplacer les parents dans de nombreuses tâches éducatives. Indépendamment de l'approche pédagogique, sa mission s'est beaucoup étendue. D'abord il y a une extension *verticale* de la scolarité obligatoire, un prolongement du temps que les enfants passent à l'école. Ils s'y rendent de plus en plus précocement et continuent leurs études de plus en plus tard. Ensuite, on observe une extension *horizontale* de la scolarité par la démocratisation des études, c'est-à-dire l'accès plus général aux études secondaires de l'ensemble des jeunes, indépendamment de leur condition sociale ou de leur sexe. Au delà de ces extensions plutôt *quantitatives* de l'école, il y a une expansion *qualitative*. Quand bien même l'éducation morale ne figure plus que rarement dans le curriculum, tant il est vrai que les domaines religieux, patriotiques ou autres ont été abandonnés ou considérablement réduits dans l'instruction publique, la mission de l'école ne s'est pas rétrécie. Les écoles aujourd'hui ne cessent d'ajouter de nouvelles matières : elles dispensent une éducation sexuelle, informent sur les drogues, offrent des services médicaux, psychologiques et sociaux, s'occupent de l'orientation professionnelle des enfants. Des domaines auparavant du ressort des familles ou de l'environnement immédiat des élèves, sont enseignés ou traités à l'école. Sans oublier que dans certaines régions les activités périscolaires ou parascolaires se sont beaucoup développées.

Dès lors, certains ont prétendu qu'au cours du XX^e siècle les familles ont perdu leur fonction éducative au profit de l'école, la forme scolaire exerçant un quasi-monopole sur le champ de l'éducation. Plusieurs enseignants pensent même que les parents

aujourd'hui abandonnent l'éducation de leurs enfants à l'école. La complémentarité traditionnelle entre l'institution familiale et scolaire a-t-elle vraiment disparu ? a-t-elle cédé, comme cela semble être à première vue le cas, à un état de concurrence ?

Les choses ne sont pas si simples. Certes, l'école a pris en charge une grande partie de la socialisation des enfants. Mais l'ensemble du processus éducatif s'est tellement amplifié, que tant la famille que l'école s'en trouvent surchargées (Kellerhals et Montandon, 1992). Par ailleurs, que ce soit du côté des enseignants ou du côté des parents, on observe des représentations très diversifiées des rôles respectifs de la famille et de l'école, ainsi que des relations concrètes très différentes. Nous nous servons des résultats de deux récentes recherches genevoises auprès d'échantillons représentatifs d'enseignants et de parents d'élèves du primaire, pour illustrer les différentes conceptions de l'articulation entre familles et école.

1. L'articulation familles-école du point de vue des enseignants

En analysant les résultats de l'enquête auprès des enseignants (Favre et Montandon, 1989), on constate que si les contacts avec les parents se sont dans l'ensemble multipliés ces dernières années, il n'empêche que les attitudes et les pratiques des maîtres sont très diverses. Par exemple, un quart (25 %) des enseignants considère que les rôles de la famille et de l'école sont spécifiques et est d'accord avec le principe : « Aux enseignants l'instruction, aux parents l'éducation ». Ces enseignants estiment que les familles délèguent à l'école une tâche déterminée et doivent faire confiance à l'enseignant : « à chacun son métier ». Dans leurs contacts avec les parents ils sont *minimalistes*. Une minorité d'enseignants (16 %) demeure également assez traditionnelle dans la définition des tâches respectives des familles et de l'école, mais est plus ouverte vis-à-vis des parents, considérant que pour atteindre ses objectifs auprès de chacun de ses élèves, l'enseignant doit s'assurer de l'appui et de l'aide des parents. Ces enseignants recherchent une coordination selon une division du travail bien stricte et leurs contacts avec les parents, auxquels ils accordent un droit de regard bien limité sur l'école, sont *individua-listes*. La moitié des maîtres (47 %) pense au contraire que parents et enseignants sont attelés à la même tâche, qu'ils se complètent et s'appuient mutuellement, d'où la nécessité d'un effort permanent de concertation et de négociation. Ces enseignants sont d'ailleurs très *polyvalents* dans leurs contacts avec les parents. Un quatrième type d'enseignants (16 %) se trouve davantage dans les

