

Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices

Version française de « Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras », *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, Rio de Janeiro, maio/ago., 2006.

Introduction : penser les relations entre familles populaires et école

Dans toute recherche, lorsque l'on construit un objet ou une manière d'aborder et de traiter une question, on la construit le plus souvent de façon à dépasser des discours, des points de vue ou des approches qui nous semblent insatisfaisantes ou insuffisantes. S'agissant des relations entre les familles populaires et l'école ou du rapport des familles populaires à la scolarisation, le discours le plus fréquemment rencontré dans les milieux éducatifs est un discours normatif qui tend à insister sur ce qui est perçu du point de vue de l'institution scolaire comme des déficits de l'action des parents en matière scolaire, voire comme des déficits éducatifs. Ce discours est particulièrement prégnant lorsque l'on a affaire aux fractions les plus dominées et les plus démunies des classes populaires, celles qui sont les plus frappées par la précarité de l'existence. Pour échapper à cette vision dépréciative qui ne permet pas de rendre compte des rapports des familles populaires à l'école et à la scolarisation, plusieurs approches sociologiques peuvent être mobilisées.

On peut appréhender les relations à partir des différences de capitaux associés aux positions sociales comme y conduit l'usage du concept de capital culturel, forgé par Pierre Bourdieu¹, pour analyser les différences entre classes sociales dans les relations avec l'école². On insiste alors sur la faiblesse des ressources culturelles et scolaires que les parents peuvent mobiliser dans leurs relations avec l'école et pour contribuer à la scolarité de leurs enfants, ainsi que sur les effets de domination générés par cette relative faiblesse en capital culturel. Dans une perspective proche, les relations peuvent être envisagées comme relations entre individus ou groupes occupant des positions différentes dans l'espace social, avec d'un côté les enseignants membres des classes moyennes salariées, de l'autre, les familles populaires caractérisées par leur appartenance aux classes sociales les plus démunies et les plus dominées dans l'espace social. Le sens des relations est alors tout entier contenu dans les écarts entre les positions objectives des individus et des groupes dans l'espace social. Enfin, on peut souligner que les relations entre familles populaires et école relèvent des rapports entre institutions de socialisation et d'encadrement et membres des classes populaires,

¹. Pierre Bourdieu, *La distinction, Critique sociale du jugement*, Minuit, 1979 ou Pierre Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, 1979.

². Annette Lareau, *Home Advantage : Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, The Falmer Press, 1989.

rapports envisagés dans la perspective d'un contrôle social exercé sur les familles³. Ces approches permettent d'éviter les discours qui adoptent le point de vue de l'institution scolaire et elles éclairent plusieurs dimensions des relations entre les familles populaires et l'école. Elles ne sont d'ailleurs pas totalement absentes de nos propres analyses, par exemple lorsque que nous observons l'action conduite par les agents de l'institution scolaire pour tenter d'imposer aux parents d'autres pratiques socialisatrices ou d'autres règles familiales de vie ou encore lorsque nous étudions l'action des dispositifs chargés de remédier aux ruptures scolaires de collégiens de milieux populaires⁴. En outre, nous avons bien affaire à des familles « à faible capital culturel » si on le mesure aux diplômes et au nombre d'années de scolarisation des parents et à leur distance à la culture dominante.

Il nous semble cependant que ces approches laissent échapper des questions centrales qui trament les relations entre familles populaires et école. Ainsi, le capital culturel est certes un indicateur précieux lorsqu'il s'agit de classer les êtres sociaux et leurs pratiques culturelles, éducatives, de les comparer, de les situer les uns par rapport aux autres, mais il ne permet pas, à lui seul de restituer ni de résumer la diversité et la complexité des pratiques⁵. Il laisse de côté les rapports effectifs des parents à l'école, la manière dont ils s'approprient la scolarité de leurs enfants, le sens qu'ils lui attribuent, les pratiques socialisatrices familiales, malgré les corrélations qu'on peut établir entre pratiques et capital scolaire, corrélations qui sont la manifestation des effets durables de la socialisation exercée par l'école.

Surtout, à se limiter à ces dimensions, on oublie la spécificité de relations nouées autour d'un phénomène qui a ses propres caractéristiques (irréductibles aux caractéristiques d'une classe sociale), la scolarisation, et de relations à travers lesquelles sont confrontées des pratiques socialisatrices divergentes. Pour comprendre les relations entre les familles populaires et l'école, il faut prendre en compte le fait que ces relations mettent en jeu des manières d'être avec les enfants, des manières d'envisager les apprentissages, des manières de communiquer ou encore des manières de réguler les comportements enfantins ou juvéniles. Les relations, produites par la scolarisation, mettent en présence des êtres sociaux dont les pratiques socialisatrices sont très différentes, souvent contradictoires, tramées par des logiques antinomiques : d'un côté, les enseignants dont les logiques éducatives participent de ce que nous appelons le mode scolaire de socialisation ; de l'autre des familles populaires aux logiques socialisatrices étrangères au mode scolaire de socialisation. Ce n'est donc pas seulement

³. Jacques Donzelot, *La Police des familles*, Minuit, 1977. Pour un retour critique sur la notion de contrôle social et sur sa critique : Muriel Darmon, « Les "entreprises" de la morale familiale », *French Politics, Culture and Society*, vol. 17, n° 3-4, 1999.

⁴. Martine Kherroubi, Mathias Millet, Daniel Thin, *Classes-relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?*, Paris, Etudes et recherches n°8, CNFE-PJJ Vaucresson, 2005.

⁵. Voir à ce sujet Bernard Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Hautes études, Gallimard – Le Seuil, 1995.

le capital culturel ou le capital scolaire qui sont en jeu, c'est l'ensemble des pratiques socialisatrices des familles qui sont impliquées dans les relations entre les parents et les enseignants et ces pratiques doivent être saisies par leur distance au mode scolaire de socialisation plutôt que par le capital scolaire des parents. Nos recherches sur les relations entre familles populaires et école⁶ nous ont conduit à envisager celles-ci en ce qu'elles sont tramées par des dissonances et des tensions entre logiques socialisatrices divergentes, voire contradictoires et finalement comme le lieu d'une confrontation inégale entre deux modes de socialisation, l'un scolaire et dominant, l'autre populaire et dominé⁷.

