

LES RAISONS DE L'IMPROBABLE
LES FORMES POPULAIRES DE LA « RÉUSSITE »
À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

BERNARD LAHIRE *

Introduction

Si la théorie de la forme scolaire est particulièrement féconde pour saisir le phénomène scolaire dans une situation d'ensemble et notamment dans la configuration socio-politique d'une formation sociale donnée, elle permet aussi de penser l'école dans ce qu'elle a de plus spécifique, dans ces pratiques les plus ordinaires qui finissent par ne plus être pensées tant elles font partie du décor¹. L'analyse de la forme scolaire, dont la perspective sociogénétique constitue un élément central, n'enferme pas la recherche dans l'analyse du passé. Au contraire, elle rend possible l'analyse de ce que de nombreux chercheurs ont voulu appréhender à la suite des théories de la reproduction : les modalités de la socialisation scolaire ainsi que les processus par lesquels l'école produit et reproduit des différences sociales. « Ouvrir la boîte noire », tel fut l'objectif visé par de nombreux chercheurs en sciences sociales ces dernières années. Tel est, fondamentalement, l'une des perspectives qu'ouvre la théorie de la forme scolaire².

Les réflexions théoriques sur les formes sociales comme formes de relations sociales³ invitent à saisir le social dans ses

* Maître de Conférences à l'Université Lumière Lyon 2

1. Cf. en première partie de ce même ouvrage : « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ».
2. Cf. B. LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993, 310 p.
3. Cf. B. LAHIRE, « Formes sociales et structures objectives : une façon de dépasser l'opposition objectivisme/subjectivisme », *L'Homme et la Société*, n° 103, 1992/1, p. 103-117 ; « Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier », *Ethnologie française*, 1990/3, p. 262-273 et « Précisions sur la manière sociologique de traiter du sens : quelques remarques concernant l'ethnométhodologie », *Langage et Société*, MSH, n° 59, mars 1992, p. 73-89.

processus de construction plutôt que dans ses états, dans les modalités fines des phénomènes plutôt que dans leurs grands traits. Au lieu de nous en tenir à un constat de distance objective entre les familles populaires et l'univers scolaire, nous nous sommes doté d'une manière de construire les objets qui force à reconstruire les articulations effectives complexes entre des réseaux (familiaux et scolaires) d'interdépendance, de co-existence (au sein desquels les enfants sont insérés et se constituent socialement) structurés par des formes de relations sociales spécifiques.

1. L'improbable en question

Le titre de ce chapitre : *Les raisons de l'improbable* peut prêter à de très mauvaises interprétations. Si l'on entend par là que nous voulons traiter de situations de « réussite » à l'école élémentaire qui seraient plutôt improbables en milieux populaires, alors on commet un contresens que les statistiques scolaires permettent immédiatement de mettre en évidence. En effet, lorsque l'on considère les taux de scolarité normale (sans redoublement) à l'école élémentaire selon la catégorie socio-professionnelle du père, on se rend compte que, même dans les milieux populaires qui sont les plus touchés par la sélection, la probabilité d'accéder en classe de 6ème « dans les temps » (les temps scolairement considérés comme normaux) est plus grande que la probabilité d'arriver en ayant pris du « retard ».

Ce sont les scolarités avec redoublement qui sont moins probables que d'autres, aujourd'hui, pour les milieux populaires au sein de l'école élémentaire. L'expression « *les raisons de l'improbable* » désignerait donc, paradoxalement, davantage les situations de grandes difficultés scolaires, de moins en moins probables aux premières étapes d'une scolarité qui s'est allongée au fur et à mesure des années. En effet, s'il est plus probable de trouver dans la population ayant connu au moins un redoublement dans le primaire des enfants de milieux populaires, il n'est pas improbable du tout de rencontrer des enfants issus de ces mêmes milieux qui ont des scolarités sans redoublement.

