

# **L'Ecole et les familles populaires**

**Daniel Thin**

**Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Lumière Lyon**

## **Introduction**

À partir de nos recherches sur les relations entre les familles et l'École dans les quartiers populaires, nous proposons ici quelques éléments d'analyse permettant de mieux comprendre les familles, leurs pratiques et de mieux comprendre les contradictions ou les problèmes rencontrés avec ces familles.

## **Une confrontation inégale entre logiques divergentes**

Les relations entre les enseignants et les familles populaires sont souvent difficiles, au sens où il est fréquent que les parents ne répondent pas aux attentes des enseignants ou agissent de manière non conforme à leurs attentes. Du coup, tend à se développer chez les enseignants une perception de ces familles et un discours qui les renvoient du côté de l'incurie éducative, de l'incohérence voire de l'anormalité. Dans le même sens, les difficultés scolaires des enfants sont bien souvent imputées à ce qui est appelé la " démission " des parents en matière scolaire et plus largement éducative. Ces points de vue, dont on comprend sociologiquement la genèse et les fondements, ne permettent ni de rendre compte du rapport des familles populaires à l'École, ni de leurs pratiques socialisatrices.

Également, on ne peut comprendre les relations entre les enseignants et les familles populaires à partir des seuls problèmes de scolarité rencontrés par les enfants. Les enjeux de scolarité dans les relations entre les enseignants et les familles populaires sont toujours imprégnés et tramés par d'autres dimensions tout à la fois éthiques, éducatives et politiques. Les relations entre les familles populaires et l'École doivent être analysées comme la confrontation entre des logiques sociales et socialisatrices différentes et divergentes ou si l'on veut deux modes de socialisation. La confrontation s'organise donc autour de deux pôles :

À un pôle, les logiques scolaires portées par les enseignants, 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 peut en rappeler quelques caractéristiques : constitution de l'enfance comme catégorie spécifique sur laquelle doit s'exercer une action particulière qu'on appelle l'éducation, action séparée des autres activités sociales et mise en œuvre par des spécialistes ; socialisation selon des règles qui se veulent plutôt impersonnelles c'est-à-dire qui doivent être les mêmes pour tous et dont la mise en œuvre ne doit dépendre ni de l'humeur de l'éducateur, ni de ses affinités avec tel ou tel élève ; transmission des savoirs et des savoir-faire par des activités spécifiques ayant pour seule finalité cette transmission ; dans les formes modernes du mode scolaire de socialisation,

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 "...

À l'autre pôle, les logiques des familles générées par l'histoire et les conditions d'existence des familles. Ces logiques socialisatrices, enracinées dans des traditions populaires qui se perpétuent en même temps que les conditions qui les ont créées, sont dominées et illégitimes. Elles s'opposent en de nombreux points aux logiques scolaires : une socialisation qui se réalise à travers les actes de la vie quotidienne, dans le partage de la vie entre adultes et enfants sans intention pédagogique à plus long terme ; une autorité contextualisée et reposant sur la contrainte extérieure davantage que sur la production d'une autocontrainte ; des activités avec les enfants qui, loin d'être prétexte à une " action éducative ", loin d'être pédagogiques sont d'abord orientées par leur utilité pratique et immédiate ou par le plaisir d'être ensemble, etc.

Cette confrontation que l'analyse situe au cœur des relations est inégale en plusieurs sens :

- Les parents, maîtrisant peu les savoirs et les formes d'apprentissages scolaires, les règles de la vie scolaire, sont néanmoins contraints de tenter de jouer le jeu de la scolarisation à cause de son importance pour l'avenir de leurs enfants.
- L'institution scolaire a le pouvoir d'imposer aux familles qu'elles se conforment aux exigences de l'École (en tout cas aux plus élémentaires d'entre elles).
- Les pratiques et les logiques scolaires tendent à s'imposer aux familles populaires.
- Les parents ont le sentiment de l'illégitimité de leurs pratiques et de la légitimité des pratiques des enseignants. On le voit par exemple dans le fait que peu de parents osent discuter les demandes ou les pratiques des enseignants, dans le fait que nombre d'entre eux tentent de s'adapter aux pratiques scolaires et s'excusent de ne pouvoir y parvenir.