Diversité et hiérarchie des logiques socialisatrices

Penser les relations entre familles populaires et école dans cette perspective suppose de sortir de la vision dominante qui caractérise ces familles par l'incohérence, l'incurie, l'« anormalité » et de considérer que les pratiques et les manières de faire des parents ne sont pas complètement incohérentes, qu'elles ont leur propre logique ou mieux qu'elles n'apparaissent incohérentes que confrontées aux normes de l'école et plus largement aux normes dominantes de la vie sociale. Cela suppose du même coup de dépasser des conceptions normatives de la socialisation (portée par exemple par les sociologies ultra-fonctionnalistes comme celle de Talcott Parsons qui « ignorent la variabilité sociale des normes de classe en attribuant aux normes “conventionnelles” par pétition de principe, une quasi-universalité »⁸) ou qui réduisent le sens de la socialisation à l'intériorisation des normes sociales dominantes ou à la production d'individus capables de vivre en conformité avec les lois et les normes propres à une formation sociale à une époque donnée. Il s'agit plutôt de penser des formes diverses de socialisation rapportées aux conditions d'existence, aux relations sociales et à l'histoire des groupes et des individus. Conformément au programme de recherche du GRS⁹, il s'agit de sortir d'une socialisation envisagée comme le seul produit de l'action des institutions construites au cours de l'histoire pour la concevoir comme un processus continu, aux deux plans de la biographie individuelle et de la production des relations sociales, et qui ne se réduit

⁶. Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Presses Universitaires de Lyon, 1998.

⁷. Cette thèse traverse d'ailleurs nos travaux plus récents. Ainsi, une recherche sur les parcours de ruptures scolaires, prend comme point de départ que le fondement des ruptures scolaires réside dans la contradiction entre les logiques sociales dans lesquelles les collégiens des familles populaires (et singulièrement les plus dominées) vivent et sont socialisés, et les logiques scolaires. Cf. Mathias Millet et Daniel Thin, « Ruptures scolaires » et « déscolarisation » des collégiens de milieux populaires : parcours et configurations, GRS Université Lyon 2, 2003 ; Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses Universitaires de France, col. Le lien social, septembre 2005.

⁸. Jean-Claude Chamboredon, « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII-3, 1971, reproduit dans *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 29, 1997, p. 190-191.

⁹. On trouve aussi une conception de la socialisation qui permet de penser une socialisation non normative chez Peter Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Meridiens Klincksieck, 1986.

donc pas à l'action d'une instance particulière¹⁰. Produit des relations sociales (plus ou moins institutionnalisées), elle connaît des variations en fonction des diverses configurations de relations sociales dans lesquelles elle se produit et auxquelles les individus participent. Envisager ainsi la notion de socialisation autorise à penser les écarts et les différences de socialisation en fonction des appartenances et des trajectoires sociales comme à penser les tensions entre logiques de socialisation divergentes.

L'analyse des relations entre familles populaires et école en termes de rencontres entre logiques socialisatrices différentes et divergentes se nourrit des travaux de Basil Bernstein et de Jean-Claude Chamboredon lorsqu'ils soulignent, chacun de leur côté, les différences de socialisation selon les classes sociales et les rapports de ces socialisations différenciées avec des modes de socialisation dominants.

Contrairement aux commentaires les plus fréquentes de ses travaux, Basil Bernstein ne se contente pas de dégager deux registres de langage ou deux codes linguistiques à partir de ses observations d'enfants de classes supérieures et d'enfants de classe ouvrière. Associant ces codes linguistiques aux conditions de socialisation dans lesquels ils émergent, il établit, au moins par principe ou postulat, le lien entre rapports sociaux, conditions d'existence, socialisation et modes de communication (et donc dimensions symboliques et cognitives) et différencie, de ce point de vue, les classes supérieures et les classes populaires. Il développe une étude des relations familiales ou des structures intra-familiales en distinguant les familles à « orientation personnelle » (classes supérieures) et des familles « positionnelle » (classes populaires). Le travail de Bernstein ouvre ainsi la porte à l'étude des liens entre positions dans l'espace social, formes d'organisation familiale et de relations intra-familiales, et formes de socialisation. En outre, Bernstein traite des relations entre « socialisation scolaire » et socialisation dans les familles et souligne que pour les enfants des classes supérieures, la scolarisation est « source de développement culturel et symbolique » et pour les enfants de classes populaires (familles ouvrières), elle est une « expérience de changement symbolique et social »¹¹, ou encore lorsqu'il aborde la question du rapport aux jouets dans différents types de familles en montrant la proximité de la conception des jouets dans les classes supérieures et celle qui a cours à l'école maternelle¹² et l'écart entre cette dernière et la conception des mères de familles ouvrières. Ainsi, ses travaux ouvrent la porte (par les liens qu'il établit entre codes linguistiques et

¹⁰. Dans cette optique, la notion de socialisation n'est pas non plus assimilable à l'éducation ayant « pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ». Emile Durkheim, *Education et sociologie*, PUF, p. 51. L'auteur fait précéder cet énoncé de la phrase suivante : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. »

¹¹. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, Minuit, 1975, p. 192.

¹². *Idem*, p. 159.

socialisation) à des recherches sur les consonances et les dissonances entre la socialisation scolaire et les différentes socialisations familiales.

De son côté, Jean-Claude Chamboredon traite de la socialisation à l'école dans ses rapports à la socialisation hors de l'école, c'est-à-dire dans les familles, à travers le mode de socialisation à l'école maternelle. Il souligne que le développement de la scolarisation maternelle a des effets différents selon les classes sociales : « la "découverte" de la prime enfance comme objet pédagogique pouvant avoir des conséquences opposées dans les différentes classes : dépossession de la famille au profit de l'École d'une part, extension des fonctions d'inculcation de la famille d'autre part, grâce à "l'invention" d'un nouveau "terrain" et de nouvelles méthodes de socialisation. »¹³ Il construit un rapport explicite entre les conditions sociales d'existence et la socialisation lorsqu'il pose la question du rapport entre travail et jeu dans les différentes familles qui varie en fonction des conditions plus ou moins contraignantes et plus ou moins pénibles de travail et qui amène des possibilités, différenciées, d'appréhender la logique éducative de la « pédagogie du jeu », ou encore lorsqu'il insiste sur les conditions sociales qui favorisent ou non une « re-définition du rôle pédagogique de la mère de famille »¹⁴. Finalement, le rapport à l'enfance qui s'impose dans l'école maternelle et qui est une dimension du mode scolaire de socialisation est plus proche des familles de classes supérieures que des familles populaires. Avec ce texte de Chamboredon, on voit comment finalement, il se construit des proximités entre le mode scolaire de socialisation ou une de ses variantes et certaines classes sociales à la fois par leur capital culturel et par leurs conditions d'existence.

C'est en traitant d'un autre objet, la délinquance juvénile, que Jean-Claude Chamboredon invite le plus clairement à penser la diversité des modes de socialisation en fonction des classes sociales. Il insiste notamment sur les différentes formes de régulation des comportements enfantins et adolescents selon les classes sociales : « les "ratés" de socialisation ne sont pas dissociables des conditions de socialisation et des formes de régulation caractéristiques de chaque classe sociale : celles-ci définissent, en effet, sinon l'ensemble des causes de la délinquance, du moins ses conditions de possibilité d'apparition »¹⁵. En soulignant que la délinquance juvénile n'est pas réductible à un rejet des normes conventionnelles, mais renvoie à des différences ou écarts de socialisation, qu'elle n'a pas la même signification dans les classes populaires et dans les classes moyennes en fonction des positions des familles au sein de ces classes et des pratiques socialisatrices, Chamboredon permet d'envisager ce que l'on pourrait appeler des conflits de socialisation ou des conflits entre logiques

¹³. Jean-Claude Chamboredon et Jean Prevot, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, XIV, 1973, p. 297.