petits degrés. Comme les précédents ils ne plaident pas pour une division des rôles très nette. On pourrait parler d'une certaine indistinction des fonctions et des responsabilités, chacun, parent ou enseignant, pouvant être amené à jouer le rôle de l'autre. Mais leur ouverture vis-à-vis des parents est restreinte ; ils préfèrent les contacts *informels*, privilégiant l'ambiance, le climat de confiance et ne sont pas prêts à donner plus de poids aux parents.

Ces différents profils, illustrés dans la figure suivante, montrent qu'il n'existe pas chez les enseignants une vision unanime de l'articulation des familles et de l'école. À noter également que de manière générale les enseignants ne voient pas d'un bon œil les efforts de certains parents qui veulent participer davantage à la vie de l'école ou qui désirent relayer plus activement l'action éducative de l'école.

Styles de rapport à l'école des enseignants

<i>Ouverture</i>	<i>Vision des missions éducatives respectives</i>	
	<i>Mission partagée</i>	<i>Mission distincte</i>
<i>Ouverture élargie</i>	collaboration	coordination
<i>Ouverture restreintes</i>	ubstitution	mandat

2. Le rapport des familles à l'école du point de vue des parents

L'enquête auprès des familles montre également qu'il existe chez les parents aussi des attitudes fort différentes concernant leur rapport à l'école (Montandon, 1991). Ces différences sont liées aux caractéristiques socioculturelles des parents. La représentation de la mission de l'école et du partage des tâches varie selon l'appartenance sociale des familles. On constate que si dans l'ensemble deux parents environ sur trois reconnaissent un rôle spécifique à l'école et considèrent qu'une grande partie de l'éducation de l'enfant se fait dans le milieu familial, cette proportion est plus forte parmi les parents qui se situent dans le haut de l'échelle sociale. Ces résultats rejoignent ceux de Paillard et Gilly qui ont observé que les pères cadres considèrent que l'éducation de l'enfant se fait avant tout dans sa famille (1972). En revanche, les parents des milieux moins favorisés sont davantage prêts à lais-

ser une bonne partie de l'éducation de leurs enfants aux enseignants. Cela est spécialement le cas des familles d'ouvriers sud-européens, comme si l'école était pour leur enfant une manière, ne fût-ce que temporaire, de s'intégrer à la société suisse.

La participation des parents à des activités liées à la vie et la gestion de l'école varie également selon les milieux. Les familles aux ressources socioculturelles élevées sont davantage prêtes à s'investir dans un plus grand nombre d'activités, notamment celles qui peuvent infléchir le fonctionnement de l'école, (par exemple, participer à des décisions concernant le règlement interne de l'école ou à l'enseignement de certaines branches), que les familles moins favorisées, qui se disent plus souvent prêtes à assister l'enseignant dans des tâches d'encadrement des enfants.

Les deux dimensions des attitudes parentales – mission attribuée à l'école et tendance à y participer – permettent de distinguer quatre types de rapport des parents avec l'école, en croisant d'une part le rôle large ou étroit que les parents attribuent à l'école, et d'autre part, leur implication forte ou faible dans la vie de l'école.

Une minorité des parents de cette recherche (18 %) accorde un rôle large à l'école, une mission éducative étendue et est en même temps ouverte à une participation aux activités scolaires : ces parents ont une attitude de *collaboration*. Une autre minorité (21 %), tout en attribuant une mission large à l'école, manifeste un certain désengagement, se replie, laisse faire en quelque sorte : c'est une attitude de *délégation*. Dans une famille sur trois (35 %), les parents reconnaissent un rôle étroit à l'école et sont prêts à participer dans ce cadre bien défini, ils sont enclins à *contribuer* (35 %). Enfin, dans une famille sur quatre (26 %), le rôle reconnu à l'école est étroit et les parents s'y engagent à peine ou pas du tout, en donnant en quelque sorte un *mandat* aux enseignants.

