

École et familles populaires

École, famille : deux institutions rivales ou complémentaires ? Alliées ou ennemies ? Les relations entre ces deux écosystèmes dans lesquels grandissent les enfants sont, structurellement, difficiles. Entre l'école et les familles populaires c'est souvent encore plus pénible. Pourquoi ? Dans ce dossier, Pierre Périer et Daniel Thin, sociologues, exposent les résultats de leurs enquêtes et proposent leurs analyses. Leurs textes sont issus de conférences données à l'INRP en octobre 2006 dans le cadre de journées d'études organisées par le centre Alain Savary sur la question des dispositifs relais et des familles.

Quels rapports ?

Pierre Périer

De qui parle-t-on ?

Si j'ai choisi de parler d'école et de familles populaires c'est pour privilégier le point de vue des familles et le mettre en tension avec celui de l'école qui privilégie les parents. Les circulaires, les projets d'établissements, et nombre d'initiatives pour « rapprocher les familles de l'école » s'adressent en réalité aux parents. Ainsi, parler de famille, c'est se situer hors de l'école ; parler de parents, c'est se situer du côté de l'institution scolaire. D'ailleurs, évoquer les familles, n'est-ce pas déjà désigner le problème voire, explicitement, la cause du problème (sous les termes de familles démissionnaires) ? Or, au-delà d'une appartenance à un même ensemble « populaire », il y a une pluralité des familles et de leurs rapports à l'école.

Précisons préalablement ce que recouvre le populaire en montrant qu'il y a une recomposition du groupe social qui s'y rattache et un réagencement de son identité. Je parlerai ici principalement des ouvriers parce qu'ils symbolisent (encore), plus que toute autre catégorie, la classe et les cultures populaires dans les dimensions du travail, de l'action militante et politique. Trois processus caractérisent ses évolutions récentes : un déclin statistique relatif, des phénomènes de « désidentification » et de « désaffiliation ». Le déclin statistique du nombre des ouvriers nécessite en effet d'être nuancé. S'il passe de 40 % de la population active en 1975 à environ 25 % aujourd'hui¹, ce groupe reste majoritaire dans l'emploi masculin. Parallèlement, le nombre des employés (qui est le versant féminin de

l'emploi des classes populaires) représente désormais 29 % des personnes en activité professionnelle (dont notamment 88 % de femmes, personnels de service aux particuliers). Par ailleurs, ce groupe est celui (avec les agriculteurs) qui s'auto-reproduit le plus : la probabilité, pour un enfant d'ouvrier, de devenir lui-même ouvrier est de l'ordre de 60 %. Ainsi, quand d'aucuns invoquent le déclin sinon la « fin » du monde ouvrier, la réalité statistique résiste. On observe, en revanche, un processus de « désidentification » à la classe ouvrière et aux classes populaires plus généralement. Des enquêtes ont montré le recul de l'identification collective à ce groupe social et professionnel. « Désidentification » largement amplifiée par une « invisibilisation » politique et médiatique et qui s'accompagne d'une disqualification sociale et professionnelle de ce groupe, synonyme d'un monde passé ou appelé à disparaître. Cela n'est pas sans conséquences sur les modèles que les parents, les pères en particulier, peuvent proposer à leurs enfants et risque de fragiliser les liens intergénérationnels au sein de ce groupe social.

Le troisième processus qui travaille et déstabilise le groupe populaire consiste en une « désaffiliation »² avec deux faces. D'un côté, elle peut être considérée comme émancipatoire : si l'on est moins solidaire des classe et culture populaires, on peut s'autoriser symboliquement à s'en affranchir et à s'émanciper. C'est la possibilité d'une mobilité, d'une ascension sociale et de projets de « sortie de classe ». De l'autre côté, la désaffiliation à l'œuvre dans un contexte de précarité accrue de l'emploi, de fragilisation de l'image et du statut de l'ouvrier n'accentue-t-elle pas un sentiment de vulnérabilité pour soi et pour ses enfants ? C'est le risque de l'individualisme négatif au sein d'un monde divisé, y compris contre lui-même. Il n'y a plus cet entre-soi, ce lien social qui



Pierre Périer est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Haute-Bretagne (Rennes 2) et chercheur au CREAD (Centre de recherches en éducation, apprentissages et didactique). Outre les relations entre familles populaires et école, ses travaux portent sur les interactions entre professeurs (débutants) et élèves (adolescents) dans les contextes difficiles, au niveau secondaire en particulier. Il est l'auteur notamment de : *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes, 2005 (postface de J.-M. de Queiroz).

1. Source : Insee 2005 et Éric Maurin, *L'égalité des possibles*. Paris, Seuil, 2002.

2. C'est un concept de Robert Castel défini dans *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris, Fayard, 1995.

permettait, face aux épreuves du travail et de la vie quotidienne, de se protéger collectivement et de préserver une solidarité et dignité ouvrières. Le sentiment d'une plus grande vulnérabilité s'est accompagné d'un repli défensif sur la sphère privée et la famille³. Ce processus dénote par ailleurs un changement dans le rapport à l'école et l'investissement scolaire des familles populaires.