¹⁴. *Idem*, p. 304.

¹⁵. Jean-Claude Chamboredon, « La délinquance juvénile..., *op. cit.*, p. 170.

socialisatrices en même temps qu'il échappe à une conception normative de la socialisation.

En prenant appui sur ces deux auteurs notamment et sur les travaux du GRS sur la forme scolaire comme mode de socialisation dominant, nous avons pu construire une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre des logiques socialisatrices différentes, souvent divergentes, parfois antinomiques.

Une confrontation inégale

Cette confrontation a lieu entre deux ensembles de logiques socialisatrices relativement étrangers l'un à l'autre et qui peuvent se traduire dans des pratiques antinomiques (par exemple en matière d'autorité ou en matière de langage ou encore de jeu). Ces écarts, ces différences, cette opposition entre ces deux ensembles de logiques socialisatrices sont de nature structurelle parce que fondés dans la structure des rapports sociaux (qui croisent, on le sait depuis Bourdieu, des dimensions économiques et des dimensions culturelles). Je crois d'ailleurs que ce point de vue est présent aussi chez Bernstein lorsqu'il souligne les liens entre les deux codes de communication mais aussi les deux formes de socialisation et les rapports sociaux. Cette confrontation entre deux pôles (le pôle des logiques scolaires et le pôle des logiques populaires) est du même coup la rencontre entre un pôle dominant et un pôle dominé, ce qui justifie la proposition d'une confrontation inégale¹⁶. Elle est inégale au sens où les pratiques et les logiques scolaires tendent à s'imposer aux familles populaires. Elle est inégale au sens où les parents, maîtrisant mal (ou pas du tout) les savoirs et les formes d'apprentissage scolaire, maîtrisant mal les règles de la vie scolaire, sont néanmoins contraints de tenter de jouer le jeu de la scolarisation dont l'importance est grande pour l'avenir de leurs enfants. Elle est inégale encore parce que les enseignants, en tant qu'agents de l'institution scolaire, ont le pouvoir d'imposer aux familles qu'elles se conforment aux exigences de l'école (en tout cas aux plus élémentaires d'entre elles). Elle est inégale également parce que les parents ont le sentiment de l'illégitimité de leurs pratiques et de la légitimité des pratiques des enseignants. C'est de cette confrontation inégale que naissent la plupart des malentendus, des malaises, des difficultés entre les enseignants et les familles populaires. Ces difficultés ne peuvent être analysées comme le produit d'une simple incompréhension qu'il suffirait de lever pour que s'améliorent les relations. Les difficultés sont structurelles et si on veut parler de malentendu, il ne faut oublier qu'il est le produit d'une opposition profonde entre deux logiques sociales différentes. Pour autant, parler de confrontation entre les logiques scolaires et les logiques des familles populaires ne signifie pas que les relations sont nécessairement conflictuelles. Si la notion de confrontation indique bien l'existence d'une tension constitutive des relations

¹⁶. Daniel Thin, *Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines : une confrontation inégale*, doctorat de sociologie et sciences sociales, Université Lumière Lyon 2, 21 juin 1994.

entre des logiques et des pratiques plus ou moins antinomiques, cette tension peut se résoudre par des ajustements réciproques, des appropriations plus ou moins conformes aux logiques scolaires, ou encore une co-existence dans laquelle les protagonistes des relations se tiennent à distance les uns des autres. Précisons encore que confrontation inégale et prédominance du mode scolaire de socialisation (et du même coup des logiques de l'école) dans la relation ne signifient pas que la situation soit confortable pour les enseignants ni que les pratiques des parents ne soient pas contraignantes pour les enseignants au contraire. On sait que cette confrontation rend complexe le travail des enseignants lorsque les pratiques des parents ne répondent pas à leurs attentes. Cette confrontation a également des incidences sur les familles qui peuvent s'en trouver déstabilisées jusque dans leurs pratiques socialisatrices avec leurs enfants et jusque dans leur autorité parentale alors même que l'école peut tenter de « revaloriser » les parents ou de les requalifier dans leurs rôles parentaux. En fait, comme dans toutes relations sociales, les relations sont ici des relations d'interdépendance, au sens où Norbert Elias l'a théorisé¹⁷, qui génèrent des contraintes d'interdépendance aussi bien sur les familles que sur les enseignants.

Logiques socialisatrices scolaires et mode scolaire de socialisation

A un pôle de la confrontation, on trouve les logiques scolaires portées par les enseignants et ancrées dans l'institution scolaire et dans l'histoire sociale de ses agents. Ces logiques s'inscrivent dans le mode scolaire de socialisation, produit d'un processus historique de transformation du mode de socialisation et du rapport à l'enfance, dominants dans nos formations sociales. On ne peut donc étudier les relations entre enseignants et familles populaires sans s'interroger sur les logiques scolaires et le mode scolaire de socialisation qui s'impose comme mode de socialisation dominant dans notre formation sociale, les logiques socialisatrices qu'il implique débordant largement le cadre de l'institution scolaire. Les logiques scolaires, au-delà de la diversité des pratiques enseignantes, s'inscrivent et trouvent leur unité, leur cohérence, leur fondement dans le mode scolaire de socialisation, concept qui s'appuie sur les travaux socio-historiques sur la forme scolaire menés dans le Groupe de Recherche sur la Socialisation¹⁸. La forme scolaire s'est constituée, au cours d'un long processus

¹⁷. Norbert Elias, *La Société des individus*, Fayard, 1991 ; Norbert Elias, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Edition de l'Aube, 1991.

¹⁸. Guy Vincent, *L'Ecole primaire française. Etude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, 1980 ; Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Guy Vincent (dir.), *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon, 1994 (traduction : « Sobre a história e a teoria da forma escolar », *Educação em revista*, 33, Junho 2001). Le concept de mode scolaire de socialisation rappelle bien que ce qui est en jeu ce sont les modalités de la socialisation et elle permet d'éviter les risques de lecture réifiante auxquelles la notion de forme scolaire n'échappe pas toujours. Parler de mode scolaire de socialisation est une manière de rendre davantage opérationnalisable le concept de forme scolaire et de mettre en suspend la question de l'unité ou de l'unicité de la forme scolaire, pour penser un mode de socialisation aux orientations partagées par différentes variantes ou différentes évolutions de la forme scolaire.

historique, comme forme de relations sociales et de socialisation qui, sans être complètement homogène, partage un certain nombre de traits articulés entre eux et qui caractérise une manière de socialiser qui s'est imposée comme prédominante dans de nombreuses sociétés modernes.