Styles de rapport à l'école des familles

<i>Implication</i>	<i>Rôle attribué à l'école</i>	
	<i>Large</i>	<i>Étroit</i>
<i>Participation</i>	collaboration	contribution
<i>Retrait</i>	délégation	mandat

Ces types d'attitudes, illustrés dans la figure ci-dessus, varient selon les caractéristiques des familles. Le style *délégation* est plus fort dans les familles d'ouvriers que dans les familles de cadres ; inversement, le style *contribution* est plus fréquent parmi ces derniers. Les parents qui délèguent, soit parce qu'ils font confiance, soit parce qu'ils se sentent dépassés, ou pour d'autres raisons encore, se trouvent plus souvent dans les milieux ouvriers. Les parents qui attribuent un rôle étroit à l'école, mais qui néanmoins veulent exercer un droit de regard, contribuer de manière ponctuelle, voire contrôler l'école et les enseignants, appartiennent aux milieux de cadres (*ibid.*, p. 116).

Il apparaît donc que, pas plus que chez les enseignants, l'articulation des missions éducatives de la famille et de l'école ne fait l'unanimité chez les parents. Si la vision qu'en ont certains est davantage celle d'une complémentarité, chez d'autres elle est plus proche de la concurrence.

Sans doute, d'autres changements contribuent à compliquer les choses. Plus familiers de la forme scolaire, tant il est vrai que le niveau d'instruction de l'ensemble des populations s'est élevé, nombreux sont aujourd'hui les parents, dans les pays occidentaux, qui tendent d'une part à reproduire, dans le cadre de la famille, des modes d'apprentissage scolaires pour leurs enfants, et d'autre part à encourager à l'extérieur ce type d'apprentissage (pour les langues étrangères, la musique, les sports, différents loisirs, etc.). Aux Etats-Unis, le mouvement de l'école à domicile a pris beaucoup d'ampleur (Knowles, 1988). D'autre part, comme nous l'avons vu plus haut, un grand nombre d'enseignants, sensibilisés à la relation avec l'enfant ou à la différenciation de l'enseignement, adoptent dans leurs classes des attitudes éducatives davantage marquées par le « particularisme » et la « diffusion », voire l'« affectivité », notamment dans les petits degrés. Il y a donc une interpénétration des formes éducatives de l'école et de la famille, qui suivant les contextes sociaux conduit à davantage de complémentarité ou de concurrence².

2. Il aurait été intéressant de pouvoir mettre en relation de manière plus précise le rapport des parents à l'école, et inversement le rapport des enseignants aux familles, avec les modèles pédagogiques des uns et des autres. Les enseignants qui considèrent que les missions éducatives de l'école et de la famille sont très proches adoptent-ils un style éducatif plus « familial » dans leur classe ? ceux qui considèrent que ces missions sont spécifiques et distinctes ont-ils un style éducatif plus formel, tout ce qu'il y a de plus scolaire ? Les parents qui distinguent peu les rôles éducatifs de la famille et de l'école, ont-ils tendance à s'immiscer davantage dans la vie scolaire de leur enfant, sont-ils davantage portés à l'« instruire » ? ceux qui estiment que chaque institution a des fonctions différentes, se dispensent-ils de toute pratique instructive, accordent-ils

III – QUELQUES CONCEPTS POUR L'APPROCHE SOCIOLOGIQUE DE L'ARTICULATION ENTRE LES FAMILLES ET L'ÉCOLE

L'analyse de la mission attribuée à l'école, dans les deux enquêtes genevoises mentionnées ci-dessus, fait appel à une dichotomie parsonnienne classique qui oppose la *spécificité* et la *diffusion* des orientations de l'action. En fait, les développements conceptuels de Parsons (1951, 1959) ont souvent été utilisés par lui-même et par d'autres pour éclairer l'action éducative des familles et de l'école. Cette section présente quelques autres tentatives pour cerner le domaine des relations familles-école, dont certaines peuvent servir à enrichir l'approche quelque peu restrictive du champ éducatif par la sociologie de l'éducation traditionnelle.