L'évolution du rapport à l'école

Avec la massification scolaire secondaire des années 1960, la reproduction de la société est passée d'un mode économique à un mode à dominante scolaire. Ce phénomène a accentué les rapports d'interdépendance entre les familles et l'école. Autrefois, les conséquences de la scolarisation (ou de ses insuffisances) n'étaient pas aussi décisives qu'aujourd'hui sur l'accès à l'emploi et l'insertion. L'allongement des études et la perception de l'importance du capital scolaire par l'ensemble des familles ont modifié les modalités de la socialisation familiale. On peut parler d'acculturation dans le sens où certains éléments propres à la scolarisation (l'organisation temporelle, les rapports entre adultes et enfants, etc.) ont remodelé les normes d'éducation et les rôles au sein même des familles (par exemple l'autorité qui ne peut plus s'exercer avec le même pouvoir de contrainte). Plus précisément, lorsqu'on parle d'école et de familles populaires, le rapport est davantage de dépendance, de soumission, de domination symbolique, proche parfois de la remise de soi (on s'en remet à l'école et à ses enseignants jugés plus compétents). Reconnaissance et délégation entraînent une forme de dépossession éducative des parents qui, auparavant, avaient le pouvoir de dire la valeur de leurs enfants, le pouvoir de peser sur leur destin en contribuant à la préparation de leur avenir (professionnel pour les garçons). Ce nouveau pouvoir de l'école, cet enjeu d'acquisition du capital scolaire, engendre une forme d'impuissance pour les parents disposant de peu d'héritage culturel (scolairement rentable) à transmettre.

Cette dépendance à l'école s'accompagne d'une nouvelle division du travail éducatif. Les responsabilités et les rôles sont changés et les frontières à redéfinir. Jusqu'où s'étend la mission éducative des enseignants? Quelle implication exigent des parents? Pour tous les jeunes d'une génération, le temps de l'adolescence s'est étiré, y compris pour les jeunes des classes populaires, et a muté en un temps scolaire (avant ils intégraient précocement le monde du travail). L'école doit ainsi faire face

aux difficultés posées par la scolarisation de ces « nouveaux » adolescents et ce, dans un contexte d'interpénétration croissante entre les problèmes sociaux et des problèmes scolaires, entre ce que les jeunes vivent en dehors de l'école et ce qu'ils sont – et que l'on attend qu'ils soient – en tant qu'élèves.

Jusqu'au partenariat

À partir des années quatre-vingts, sur fond de chômage, de difficultés d'accès au premier emploi et de généralisation de la préoccupation scolaire, l'école va instituer un nouveau mode de relation avec les familles : le partenariat⁴. Depuis la loi d'orientation de 1989, on voit fleurir un ensemble d'expressions quasi-slogans : « ouvrir l'école aux parents », « faciliter la communication », « le droit à l'information », « faire que les parents s'investissent et participent », etc., le tout encadré par des textes et circulaires qui invitent les parents à se rapprocher de l'école, à investir, à participer. Face aux difficultés de socialisation et de scolarisation, les parents sont invités à co-éduquer, à être des agents complémentaires, et peut-être surtout des recours pour les enseignants. Or, les parents que les enseignants voudraient davantage rencontrer ne sont pas présents (ou de manière moins continue) et plus rarement à leur initiative. Le constat est récurrent, si bien que l'on est en droit de se demander ce que requiert le partenariat sans jamais l'explicitier, ce qu'il fabrique, y compris en termes d'inégalités, bien qu'étant animé des meilleures intentions.

Car le partenariat avec les familles semble, *a priori*, tout à fait positif. Qui pourrait être contre? Mais, si l'on regarde les conditions nécessaires, on s'interroge : tous les parents sont-ils à égalité face à cette offre de partenariat? De nombreux implicites pèsent sur les possibilités et modalités de rencontres et d'échanges. Qui a l'initiative? Comment doit-on se comporter? Il y a de multiples obstacles culturels : le rapport au temps, l'anticipation et la disponibilité (les horaires ne conviennent pas à ceux qui travaillent en horaires postés), le rapport à l'écrit (il faut prendre rendez-vous par écrit), les difficultés langagières et les codes sociolinguistiques (comment dire? trouver les bons mots?). Et il y a bien sûr la faible compétence scolaire des parents. Finalement, le partenariat présuppose des dispositions et des ressources dont certains sont dépourvus et ils ne sont donc pas en mesure de comprendre les attentes de l'institution scolaire ni d'y répondre.

3. Voir Olivier Schwartz, *Le monde privé des ouvriers*. Paris, PUF, 1990.

4. Ce terme est sans doute ambigu car il s'agit dans bien des cas au mieux, de coopération ; un véritable partenariat impliquerait une définition commune des objectifs et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre.