La forme scolaire est d'abord caractérisée par un espace et un temps spécifiques. La socialisation s'opère alors en dehors de la vie sociale ordinaire, dans un espace clos et à l'abri des regards « non pédagogiques ». C'est le principe de la clôture scolaire. Elle s'effectue en dehors des temporalités de la vie sociale, selon des rythmes qui sont propres à l'école et qui reposent sur le principe d'un emploi du temps très structuré laissant le moins de temps possible au temps libre de tout encadrement et de toute activité scolaire ou éducative. C'est l'obsession de l'occupation incessante des enfants qui règne, surtout des enfants pauvres qui ne doivent pas être laissés livrés à eux-mêmes et laissés à la rue¹⁹. La forme scolaire est une forme de relation sociale spécifique au sens où elle est d'abord une relation pédagogique. Le seul sens de la relation est l'éducation. Les adultes que côtoient les enfants ont pour unique tâche de les éduquer, et de les former avec des activités qui n'ont d'autres fins que cette formation des esprits et des corps. La forme scolaire ce sont également des apprentissages séparés de la pratique. On n'apprend plus en faisant ou en répétant les gestes de ceux qui savent (pratiquement), en participant aux tâches quotidiennes et en imitant. On apprend par des exercices conçus aux seules fins d'apprentissage. En outre, dans la forme scolaire, la socialisation passe par l'apprentissage des règles et la relation entre le maître et l'élève doit reposer sur des règles impersonnelles ou « supra-personnelles » qui s'appliquent autant au maître qu'à l'élève : elle ne doit pas dépendre de l'humeur du pédagogue ou de ses affinités (ou inimitiés) avec tel ou tel de ses élèves. C'est un des fondements de la discipline scolaire et le double sens de celle-ci ne doit rien au hasard : les disciplines scolaires sont tramées par l'apprentissage des règles (règles de grammaire, règles de mathématiques, règles de présentation, etc.). Ainsi, à travers les apprentissages s'exerce un travail éducatif et moral. La construction de la forme scolaire participe de manière centrale à l'instauration d'un nouveau rapport à l'enfance et d'une nouvelle façon de socialiser. L'enfant est constitué comme un être spécifique qui relève d'une action particulière, distincte des autres activités sociales et qu'on appelle l'éducation. La séparation de l'enfance qui se réalise électivement dans les écoles est une séparation sociale qui constitue une catégorie d'âge, progressivement découpée en sous-catégories, sur laquelle doit s'exercer l'action éducative, « la socialisation méthodique de la jeune génération » dont parle Emile Durkheim²⁰, action spécialisée requérant des compétences spécifiques. « On admet désormais que l'enfant n'est pas mûr pour la vie, qu'il faut le

¹⁹. Il est d'ailleurs frappant de retrouver cette « obsession » qui concerne les enfants des classes populaires au moment où, dans un pays comme la France, resurgit la crainte de « nouvelles classes dangereuses » et de leurs enfants, c'est-à-dire des classes paupérisées, frappées par la précarité de l'existence et souvent relégués dans des quartiers d'habitat ségrégués.

²⁰. Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Presses Universitaires de France, 1985 (1922), p. 51.

soumettre à un régime spécial, à une quarantaine, *avant* de le laisser rejoindre les adultes²¹ ». Certes, la forme scolaire qui s'élabore à partir du XVI^e-XVII^e siècle en France a connu de nombreuses transformations au fil du temps. On peut évoquer ainsi dans les écoles françaises, un assouplissement des règles et la possibilité de les construire, pour partie, avec les élèves ou encore l'insistance sur l'« autonomie » de l'élève, c'est-à-dire la recherche de production d'une autocontrainte et d'une autodiscipline chez l'enfant pour qu'il règle ses pratiques, ses comportements selon les règles, les normes ou la loi de « lui-même »... Cependant, si l'école d'aujourd'hui n'est plus celle où naquit la forme scolaire, elle conserve des logiques qui relèvent fondamentalement de cette forme scolaire. En outre, le mode scolaire de socialisation demeure un mode dominant de socialisation, non seulement par la place toujours plus importante que tient l'école dans les sociétés modernes mais aussi parce qu'il s'impose comme mode de socialisation au-delà des frontières de l'école et trame de nombreuses instances de socialisation (comme les activités péri ou extra-scolaires²²) et parties de l'espace social au point que l'on a pu parler de « pédagogisation des rapports sociaux »²³.

Logiques socialisatrices populaires

A l'autre pôle de la confrontation, les logiques socialisatrices des familles populaires s'opposent en de nombreux points aux logiques scolaires. Ces logiques socialisatrices populaires s'enracinent et se perpétuent à travers la socialisation familiale, les conditions sociales d'existence qui éloignent des logiques scolaires, et la propre scolarisation des parents (ou absence de scolarisation) qui construit leur rapport à l'école, mais aussi leur rapport au langage et à la culture scolaire. Les différences entre les deux ensembles de logiques socialisatrices s'observent dans une grande variété de dimensions. Ainsi, contrairement au mode scolaire qui tend à séparer temps des apprentissages et temps des pratiques, la socialisation familiale en milieu populaire se réalise principalement à travers les actes de la vie quotidienne, dans le partage de la vie entre adultes et enfants sans séparation de la vie ordinaire de la famille ou du quartier. Les parents ne construisent pas des moments spécifiques d'action éducative avec leurs enfants comme on peut le voir dans des familles de classes moyennes et supérieures. Ils ne transforment pas les instants de jeux en instants éducatifs, mais les vivent comme des

²¹. Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, 1973, p.313. Cette transformation n'est pas sans lien avec ce que Norbert Elias a appelé le « procès de civilisation » qui suppose la construction d'individus pour lesquels l'autocontrainte prend le pas sur la contrainte extérieure. Le développement de cette autocontrainte suppose un travail formateur d'habitudes et de dispositions qui peut d'autant mieux se réaliser avec les enfants qu'ils sont soumis à une action pédagogique systématique. Norbert Elias, *La Civilisation des mœurs*, Calmann-Lévy, 1973 ; Norbert Elias, *La Dynamique de l'Occident*, Calmann-Lévy, 1975.

²². Daniel Thin, « Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école », dans Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière...*, *op. cit.*

²³. Régis Bernard, « Quelques remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire », *Les dossiers de l'éducation*, n° 5, 1984, p. 18.

moments de plaisir partagés, souvent dans des relations corporelles peu médiatisées par des jeux imposant des règles formelles. Les différences passent également à travers les pratiques langagières qui, outre qu'elles signent une faible maîtrise de la langue scolaire, sont étroitement liées au mode de la socialisation familiale, à la structuration des relations intra-familiales et au rapport à l'écrit dans la famille²⁴. En plusieurs domaines, les logiques familiales viennent se heurter aux logiques scolaires, que ces logiques familiales relèvent des rapports entre parents et enfants, des modes de communication, des temporalités familiales, ou qu'elles apparaissent directement dans leur saisie de la scolarisation et leurs rapports avec l'école et les enseignants. Nous pouvons développer ici quelques-unes de ces dimensions des logiques et des pratiques familiales.