L'articulation de l'action éducative familiale et scolaire a été théorisée par différents sociologues et spécialistes de l'éducation selon leurs points de vue sur la réalité sociale (Epstein, 1990).

a) Certains conçoivent la famille et l'école comme deux institutions aux frontières claires et aux tâches bien distinctes, qui contribuent de manière *séparée* à la socialisation des enfants, de même qu'à la construction de l'ordre social. C'est le point de vue de Parsons. Si on utilise les outils conceptuels de ce dernier, on peut distinguer les deux institutions selon plusieurs critères (Parsons, 1951, 1959 ; Getzels, 1974).

— Dans la famille les relations entre les parents et les enfants sont gouvernées par des considérations basées sur des critères imprégnés de « particularisme ». Cela veut dire que les enfants y sont traités comme des personnes spéciales, particulières ; ils sont uniques pour leurs parents. A l'école en revanche, les relations entre enseignants et enfants sont basées sur des principes « universalistes ». L'enfant fait partie du groupe classe ; il est traité de manière égale, selon des critères universels, sinon on accuserait l'enseignant de favoritisme.

— Dans la famille l'« affectivité » est exprimée librement et on y attache, de nos jours en tout cas, une grande importance. Les parents créent un climat chaleureux autour de l'enfant, ils sont encouragés à lui manifester leur amour. A l'école les enfants sont brutalement ou graduellement « sevrés » des relations personnelles, affectives comme celles qu'ils vivent dans la famille, et sont préparés pour le monde extérieur, le monde des relations

plutôt davantage d'importance à l'esprit de famille, à la transmission des valeurs et des traditions familiales ? Nous n'avons pas de données pour effectuer une telle analyse, mais nous faisons l'hypothèse que la forme éducative adoptée par les parents ou les enseignants est liée à leur représentation de la mission éducative de la famille et de l'école.

professionnelles où prévaut la «neutralité affective». Les enseignants, quels que soient les sentiments qu'ils peuvent éprouver vis-à-vis des enfants, sont censés utiliser des critères explicites d'évaluation. Leurs relations avec les enfants sont marquées d'une certaine distance.

— Dans la famille les enfants savent qu'ils sont appréciés parce qu'ils y sont nés, parce qu'ils ont tout simplement le statut d'enfant : de garçon ou de fille, d'héritiers de leurs parents. A l'école les enfants apprennent normalement que c'est ce qu'ils font qui importe plus («*achievement*») que ce qu'ils sont. On les récompense non pas pour leurs dons, ou qualités innées («*ascription*»), mais pour ce qu'ils font, qu'ils soient filles ou garçons, pauvres ou riches, doués ou ignorants.

— Enfin les parents s'occupent de manière illimitée de leurs enfants : de leur nourriture, leur subsistance, leur sécurité, leur confort, leur santé, leur instruction, leur éducation, leur bien-être. Leur souci pour les enfants se caractérise par une grande «diffusion». Les enseignants s'occupent en général de certains aspects plus restreints de l'éducation, leur souci se caractérise par une certaine «spécificité».