Globalement, les élèves redoublent moins à l'école élémentaire depuis 20 ans. Les taux de redoublement au CP sont passés de 17,6 % en 1970/71 à 12,3 % en 1980/81 et à 8,1 % en 1989/90. De même pour les taux de redoublement au CM2 qui sont passés de 15 % en 1970/71 à 4,5 % en 1989/90⁴. C'est que les clivages se

4. Tableau : « Les taux de redoublement au CP et au CM2. Evolution (France métropolitaine) », *Repères et références statistiques*, Paris, Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'Education nationale, édition 1991, p. 59.

sont déplacés et s'opèrent de plus en plus après l'école élémentaire, au collège ou au lycée. Les proportions d'accès en terminale pour un panel d'élèves entrés en 6ème en 1980 montrent des différences considérables selon le milieu social d'origine. Alors que l'accès est quasi « naturel » pour les enfants de cadres supérieurs et professions libérales (83,7 %) ou, plus encore, d'enseignants (88,8 %), il reste très largement interdit aux enfants d'ouvriers non qualifiés (25,7 %) ou de personnels de service (28,6 %). L'école élémentaire constitue donc bien progressivement, historiquement, le sol commun sur la base duquel des différences vont s'opérer.

Mais il y a bien de *l'improbable* dans certaines situations scolaires que nous avons rencontrées. *En comparant certaines familles sur l'ensemble des « atouts » ou des « ressources » qu'elles ont « objectivement » à leur disposition, le sociologue ne parvient pas toujours à s'y retrouver dans ses « comptes »* : des familles beaucoup mieux dotées que d'autres, notamment en capital scolaire, ont des enfants en grandes difficultés scolaires alors que des familles, dont toutes les caractéristiques objectives permettraient de penser que la scolarité des enfants pourrait être difficile, ont des enfants en bonne, voire en très bonne situation scolaire. Il y a donc bien, pour le sociologue, et compte tenu de ce qu'il sait à partir notamment des données statistiques sur le fonctionnement probable du monde social, comme un mystère à élucider. Les pistes semblent, au moins au départ, brouillées et il y a un véritable défi sociologique dans la tentative de compréhension de situations atypiques, qui ne donnent pas à voir ce que l'on pourrait attendre, dans un premier temps, socio-logiquement.

2. Objet de la recherche⁵

Plutôt que parler de notre objet en disant qu'il concerne les différences entre « familles populaires » au sein desquelles un enfant

5. Ce texte présente les résultats d'une recherche financée par le FAS, la Préfecture de la Région Rhône-Alpes et la MAFPEN de Lyon. Le rapport de recherche, qui s'intitule *Les Raisons de l'improbable. « Heurs » et « Malheurs » à l'école élémentaire d'enfants de milieux populaires* (mars 1993, 364 p.), donnera lieu à un ouvrage actuellement en préparation. Le projet initial de cette recherche a bénéficié des conseils précieux d'Anne-Marie Chartier et de Jean Hébrard, de François Dubet et d'Antoine Prost ; sa réalisation a bénéficié de la collaboration de D. Thin et de la participation de F. Blanc, L. Bourgade, C. Buathier, S. Faure, S. Gavory, B. Jannin, E. Margier, M. Millet, F. Saunier-Martin et G. Vulin. Le travail s'est appuyé sur des données riches et susceptibles d'être croisées : entretiens auprès de 30 familles et notes ethnographiques sur chacun de ces entretiens, fiches de renseignements scolaires, cahiers d'évaluation, entretiens avec les 31 enfants, entretiens de début d'année scolaire avec les enseignants, entretiens de fin d'année avec les enseignants et entretiens auprès de directeurs.

est en situation d'«échec» ou de «réussite» scolaires, en laissant entendre que les critères d'«échec» et de «réussite» sont des critères désignant des réalités aux contours parfaitement définis, il faudrait plutôt dire que notre recherche traite des modes d'articulation, plus ou moins harmonieux, entre des contextes familiaux (relativement homogènes du point de vue de leur position au sein de l'espace social dans son ensemble) et des contextes scolaires, vus à travers les performances et les comportements scolaires d'un enfant en classe de CE2. Ce sont les phénomènes de dissonances et de consonances entre contextes familiaux et contextes scolaires, que l'on enregistre à travers la situation scolaire d'un enfant d'environ 8 ans, qui ont fait l'objet de notre investigation.