Le mode d'autorité

L'autorité des parents et le mode d'action sur les enfants reposent surtout sur le principe d'une contrainte extérieure qui suppose une surveillance directe et des pratiques de contrôle des comportements. On rencontre peu de règles régissant chaque moment de la vie de l'enfant, que ce soit lorsqu'il est à la maison ou lorsqu'il est dehors, mais des limites à ne pas dépasser, que ce soit des limites territoriales ou des limites d'acceptabilité, la transgression des limites entraînant différentes formes de répression verbale ou physique. Les parents fixent des cadres à respecter de façon impérative, c'est-à-dire des cadres peu négociables et laissent toute liberté en dehors de ceux-ci. L'autorité se manifeste sous forme de sanctions contextualisées, c'est-à-dire appliquées directement à l'acte répréhensible ou réprouvé et ayant pour intention d'abord d'interrompre celui-ci. Ce mode d'autorité implique que l'autorité, inséparable du contexte dans lequel elle s'applique, ne peut s'exercer que par la présence physique des parents. Cela ne va pas sans difficulté dans les relations avec les enseignants. Lorsque ceux-ci demandent aux parents d'intervenir pour réguler les comportements de leurs enfants dans l'école, les parents se sentent désarmés et renvoient aux enseignants leur propre responsabilité quant à la surveillance directe de comportements dans l'espace scolaire. Cette posture parentale ne manque pas alors d'être interprétée comme un signe de démission de leur rôle de parents. En même temps, dans les familles populaires, on est à l'opposé de pratiques qui viseraient de manière privilégiée à transmettre et à faire intérioriser une morale par un discours éducatif, à produire des dispositions, par explicitation de principes moraux, qui permettent aux enfants de faire eux-mêmes la part des choses, de discerner les « bonnes » influences des « mauvaises ». Il s'agit davantage de surveiller, d'interdire ou de limiter les actions des enfants, particulièrement à l'extérieur du domicile familial, que d'inculquer des règles de sécurité, de moralité... auxquelles les enfants soumettraient leurs comportements. En d'autres termes, les pratiques des parents des familles populaires agissent davantage par

²⁴. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales...*, op. cit. Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, 1993.

contrainte extérieure qu'elles ne reposent sur la recherche d'une autocontrainte²⁵ chez leurs enfants. Or, à l'inverse, l'École aujourd'hui valorise l'autonomie entendue comme capacité des enfants à se conduire d'eux-mêmes conformément aux règles de la vie scolaire et plus largement sociale. L'autonomie (forme d'autocontrainte) ainsi conçue est non seulement recherchée mais parfois attendue par les enseignants qui voudraient que leurs élèves soient autonomes dès l'entrée des élèves dans leur classe. De ce point de vue, les pratiques des parents, appréhendées à travers le comportement de leurs enfants ou directement lors des rencontres avec les enseignants, apparaissent pour les enseignants fort éloignées de pratiques développant l'autonomie des enfants.

Cet écart a pour conséquences que les parents sont souvent perçus par les enseignants comme défaillant du point de vue de l'autorité qu'ils exercent sur leurs enfants (à la fois « trop rigides » et « trop laxistes »), « défaillance » qui seraient à la source des comportements non conformes aux règles scolaires de certains enfants des milieux populaires. Elle a aussi pour conséquence que lorsque les enseignants font appel à l'autorité de parents, ils peuvent toujours craindre que celle-ci s'exerce selon des modalités très éloignées de la norme scolaire d'autorité, notamment parce que les parents des familles populaires usent fréquemment du châtime corporel pour sanctionner les actes répréhensibles²⁶. Cette confrontation des modes d'autorité est porteuse d'une disqualification potentielle des parents. Ceux-ci peuvent se sentir deux fois disqualifiés : une fois parce qu'ils maîtriseraient insuffisamment les comportements de leurs enfants ; une fois parce que les modalités de leur action sur ces comportements seraient trop brutales ou attentatoires à l'« autonomie » des enfants. Ce sentiment de disqualification contribue à désarmer l'autorité des parents là où les institutions de socialisation et d'encadrement (l'école, le travail social) voudrait la renforcer, surtout si on considère que les enfants eux-mêmes, découvrant à l'école un autre mode d'autorité, d'autres principes de légitimité des adultes, peuvent mettre en cause l'autorité parentale « traditionnelle ».

L'écart entre les attentes des agents de l'institution scolaire et les pratiques des familles populaires et la disqualification symbolique des parents est sans doute culminant lorsque ces derniers voient leurs possibilités de réguler les comportements de leurs enfants altérées par des conditions d'existence dégradée, comme nous avons pu l'observer auprès de familles frappées directement ou indirectement par la précarité économique²⁷. On peut évoquer ici les horaires de travail non maîtrisés et qui empêchent les parents d'être présents de manière régulière aux moments importants de la vie familiale ou encore les situations d'isolement social, qui touchent plus souvent les

²⁵. Selon l'expression de Norbert Elias.

²⁶. Outre le fait que l'action physique correspond le mieux à l'intention d'interrompre rapidement l'acte répréhensible, il faudrait prendre en compte ici tout ce que les châtime corporels doivent au rapport au corps des classes populaires qui doivent leur existence au plan économique à leur force physique de travail.

²⁷. Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires...*, *op. cit.*

mères seules et sans emploi et qui réduisent les ressources du réseau de sociabilité pour appuyer l'action de régulation des comportements des familles ou enfin la disqualification sociale des parents qui peut se muer en disqualification aux yeux de leurs propres enfants. Ces situations qui se développent créent autant de situations qui fragilisent le mode d'autorité des familles populaires et qui creusent le fossé entre ces dernières et l'institution scolaire.

