

Les enfants du cordonnier : bien ou mal chaussés ?

Le métier d'élève et le métier de parent dans les familles enseignantes ¹

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Novembre 1996

La famille et l'école sont, de nos jours et dans nos sociétés, les deux lieux majeurs de socialisation des enfants. Sont-elles concurrentes ou complémentaires ? Sont-elles à bonne distance ou, pour certains enfants, trop éloignées l'une de l'autre ? Les enseignants, les autorités scolaires et les chercheurs en sciences de l'éducation se penchent régulièrement sur ces importantes questions, sans pouvoir tirer de conclusions définitives. Dès lors, pourquoi ne pas tenter un bref détour, certes atypique, mais par là même instructif. Pourquoi ne pas s'intéresser aux foyers qui court-circuitent en quelque sorte la relation famille-école, l'un ou l'autre des parents (ou les deux) exerçant précisément la profession d'enseignant. Autrement dit, si l'on sait *ce que l'école fait aux familles* (Perrenoud, 1987), que sait-on de ce qu'elle fait (ou ne fait pas) aux familles d'enseignants ?

On a coutume de prétendre que le cordonnier est souvent *le plus mal chaussé*. Ses enfants aussi, on peut le supposer. Dans ces conditions, est-il recommandé de compter un enseignant au nombre de ses parents ? L'enfant chaussera-t-il aussitôt les bottes de sept lieues qui lui feront survoler les monts et les vaux de la scolarité ? Ou sera-t-il condamné à l'immobilité, les deux pieds scellés dans le même soulier ?

Dans les lignes qui suivent, on examinera tour à tour quatre dimensions des relations familles-écoles : l'organisation du temps; le travail à domicile; l'orientation des élèves; la culture scolaire. A chaque fois, on verra que les fils et les filles d'enseignants peuvent tirer quelque profit de leur environnement familial. En fin de texte, on nuancera cette analyse optimiste en observant le revers de la médaille et en évoquant deux autobiographies littéraires².

¹ Article publié dans *l'Éducateur*, 1, 10-14.

² Insistons sur un point : l'activité professionnelle des enseignants a-t-elle une influence sur leur vie de famille, telle est la question qui nous occupe ici. La question symétrique (la maternité ou la paternité ont-elles une influence sur l'activité professionnelle des enseignants ?) n'est certes pas sans intérêt, mais elle n'est pas l'objet de cet article.

Un quotidien facilité

Le *métier d'élève* (Perrenoud, 1994) a au moins un point commun avec le métier d'enseignant : il est soumis aux mêmes horaires et au même calendrier. Un père ou une mère enseignant(e) possède cette rare liberté : il peut "calquer" une partie de son emploi du temps sur celui de ses enfants et faciliter ainsi la vie familiale.

A un premier niveau, l'organisation de la journée bénéficie d'utiles arrangements, en particulier lorsque les enfants fréquentent l'école de leur parent : la famille peut voyager groupée, les enfants peuvent attendre le début des cours dans la classe de papa ou maman et, en fin de matinée ou de journée, le rejoindre en vue du retour au foyer. A midi, certains maîtres ou maîtresses se précipitent à la maison pour mitonner le dîner familial. En fin d'après-midi, ils sont happés par le cours de clarinette du fiston ou l'entraînement de judo de sa soeur.

Evidemment, quelques collègues se plaignent : comment coordonner le travail d'équipe, comment organiser des activités collectives si chacun gère son temps libre de façon égoïste, sans concertation et sans compromis ? Plus généralement, comment revendiquer une éventuelle "professionnalisation" de la fonction enseignante si chacun fait systématiquement passer sa vie personnelle avant sa vie professionnelle. Le problème est chronique et sociologiquement... inévitable. Il serait naïf de ne pas tenir compte d'un fait avéré : la compatibilité du métier de parent et du métier d'enseignant est l'un des facteurs qui pèsent dans le recrutement des maîtres et, surtout, des maîtresses.

