L'autonomie de l'enfant en débat

Pierre Périer

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8063>

DOI : [10.4000/ree.8063](https://doi.org/10.4000/ree.8063)

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Pierre Périer, « L'autonomie de l'enfant en débat », *Recherches en éducation* [En ligne], 20 | 2014, mis en ligne le 01 octobre 2014, consulté le 09 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8063> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8063>

Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

L'autonomie de l'enfant en débat

Pierre Périer

Édito

Convenons au préalable qu'il n'est guère aisé d'introduire une notion aussi vulgarisée et complexe, devenue une référence obligée dans l'ordre des représentations, débats, et politiques en matière d'éducation. Institutions, enseignants, parents invoquent volontiers la nécessaire autonomie de l'enfant ou de l'élève (« être autonome », « travailler en autonomie »), sous la forme d'un idéal pédagogique et d'une norme de comportement, qui préfigurent idéalement l'accès à l'indépendance et à l'identité. Il est vrai que nos sociétés démocratiques ont progressivement érigé l'autonomie individuelle en valeur suprême et en levier d'émancipation, même si d'aucuns soulignent les nouvelles formes d'encadrement et de contrôle qu'une telle norme permet insidieusement de mettre en oeuvre (Boltanski & Chiapello, 1999). Le succès de la notion n'est pas, de ce point de vue, sans nous rappeler ce que Claude Lévi-Strauss écrivait à propos de l'identité, évoquant « *une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il ait jamais d'existence réelle* » (2000, p.332). Et d'ajouter que toute utilisation de cette notion commence par une critique de cette notion. Le travail collectif entrepris dans le cadre de ce numéro pourrait se revendiquer d'un tel programme de recherche, alimentant de la sorte débats et controverses. Sans prétendre épuiser la complexité multidimensionnelle de cette notion, les contributions rassemblées dans ce volume visent à dissiper le flou sémantique qui l'entoure et à déplier plusieurs figures et facettes de l'autonomie et du processus d'émancipation, dans la relation éducative à l'école et dans la famille¹. Au-delà des éclairages spécifiques, relevant de perspectives disciplinaires complémentaires, deux axes d'une même problématique relient en filigrane les contributions et analyses proposées.

1. Tensions et contradictions d'une socialisation à l'autonomie

L'histoire de l'éducation et de la famille montre un processus au long cours de « découverte de l'enfance » et de démocratisation des relations marqué par le recul des formes diverses de soumission et d'obéissance disciplinaire. L'autonomie s'est imposée comme un horizon à atteindre à mesure que s'affirmaient les valeurs individualistes et que s'affaiblissait le pouvoir de normalisation des institutions (Dubet, 2002). Plus encore, la reconnaissance de l'enfant en tant que sujet, sujet (et non plus objet) de droit et subjectivité ayant ses goûts, ses qualités et une authenticité à respecter, va bousculer les modèles éducatifs et rôles traditionnels fondés sur l'autorité et les rapports hiérarchiques entre générations. Ce mouvement entend libérer l'individu des appartenances prescrites et des assignations identitaires, au profit d'une égalisation des statuts et d'une visée d'émancipation permettant idéalement à chacun d'affirmer sa personnalité et de révéler ses potentialités. Inscrit dans une dynamique démocratique héritée de la philosophie des Lumières, le processus moderne d'éducation à l'autonomie de l'enfant s'est singulièrement étendu et complexifié dans la période contemporaine, à la mesure des

¹ Ce volume fait suite à un symposium qui s'est tenu dans le cadre du colloque international « Formes d'éducation et processus d'émancipation », à l'Université de Rennes 2 (CREAD) en mai 2012. Intitulé « Transmission des savoirs et idéal d'émancipation : implicites, tensions, effets », ce symposium a réuni quelques-uns des chercheurs ayant collaboré à ce numéro.

changements accélérés dans la famille et de pratiques éducatives plus libérales (Gayet, 2004). Faire place à l'enfant ou à l'élève consiste à lui accorder des sphères de liberté et un type de pouvoir bien particulier dont le nom serait l'autonomie (Singly de, 2004). « *Bien élever ses enfants n'est plus leur imposer des normes rigides de manières, de politesse, de propreté, de silence ou d'immobilité : c'est respecter leur autonomie, encourager leur initiative, les entourer d'affection* » écrit Antoine Prost (2004, p.37).