Norme du partenariat et « déviances »

Le partenariat s'impose donc comme une norme de relation, construite et partagée par les classes moyennes et membres de l'institution scolaire. Cette norme légitime les parents « partenaires » mais elle fabrique indissociablement des formes de « déviances » (c'est la figure du parent « non partenaire »). Le conflit mais aussi la distance, l'absence, le silence discréditent. Plus les familles sont en retrait, plus elles risquent – surtout en cas de problème – d'apparaître comme démissionnaires, désintéressées ou totalement dépassées... Cette lecture parfois compassionnelle, parfois culpabilisante, s'effectue à travers le prisme normatif de l'échange, de la participation, de la présence qui sont les signes par lesquels se manifestent l'intérêt scolaire et la « bonne volonté » des parents. Certains en ont bien conscience mais cela n'échappe pas à ceux qui peinent à rencontrer les acteurs de l'école. Par exemple, ils disent d'autres parents : « On en voit, ils sont tout le temps avec les enseignants ! ». Ceux-là jouent la connivence alors qu'eux restent à distance parce qu'ils sont hésitants, pas trop à l'aise, craignent d'être maladroits. Ils ont conscience de leur désavantage quand d'autres sont capables d'interagir, de façon visible et reconnue par les acteurs de l'institution scolaire, jusque dans les instances de représentation des parents d'élèves⁵. Ainsi cette logique d'ouverture en direction des parents peut, en définitive, conforter ceux

qui ont le plus d'atouts, de ressources et de capitaux, et qui se voient ainsi encouragés et légitimés par l'institution scolaire. C'est en ce sens, me semble-t-il, qu'il faut parler de différend plutôt que de malentendu (même si je pense qu'il y a une pertinence, dans bien des cas, à parler en termes de malentendus que certaines actions contribuent à dissiper). Néanmoins, le malentendu laisse entendre qu'il suffirait d'un peu de « bonne volonté », de quelques éclaircissements, ou d'une meilleure communication pour qu'il soit levé. Or, s'agissant des familles populaires les plus éloignées de l'école, c'est plus compliqué et plus structurel. Elles subissent la pression normative de l'école sans pouvoir y répondre, elles ont conscience de l'enjeu scolaire mais se sentent impuissantes en même temps que dépendantes, et redoutent la stigmatisation qu'elles supportent déjà par ailleurs. Dans les cinquante entretiens que j'ai analysés, les parents souhaitent tous voir leurs enfants « réussir » mais ils ne maîtrisent pas le code de l'échange et les règles du jeu. Ils ne savent pas faire ou craignent de mal faire!

Les logiques du différend

Le différend n'est pas nouveau. Au début de l'école républicaine, une distance séparait déjà l'école et les familles mais sans les conséquences actuelles. Aujourd'hui le différend s'est amplifié et cristallisé parce que le rapport de dépendance des familles à l'école s'est

5. La tenue d'un stand le jour de la kermesse n'apporte pas les mêmes bénéfices symboliques qu'une participation au conseil d'école.

Un écho des recherches

À partir d'un dossier de la *Revue française de pédagogie*¹ voici un rapide état des recherches explorant la question : « qu'est-ce qui, en fonction de l'âge de l'enfant, dans la socialisation et l'éducation familiales, de façon directe ou indirecte, favorise la réussite et l'intégration scolaire ou, au contraire, est susceptible d'entraîner des problèmes d'adaptation? ». Trois orientations principales ont été répertoriées : les recherches qui visent à décrire et comprendre les styles éducatifs familiaux, celles qui s'intéressent plus directement à l'accompagnement parental de la scolarité et celles qui étudient les interactions parents-enfants lors d'apprentissages.

Les styles éducatifs familiaux

Des recherches longitudinales américaines ont, dès 1945, montré des corrélations entre le milieu social d'appartenance, certaines pratiques éducatives familiales, le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants. Mais la mise en évidence des processus et des effets des différentes variables est restée difficile. Les chercheurs se sont donc surtout attachés à décrire le fonctionnement de la famille (en étudiant en particulier les représentations, attitudes, attentes, pratiques et comportements éducatifs des parents) et ont mis en évidence différents « styles éducatifs familiaux ».

En 1971, une étude a mis en évidence trois styles éducatifs : style autoritaire (éducation rigide), style structurant (respect ferme d'un ensemble de règles tout en soutenant l'activité de l'enfant et en favorisant de façon adaptée son autonomie), style permissif (peu d'exigences en ce qui concerne le respect des règles et pas de volonté d'exercer un contrôle sur l'enfant). Des chercheurs ●●●

1. « Pratiques éducatives familiales et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, avril-mai-juin 2005, INRP, coordonné par Geneviève Bergonier-Dupuy.

accru. La tension est plus vive car les attentes réciproques sont plus importantes, et les effets identitaires du désaccord ou du différend sont beaucoup plus lourds. La norme dominante invite à participer or les règles, les langages, les références ne sont pas partagés et celui qui se tient à distance est pris dans un silence coupable⁶. Comment comprendre autrement les logiques des familles populaires ? Pourquoi se tiennent-elles en retrait ou à distance ? Trois logiques ont été distinguées.