Cette manière de distinguer théoriquement la division du travail entre les familles et l'école correspond à une vision traditionnelle. Parsons, ainsi que Weber et Waller, considéraient que ces deux institutions sont chacune plus efficace ou efficiente lorsqu'elles ont des buts différents et des pratiques différentes, lorsque les responsabilités des enseignants et des parents sont indépendantes.

b) Une autre manière de concevoir la mission des familles et de l'école consiste à considérer leurs responsabilités respectives dans un ordre *séquentiel* (Epstein, 1990). L'école succède à la famille. Les parents sont responsables des apprentissages fondamentaux de l'enfant dans les premières années de sa vie, les enseignants par la suite. Selon ce point de vue, il existe des stades distincts dans la socialisation de l'enfant et ce qu'il apprend dans les premières années de sa vie est d'une importance fondamentale pour la suite. Ce point de vue, influencé par la psychologie freudienne et piagétienne, correspond mal à la réalité actuelle. Aujourd'hui les parents ne sont pas prêts à abandonner leur rôle éducatif dès que les enfants commencent l'école. Par ailleurs, depuis que les femmes sont entrées massivement dans le monde du travail et confient de plus en plus les tout petits enfants à des institutions préscolaires, cette séparation temporelle des responsabilités est moins claire.

c) Une troisième perspective, plus moderne, est davantage interactionniste. Les responsabilités de la famille et de l'école ne seraient ni séparées, ni séquentielles ; il y a *emboîtement* ou *recoupement*. Bronfenbrenner (1979), par exemple, a construit un modèle «écologique» qui montre comment l'enfant se trouve inséré dans un ensemble d'environnements ou éconiches, à commencer par sa famille et son école, qui elles-mêmes sont emboîtées dans des écosystèmes plus larges (le monde du travail, la communauté locale, le système d'enseignement, etc.), et ainsi de suite, comme les poupées russes. Ce modèle met l'accent sur la complémentarité des écoles et des familles, sur l'ensemble des influences qui s'exercent sur leurs relations par d'autres institutions, et sur les effets conjugués de toutes ces institutions sur l'enfant. Epstein (1990) à son tour se représente l'articulation des familles et de l'école comme le recoupement plus ou moins large de deux espaces. L'étendue du recoupement peut être influencée par l'âge de l'enfant, et le degré dans lequel il est inséré. Elle peut être influencée par l'évolution des représentations qu'ont les parents et les enseignants de leurs fonctions respectives. De même l'étendue du recoupement peut varier selon les caractéristiques des familles, leur milieu social, leurs structures. Ce modèle permet de considérer les interactions entre les familles et l'école selon plusieurs niveaux, personnel, interindividuel ainsi que collectif.

C'est précisément dans une perspective interactionniste qu'a travaillé Leichter (1978) en répertoriant les concepts qui peuvent être utiles pour étudier les relations entre les différentes instances éducatives. Selon cette anthropologue de l'éducation, pour comprendre le processus de socialisation on ne peut considérer les influences de l'école ou de la famille de manière isolée. Sans doute la famille assume souvent la continuité de l'éducation de l'enfant. Mais elle est entourée par les institutions de la petite enfance (crèches, garderies, jardins d'enfants, etc.), par l'école, par les camarades, par diverses instances religieuses, morales, par des éducateurs et autres spécialistes, par la télévision. Les parents, de même que certains autres agents importants de la socialisation, sont appelés à coordonner, à médiatiser, à relayer les influences éducatives des autres. Lorsqu'on étudie les processus de socialisation il importe donc de tenir compte des négociations, médiations et autres interactions entre toutes les instances.

Leichter propose toute une série de concepts utiles pour analyser ces interactions : système, configuration, lien, résonance,

médiation. Considérer, par exemple, les relations familles-école comme faisant partie d'un *système* de relations permet sans doute de les situer dans un réseau d'influences éducatives plus large.

Le concept de *configuration* se réfère à la constellation des institutions qui éduquent les enfants dans une société donnée et aux manières dont celles-ci sont liées entre elles et avec le système social. La configuration peut varier selon les époques et selon les lieux. Aujourd'hui, par exemple, les media jouent un rôle très important dans la configuration des instances de socialisation des enfants, que ni les familles ni l'école ne peuvent ignorer.