Pourtant, si l'enfant possède désormais un domaine séparé en tant que personne, disposant de temps, d'espace, d'objets qui lui sont propres, il n'en reste pas moins un être vulnérable, en devenir, et dépendant des adultes. À ce titre, il fait l'objet d'une obligation de protection, juridiquement encadrée et progressivement renforcée². Les devoirs des adultes envers les enfants ne légitiment pas pour autant des rapports d'autorité qui les priveraient des libertés jugées indispensables à leur développement et épanouissement personnels. Le renforcement des droits de protection comme des droits de libération des enfants conduit à un équilibre précaire, lieu de tensions et de contradictions sur les plans éthiques et éducatifs (Renaut, 2003).

D'une part, il met les adultes à l'épreuve en exigeant de ces derniers de construire un environnement favorable à l'expression et à la réussite de l'enfant, environnement dont ils sont tenus pour comptables et responsables. L'enfant n'est pas soumis à l'adulte mais encouragé et soutenu dans l'apprentissage du gouvernement de soi, c'est-à-dire dans la possibilité de se réaliser et de s'émanciper. Ce rôle éducatif plus relationnel que statutaire, d'accompagnement plus que d'encadrement, accentue la responsabilité parentale dans la socialisation des enfants. La question de l'agencement des conditions de l'autonomisation n'en reste pas moins posée, surtout si l'on estime qu'une « force extérieure » est nécessaire afin, précisément, d'y accéder (*ibid.*). Comment concilier dans un même dispositif éducatif, et dans l'univers de la classe en particulier, une autorité inhérente à la mise en place de modalités placées sous la responsabilité de l'adulte et l'adhésion et participation active d'enfants (ou d'élèves) à ce qu'ils n'ont pu choisir ? Confrontées à ce dilemme, les pédagogies de l'autonomie ont mis l'accent sur le projet et la motivation de l'élève, son intérêt et son engagement. Une telle reconfiguration de la relation pédagogique implique d'ajuster et de redéfinir les dispositifs d'apprentissage et les savoirs. Plus profondément, c'est le principe même d'un rapport de transmission qui perd de son évidence et se trouve ainsi réévalué au profit de l'individu posé au point de départ sinon « avant les savoirs » (Gauchet, 2008). Mais quel est donc l'élève idéal qui sommeille derrière cette ambition d'autonomie qui présuppose que l'enfant ait appris et maîtrise les règles du jeu ?

D'autre part, l'accent mis sur les droits individuels et la singularité des personnes pourrait éluder la question, non résolue, de la prise en compte des différences dans un monde d'égaux. Comment faire de l'enfant ou de l'élève à la fois un sujet, à l'égal de ses semblables, et se montrer attentif à son irréductible altérité (Périer, 2008) ? L'éducation moderne s'appuie sur la dimension universelle des valeurs d'égalité, de liberté et de justice qu'elle mobilise tout en visant une individualisation en partie contradictoire avec la représentation des individus comme semblables. Quelles valeurs et reconnaissance peut-on accorder à cette différence de l'enfant alors même qu'il s'agit de l'éduquer ou de l'instruire selon des normes égalitaires qui l'élèvent au rang d'une personne comme une autre ? D'une certaine manière, la contradiction d'une socialisation à l'autonomie se pose déjà dans les termes, si l'on estime que l'enfant a pour spécificité d'être dépendant de l'adulte (Quentel, 2004) ou qu'éduquer implique un rapport de supériorité des uns sur les autres (Renaut, 2003). L'interrogation porte, dans une formulation moins tranchée, sur le statut donné à l'enfant dans le contrat d'apprentissage ou d'émancipation qui le concerne et, en allant plus loin, sur les ressources dont il dispose pour contourner l'asymétrie du rapport aux adultes et se constituer ainsi un monde soustrait à leur regard et contrôle (Rayou, 1999). Bien sûr, une telle interrogation implique de différencier les âges de l'enfant mais ce critère a lui-même perdu de son pouvoir discriminant, à l'image de la porosité des frontières entre générations. De plus, la socialisation enfantine a probablement ses codes et ses règles, non subsumables dans les catégories du monde adulte et les sociabilités entre pairs jouent un rôle croissant et reconnu, de la petite enfance à l'adolescence (voir la contribution de

² Citons la loi du 4 juin 1970 sur l'autorité parentale et l'obligation de protéger l'enfant dans « sa sécurité, sa santé et sa moralité », la Convention internationale des droits de l'enfant adoptée par les Nations Unies (20 novembre 1989) ou encore la loi du 6 mars 2000 instituant un « défenseur des enfants ».