Après l'étude des inégalités scolaires, la sociologie de l'éducation se tourne, depuis peu et à travers quelques travaux relativement isolés, vers les cas d'élèves issus de milieux sociaux au sein desquels, statistiquement, l'espérance de vie scolaire est plutôt courte, et qui parviennent, malgré tout, à réussir leur scolarité⁶. Quant à nous, nous avons simplement essayé de saisir des différences «secondaires» entre des «familles populaires» dont le niveau de revenus et le niveau scolaire sont assez proches : semblables par leurs conditions économiques et culturelles, considérées grossièrement à partir des professions du père et de la mère, comment des familles engendrent-elles, socialement, des enfants qui sont pourtant à des degrés d'adaptation très différents par rapport au premier étage de l'édifice scolaire, à savoir l'école élémentaire ? Quelles sont les différences internes aux milieux populaires qui sont susceptibles de rendre raison de variations, parfois immenses, dans la scolarité des enfants ? En considérant la scolarité d'enfants de milieux populaires à l'école élémentaire, nous ne pouvons aucunement prétendre traiter des mêmes réalités que les auteurs qui sélectionnent leurs enfants de milieux populaires dans l'enseignement supérieur. Cependant les thèmes abordés et les manières de construire les objets sont relativement communs.

6. Cf. S. LAACHER, «L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées», *Politix*, n° 12, 1990, p. 25-37 ; J.-P. LAURENS, *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1992, 259 p. ; Z. ZÉROULOU, «La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation», *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988, p. 447-470 ; J. TESTANIÈRE, *Les Enfants de milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible ?*, Thèse de doctorat d'État ès Lettres et Sciences humaines, Université Paris V, 1982, 642 p. ; J.-P. TERRAIL, *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?*, Paris, PUF, 1990. On peut adjoindre à cette liste le récent ouvrage de B. CHARLOT, E. BAUTIER et J.-Y. ROCHEX, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1993, 253 p.

Notre recherche s'est construite en partie contre l'idée selon laquelle les familles populaires qui ont des enfants en «réussite» scolaire seraient essentiellement caractérisées par des pratiques de «sur-scolarisation»⁷. Il nous a semblé⁸ que nous avions plutôt affaire ici à *un* modèle (singulier) de réussite méritocratique qui implique tension et attention familiales entièrement tournées vers l'école plutôt qu'à *la* clef générale d'accès à la «réussite». L'existence d'un «projet» ou d'une «intentionnalité» familiale entièrement dirigés vers l'école ne serait qu'un cas parmi d'autres des possibles sociaux. Nous avons donc émis l'hypothèse selon laquelle il pouvait exister des fonctionnements familiaux non systématiquement orientés directement et spécifiquement vers l'école (morale familiale, rapport à l'écrit ordinaire, à la lecture, rythmes de vie et rapports au temps familiaux...) qui permettraient de rendre raison de certaines «réussites».