Une logique de confiance qui vire parfois à la défiance

La logique de la confiance consiste à s'en remettre à l'école. On fait confiance aux professionnels que sont les enseignants, eux seuls sont compétents. « Ils savent faire » comme disent les parents. Pourtant, les étudiants et stagiaires à l'IUFM pensent souvent que « les parents ne font pas ce qu'il faut ; ils ne viennent pas parce qu'ils ne nous considèrent pas, parce qu'ils ne s'intéressent pas à la scolarité de leur enfant... ». Or, pour ces parents, la norme, c'est précisément de ne pas intervenir. C'est parce qu'ils font confiance qu'ils n'interviennent pas. Certains pensent même que les parents n'ont pas à mettre les pieds dans l'école, que ce n'est pas leur rôle. Pourquoi iraient-ils contester, discuter ? Ils attendent d'être informés et prévenus par l'école si des difficultés se présentent. Pour eux l'école doit signaler les éventuels problèmes mais, lorsqu'elle le fait, tout au moins dans les

témoignages que j'ai eus⁷, c'était souvent trop tard ! Selon les parents, les « alertes » arrivent en milieu, voire en fin d'année, et ils ont le sentiment d'être pris au piège. « On nous prévient d'une décision d'orientation, d'un redoublement, d'une sanction qui va tomber ». Ils se sentent trahis et abusés par l'école et la confiance initiale vire alors à la défiance : « nous avons fait confiance, et voilà qu'on nous annonce que ce ne sera pas possible d'aller vers telle filière, dans tel établissement... ».

Une logique critique

Les critiques des familles populaires sont fortes. Si elles sont tuées dans l'institution scolaire, face aux enseignants, elles sont, au contraire, facilement verbalisées en dehors de l'école. Elles peuvent se regrouper selon trois types : l'élitisme scolaire, le manque d'autorité et la discrimination, sociale et surtout ethnique. De nombreuses critiques portent sur l'élitisme des enseignants, ou l'élitisme de la culture scolaire portée par ces enseignants. Les savoirs enseignés sont jugés peu pertinents au regard des métiers visés. De même l'ampleur des devoirs à la maison est vécue comme une façon de mettre leurs enfants en difficulté puisqu'ils ne pourront être aidés (sans parler des conditions matérielles au domicile). Les parents reprochent également aux enseignants de ne pas avoir assez d'autorité (alors que les enseignants font ce même reproche aux parents !). Les parents disent que les professeurs ne se com-

6. Jean-François Lyotard est le philosophe qui a, le premier, théorisé le concept de différend. Cf. *Le différend*. Éd. de Minuit, 1983.

7. Vous retrouverez ces témoignages dans le livre, *Écoles et familles populaires. Sociologie d'un différend*.

• • • ont utilisé cette typologie et ont mis en évidence des liens entre style éducatif et résultats scolaires : le style structurant étant corrélé avec de bonnes performances scolaires, les styles autoritaire et permissif avec des performances scolaires faibles. Les pratiques familiales favorables au développement cognitif et à la réussite scolaire sont basées sur une éducation caractérisée par le contrôle souple, la sécurisation, le soutien affectif ainsi que la prise en compte de l'enfant en tant que personne. La combinaison de la disponibilité affective et de l'encouragement à l'autonomie aurait toujours un effet favorable sur les comportements et résultats scolaires de l'enfant.

Mais les pratiques éducatives familiales ne sont pas forcément stables dans le temps, ni homogènes selon les milieux sociaux. De plus, les mêmes variables produisent-elles les mêmes effets quel que soit le contexte ? Par exemple : la sévérité associée au contrôle strict peut favoriser la réussite scolaire dans les milieux populaires et pas dans les milieux plus aisés. Surtout, l'idéal d'autonomie critique, de curiosité et d'épanouissement valorisé par les classes moyennes et aisées, par les professionnels de l'éducation, voire par les chercheurs, ne l'est pas par les classes populaires qui privilégient la politesse, l'obéissance, la propreté, l'ordre, l'honnêteté, le respect des autres, la discipline.

L'accompagnement à la scolarité

Les recherches sont anciennes et parfois divergentes. Certaines ont mis en évidence les déficiences et l'infériorité de certains milieux sociofamiliaux (carences éducatives, handicap social, culturel ou linguistique) ; d'autres se sont interrogées sur la genèse de l'échec ou de la réussite, sur les méfiances et incompréhensions, sur la résignation parentale. Les familles favorisées semblent avoir, vis-à-vis de l'école, des attentes de type cognitif tandis que les familles plus modestes attendent une meilleure socialisation. Certains chercheurs parlent de « conflit », d'« ambivalence » ou de « dissonance » entre les familles populaires et l'univers scolaire. Plusieurs travaux affirment que, quand il existe un projet parental fort et durable, les enfants réussissent mieux. C'est plus • • •

portent pas comme des adultes face aux élèves. Ils ne comprennent pas toujours la proximité dans les relations entre les enseignants et élèves, les modes de communication et d'échange. Un parent raconte que sa fille peut appeler son professeur de mathématiques sur son portable pour se faire aider dans des exercices, elle peut laisser un message et l'enseignant rappelle. Ce style relationnel tend à gommer les rapports intergénérationnels et à effacer les positions statutaires, ce qui déstabilise les parents. Troisième type de critiques : le traitement discriminatoire. Il peut être de nature sociale ou ethnique. Des parents ouvriers estimeront que l'institution s'autorise des jugements parce qu'ils sont de tel milieu social quand d'autres, issus de l'immigration, en particulier maghrébine, considèrent que leur enfant est sanctionné en raison de ses origines. Dans ce cas, le sentiment d'injustice, dont ils ne voient pas comment le réparer, nourrit le différend. Notons que certains enfants sont très habiles en présentant de façon stratégique les informations données aux parents. Dans un entretien, une mère veut aller voir un enseignant car son fils s'est dit puni « parce que le prof est raciste » et le fils tente de l'en empêcher en disant : « surtout n'y va pas, ce sera pire » !