Il faut préciser que confrontation inégale et prédominance 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.

C'est de cette confrontation inégale que naissent la plupart des malentendus, des malaises, des difficultés entre les enseignants et les familles.

Développons deux exemples de logiques contradictoires.

### **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 (" Il faut être derrière "). 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. Il existe deux limites au principe de surveillance : d'une part, les conditions d'existence actuelles des familles dans les quartiers populaires ne favorisent guère une surveillance constante, d'autre part, l'hédonisme populaire implique l'idée que les enfants doivent profiter de la vie avant les contraintes de la vie adulte. Du coup, les pratiques familiales sont faites d'un mélange de liberté et de contraintes ou de sanctions assez strictes.

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.

Cette différence a pour conséquences (entre autres) que les parents sont souvent perçus par les enseignants à la fois comme trop rigides et comme trop laxistes et, à l'inverse, que les parents se sentent 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 peut contribuer à désarmer l'autorité de parents là où on voudrait la renforcer.

### **Le rapport à la scolarité**

On doit affirmer d'abord qu'il n'existe pas de désintérêt des familles populaires à l'égard de la scolarité des enfants, même si cet intérêt ne se manifeste pas conformément aux souhaits des enseignants. L'École est incontournable pour les parents qui attendent de celle-ci des effets concrets sur la vie sociale de leurs enfants. 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 " dans la vie quotidienne.

Pour ces parents, chaque instant de la vie scolaire, comme chaque activité pédagogique, est appréhendé et doit s'inscrire directement dans la perspective de l'efficacité sociale. Autrement dit, les activités scolaires ne prennent sens que s'ils peuvent les relier aux objectifs sociaux qu'ils assignent à la scolarisation de leurs enfants. Par conséquent, 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 et ne prennent pas sens dans la logique de scolarisation des familles populaires. 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. Cette logique conduit les parents à focaliser leur attention sur l'apprentissage des savoirs qu'ils estiment centraux et à séparer nettement ce qui leur semble utile pour la scolarité de ce qui leur paraît très secondaire.

En outre, on observe une opposition 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. Cette tension est également au principe des réticences de nombreux parents face aux activités pédagogiques qui apparaissent ludiques, face aux sorties, classes transplantées, etc. D'une part, elles ne semblent pas rentables immédiatement et leur finalité en termes d'apprentissages n'apparaît pas d'emblée alors que les activités plus sérieuses et plus laborieuses permettent, pour les parents, l'apprentissage d'un contenu et surtout l'amélioration sensible des résultats scolaires. D'autre part, elles

s'opposent à la logique du sérieux et du travail qui, au regard des familles populaires, préside à la scolarité et elles rencontrent la forte coupure entre jeu et travail caractéristique des classes populaires.

### **L'ambivalence des parents...**

Si l'on veut qualifier le rapport des familles populaires à l'École et à la scolarité, c'est d'abord la notion d'ambivalence qui s'impose. Ainsi, les parents expriment de fortes attentes en même temps qu'une sorte de méfiance qui n'est pas toujours méfiance à l'égard de l'École et des enseignants mais méfiance à l'égard de la scolarisation elle-même. Celle-ci est chargée d'espoirs que les enfants échappent, grâce à leur scolarité, aux conséquences les plus dures de la situation sociale familiale ou qu'ils ne connaissent pas le sort des parents. Mais elle est aussi porteuse de risques perçus plus ou moins clairement par les parents. Le premier risque est celui de la non-réalisation des espoirs, les parents saisissant bien, pour la plupart, les conséquences aujourd'hui de parcours scolaires écourtés ou ne débouchant sur aucune certification. Pour les familles populaires, il existe d'autres risques liés à la scolarisation des enfants :