Modes de communication

Le problème du langage est un problème important dans les écoles des quartiers populaires. La moindre enquête auprès des enseignants révèle qu'ils déplorent ce qu'ils perçoivent comme un manque de vocabulaire des élèves, des difficultés à entrer dans le monde de l'écrit et du langage scolaire. Bien souvent, ces perceptions vont de pair avec la perception d'univers familiaux carencés sur le plan de la communication et du langage. A travers l'écart entre le langage des élèves et le langage attendu à l'école se construit ainsi toute une représentation des familles et de leur univers langagier, représentation souvent renforcée par les interactions entre les enseignants et les parents. L'observation dans les familles et les entretiens ne permettent pas de conclure à une absence de communication, mais plutôt à des pratiques langagières éloignées des logiques scolaires en matière de langage. En s'appuyant aussi bien sur les travaux de Bernstein, de Lahire ou de Labov²⁸, on peut montrer que les pratiques langagières dans les familles populaires relèvent d'un langage peu décontextualisé mais fortement lié aux événements en train de se faire ou que l'on a vécu ensemble. De façon liée à cette forte contextualisation des discours, le langage est caractérisé par beaucoup d'implicites, comme en témoigne par exemple l'emploi récurrent d'*expressions déictiques*, aussi bien à travers des locutions qui ne désignent pas avec précision les choses et les personnes qu'à travers l'emploi de pronoms identiques (il, elle, on...) pour nommer tour à tour et sans référent explicite, des contextes ou des individus pourtant différents dans l'ordre du discours. Il y a tout lieu de penser que le lien au contexte connu des interlocuteurs et la prépondérance du « nous » (du collectif) sur le « je » (l'individu) dans la socialisation dispensent de l'explicitation nécessaire à la communication scolaire. En outre, la communication avec les enfants ne relève pas d'une communication pédagogique, mais d'une communication pratique visant l'échange avant tout autre fin. Ceci conduit des enseignants à déplorer que les parents n'accomplissent pas auprès de leurs enfants un travail explicite sur le langage, c'est-à-dire ne prennent pas le langage comme objet d'un échange éducatif, par exemple en désignant les choses en dehors de toute utilité pratique ou en corrigeant les constructions langagières des enfants. Ces différences de logiques langagières sont au principe, on s'en doute, de difficultés scolaires pour les enfants de ces familles. Elles portent aussi en elles la potentialité de tensions entre les familles et les enseignants à la fois parce que les familles sont perçues comme

²⁸. Basil Bernstein, *Langage et...*, *op. cit.* ; Bernard Lahire, *Culture écrite...*, *op. cit.* ; William Labov, *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs de Etats-Unis*, Minuit, 1978.

déficitaires au plan linguistique et parce que les écarts socio-linguistiques se retrouvent au cours des interactions entre parents et agents de l'institution scolaire.

Rapport au temps

On peut encore évoquer la question des temporalités qui diffèrent du monde de l'école au monde des familles populaires. Le monde de l'école est un monde de la régularité temporelle, scandé par les horaires et les calendriers scolaires comme par la succession des activités pédagogiques organisée par des emplois du temps. C'est aussi le monde de la planification à travers la logique de la progression dans les apprentissages, celle du cahier de textes ou de l'agenda ou encore celle du rendez-vous par exemple pour les rencontres entre enseignants et parents. Du côté des familles populaires les plus dominées, ce sont d'autres temporalités qui apparaissent. D'une part, nous sommes dans des familles dont les membres sont socialisés dans des univers dans lesquels les rapports au temps objectivés dans des agendas, calendriers, montres, etc. ont peu de place parce qu'ils ont été peu scolarisés ou parce qu'ils viennent, *via* l'émigration, d'univers culturellement éloignés de ce type de rationalité temporelle. D'autre part, et de plus en plus, les familles sont touchées par la précarité de l'existence, l'absence de travail stable ou le chômage. Pour ces familles désaffiliées de la société salariale²⁹, l'absence de scansion temporelle par le travail³⁰ ou les temporalités d'un travail erratique conduisent parfois à des temporalités plates ou arythmiques, bousculées de temps à autre par des urgences liées à la fragilité de l'existence et s'harmonisant mal avec les temporalités scolaires³¹. Ces familles parmi les plus démunies, sont ainsi condamnées à « avoir à vivre “au jour la journée” »³², ce qui rend impossible toute planification et toute anticipation de l'existence. Tout se passe comme si dans les familles cumulant les difficultés, la vie était vécue comme une suite de « coups » qui tombent sur elles, d'urgences auxquelles il faut faire face et qui empêchent toute programmation des activités, au point de ne pouvoir organiser des rendez-vous par exemple avec les agents des institutions comme l'institution scolaire. Dans d'autres familles dont les parents ont

²⁹. Castel Robert, *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, 1995

³⁰. Pierre Bourdieu, évoquant la condition des sous-prolétaires algériens dans les années 50-60, soulignait les effets structurants du travail et la désorganisation que peut produire l'absence d'emploi régulier : « en l'absence d'emploi régulier, ce qui fait défaut, ce n'est pas seulement un revenu assuré, c'est cet ensemble de contraintes qui définissent une organisation cohérente du temps et un système d'attentes concrètes. Comme l'équilibre émotionnel, le système des cadres temporels et spatiaux dans lequel se déroule l'existence ne peut se constituer en l'absence des points de repère que fournit le travail régulier. Toute la vie est laissée à l'incohérence ». Pierre Bourdieu, *Algérie 60, structures économiques et structures temporelles*, Minuit, 1977, p. 87.

³¹. Une illustration en est donnée dans un film de Bertrand Tavernier au cours d'une scène où le directeur de l'école maternelle reproche à un jeune couple de ne pas emmener régulièrement leur fils à l'école. Ceux-ci finissent par avouer (le ton est celui de l'aveu gêné et douloureux) qu'ils sont au chômage depuis longtemps, qu'ils sont démoralisés et qu'ils n'ont plus de raison de se lever le matin...

³². Comme l'écrit Robert Castel : « C'est au moment où cette “civilisation du travail” paraît s'imposer définitivement sous l'hégémonie du salariat que l'édifice se fissure, remettant à l'ordre du jour la vieille obsession populaire d'avoir à vivre “au jour la journée”. », *Les métamorphoses, op. cit.*, p. 461.

un emploi, les fortes contraintes temporelles professionnelles produisent ce que l'on peut appeler des temporalités familiales désynchronisées au sens où les scansion temporelles produites par l'activité professionnelle des parents sont fortement désaccordées des autres rythmes familiaux, notamment des rythmes des enfants et des rythmes qu'exige leur scolarisation. Les bénéfices organisationnels et temporels (en termes de régularité des horaires, de structuration des rythmes familiaux...) sur la vie familiale que peut produire l'exercice d'une activité salariée aux horaires réguliers et de jour, sont mis à mal par des horaires décalés par rapport aux rythmes domestiques, parfois par des horaires irréguliers. C'est donc des temporalités très éloignées des temporalités scolaires qui trament la vie des familles populaires et se répercutent aussi bien sur les relations entre parents et enfants que sur les relations avec l'école ou encore les apprentissages scolaires³³.