Concilier un travail à plein temps et l'éducation de ses propres enfants n'est, dans le monde d'aujourd'hui, pas très facile. On peut s'y risquer, mais en faisant appel aux services de mamans de jour ou de jeunes filles au pair qui cumulent deux inconvénients : premièrement, elles provoquent quelques contraintes et grèvent le budget familial; deuxièmement, elles éduquent les enfants en partie à la place des parents. Ce que certains enseignants ne souhaitent précisément pas. Devenir institutrice ou instituteur permet d'éviter en partie ces deux écueils³. On peut imaginer que ce simple calcul pèse autant dans le processus de féminisation du corps enseignant que tous les autres facteurs réunis⁴.

Les facilités sont encore plus évidentes lorsqu'on passe de la journée à la semaine, puis à l'année de travail. Le congé du mercredi et, *last but not least*, les vacances scolaires constituent l'essentiel de ce que Ranjard appelle les *privilèges persécuteurs* des enseignants. "Privilèges" car ils suscitent l'envie du citoyen moyen; "persécuteurs" car de cette envie naît souvent la réprobation. Il est vrai qu'un enseignant célibataire bénéficie de ce *temps choisi* sans en retirer toujours un grand profit personnel. S'il aime voyager, il est condamné à le faire - par définition - durant les vacances scolaires, soit aux moments de grande affluence et de flambée des coûts. Ses collègues pères ou mères de famille peuvent par contre profiter pleinement de cet apanage : travailler à plein temps tout en restant très disponibles pour leurs enfants.

A ce stade, le métier d'enseignant offre donc un privilège paradoxal : il facilite une partie de la vie extra-professionnelle, donc extra-scolaire. Qu'en est-il alors du métier d'élève proprement dit ?

³ Devenir enseignant ne résout évidemment pas l'ensemble des problèmes. En ce qui concerne les plus jeunes écoliers, la synchronie des deux horaires peut même constituer un handicap passager. Une tierce personne devra les prendre en charge avant et après l'école, en attendant leur pleine autonomie.

⁴ En 1962, 68 % des instituteurs français étaient des institutrices. En 1996, à Genève, le taux de féminisation s'élève à 83%.

Des répétiteurs de luxe

Une bonne partie du travail intellectuel des enfants s'effectue hors l'école : devoirs à domicile, recherches personnelles, révisions, préparation des contrôles écrits et oraux, etc. Or, tous les enfants ne sont pas égaux face à ces activités. Les ressources à disposition dans l'environnement familial dépendent pour une part de l'origine socio-culturelle des parents, de leur formation, de leur profession. Un papa ou une maman enseignant(e), c'est l'assurance d'un précepteur avisé et bien équipé au service des écoliers de la maison. En cas de difficulté, on peut faire appel à ses compétences professionnelles, à ses ressources documentaires, à son goût pour l'étayage socio-cognitif. Un carré d'hypoténuse un peu retors ou une rédaction difficile à conclure lui seront soumis avec profit. Le professionnel en didactique saura stimuler la réflexion de ses enfants, là où d'autres seraient soit complètement démunis, soit trop pressés de souffler la bonne réponse.

De façon générale, on sait que l'*implication* des parents est garante de meilleures performances scolaires. On sait aussi qu'elle est fortement corrélée avec l'origine socio-culturelle des familles (Montandon, 1996).

Un papa mécanicien bricolera le vélomoteur de sa fille. Une maman pédiatre diagnostiquera grippe et faux croups avant de prescrire un traitement approprié. Pourquoi les enseignants ne mettraient-ils pas leurs savoirs et leurs compétences au service de leurs plus chers élèves : leurs propres enfants. Evidemment, des exceptions sont possibles. J'ai pour ma part connu un menuisier, chef d'entreprise, qui souffrait d'une fort condamnable réputation : une fois sorti du travail, il profitait d'un repos à ses yeux "bien mérité" et refusait de planter un clou. Il était régulièrement sermonné par sa femme et sa maman : "tu pourrais quand même construire une étagère pour tes enfants" lui serinaient-elles. Il cédaît parfois, mais de mauvaise grâce. De même, on peut imaginer un enseignant qui exclurait toute collaboration en dehors des heures de service... tant que ses enfants ne rencontrent pas de grosses difficultés, évidemment. Dans le cas contraire, on voit mal les parents ne pas se préoccuper activement d'apprentissages aussi fondamentaux que la lecture ou la construction du nombre. Si la réussite scolaire de l'enfant en dépend, pourquoi se passer d'un répétiteur de luxe immédiatement disponible ?