- Des risques de stigmatisation de la famille parce que l'École est aussi un lieu de visibilité des familles à travers leurs enfants et parce que les parents se rendent compte que les différentes difficultés de leurs enfants ou leurs comportements non conformes aux règles et aux exigences scolaires sont la plupart du temps imputés aux familles.
- Des risques pour la structure des relations intra-familiales et pour l'autorité parentale, les parents étant mis en difficultés par leurs propres enfants qui contestent leur autorité au nom d'un autre mode d'autorité découvert à l'École ou qui se substituent aux parents parce qu'ils ont acquis à travers l'École des compétences dont leurs parents sont dépourvus.
- Des risques de "rupture culturelle" entre les parents et les enfants, les enfants n'acquérant pas à l'École que des savoirs scolaires mais pouvant intérioriser en sus et au travers de ces savoirs des dispositions, des rapports aux autres et aux choses différents et éloignés de logiques des familles populaires. Les parents peuvent ainsi souhaiter à la fois la "réussite scolaire" de leurs enfants et la reproduction des modèles familiaux en matière de mode de vie, de goûts, de morale, etc.

### **Des appropriations hétérodoxes**

Si l'ambivalence est forte dans le rapport des familles populaires à l'École, les pratiques des familles populaires concernant la scolarisation ne sont pas pourtant entièrement intelligibles à partir de cette notion d'ambivalence 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 à celles-ci ou à une oscillation entre une acceptation du jeu scolaire et un refus ou une distance à l'égard de celui-ci. Il faut donc insister sur le fait que les pratiques des familles vis-à-vis de l'École sont des pratiques d'appropriation de l'École et des questions scolaires, appropriation à partir des logiques socialisatrices populaires qui conduit souvent à

traduire les exigences scolaires dans l'ordre des logiques populaires. Ces appropriations non conformes, hétérodoxes, sont au fondement de multiples " malentendus " et de nombreuses difficultés entre les enseignants et les parents, ceux-ci " dénaturant ", altérant souvent les logiques de l'École, les logiques pédagogiques des enseignants au moment même où ils tentent de se conformer aux exigences scolaires. C'est parce que les parents tentent parfois de s'appropriier (à leur manière) ce que les agents de scolarisation tentent de leur inculquer ou de leur demander que ceux-ci peuvent croire à la transformation des familles tout en connaissant la déception quand ils s'aperçoivent que l'appropriation opérée par les parents est non conforme aux exigences scolaires.

### **Pour conclure**

La prise en compte des logiques familiales et de la tension avec les logiques scolaires est une manière d'aborder les relations entre les familles et l'École qui sort de la vision dominante tendant à caractériser ces familles par l'incohérence, l'incurie, l'" anormalité".

En ne percevant les familles populaires que comme familles " en difficultés ", " débordées "..., " à éduquer ", on court le risque de ne les voir que comme familles dont il faut se préserver ou dont il faut préserver l'action de l'École ou comme familles qu'il faut " aider " ou " transformer ", c'est-à-dire comme familles qui deviennent des cibles de l'action engagée au nom de l'action " avec " les familles. On ne peut oublier que le lien social est pour une large part fondé sur l'échange qui suppose dons et contre dons, échanges matériels mais aussi symboliques (affectifs, de reconnaissance, etc.). Or, nombre de familles aux situations économiques précaires dans les quartiers populaires sont placées en situation de recevoir (des conseils, des aides, des admonestations, etc.) et rarement de donner. En les constituant comme familles " cibles ", " à aider ", etc. on renforce leur position de dette sociale (notamment symbolique) et le risque de les disqualifier dans un des fondements de leur existence, le rôle de parents.

En considérant que les pratiques et les manières de faire des parents ne sont pas complètement incohérentes, qu'elles ont leur propre logique, on réduit le risque de disqualifier les familles au plan éducatif, donc de disqualifier les parents dans leur rôle alors que dans le même temps, on affirme vouloir redonner un rôle qu'ils auraient perdu et qui ferait défaut du point de vue de l'École.

### Bibliographie indicative

Charlot Bernard et ali, *Ecole et savoirs dans les banlieues ... et ailleurs*, Armand Colin, 1992.

Lahire Bernard, *Tableaux de familles. Heurs et Malheurs scolaires en milieux populaires*, Hautes Etudes, Gallimard, Le Seuil, 1995.

Leger Alain, Tripier Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Méridiens Klincksieck, Paris, 1986.

Thin Daniel, *Quartiers populaires : l'école et les familles.*, P.U.L., Lyon, 1998.