Un rapport « instrumental » à l'école ou la logique de l'efficacité

Le sens de la scolarisation pour les familles populaires réside dans les possibilités sociales qu'elle génère et dont elle porte la promesse, que ce soit en termes de débouchés professionnels ou en termes de savoirs permettant de « se débrouiller »³⁴ dans la vie quotidienne. C'est en fait chaque instant de la vie scolaire qui est appréhendé par les parents selon cette logique de l'efficacité et chaque activité pédagogique doit s'inscrire directement dans la perspective de l'efficacité sociale. Autrement dit, pour les familles populaires, les exercices scolaires ne sont pas constitués en « activités qui sont à elles-mêmes leur fin »³⁵. Ils sont constitués en exercices pour obtenir des résultats qui se traduisent dans les notes, dans le passage d'une classe à une autre, dans ce qu'ils permettent de conquérir socialement. Par conséquent, les activités scolaires ne prennent sens que s'ils peuvent les relier aux objectifs sociaux qu'ils assignent à la scolarisation de leurs enfants et toutes les activités qui semblent détourner les enfants des apprentissages dits fondamentaux et ne semblent pas participer à l'amélioration des résultats scolaires, sont plus ou moins suspectes à leurs yeux. Apparaissant comme inutiles, incohérentes par rapport à ces objectifs, elles ne peuvent être que du temps perdu. Dès lors que le savoir ne peut venir que de l'école et que les enjeux sociaux sont primordiaux, les parents ne comprennent pas que le temps de l'école soit détourné des acquisitions qu'ils jugent fondamentales.

³³. « La discipline scolaire est d'abord une discipline temporelle et, si l'on considère que le “travail pédagogique a pour fonction de substituer au corps sauvage [...] un corps « habitué », c'est-à-dire temporellement structuré...” (Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972 p. 296), (...) Il leur manque ainsi une capacité d'autocontrainte au travail scolaire et une croyance en leur avenir scolaire et professionnel qui, toutes deux, se construisent dans la longue durée, à l'occasion des nombreux rites de confirmation et de consécration qui jalonnent la carrière scolaire », Stéphane Beaud, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La découverte, 2002, p. 159.

³⁴. Selon leur propre expression.

³⁵. Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Minuit, 1984, p. 177.

Enfin, l'importance du travail et du travail « sérieux » est aussi au principe de la réticence des parents devant les activités pédagogiques apparemment moins laborieuses que les leçons et les exercices. Elle rencontre la forte coupure entre travail et jeu, entre travail et détente caractéristique des classes populaires et qui les différencie des intellectuels (dont les enseignants) qui ne savent pas toujours où passe la frontière entre leur travail et leurs loisirs. Dans les milieux populaires, le jeu renvoie à une mise en parenthèse des exigences de la vie, à une détente, à un plaisir, à un échange libre de toute connotation pédagogique et éducative. Pour les parents, l'école est rangée du côté du travail et tout ce qui ressemble à du jeu paraît inutile ou néfaste à la scolarité.

En outre, on observe une opposition ou une tension entre des parents qui attendent de l'école des savoirs appréhendables dans leur opérationnalité immédiate et pratique et la logique pédagogique qui s'inscrit dans la durée, qui fonde le sens des apprentissages dans des objectifs plus lointains et plus généraux ou plus universels, dont les finalités ne se dévoilent qu'à long terme dans la maîtrise de procédures intellectuelles abstraites. De ce point de vue d'ailleurs, le processus de « secondarisation » de l'école élémentaire a sans doute creusé l'écart entre les familles populaires et l'école au cours des trente dernières années, une partie des apprentissages ayant davantage de sens dans la suite des études (collège puis lycée) que dans leur finalité pratique et à court terme³⁶.

Les pratiques familiales vis-à-vis de la scolarité sont toujours des manières de s'approprier la situation scolaire que les parents ne peuvent contourner. Les modalités de cette appropriation entrent en contradiction avec les attentes et les souhaits des enseignants. Ainsi, une partie des parents (surtout les plus démunies devant les savoirs et la pédagogie scolaires) ne se mêlent pas régulièrement du travail scolaire ou n'interviennent que lorsque les résultats se dégradent trop fortement. Pour ces parents, c'est le sentiment d'incompétence, voire la crainte de nuire à leurs enfants qui domine. Du coup, ils considèrent que c'est le rôle de l'école et des enseignants de s'occuper de la scolarité tout entière y compris l'apprentissage des leçons et la réalisation des exercices écrits. Le « suivi distant » d'une partie des parents est jugé insuffisant et les parents sont incités à investir davantage dans le suivi scolaire de leurs enfants. D'autres parents tendent à « sur-investir » le travail scolaire de leurs enfants en rajoutant du travail ou en tentant d'anticiper les apprentissages scolaires. Ces pratiques de « sur-scolarisation » sont contraires à la logique pédagogique d'aujourd'hui qui suppose l'apprentissage de l'autonomie dans le travail scolaire et par là plus largement dans la vie sociale. Pour les enseignants, les parents, qui méconnaissent l'autonomie encadrée qu'ils préconisent, oscillent entre le laxisme et l'excès de contrainte en matière de scolarité, tombant ainsi de Charybide en Scylla. Dès lors, le malentendu est souvent grand entre les parents et les enseignants. De nombreux parents ne peuvent comprendre les remarques et les critiques des enseignants qui leur reprochent les trop grandes

³⁶. Jean-Manuel de Queiroz parle de la « désorientation scolaire » des parents. Jean-Manuel de Queiroz, *La Désorientation scolaire*, Thèse de 3ème cycle Paris VIII, 1981.

contraintes qu'ils font peser sur le travail scolaire de leurs enfants, car ils sont convaincus de faire tout leur possible pour la scolarité de leurs enfants. De la même manière, ils ne comprennent pas que les résultats scolaires ne s'améliorent pas malgré l'accumulation des exercices « scolaires » à la maison et quelques-uns s'interrogent alors sur la qualité pédagogique des enseignants. Enfin, cette tension conduit nombre de parents à osciller entre « retrait » quant au suivi de la scolarité et « sur-investissement ».

Un rapport à l'école entre ambivalence et appropriations hétérodoxes

Ces logiques socialisatrices, enracinées dans les classes populaires et qui se perpétuent en même temps que les conditions qui les ont créées se perpétuent, sont dominées et illégitimes. Pour autant, elles n'en sont pas complètement indemnes des logiques scolaires dont elles diffèrent. Le poids du mode scolaire de socialisation dans nos formations sociales, la confrontation à la scolarisation travaillent les pratiques des familles populaires, ne serait-ce que parce que les parents perçoivent l'illégitimité de leurs pratiques et « reconnaissent » la légitimité des pratiques scolaires portées par une institution devenue centrale aussi bien dans le processus de socialisation que dans celui de reproduction du social. C'est ce qui explique que l'on retrouve dans le rapport des familles populaires à l'école et à la scolarisation l'ambivalence caractéristique « de tout symbolisme et de toute pratique de classe dominée »³⁷, ambivalence fondée sur la reconnaissance de l'importance et de la légitimité de l'école, associée à des formes de défiance et de distance vis-à-vis de l'institution scolaire. Les parents expriment en effet un sentiment diffus que l'école n'est peut-être pas faite pour eux et leurs enfants, manifestent des craintes liées aux risques portés par la scolarisation et une défiance vis-à-vis des institutions en général.