Des stratégies avisées

Comment l'enfant apprend-il ? Comment le stimuler et le guider dans ce travail ? A quelles situations, à quels problèmes le confronter ? Quelles ressources lui proposer ? A ces questions, l'enseignant connaît quelques éléments de réponse qu'il pourra transposer, même involontairement, dans la sphère familiale. On parlera dans ce cas des connaissances et des compétences proprement **pédagogiques** de l'enseignant. Mais son jeu est riche d'autres cartes, pas moins utiles : des savoir-faire **stratégiques** (de Singly, 1993), liés à son intelligence du système scolaire, de ses règles et de ses coutumes.

Pour être un "bon élève", il est recommandé de "bien apprendre", si possible avec "facilité". Pour réussir à l'école (et dans la vie), cette condition nécessaire n'est cependant pas toujours suffisante. A compétences égales, les enfants n'envisagent pas de la même manière, ni avec la même perspicacité, les ressources offertes par le système scolaire. Or, une bonne connaissance de ces ressources facilite leur exploitation. Prenons un exemple : l'orientation des élèves.

En France, le Collège unique avait pour ambition de réunir tous les enfants dans des classes hétérogènes, sans sélection précoce. Progressivement, des filières homogènes se sont pourtant reconstituées autour des différentes options proposées dans le domaine des langues

étrangères. Constatant: 1. que les élèves étaient regroupés en fonction de l'option choisie, 2. que certaines langues attireraient plutôt les "bons" élèves et d'autres les "moins bons", les parents ont rapidement orienté le choix de leurs enfants, non pas en fonction de l'attrait intrinsèque de tel ou tel idiome, mais de son impact sur le profil intellectuel de la classe. Conclusion des sociologues : *les groupes sociaux les plus avisés, les familiers du système scolaire [ont pu] construire des stratégies de choix cohérents, ajustés au niveau scolaire de l'élève, ils [ont su] utiliser les possibilités de distinction que le système permet.* (Cacouault et Oeuvarard, 1995, p.24). En classe de sixième, par exemple, on choisit la "bonne" classe en choisissant l'allemand. C'est le cas de 25,9 % des enfants d'enseignants, loin devant tous les autres, quelle que soit leur origine (de 20,6 % pour les cadres et professions intellectuelles supérieures à 8,2 % pour les enfants d'ouvriers non qualifiés).

Affirmer que les enseignants constituent un groupe social "familier du système scolaire" et, de ce fait, particulièrement "avisé" relève du truisme. Il est donc peu surprenant que leurs enfants bénéficient de connaissances et de compétences stratégiques supérieures à celles de toutes les autres catégories socio-professionnelles. Le capital familial n'est pas ici d'ordre financier, mais intellectuel. Il est particulièrement précieux lorsqu'il s'agit d'exercer avec à propos une activité de *consommateur d'école* (Ballion, 1982).

Les héritiers

Aménagement des horaires, suivi du travail scolaire, stratégies d'orientation : voilà trois domaines dans lesquels une famille d'enseignants peut exploiter son bagage professionnel au profit des enfants. Trois ressources importantes mais qui ne constituent que la partie émergée de l'iceberg.

Car l'essentiel du capital est ailleurs, largement enfoui dans l'inconscient et les implicites familiaux, dans les gestes et les paroles du quotidien. Il est produit par l'éducation, par les interactions parents-enfants, par les échanges verbaux et non verbaux. Ce *capital culturel* se construit localement, mais prend l'apparence du naturel, de l'universel. Les enfants y puisent non seulement leur savoir-faire, mais aussi leurs valeurs, leurs références en matière de "bien parler", de "bien manger", de "bien se comporter", de "bien travailler", etc. Pierre Bourdieu (1972, 1994) appelle "habitus" ce *système de dispositions durables et transposables*, structurées par l'éducation familiale et à leur tour structurantes. Les facultés langagières d'un enfant dépendent des codes linguistiques parentaux (Bernstein, 1975); son degré d'autonomie est fonction du *style éducatif* familial (Kellerhalls et Montandon, 1991); son rapport au savoir, son sens critique et sa curiosité découlent en grande partie de la façon dont ses proches répondent à ses questions et/ou les stimulent; ses projets scolaires sont tributaires de l'histoire et des ambitions familiales (Rochex, 1995).