Une logique de retrait défensif et de protection identitaire

Sans que cela soit rationalisé, les familles populaires déploient des tactiques défensives. Pour se protéger des jugements qui stigmatisent,

elles tiennent l'école à distance, tentent de se dissimuler⁸, de se soustraire. En effet, les jugements et les classements de l'école ne concernent pas seulement les élèves, ils atteignent l'identité des personnes et, indirectement, mettent en cause les qualités éducatives des parents. Ce point est tout à fait central pour comprendre certaines réactions d'élèves et de parents. Pour les femmes de milieux populaires, l'identité maternelle est une composante essentielle sinon exclusive puisqu'elles ne disposent pas nécessairement d'autres ressources identitaires (tirées en particulier du travail). Défendre ses prérogatives de parent et garder l'affection de ses enfants deviennent d'autant plus importants. Si leurs enfants sont mal jugés et mal classés, elles peuvent être personnellement atteintes et prendre fait et cause pour eux. Quand l'institution scolaire cherche des « alliés » dans la famille, les parents les plus menacés peuvent, au contraire, vouloir se tenir à distance pour préserver leur identité et défendre leur rôle et les relations au sein de la famille. Du point de vue de la cohésion familiale, tenir l'école à distance, se protéger des effets d'une disqualification éducative à travers les jugements scolaires, auraient alors quelque chose de salutaire. Paradoxe d'un partenariat qui éloigne plus encore les parents qu'il serait sans doute nécessaire de voir davantage, redoublant des inégalités de réussite entre élèves par des inégalités de reconnaissance des parents à et par l'école. ■

8. Le sociologue Erving Goffman montre que la stratégie du discréditable, c'est la dissimulation. Cf. *Stigmate*. Éd. de Minuit, 1986.

- • • fréquent dans les milieux favorisés mais peu de recherches existent sur le vécu familial ou personnel lors d'un échec paradoxal, et sur les aspects émotionnels de la course à la réussite. De plus, l'implication parentale ne saurait être efficace si l'élève ne s'engage pas aussi. Enfin, très peu d'études ont démontré les effets bénéfiques des bonnes relations entretenues entre la famille et l'école.

Les interactions parents-enfants

Les études ont mis en évidence les liens entre les conceptions que les familles ont de l'enfant, de son développement et de ses apprentissages, et leurs pratiques éducatives. Elles montrent que les enfants de mères plus « contrôlantes » ont des performances cognitives moins bonnes que les autres. Mais l'analyse de ces interactions didactiques parents-enfants, qui se font au domicile des parents, ne prend pas suffisamment en compte la variable socio-économique : les familles qui acceptent cette intrusion sont plutôt favorisées et sensibilisées aux discours psychologiques sur le développement des enfants. Dans les recherches plus récentes, l'enfant est vu comme un partenaire actif. Elles insistent aussi sur la pluralité et la variabilité des mécanismes de tutelle parentale, ainsi que sur la diversité des façons d'agir et de réagir des enfants. Le plus important étant la capacité du parent à être flexible, à réguler le comportement de l'enfant et à partager les responsabilités avec lui.

En conclusion, l'auteur rappelle que si les travaux de recherche sont plutôt cohérents, ils ne prennent pas suffisamment en compte différentes variables telles que l'âge des enfants, le genre, la place dans la fratrie, les formes de la famille, le réseau social, le vécu de l'enfant, etc. De plus, l'évolution des normes sociales (épanouissement et réussite sociale individuelle) rend la famille plus fragile et plus exigeante. Elle génère des formes d'ambivalence entre la valorisation de la liberté et de l'autonomie et le contrôle ferme de la trajectoire scolaire. Surtout, l'augmentation de la précarisation sociale et économique diversifie le profil des familles pauvres et il faudrait étudier les effets des perturbations psychologiques et des stress sociaux sur la scolarisation.

Françoise Carraud



Daniel Thin, maître de conférences en sociologie à l'université Lyon 2, est membre du Groupe de recherche sur la socialisation (CNRS/université Lyon 2/ ENS-LHS). Il travaille principalement sur les questions liées à la socialisation et à la scolarisation dans les milieux populaires les plus défavorisés. Outre sa participation à plusieurs ouvrages collectifs sur ces questions, il a publié *Quartiers populaires. L'école et les familles* (PUL, 1998) et, avec Mathias Millet, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale* (PUF, 2005) ainsi que « L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et affectations institutionnelles », in S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (PUF, 2007).