Julie Delalande dans ce numéro). La socialisation à l'autonomie dont ils font l'objet sous le contrôle des adultes se conjugue ainsi, selon des modalités à étudier, à la socialisation enfantine puis juvénile où se construit un espace partagé et négocié. La contractualisation soucieuse d'associer l'enfant dans un rapport plus égalitaire dessine une manière d'arrangement des mondes et des sphères de liberté entre les personnes mais à condition, sauf à céder à l'illusion d'un individu transparent à lui-même, d'appréhender les différenciations sociales qui modèlent ces relations.

2. La norme d'autonomie et ses effets inégalitaires

De façon complémentaire, un second axe de débat, plus sociologique, porte sur les inégalités induites par les normes contemporaines d'autonomie et de responsabilisation individuelle. Le sujet participe désormais activement au processus de socialisation, ouvrant large l'espace de la discussion, de la négociation et de la justification (Périer, 2009 ; Singly de, 2004). Parents et enseignants sont quotidiennement confrontés à ce nouveau régime d'échange dont ils se rassurent à penser qu'il reste la seule voie possible dans une éducation à la fois démocratique et égalitaire, qui respecte la différence de l'enfant. L'enjeu consiste à ne pas imposer l'arbitraire de codes et de normes jugés non seulement appauvrissants, mais source de culpabilité pour des adultes de moins en moins assurés de leurs pratiques et autorité éducatives ou, pour le dire autrement, de « *la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants* » (Arendt, 1985, p.244). Surtout, la socialisation contemporaine a pris une forme nouvelle, requérant l'intériorisation progressive par les individus de l'idéal de l'autonomie. Par ce biais, elle leur commande implicitement d'adhérer aux normes auxquelles ils devront se conformer afin d'apparaître à eux-mêmes comme libres et tournés vers les potentialités de l'avenir. Autonomie, individualisation ou encore émancipation représentent des valeurs éducatives devenues en quelque sorte non négociables, mais elles n'en restent pas moins la résultante de processus qu'il convient de ne pas détacher des logiques sociales et institutionnelles qu'elles pourraient masquer (Lahire, 2005).

En effet, dans une perspective critique attentive aux inégalités et nouvelles formes de domination sous-jacentes, la promotion de l'individu posé à la source de ses actions postule une autonomie dans l'oubli des conditions et déterminations (historiques, sociales, éducatives) qui la rendent possible. Oubli contraire au principe même de l'émancipation car n'est-ce pas précisément parce que de telles contraintes seraient accessibles à la conscience qu'il devient alors possible pour l'individu de s'en affranchir et de gagner en liberté (Bourdieu, 1997) ? En ce sens, l'autonomie ne s'oppose pas radicalement à l'hétéronomie de contraintes externes qui, toujours, modèlent les conduites humaines. Elle n'est pas non plus l'expression d'une volonté à l'autodétermination mais le produit d'un processus de socialisation et de relations, à la fois déterminées et contingentes, qui la rendent possible et accessible. L'étude de ces conditions renvoie précocement à la famille et à l'école la responsabilité de forger chez l'enfant un usage et gouvernement de soi qui impliquent distance et réflexivité, maîtrise et discipline. Quelles sont les conditions sociales de possibilité, et selon quelles modalités, d'une telle formation à l'autonomie ? La famille pas plus que l'école ne peut imposer l'autonomie par l'obéissance ou le dressage, mais elle est en charge de promouvoir un mode d'éducation selon des normes, règles et valeurs que tous les milieux sociaux ne partagent pas. Les recherches sur ce sujet montrent que cette visée d'autonomie précoce, selon un modèle contractuel de l'éducation, encourageant expressivité et participation de l'enfant, se manifeste davantage dans les catégories les plus diplômées où elle représente un véritable idéal (Gombert, 2008). Les pratiques et stratégies éducatives socialement différenciées sont donc plus ou moins accordées à ce que les institutions et notamment l'école attendent implicitement de tous, sous la forme de dispositions et de ressources cognitives, langagières et sociales. Leur transposition dans l'univers de la classe montre que le critère de l'autonomie renouvelle les mécanismes cachés de la réussite *versus* échec scolaire sous la forme d'une capacité inégale de l'élève à s'autodiscipliner, à construire ses savoirs ou à se comporter en citoyen responsable (Lahire, 2005). Dans ce contexte, l'injonction à l'autonomie contribue à construire un problème individuel tout en éludant la responsabilité de l'institution qui l'utilise comme moyen de classement et de sélection des élèves. Ainsi, l'autonomie revêt généralement un sens individuel plus qu'elle ne construit et autorise des

formes de coopération qui décentrent de la dualité maître-élève (Nordmann, 2007). Quelles sont, dans ce cadre contraint, les règles du jeu et attitudes que les élèves devront adopter et afficher afin de se comporter de manière jugée autonome et conforme ? Comment l'autonomie attendue de l'élève, constituée en norme de jugement et d'évaluation, peut-elle constituer l'instrument d'un pouvoir de l'enseignant, bien que non explicité ni assumé comme tel ?