Le concept de *lien* met plus particulièrement l'accent sur la communication, sur les échanges entre les agents de socialisation. Il a déjà été utilisé pour analyser les connections entre les écoles et la communauté locale (Litwak et Meyer, 1974), mais aussi les contacts entre les parents et les enseignants, y compris, quoique plus rarement, les relations qui se produisent à travers l'enfant, en tant que «common messenger» (Leichter, 1978), ou «go-between» (Perrenoud, 1987).

Le concept de *résonance*, développé par Métraux (1953), fait référence à la problématique de l'intégration culturelle, sur le plan des représentations plutôt que sur celui des institutions. Selon Métraux les différentes images, les diverses représentations de la réalité que partagent les membres d'un groupe donné s'appellent, se juxtaposent, se renforcent mutuellement. Cette «résonance» des modèles culturels ne signifie pas qu'il y a uniformité. Les familles et les écoles peuvent, par exemple, avoir des représentations fort différentes des processus d'apprentissage, de la pédagogie, peuvent manifester une discontinuité culturelle sur plusieurs plans, tout en présentant des similitudes dans la manière dont elles conçoivent l'individu et la responsabilité individuelle. Comme s'il y avait une structure profonde derrière les structures de surface. Le concept de résonance rappelle utilement que lorsqu'on étudie les relations entre différentes institutions éducatives, il convient de tenir compte de l'existence de différents niveaux d'analyse.

Le concept de *médiation* est l'un des plus intéressants parmi ceux proposés par Leichter dans le but de saisir les multiples aspects des relations entre instances éducatives. Il sert à analyser comment les familles en l'occurrence négocient les expériences éducatives de leurs membres et leur donnent un sens. Le concept de médiation réfère aux processus à travers lesquels les familles interprètent, critiquent, renforcent, complètent, transforment, contrecarrent les influences éducatives des autres acteurs. Cette médiation peut être directe ou indirecte, peut prendre des formes

très différentes selon le père, la mère, ou autre personne ayant des responsabilités éducatives, étant donné que tous ne partagent pas les mêmes points de vue. Il est possible cependant de décrire des styles de médiation familiaux qui peuvent d'ailleurs être différents selon les instances éducatives qu'il s'agit de médiatiser : ainsi les parents peuvent avoir tendance à compléter ce qui provient de l'école, interpréter ce qui vient de la télévision, critiquer ce qui vient des camarades, ainsi de suite (Kellerhals, Montandon *et al.*, 1991).

Leichter (1978) a également répertorié les principales dimensions et critères qui peuvent être utilisés pour *comparer* les différentes instances de socialisation et caractériser leur mode d'articulation : qui enseigne et qui apprend ? selon quelles méthodes ? selon quelle organisation du temps et de l'espace ? avec quel type d'évaluation ? dans quel contexte pédagogique ? etc. Ces critères ne sont pas exhaustifs, mais constituent une base pour analyser les continuités et discontinuités, harmonies et contradictions entre l'éducation familiale et scolaire. Ils peuvent aussi servir à mieux comprendre une des raisons de l'échec scolaire, à savoir l'hétérogénéité des pratiques éducatives entre la famille et l'école.

A la suite des travaux voici une tentative de répertorier quelques dimensions qui peuvent être utiles pour comparer les formes éducatives présentes dans les différents contextes de socialisation : la famille, l'école, la formation professionnelle, le travail, les groupes de copains, les institutions religieuses, de loisirs, et ainsi de suite. Les critères retenus dans le tableau suivant (qui fait quoi, à qui, où, quand, comment, pourquoi, etc.), pour chacune des instances de socialisation, pourraient contribuer à l'identification de ce qui distingue chacune d'entre elles et à la définition de leur forme.

Critères de comparaison des différentes instances de socialisation

Qui ?

1) Acteurs du processus de socialisation.

Qui éduque qui, qui apprend à qui ? Age, sexe, statut social, appartenance institutionnelle et formation des partenaires, regroupements, sélection, etc.

Où ?

2) Lieux et organisation de l'espace.