Les enfants héritent en quelque sorte de leur capital culturel, comme ils hériteront un jour des biens matériels de leurs parents. En l'investissant (même inconsciemment) dans l'espace scolaire, ils en tireront profit en devenant de "bons" élèves, en obtenant des diplômes et en accédant à des situations professionnelles privilégiées. On reconnaît là le mécanisme bien connu, mais fort mal maîtrisé, de la *reproduction sociale*, celle-là même qui - par le biais de l'école - a tendance à conserver les privilèges, à les légitimer en les transformant en mérite et à instituer la majorité des écoliers en *héritiers* de leurs parents (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970).

Ce qu'on sait aujourd'hui, c'est que les enfants originaires des classes moyennes sont les principaux bénéficiaires des efforts de démocratisation. Leur capital personnel étant particulièrement bien adapté aux exigences scolaires, ils répondent le plus souvent aux

attentes de l'institution et des enseignants. La faible *distance culturelle* qui les sépare de l'école leur permet de s'y sentir à l'aise, en "terrain connu", là où d'autres sont en "terre inconnue". Ils en ont fait *leur chose* (Hutmacher, 1993; Sirota, 1988). Au bout du compte, ils correspondent très souvent, sans gros effort (et par ce fait même), aux critères de l'*excellence scolaire* (Bourdieu, 1972; Perrenoud, 1984).

Nul doute que, là encore, les enfants d'enseignants soient parmi les plus privilégiés. Familiers du système scolaire, ils en connaissent les rouages, les habitudes, les valeurs. Ils adhèrent en général à ces dernières, mais sont aussi les mieux armés pour les relativiser et s'en détacher légèrement. De ce fait, ils bénéficient souvent de cette irremplaçable compétence : l'obéissance critique, celle qui permet de respecter le maître (lui obéir) en conservant une forme d'indépendance (critique). Ils incarnent ainsi la quintessence du "bon élève", cet *idéal d'autonomie, fait d'adhésion et de distance à la culture scolaire, où la libération de la forme scolaire participe de l'idéal scolaire* (Dubet et Martuccelli, 1996, p.34).

Au total, les enfants d'enseignants aiment l'école et l'école le leur rend bien. Ils sont très peu menacés par l'échec scolaire : 86,2 % d'entre eux n'ont jamais doublé, en France, à l'école primaire (contre 84,1 % chez les professions libérales, 69,2 % chez les artisans ou 53,4 % chez les ouvriers). Ils accèdent massivement aux études supérieures : 79,1 % obtiennent un baccalauréat (contre respectivement 76,2 %, 38,6 % et 23,5 % pour les autres catégories⁵). A leur manière, ils confirment que la connivence culturelle entre l'école et certaines familles est un élément essentiel d'une réalité qui persiste à vouloir *résister* aux efforts de démocratisation (Hutmacher, 1993).

Le revers de la médaille

A en croire les statistiques et les analyses des sociologues, naître fils ou fille d'enseignant serait un cadeau du destin, un permis de circuler sur la voie royale du savoir, un laisser-passer pour la réussite professionnelle et sociale. Les enfants "en échec" ont ceci en commun qu'ils sont *seuls, et comme étrangers, face aux demandes scolaires; rentrés chez eux, ils rapportent un problème (scolaire) que la constellation des personnes qui les entoure ne peut les aider à résoudre; ils portent seuls des problèmes insolubles* (Lahire, 1995, p.18). A *contrario*, les enfants d'enseignants peuvent s'appuyer sur une rampe de lancement domestique qui facilitera leur mise sur orbite scolaire.

Mais toute médaille, aussi brillante soit-elle, a son revers. Il nous faut donc atténuer cette peinture chatoyante de la destinée des enfants d'enseignants en pointant au moins quatre phénomènes qui peuvent parasiter la vie quotidienne : l'overdose pédagogique, l'excessive clairvoyance, l'enfant embastillé, la double souffrance.