Une telle configuration n'est pas sans paradoxe en sollicitant l'autonomie d'élèves qui, en réalité, ont à se soumettre à la pression normative de l'institution scolaire en se conformant à ce qu'elle attend ou autorise. En d'autres termes, celle-ci ne reconnaît qu'un type d'autonomie politique qui pour l'essentiel n'a pas d'autre loi que celle forgée et inculquée par ses soins, à rebours d'une logique émancipatrice de renforcement de la puissance d'agir et de penser de chacun. On peut, en effet, s'interroger sur la place réellement laissée à l'élaboration individuelle ou collective des élèves, invités à inventer ou à s'affranchir des règles préexistantes, puisqu'ils se voient rappelés à la raison (et à l'ordre) par l'enseignant si besoin. D'ailleurs, les écarts à la norme sont sanctionnés, affectant les subjectivités comme les scolarités. Comme le montrent les enquêtes auprès des enseignants, l'attribution des difficultés porte sur des causes externes, notamment la famille et le milieu social. Ce dont les enfants ou élèves ne sont pas capables au regard des attentes d'autonomie ne questionne guère les présupposés de l'école, mais engage la responsabilité éducative de parents jugés « carents » ou « défaillants », à moins que les élèves ne souffrent de quelque trouble psychologique ou d'immaturité, dont la « médicalisation » croissante de l'échec constitue une illustration saisissante. Du point de vue de l'institution scolaire, la collaboration avec les parents apparaît dans ce cas d'autant plus nécessaire, quoique précisément difficile à établir. La mésentente ne porte pas seulement sur les règles de l'échange et la communication, mais sur la définition de ce qui fait problème et la légitimité accordée à celui qui le définit (Périer, 2012 ; Rancière, 1995). Le diagnostic d'un « manque » d'autonomie de l'élève risque alors de s'ajouter à un faisceau d'indices (plus ou moins nourris de préjugés) qui vise les qualités éducatives parentales. Les interventions sociales ou actions de parentalité sont des formes d'interpellation des familles, en matière d'investissement éducatif et scolaire. Ambivalentes, elles visent à la fois la relégitimation d'une fonction au nom des devoirs et obligations qui normativement incombent à tout parent mais elles relèvent indissociablement d'une forme de contrôle des familles, populaires principalement (Neyrand, 2011). Les normes de la socialisation scolaire, dont l'autonomie individuelle, s'invitent par ce biais dans la famille et leur fonction évolue d'une catégorie d'évaluation des élèves en une catégorie de jugement des compétences parentales.

3. Approche plurielle de l'autonomie et de l'émancipation

Face à la complexité et aux ambiguïtés des notions d'autonomie et d'émancipation, l'orientation scientifique adoptée dans ce numéro a consisté à privilégier une approche plurielle par les disciplines représentées (anthropologie, philosophie, sociologie, psychologie, science politique), les cadres théoriques et méthodologies mobilisés. L'enjeu n'est autre que d'éclairer et d'explicitier sous des angles complémentaires, un objet certes abondamment commenté et discuté, mais relativement peu étudié empiriquement. En effet, le succès de l'autonomie en tant que catégorie et valeur, comporte en son envers une difficulté à opérationnaliser et à unifier cette notion. Comment saisir l'autonomie en actes ou un processus d'autonomisation dont chacun peut concevoir qu'il se produit mais sans pouvoir le décrire précisément ? L'observation d'un tel apprentissage nécessite d'établir des critères d'objectivation et pose des questions de temporalité dans le recueil des données (A quel moment ? Selon quelles fréquences, étapes et durées ?). Souvent l'enquête s'épuise à l'épreuve du temps long de l'observation, très rarement engagé dans les recherches, ce qui ne fait qu'ajouter à l'intérêt – souhaitons-le – des contributions rassemblées dans ce volume. On peut schématiquement les ranger sous deux catégories.