L'ambivalence va apparaître par exemple lorsque les parents demandent aux enseignants d'être stricts et sévères tout en protestant contre certaines sanctions : d'un côté, ils attendent des modalités de maintien de l'ordre scolaire correspondant au mode d'autorité familial ; de l'autre, ils tendent à vouloir protéger les membres de la famille contre le pouvoir des agents des institutions, avec une sorte de hantise de l'injustice et de la stigmatisation à l'endroit de leur famille. Elle s'observe également à travers le mélange de confiance et de défiance qui trame les relations avec les enseignants : confiance, car ceux-ci sont réputés dotés des compétences pédagogiques et des savoirs qui font défaut aux parents ; défiance, car les parents craignent une ingérence dans la vie familiale ou un empiètement sur leurs prérogatives de parents ou encore la transmission de valeurs contraires à la morale familiale. L'ambivalence se révèle encore dans la conjugaison de fortes attentes vis-à-vis de la scolarisation pour que les enfants échappent aux conditions d'existence précaires et des craintes plus ou moins fortes à l'égard de l'entrée dans de longues études. Au sentiment que la scolarisation est une

³⁷. Jean-Claude Passeron, in Grignon Claude, Passeron Jean-Claude, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Hautes Etudes/Gallimard/Le Seuil, p. 71.

chance à saisir et que le modèle légitime de cursus scolaire passe par la poursuite d'études au-delà de la scolarité obligatoire se mêle la perception des obstacles à surmonter et des risques associés quand on est insuffisamment pourvu en ressources scolaires et économiques.

Si l'ambivalence caractérise le rapport des familles populaires à la scolarisation et à l'institution scolaire, les pratiques des familles populaires à l'égard de celles-ci ne sont pas pour autant entièrement intelligibles à partir de cette notion si elle les réduit à une sorte d'oscillation entre des pratiques qui tendraient à la conformité avec les exigences scolaires et des pratiques contradictoires avec celles-ci ou à une oscillation entre une acceptation du jeu scolaire et un refus ou une distance à l'égard de celui-ci. Les pratiques des familles populaires vis-à-vis de l'école doivent être envisagées comme des pratiques d'appropriations, le plus souvent hétérodoxes, de la situation scolaire qu'elles ne peuvent contourner. Contraintes de « faire avec » l'école et la scolarisation, les familles populaires se les approprient selon leurs propres logiques, leurs propres visions de la scolarité et de l'éducation. Du même coup, au moment même où elles se saisissent des exigences scolaires, elles leur donnent un sens différent de leur sens scolaire ou du sens donné par les enseignants : ainsi, la demande de suivi du travail scolaire se traduit par un surcroît de travail selon des modalités que les enseignants déplorent ; l'exigence d'intervention sur le comportement des enfants peut donner lieu à des pratiques de sur-encadrement et de contrôle strict contraire à la recherche scolaire d'autonomie des élèves, etc. Sorte de « ruses » des dominés, pour parler comme Michel de Certeau³⁸, les appropriations des exigences scolaires à partir des logiques populaires opèrent des traductions des logiques scolaires dans l'ordre des logiques populaires. L'étude concrète des appropriations est essentielle pour comprendre les relations des familles populaires à l'école sans tomber dans l'impasse qui consiste à opposer ce qui serait une résistance à ce qui serait une soumission des familles populaires aux logiques scolaires. Elle permet de mettre au jour des pratiques qui sont simultanément acceptation du jeu scolaire, soumission aux impératifs de l'école et altération des logiques scolaires par leur conversion dans l'ordre des logiques populaires.

Conclusion

Loin de céder au misérabilisme qui situe les difficultés de la scolarisation dans les quartiers populaires dans la dépossession culturelle ou l'incurie éducative des familles, la recherche sociologique montre qu'il faut chercher dans la confrontation entre les logiques populaires et les logiques scolaires les sources des difficultés particulières de l'école et de l'enseignement dans les quartiers populaires. Il serait erroné de ne pas voir que les familles sont bien en situation d'infériorité par rapport à la situation scolaire et que les enfants présentent bien des caractéristiques qui les mettent en situation difficile vis-à-vis des apprentissages scolaires. Mais ce serait tout autant une erreur d'oublier que

³⁸. Michel de Certeau, *L'Invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Gallimard, 1990.

les « manques » des familles et de leurs enfants n'existent que dans des relations sociales inégales qui imposent la possession de dispositions scolairement et socialement reconnues et constituent les caractéristiques des membres des classes populaires comme négatives et inférieures. L'infériorité n'est pas une substance, n'est pas dans la nature des êtres sociaux qui sont désignés de la sorte, elle est le produit de relations sociales dont l'équilibre des forces est inégal. Dans le cadre des relations entre familles populaires et école, la confrontation qui infériorise les familles est porteuse d'un risque de disqualification symbolique de ces dernières et peut conduire à des prises en charge secondaires par les institutions du travail social ou de la justice...³⁹ En même temps, on peut comprendre les logiques socialisatrices des familles populaires, comme leur rapport à l'école et à la scolarisation, en les référant aux conditions sociales d'existence et à l'expérience scolaire des parents comme le montre Léa Pinheiro Paixão à propos des femmes qui travaillent au tri des ordures dans les décharges de Rio⁴⁰. Penser en termes de confrontation entre logiques socialisatrices différentes permet de dépasser à la fois une vision légitimiste qui consiste à mesurer les pratiques des familles populaires aux seules exigences et normes éducatives scolaires et à la fois une vision par trop relativiste qui renverrait dos-à-dos les deux ensembles de logiques socialisatrices. Penser la confrontation permet de penser les pratiques socialisatrices dans leurs logiques propres et de penser en même temps leurs rencontres et les effets de celles-ci. Dans la situation de confrontation, beaucoup de pratiques des familles populaires sont mixtes, c'est-à-dire travaillées à la fois par les logiques scolaires et par leurs logiques propres. Nous les saisissons donc simultanément dans leurs deux dimensions ou comme le produit original de la rencontre entre les deux ensembles de logiques, entre les logiques scolaires et les logiques socialisatrices des familles populaires. Autrement dit, nous traitons de la manière dont les logiques scolaires sont confrontées à des logiques différentes, qui parfois leur résistent par des appropriations hétérodoxes en même temps que les logiques des familles populaires sont travaillées, mises en cause et pour partie modifiées par la confrontation aux logiques scolaires.

Daniel Thin
Maître de conférences en sociologie
Groupe de Recherche sur la Socialisation
Université Lumière Lyon 2.

³⁹. Comme on le voit dans le cas des situations de collégiens en ruptures scolaires à travers leur prise en charge dans des dispositifs articulant l'action de l'institution scolaire, du travail social, de la justice et parfois de l'institution médicale. Martine Kherroubi, Mathias Millet, Daniel Thin, *Classes-relais et familles...*, *op. cit.*

⁴⁰. Léa Pinheiro Paixão, *La signification de l'école pour un groupe de trieuses d'ordures sur une décharge de Rio de Janeiro*, communication au colloque de l' AISLF, Tours, juillet 2004.