Où se passe la socialisation ? Architecture et disposition des lieux, frontières, espaces réservés, espace personnel, etc.

Quand ?

3) Durée et organisation du temps.

A quels moments, à quel tempo, selon quel calendrier ? Organisation collective et personnelle du temps d'enseignement et d'apprentissage, horaires, calendrier, cycles, segmentation, démarcations souples ou rigides, planification, etc.

Quoi ?

4) Projet éducatif et contenu.

Est-il étroit (instruction) ou large (éducation) ? Que communique-t-on de manière explicite ? Domaines de la socialisation : savoirs spécifiques, valeurs, techniques d'interaction, modèles d'identification ; matières spécifiques, etc.

Et quoi encore

5) Curriculum caché.

Que communique-t-on sans s'en rendre compte ? Pédagogie invisible, contrôle social, violence symbolique, disciplines, routines quotidiennes, habitus, etc.

Comment ?

6) Méthodes de transmission.

Quels moyens ou techniques utilise-t-on pour enseigner ou pour apprendre ? Imposition, contrôle, discipline, motivation, moralisation, relation. Organisation des matières, découpage, transposition didactique, etc. Degré de participation des apprenants, etc.

- Pourquoi ?** 7) Objectifs du processus de socialisation.
Y a-t-il un projet d'éducation et si oui lequel ?
Existence ou absence d'une volonté d'éduquer.
- Avec quels critères ?** 8) Genres d'évaluation.
Quels sont les critères et les procédés d'évaluation ? Sont-ils publics ou cachés ? Notations, examens, récompenses, sanctions, titres, certification, remise de prix, cérémonies, etc.
- Selon quelle organisation ?** 9) Structures et organisation.
Comment est géré l'enseignement ? de manière formelle ou informelle ? Gestion, autonomie des enseignants, voies hiérarchiques, nombre d'enseignants, etc.
- Rapports internes** 10) Orientations des interactions.
Sur quelle base s'établissent les rapports entre enseignants et enseignés ? Quelles sont les attitudes des acteurs ? Universalisme-particularisme, diffusion-spécificité, neutralité-affectivité, discrimination-équité, réciprocité ou unilatéralité, etc.
- Coordination externe** 11) Interactions avec les autres instances.
Y a-t-il des interactions avec d'autres instances de socialisation et si oui quelles formes prennent-elles : échanges simples, collaboration, délégation, coopération, rejet, etc.

Cette tentative de développer un instrument pour une approche comparative des différentes formes éducatives peut se révéler utile pour l'analyse des similitudes et des différences entre les diverses instances de socialisation, pour saisir leur évolution, ou encore pour évaluer leur importance relative dans l'espace social et dans le temps ainsi que leurs articulations. L'actuelle sociologie de l'éducation, centrée principalement sur l'école et peu soucieuse jusqu'à récemment des autres champs éducatifs, s'est peu penchée sur ces questions. Il est temps de les aborder de manière plus systématique et de les explorer en compagnie d'autres disciplines : de la sociologie de la famille, de la sociologie du travail et des organisations, ou encore de l'anthropologie.