Une première série (Delalande, Quentel, Go) regroupe les textes qui, partant des notions d'autonomie et d'émancipation, discutent le statut de l'enfant et sa différence. La contribution de Julie Delalande s'intéresse à la place faite à l'autonomie et aux formes qu'elle recouvre en distinguant des modèles éducatifs et univers culturels différents. Dans l'un de ces modèles, les

attentes normatives pèsent sur les enfants qui doivent adopter un certain type de comportement. Leur autonomie serait ainsi hétérodéterminée puisque soumise aux prescriptions et à l'autorisation des adultes. L'entrée au collège marque cette injonction à l'autonomie attendue et intégrée dans les rôles parentaux. Dans le second modèle, l'enfant dispose de marges d'initiatives et d'action qui font de lui un acteur qui se réalise et s'accomplit. La cour de récréation pourrait constituer un lieu exemplaire de cette configuration, où se construisent un espace et des sociabilités propres à l'enfance. En regard et parfois en contrepoint, le texte de Jean-Claude Quentel souligne l'inscription de l'enfant dans une relation dissymétrique qui empêche l'expression de son autonomie et l'attribution de responsabilité. L'enfant n'en possède pas moins une capacité à créer et il accède à la logique, à la technique et à l'éthique. Mais il s'insère toujours dans une relation de dépendance alors que, par différence, l'adolescent accède précisément à l'autonomie et à une identité singulière. Quel peut-être en matière d'éducation et d'apprentissages le point d'équilibre et d'enchaînement entre d'un côté, la « nécessaire » transmission à l'enfant et de l'autre, l'appropriation impliquant la prise de distance (autonomie) propre à l'adolescence ? En s'intéressant à l'émancipation en éducation, Nicolas Go discute précisément le sens donné à la notion de transmission en montrant, à la suite de Dewey, qu'elle peut être une expérience de la coopération et non la simple réception passive d'un discours. Une telle conception peut aider à installer une forme de démocratie dès lors que le processus d'autorisation qu'elle encourage en chaque élève lui confère un statut de (co)auteur dans ses apprentissages, indissociable d'une co-élaboration avec la classe tout entière. C'est donc dans cette mise en partage que chacun renforce sa puissance d'agir et que se joue la possibilité d'une émancipation dont il nous faut penser et inventer les « gestes » et mises en forme pratiques.

Une seconde série de textes (Périer, Bozec, Joigneaux, Durler, Hétier) porte le regard sur l'autonomie ou l'émancipation telle qu'elle se décline dans les pratiques et objectifs en classe, questionnant implicitement ce qui se forge ou pas dans la famille et entre pairs. Ma contribution (Pierre Périer) s'intéresse au rapport entre d'un côté, l'idéal et les enjeux de l'autonomie des élèves et, de l'autre, l'autorité des enseignants (ici, les professeurs débutants en collège). La reconfiguration des rapports pédagogiques encourage l'expression et la participation des élèves, y compris dans la construction des savoirs. La logique de transmission recule de même que les méthodes « disciplinaires » au profit de l'intéressement (motivation) et de l'autocontrôle attendus des élèves. Tout se passe comme si la montée des attentes d'autonomie individuelle s'effectuait en même temps que s'affaiblit la possibilité pour les enseignants d'exercer une autorité par leur statut ou les savoirs qui les légitiment. Ce qui prend l'apparence d'une « perte » pourrait masquer une nouvelle forme de domination en attribuant à l'élève et à la famille la responsabilité d'une autonomie comportementale et cognitive que l'enseignant a *in fine* le pouvoir d'évaluer. Domination pédagogique doublée d'une domination sociale qui prend la forme d'épreuves subjectives vécues par des élèves s'écartant des normes scolaires, élèves plus souvent issus des milieux populaires. Dans son texte, Géraldine Bozec aborde les enjeux de l'autonomie et des différentes formes de « gouvernement de soi », sous l'angle politique de l'accès des élèves à la citoyenneté. Enquêtant auprès d'enseignants de l'école élémentaire, elle montre les différences d'attitudes et ambivalences quant à la conception et formation d'un élève citoyen, selon un large spectre qui s'étend de l'idée d'obéissance aux règles et aux « chefs », à l'apprentissage d'une posture critique assimilée dans ce cas à l'autonomie politique. En dépit des prescriptions officielles, les visées de participation des élèves (débat, conseils...) ne se concrétisent que difficilement et partiellement en classe, renvoyant à chacun la responsabilité de se comporter selon les règles scolaires, c'est-à-dire de faire preuve d'une autonomie forgée hors l'école. De ce point de vue, le texte de Christophe Joigneaux prolonge ces analyses en portant la focale sur une norme d'autonomie non seulement politique mais cognitive, et sur les inégalités qui se construisent dès la prime enfance en circulant de la famille à l'école maternelle. Au-delà des prescriptions institutionnelles, l'enjeu consiste en effet à décrire les modalités d'apprentissages de l'autonomie en classe, les variations de mise en œuvre au sein d'une même classe, et ses effets socialement différenciés selon les dispositions des élèves à la réflexivité requise dans les activités (anticiper, réfléchir, identifier, classer...). La déconstruction des « soubassements métacognitifs des apprentissages » et l'analyse des interactions en classe dévoilent les mécanismes de classement scolaire associant « autonomie » de l'élève et performance, basée en particulier sur des dispositions face à l'écrit ou des fiches d'exercices valorisant la concentration, l'organisation ou l'autocorrection. De façon complémentaire, Héloïse Durler s'attache à identifier les principes de socialisation sous-jacents aux dispositifs pédagogiques mis