1° Lorsque papa rentre du travail, la tête pleine de cris d'enfants et d'exercices de grammaire, il n'est pas toujours disposé à "remettre ça" avec sa propre progéniture. Son métier d'enseignant et son métier de père, très similaires, le privent de la « rupture » quotidienne que peuvent savourer ses congénères camionneurs ou chimistes en retrouvant leurs enfants. Au bout du compte, il y a risque **d'overdose pédagogique**.

2° Une bonne connaissance du milieu scolaire peut être irritante à long terme : on aperçoit rapidement les anomalies, les erreurs, les injustices dont nos enfants sont éventuellement victimes ; on ne sait pas toujours comment réagir, de quel côté se ranger. Mieux informés, les parents souffrent d'une **excessive clairvoyance** qui les place devant un dilemme : soit ils

⁵ Cf : Cacouault et Ouevrard, 1995, p.30.

acceptent la frustration consistant à se taire, soit ils interviennent, au risque d'excéder leur collègue et parfois même leur propre enfant. Quand maman, institutrice respectueuse des directives officielles, conteste tous les choix de la maîtresse, sa fille peut rêver d'une mère fleuriste ou pharmacienne...

3° Devenir élève, c'est en partie échapper à ses parents, c'est quitter le cocon familial pour rejoindre l'institution scolaire et *s'émanciper [ainsi] du fardeau de sa biographie* (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Or, tous les « héritiers » n'ont pas cette liberté. Les adultes cèdent parfois à ce fantasme : ajuster parfaitement les relations familles-école de façon que l'enfant soit entièrement "sous contrôle". Cette dérive vers l'**enfant embastillé**, *l'enfant prisonnier* (Montandon, 1996) peut s'aggraver lorsque ses parents connaissent tous les détails de sa vie d'élève. A l'extrême, qui n'a pas songé un jour avec compassion à certains fils d'institutrice privés de jardin secret car inscrits dans la classe de leur maman ?

4° Aucune histoire personnelle ne peut se réduire à des déterminismes sociologiques, aussi pesants soient-ils. De la même façon que certains enfants d'ouvriers, même isolés, réussissent de brillantes études, un fils d'instituteur peut se trouver en "rupture d'école". Dans ce cas, la double appartenance des parents peut nuire autant qu'elle peut servir. Pourront-ils défendre les intérêts de leur enfant sans s'attaquer à ceux de son maître ou de sa maîtresse ? S'ils jugent et condamnent un collègue, ne seront-ils pas à leur tour mis au ban de la profession ? L'échec scolaire provoque ici une **double souffrance**, le conflit identitaire des parents venant s'ajouter aux difficultés de l'enfant.

Marcel ou Marguerite ?

Grandir est une histoire toujours singulière, toujours à recommencer. Grandir, c'est devenir ce que l'on n'est pas encore, c'est quitter un peu ce que l'on était, sans l'abandonner tout à fait. En ce sens, chaque enfant construit son identité *contre* ses parents, au double sens du terme : il s'oppose à la culture familiale, mais il y prend aussi appui (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Dans cette *dialectique rupture-continuité* (Rochex, 1995), l'école fournit des ressources (connaissances, savoir-faire, valeurs, attitudes) qui permettent d'entretenir la contradiction vivifiante entre ce que l'enfant est et ce qu'il souhaite devenir.

Continuité ou rupture, changement ou permanence, la question se pose aussi pour les fils et les filles d'enseignants. Et chacun la résoudra à sa façon.

Marcel Pagnol est fils d'instituteur. Il choisit de chanter résolument "la Gloire de mon Père" (p.42-43) : *Lorsqu'elle allait au marché, [ma mère] me laissait au passage dans la classe de mon père, qui apprenait à lire à des gamins de six ou sept ans. Je restais assis, bien sage, au premier rang, et j'admirais la toute-puissance paternelle (...) pendant qu'il écrivait magnifiquement sur le tableau.* Le fils assume (et revendique) l'héritage familial et s'inscrit résolument dans un projet de promotion sociale par l'école. Lorsqu'il lui faut préparer le concours d'entrée au lycée, il profite des compétences didactiques paternelles, distillées chaque matin sous la forme d'une *dictée de six lignes, dont chaque phrase était minée comme une plage de débarquement* (Le Château de ma Mère, p.148).