Références bibliographiques

- BASTIANI J. (ed.) (1987), *Parents and Teachers. Perspectives on home-school relations*, Windsor, NFER/Nelson.
- BRONFENBRENNER U. (1979), *The ecology of human development. Experiments by nature and design*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- CART J. (1856), *La Famille et l'école*, Paris, Librairie Ch. Meyrueis et Cie.
- CONDORCET (Marquis de) (1790), *Œuvres, «Sur l'instruction publique»*, Paris.
- EPSTEIN J. L. (1991), «School and Family Partnerships», dans *Encyclopedia of Educational Research*, 6th ed., New York, MacMillan.
- FAVRE B. et MONTANDON C. (1989), *Les Parents dans l'école... Ce qu'en disent les enseignants primaires genevois*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 30.
- FRELAT-KAHN B. et KAHN P. (1990), «Condorcet et l'idée d'école républicaine», dans KHAN P., OUZOULIAS A., THIERRY P. (eds), *L'Education. Approches philosophiques*, Paris, P.U.F.
- GETZELS J. W. (1975), «Socialization and education : a note on discontinuities», dans LEICHTER H. J. (ed.), *The Family as Educator*, New York, Teachers College Press, p. 44-51.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990), *L'Ecole et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- HENRY J. (1955), «Culture, education and communications theory», dans SPINDLER G. D. (ed.), *Education and Anthropology*, Stanford, Calif., Stanford University Press, p. 188-215.
- KELLERHALS J. et MONTANDON C., avec P. E. Gaberel, H. McCluskey, F. Osiek, M. Sardi (1991), *Les Stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- KELLERHALS J. et MONTANDON C. (1992), «Les styles de relations éducatives dans les familles contemporaines», dans MARTIGNONI G. (ed.), *Il messaggero smarrito. La famiglia e la crisi della trasmissione generazionale*, Comano, Ticino, Edizioni Alice.
- KNOWLES J. G. (1988), «The context of home schooling in the United States», *Education and Urban Society*, 21, 1 : 3-16.

- LA CHALOTAIS L.-R. (de Caradeuc de) (1763), *Essai d'éducation nationale*, Paris.
- LÉGER A., TRIPIER M. (1986), «L'échec, c'est les autres !», *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens/Klincksieck.
- LEICHTER H. J. (1978), «Families and communities as educators : some concepts of relationship», *Teachers College Record*, 79, 4 : 567-658.
- LEHEMBRE B. (1989), *Naissance de l'école moderne. Les textes fondamentaux, 1791-1804*, Paris, Nathan.
- LELIÈVRE C. (1990), *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan.
- LITWAK E. and MEYER H. J. (1974), *School, Family and Neighbourhood : the theory and practice of school-community relations*, New York, Columbia University Press.
- MACBETH A. M. (1989), *Involving Parents*, Oxford, Heinemann.
- MÉTRAUX R. (1953), «Resonance in Imagery», dans MEAD M. and METRAUX R. (eds), *The Study of Culture at a Distance*, Chicago, Chicago University Press.
- MONTANDON C. (1991), *L'Ecole dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 32.
- MONTANDON C., PERRENOUD P. (1987), *Entre parents et enseignants. Un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des relations entre les familles et l'école*, Berne, Editions Lang.
- NECKER DE SAUSSURE (Mme) (1841), *L'Education progressive ou étude du cours de vie*, Paris, Paulin/Garnier.
- PARSONS T. (1951), *The Social System*, New York, Free Press.
- PARSONS T. (1959), «The school class as a social system : some of its functions in american society», *Harvard Educational Review*, 29 : 297-318.
- PERRENOUD P. (1987), «"Le go-between" : entre la famille et l'école, l'enfant messenger et message», dans MONTANDON C. et PERRENOUD P., *Entre parents et enseignants ; un dialogue impossible ?*, Berne, Editions Lang.
- PORCHER L. (1981), «L'école des familles», MARIET F. (ed.), *L'Enfant, la famille et l'école*, Paris, ESF.
- PRÉVOT J. (1981), *L'Utopie éducative. Comenius*, Paris, Ed. Belin.

- STEEDMAN C. (1988), «The mother made conscious. The historical development of a primary school pedagogy», dans WOODHEAD M. and McGRATH A. (eds), *Family, School and Society*, London, Hodder and Stoughton, p. 82-95.
- VINCENT G. (1992), «“Consommation” d'école, droit au savoir et instruction publique», Colloque de Mons, AISLF.
- WALLER W. (1932), *The Sociology of Teaching*, New York, Russell.
- WEBER M. (1947), *The Theory of Social and Economic Organizations*, New York, Oxford University Press.
- WOODHEAD M. and McGRATH A. (eds), (1988), *Family, School and Society*, London, Hodder and Stoughton.