L'exemple des dispositifs relais

Daniel Thin

Dans notre enquête¹ et lors des entretiens avec les membres des dispositifs relais, l'importance des familles est vivement apparue. Les relations avec les familles sont ainsi perçues comme des leviers dans le traitement des difficultés des élèves présents dans les dispositifs relais. L'idée générale est que les difficultés de ces élèves ne sont pas réductibles à des difficultés d'apprentissage scolaire mais qu'elles sont liées, au moins pour une part, à ce qu'on pourrait appeler les « ratés » de la socialisation familiale. Ces « ratés » de la socialisation familiale sont imputés aux conditions sociales d'existence (difficultés, chômage, etc.) ou aux conditions de socialisation et d'éducation liées aux formes de relations familiales. Travailler avec les familles est supposé faciliter l'action des dispositifs relais et permettre d'agir sur les causes des difficultés des collégiens.

Est-ce différent dans les collèges ?

Dans les dispositifs relais, domine l'idée d'une « alliance » avec les parents. Cette notion n'est pas absente de tous les collèges, mais dans les dispositifs relais, construire une alliance avec les familles apparaît comme une condition de la réussite de l'action. On observe également des différences liées au cadre de fonctionnement des dispositifs par rapport aux collèges. Les dispositifs relais autorisent une plus grande disponibilité à l'égard des parents avec parfois un coordonnateur chargé des relations avec les familles, qui peut davantage se libérer. Les lieux de rencontre sont très différents, on peut même rencontrer les parents au domicile familial, ce qui n'est pas habituel pour les collèges. Les interactions sont souvent moins formalisées et plus souples. Il s'agit plus de rencontres que de convocations. Dans un dispositif relais que j'ai particulièrement observé, on peut passer, boire un café, prendre le temps de discuter... Pour un certain nombre de parents, c'est facilitant. Il faut aussi insister sur une plus grande personnalisation des relations. Même si les acteurs des dispositifs relais restent des agents mandatés par leurs institutions et le rappellent de temps en temps, des relations plus personnalisées se développent : les parents cherchent des appuis auprès de personnes qui ne sont pas simplement des enseignants ou des éducateurs. Cette personnalisation facilite beau-

coup les relations.

Dans les dispositifs relais, beaucoup de rencontres prennent la forme de partage d'une analyse de situation : « on va analyser ensemble la situation de votre enfant ». Il ne s'agit pas, ou très rarement, d'une analyse co-construite, mais plutôt de la communication d'une analyse faite par les membres du dispositif. De plus, le croisement de points de vue de différents professionnels permet que les difficultés des élèves ne soient plus imputées aux seules défaillances familiales. Étant dans un processus de déscolarisation, l'accent est mis sur la volonté de « sortir » du phénomène de disqualification du collégien et de sa famille. Dans les dispositifs relais, on recherche très fortement l'adhésion des familles pour qu'elles accompagnent et appuient l'action du dispositif. Mais ce n'est pas gagné d'emblée, les parents sont, au départ, plutôt méfiants. Cette recherche de l'adhésion des parents est délicate à mettre en œuvre car les situations familiales sont difficiles, les parents se sentent disqualifiés, stigmatisés. Pour les acteurs des dispositifs relais, l'idéal serait que non seulement les parents adhèrent, mais qu'ils fassent eux-mêmes le diagnostic des causes familiales des difficultés de leurs enfants et envisagent les solutions ; ce qui, à mon avis, est une illusion.

Entre accompagnement et normalisation, est-ce inconfortable ?

Le sous-titre donné à cette étude, « Accompagnement et normalisation », signifie que, dans ces situations professionnelles, il y a une articulation, une combinaison de ces deux dimensions. La normalisation (c'est-à-dire la tentative de transformer les familles dans un sens plus conforme à ce que sont les normes éducatives et les exigences de l'école) et l'accompagnement vont ensemble ; je ne vois pas comment il pourrait en être autrement. Toute une partie de l'action des dispositifs relais est de fournir des « supports » aux familles². En effet, nombre de familles sont isolées (ce sont souvent des mères seules) et elles doivent traiter seules des difficultés sociales et familiales cumulées. Dans ce sens, elles manquent de « support ». De plus, dans le parcours de rupture scolaire de leur enfant, elles estiment ne pas avoir reçu d'aide. Avec les agents de l'ins-

1. Étude réalisée par Martine Kherroubi, Mathias Millet et Daniel Thin, commandée par le CNFE-PJJ au centre Alain Savary-INRP et au GRS (UMR 5040-CNRS), université Lyon 2, et publiée par *Études et recherches*, « Classes relais et familles, accompagnement ou normalisation », n° 8, mai 2005.

2. Voir les travaux de Robert Castel.

titution scolaire, elles ont surtout vécu des situations conflictuelles. Les dispositifs relais peuvent devenir des « supports » pour ces familles en leur fournissant parfois des aides matérielles, organisationnelles ou administratives. Plus profondément, le rôle de support passe par les transformations des rapports entre les collégiens et leurs parents, la revalorisation des enfants auprès de leurs parents et des parents auprès de leurs enfants, etc.