en oeuvre dans les classes de niveau élémentaire où elle a mené de longues observations. Ce travail lui permet de caractériser quatre formes d'engagement attendues dans les apprentissages : intellectuel, instrumental, moral, expressif. Chaque engagement met l'accent sur certaines compétences (réflexivité, planification, auto-évaluation, responsabilisation...) selon une logique où l'autonomie ne vaut qu'à condition d'être ajustée au projet de l'institution scolaire qui l'encadre et la juge. En outre, les compétences à l'autonomie sont attendues plus que transmises en classe, renvoyant à la famille la responsabilité éducative de doter l'enfant des dispositions et des ressources nécessaires. Enfin, avec un propos qui sort de l'univers scolaire pour mieux y revenir, Renaud Hétier se penche sur les liens entre l'autonomie individuelle et un type de rapport à la culture ayant pris principalement la forme d'objets et notamment de supports numériques. L'avènement et la diffusion accélérée de ces biens de consommation ont modifié en profondeur, c'est-à-dire à un niveau anthropologique, et la culture et les hommes « qui se réfléchissent dans leurs pratiques ». Un tel déplacement n'est pas synonyme d'émancipation en raison d'une part, du poids de la normalisation par l'industrie culturelle et d'autre part, des effets d'inattention, de dispersion, d'accélération et de réification qui modifient le rapport à la culture et au monde. À rebours de cette logique, les savoirs scolaires et leur appropriation impliquent une transmission mais aussi un partage, donc un lien qui durablement soutient et fabrique du commun.

Pierre Périer

Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique
Université de Rennes 2

Bibliographie

- ARENDT H. (1985), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Liber.
- DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- GAUCHET M. (2018), « Des savoirs privés de sens », *Conditions de l'éducation*, M.-C. Blais, M. Gauchet & D. Ottavi, Paris, Pluriel, p.63-92.
- GAYET D. (2004), *Les pratiques éducatives des familles*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GOMBERT P. (2008), *L'école et ses stratégies*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- LAHIRE B. (2005), « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », *L'esprit sociologique*, Paris, La découverte, p.322-347.
- LEVI-STRAUSS C. (2010), *L'identité*, Paris, Presses Universitaires de France.
- NEYRAND G. (2011), *Soutenir et contrôler les parents*, Paris, Erès.
- NORDMANN C. (2007), *La fabrique de l'impuissance*, Paris, Éditions Amsterdam.
- PERIER P. (2008), « Autorité, égalité, citoyenneté à l'école : la désorientation normative des familles populaires et immigrées », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n°22, p.99-116.
- PERIER P. (2009), « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives », *Éducation et société*, n°23, p.27-40.
- PERIER P. (2012), « De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école », *Éducation et didactique*, volume 6, n°7, p.85-95.
- PROST A. (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. IV. Depuis 1930*, Paris, Perrin.
- QUENTEL J.-C. (2004), « Penser la différence de l'enfant », *Le débat*, n°132, p.5-26.
- RANCIERE J. (1995), *La mésentente*, Paris, Galilée.
- RAYOU P. (1999), *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, Presses Universitaires de France.
- RENAUD A. (2003), *La libération des enfants*, Paris, Gallimard.
- SINGLY F. de (2004), *Enfants-adultes. Vers une égalité de statuts ?*, Paris, Le tour du sujet Universalis.