Marguerite Duras est, de son côté, fille d'institutrice. *Une grande institutrice aussi... Elle est adorée en Indochine parce qu'elle a une passion pour son métier... Elle a élevé des milliers d'enfants (...) On dit qu'elle n'a jamais abandonné un enfant avant qu'il sache lire et écrire. Jamais. Qu'elle faisait des cours tard le soir pour les enfants dont elle savait qu'ils seraient des ouvriers plus tard, des "manuels", elle disait : des exploités.* (L'Amant de la Chine du Nord, p.117) Pourtant, Marguerite ne partage pas les projets maternels. Là où Marcel s'appuie, Marguerite s'oppose : *Ma mère, institutrice, veut le secondaire pour sa petite*

filles. Pour toi c'est le secondaire qu'il faudra. Ce qui était suffisant pour elle ne l'est plus pour la petite. Le secondaire et puis une bonne agrégation de mathématiques. J'ai toujours entendu cette rengaine depuis mes premières années d'école. (...) J'ai toujours vu ma mère faire chaque jour l'avenir de ses enfants et le sien. (...) Ils bouchaient le temps devant soi (L'Amant, p.11)

Ces deux témoignages expriment un même projet parental : la promotion sociale par l'enseignement supérieur, cet "au-delà" des écoles normales d'instituteurs. Dans un cas, le fils adhère au projet et y investira ses forces et celles de son père. Dans l'autre, la fille se détachera de la mère et se précipitera vers d'autres découvertes, plus sensuelles. En fin de compte, Marcel finira à l'Académie Française et Marguerite recevra le prix Goncourt. Deux destins particuliers, deux biographies différentes et, au bout du chemin, une convergence vers les premiers rangs et les titres honorifiques. Marcel, fils d'instituteur ou Marguerite, fille d'institutrice, le proverbe est à chaque fois infirmé : ces enfants de cordonnier ont fini plutôt bien chaussés...

Références bibliographiques

- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris, Stock/L.Perrenoud.
- Bernstein, Basil (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Elément pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Droz.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Seuil.
- Cacouault, Marlaine et Oeuvarard, Françoise (1995). *Sociologie de l'éducation*. Paris, La Découverte.
- Charlot, Bernard, Bautier, Elisabeth et Rochex, Jean-Yves (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- De Singly, François (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris, Nathan.
- Dubet, François et Martucelli, Danilo (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.
- Duras, Marguerite (1984). *L'Amant*. Paris, Minuit.
- Duras, Marguerite (1991). *L'Amant de la Chine du Nord*. Paris, Gallimard.
- Hutmacher, Walo (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève, Service de la recherche sociologique (cahier n°36).
- Kellerhals Jean, Montandon Cléopâtre et al. *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel & Paris, Delachaux et Niestlé.
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de familles*. Paris, Gallimard & Seuil.
- Montandon, Cléopâtre (1996). Les relations familles-école, in: *Les sciences de l'éducation face aux interrogations du public. Réponses et analyses sur quelques sujets d'actualité*. Université de Genève, Cahier spécial de la SSED, pp.15-25.
- Pagnol, Marcel (1957). *La Gloire de mon Père. Souvenirs d'enfance I*. Paris, Ed.de Provence
- Pagnol, Marcel (1958). *Le Château de ma Mère. Souvenirs d'enfance II*. Paris, Ed.de Provence
- Perrenoud, Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève, Droz.
- Perrenoud, Philippe (1987). Ce que l'école fait aux familles : inventaire, in : Montandon, Cléopâtre et Perrenoud, Philippe. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible*. Berne, Peter Lang.
- Perrenoud, Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.
- Ranjard, Patrice (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris, Jauze.
- Rochex, Jean-Yves (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris, Puf.
- Sirota, Régine (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris, Puf.

Pour citer ce texte :

Maulini, O. (1997). Les enfants du cordonnier : bien ou mal chaussés ? Le métier d'élève et le métier de parent dans les familles enseignantes. *Educateur*, 1, 10-14.