Le fait même que les enfants soient pris en charge, alors qu'ils n'étaient plus scolarisés ou avaient plusieurs fois changé de collège, conduit à une sorte de normalisation. Dans les dispositifs relais, ils ont une place institutionnelle, la situation est régularisée et cela rassure les parents. C'est le début d'une réhabilitation, la possibilité de voir la situation se transformer. Les parents peuvent le vivre comme un support de leur action en disant : « On peut encore faire quelque chose avec lui ». Tout le travail mené dans les dispositifs relais est de montrer que le collégien a des compétences y compris dans le domaine scolaire, qu'il est loin d'être aussi « nul » qu'il le dit, ou qu'on le lui a dit³. Ce travail de réhabilitation, qui permet de rasséréner voire de pacifier les relations intra-familiales, est mené à travers les nombreuses rencontres avec les parents. Les parents peuvent venir décharger leur stress, leurs angoisses, parler de leurs difficultés, et trouver un interlocuteur pour donner du sens à ce qui se passe, sortir des conflits avec leurs enfants. Ces conflits sont d'ailleurs souvent le produit des ruptures scolaires : le collégien en rupture scolaire est celui par qui le malheur arrive dans la famille.

Mais ces dimensions d'accompagnement, d'alliance, de support, ne vont pas sans un travail d'encadrement et de prescription en direction des familles. Par exemple, éviter l'absentéisme conduit la plupart des dispositifs relais à contacter systématiquement les familles lorsque l'enfant est absent ou en retard. Cela rassure les familles, mais encadre aussi leurs pratiques : les parents doivent vérifier que leur enfant s'est levé, est parti pour l'école. L'encadrement des collégiens suppose un encadrement des pratiques familiales. Certaines familles le vivent positivement, d'autres le ressentent comme une forte pression. De même, l'action des dispositifs relais ne va pas sans un minimum d'ingérence dans la vie familiale. L'aide, l'accompagnement et les discussions qu'ils supposent, sont une forme d'intrusion dans l'intimité des familles. Quand les discussions n'aboutissent pas, des pratiques plus injonctives peuvent apparaître : « À partir de maintenant, il faut contrôler

l'heure où il rentre, où il ressort. Levez-le le matin. Etc. ». On peut parler d'une tension entre essayer de convaincre et prescrire des comportements.

Appeler à la lucidité est une manière de demander de transformer radicalement ses pratiques. Quand, par exemple, on explique à une mère que son enfant n'a aucun intérêt à venir à l'école puisqu'elle lui donne tout (de l'argent, une télé, une chaîne stéréo, des cigarettes...), on finit par lui dire qu'elle doit arrêter d'agir de la sorte, lui signifiant également sa part de responsabilité. L'injonction peut devenir plus importante lorsqu'elle s'appuie sur une sorte d'autorité institutionnelle que peuvent avoir certains membres des dispositifs relais. Je pense à l'exemple d'une mère au chômage depuis longtemps, dépressive. Elle ne se levait pas le matin. Sa fille, qui ne se levait pas non plus, était restée plus d'un an sans être scolarisée. Les membres du dispositif relais ne parvenaient pas à transformer cette situation qu'ils analysaient comme la conséquence d'une relation fusionnelle. Jusqu'à ce qu'une éducatrice finisse par dire : « vous avez des ressources mais vous ne jouez pas le jeu de l'insertion qui consiste à vous "bouger" pour avoir un emploi, mais aussi pour que votre fille ait sa place ». C'est un cas extrême mais il montre bien la tension entre l'accompagnement et un mode d'action plus injonctif que les acteurs des dispositifs, en tant qu'acteurs institutionnels, sont parfois conduits à adopter.

Il faut voir les problématiques de normalisation et d'accompagnement des familles populaires, comme des combinaisons, des articulations. Le plus souvent, il y a, en même temps, de la contrainte et de l'accompagnement.

Quel est le rapport des familles aux dispositifs relais ?

Dans leur rapport aux institutions, les familles populaires sont souvent ambivalentes, elles tentent à la fois de jouer le jeu et de résister aux logiques institutionnelles. C'est la même chose avec l'école, elles ont de fortes attentes et, en même temps, une sorte de méfiance. Avec les dispositifs relais cette ambivalence est encore plus aiguë. Avant l'entrée dans le dispositif, les familles ont vécu de multiples déboires institutionnels, et leur ambivalence vis-à-vis de l'école est souvent devenue hostile. Elles se sentent dans une impasse et plus ou moins contraintes à accepter l'entrée dans le dispositif. Elles ont l'impression que ce n'est qu'une action de plus qui n'aura

3. Cette réhabilitation peut aussi réactiver les aspirations scolaires des parents et, si ces aspirations ne sont pas satisfaites par la reprise d'un parcours scolaire « ordinaire », générer des tensions voire de l'hostilité à la sortie du dispositif relais.

pas plus d'efficacité que les autres. En même temps, c'est, pour elles, une forme de soulagement : leur enfant est pris en charge, il y a une issue, même provisoire. La situation se normalise, l'espoir peut renaître. La peur de l'abandon et de l'errance des enfants est une crainte de l'institution, c'est aussi celle des familles. Si l'enfant est dehors, livré à lui-même, que va-t-il devenir ? D'un autre côté, le dispositif relais est vécu comme une officialisation, une institutionnalisation de la rupture scolaire. Du point de vue de l'institution le collégien n'est pas déscolarisé, il est toujours inscrit dans un établissement. Du point de vue des familles, on pense qu'il est sorti de l'école ordinaire. Le dispositif relais n'a pas les attributs (ne serait-ce que le cartable) de la normalité scolaire.

L'ambivalence réside dans cette articulation entre soulagement et officialisation de la rupture scolaire mais elle est liée aux caractéristiques mêmes des dispositifs relais. Dans ces dispositifs, les familles affirment découvrir une écoute jamais connue auparavant. Là, les

parents ont l'impression de pouvoir se confier et demander des conseils. Mais c'est aussi un lieu où l'on risque de se mêler de leur vie de famille et de les contraindre à modifier leurs pratiques habituelles. Dans les entretiens, les parents pouvaient manifester à la fois de la reconnaissance et de l'hostilité. Certains parents sont dans une forme de « remise de soi » qui se mêle de résistance. C'est sans doute plus aigu dans le dispositif relais parce qu'il propose davantage de possibilités de contact. L'ambivalence est aussi liée à l'indétermination de l'avenir, à propos duquel inquiétude et espoir se mêlent. Certains perçoivent les dispositifs relais comme un lieu d'orientation, d'autres comme un lieu de rattrapage scolaire, mais la question de l'orientation reste toujours très forte. Tout se joue dans l'écart entre les aspirations des parents et le devenir de leurs enfants. Si on ne trouve pas de solution, si le retour au collège se passe mal, l'ambivalence devient franche hostilité. Le dispositif relais apparaît alors comme un élément de plus dans une institution défavorable. ■

Des femmes des quartiers populaires mobilisées

Les parents des familles populaires ne restent pas toujours isolés face aux problèmes d'éducation et de scolarisation. Le collectif *Paroles de femmes* associe plusieurs groupes de femmes des quartiers populaires de la région Rhône-Alpes. Chacun des groupes de ce collectif peut réunir de dix à quinze femmes selon les périodes et les quartiers. Les participantes sont des mères de familles ouvrières ou employées peu qualifiées, souvent « issues de l'immigration » (mais pas exclusivement), confrontées pour plusieurs d'entre elles à la précarité ou au chômage. Elles se réunissent depuis plusieurs années pour aborder différentes questions liées à leur vie dans les quartiers populaires. Elles croisent ainsi leurs expériences, leurs points de vue sur les sujets de société qui les préoccupent : citoyenneté, vie de quartier, précarité et, bien entendu, problèmes d'éducation et de scolarisation.

En 2003, elles ont organisé un colloque intitulé « Parents, profs, parlons ensemble de l'école », organisé en trois ateliers au sein desquels elles ont débattu et présenté leurs réflexions sur les relations entre les familles et l'école. Elles ont ainsi interrogé le discours qui parle de parents démissionnaires et avancé l'hypothèse que les parents peuvent aussi être « démissionnés » par leurs conditions d'existence ou par les institutions. Depuis le début de l'année 2006, elles ont engagé un travail de réflexion dans le cadre d'une *Université populaire de parents* autour de la problématique du décrochage scolaire qu'elles ont, selon leur propre expression, formulée sur le mode « Enfants décrocheurs ? Enfants décrochés ? ». L'*Université populaire de parents* constitue un espace au sein duquel les participantes élaborent un point de vue et une connaissance qui leur sont propres. Avec l'appui d'un universitaire qui aide à la systématisation et à la généralisation des savoirs ou des expériences, elles construisent, réunion après réunion, des analyses à partir d'études de cas, et d'échanges d'expériences. Elles repèrent ce qui s'enclenche dans les familles lors des situations de décrochage, s'interrogent sur la part des sanctions scolaires ou celle des relations entre enseignants et élèves dans le processus de décrochage. Par ce travail, elles cherchent à élaborer un savoir propre et à le faire reconnaître auprès des institutions et notamment de l'institution scolaire. Dans ce sens, elles rencontrent un groupe d'acteurs de l'Éducation nationale (enseignants, assistantes sociales, CPE...) réunis par la Mission régionale d'information sur l'exclusion (MRIE) pour réfléchir de leur côté aux questions du décrochage des élèves de milieux populaires. Ces rencontres prennent la forme de séminaires où se confrontent les points de vue et les analyses en vue de constituer un « savoir partagé » qui sera présenté publiquement au bout du processus.

De telles initiatives soulignent que parmi les familles populaires souvent décrites comme démunies ou distantes dans leurs relations avec l'école, il existe des ressources et des formes de mobilisation sur lesquelles peuvent s'appuyer les acteurs de l'école soucieux des relations avec les familles populaires.

Daniel Thin