Plus largement, si l'on considère la littérature sociologique portant sur les cas de «réussites» scolaires et/ou sociales en milieux populaires, on trouve une palette d'hypothèses toutes aussi intéressantes les unes que les autres, mais toutes aussi réductrices les unes que les autres. Parfois c'est le «projet scolaire», le surinvestissement scolaire qui est mis en avant. Parfois c'est l'aspect militant de la famille qui est sur-considéré : des familles, par leur militantisme religieux, syndical ou politique développent, indépendamment de leur faible capital scolaire de départ, un intérêt culturel qui passe par les livres, la parole formelle, explicative, explicite, tenue parfois en public⁹. On peut avoir d'autres variantes de ce cas de figure dans la mise en évidence de familles «autodidactes» ou caractérisées par une position un peu plus qualifiée (ouvrier qualifié, aristocratie ouvrière...) : là encore, c'est par le capital culturel acquis ou conquis que l'on «explique» la «réussite» scolaire des enfants. Enfin, dernier modèle implicite ou explicite : le cas de familles dont l'intervention s'opère essentiellement sur les conditions périphériques par rapport à l'école (morale domestique stricte, soutien financier, soutien affectif). Nous aurions pu faire la même

7. J.-P. LAURENS, *1 sur 500...*, *op. cit.*

8. La lecture des ouvrages de Richard Hoggart ou de Annie Ernaux nous engageait dans une telle direction.

9. «Les enfants de militants jouissent dans leur famille d'un environnement culturel propice à de bonnes études (habitude de la culture écrite, de la lecture, des livres, de la discussion abstraite) : la réussite scolaire est donc plus probable, et les problèmes qu'elle soulève sont plus nettement perçus», R. ESTABLET, *L'Ecole est-elle rentable ?*, Paris, PUF, 1987, p. 229-230.

démonstration avec la culture de l'écrit : lorsque l'on s'intéresse à un problème, on est toujours enclin à absolutiser (c'est-à-dire à dé-contextualiser) les vérités partielles qu'on produit.

Mais, lorsque l'on a affaire à des cas singuliers considérés dans leur complexité, on se rend compte de la faiblesse de ces diverses hypothèses : être militant ne garantit en rien la réussite scolaire de l'enfant, pas plus que le simple contrôle moral rigoureux, le sur-investissement scolaire ou le capital culturel acquis à l'école ou hors de l'école. Il faut se demander si ces différentes figures de parents disposent à la fois du temps et des occasions favorables pour exercer pleinement, systématiquement leur effet de socialisation « positif ». Que dire des pères militants qui ne sont que rarement à la maison ? Que dire de ces mères fortes lectrices qui travaillent et ne peuvent se charger de l'éducation scolaire de leurs enfants ? Que dire des pères plus qualifiés que d'autres mais qui, dans la division sexuelle traditionnelle du travail, ne font pas bénéficier de leur capital culturel leurs enfants qui sont élevés par une mère analphabète ? Que dire encore de parents disposant de divers atouts (du point de vue des exigences scolaires) mais qui, déchirés par un divorce, n'organisent pas l'ordre familial stable nécessaire à leur mise en œuvre « rentable » pour les enfants ? On pourrait multiplier les exemples concrets que les thèses évoquées négligent trop souvent.

D'une certaine façon, ces différentes hypothèses veulent centrer l'interprétation des situations improbables de « réussite » sur un « facteur explicatif » dominant, alors que les configurations familiales effectives donnent à voir des combinaisons toujours spécifiques de multiples traits pertinents. Ces différents modèles implicites ou explicites de « réussite » (que chaque chercheur a, selon sa propre trajectoire sociale, tendance à universaliser) tendent à faire oublier que les combinaisons peuvent être multiples entre les pôles moral, culturel, économique, politique..., et que des « réussites » comparables sous l'angle des performances, des résultats, peuvent cacher parfois des *styles de réussite différents*. Et s'il peut exister des styles différents de « réussite », c'est parce que l'école élémentaire propose objectivement, par ses multiples aspects, une relative hétérogénéité des modèles de « réussite scolaire » possibles (« réussite » par le « métier d'élève » ou par les « performances brillantes », par l'aspect « littéraire » ou « scientifique », sous une forme « besogneuse » ou « aventureuse », « rigoureuse » ou « imaginative »...).

Nos hypothèses sur l'importance de la culture de l'écrit¹⁰ continuent à se vérifier au travers de cette recherche (elle joue un rôle,

10. B. LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires...*, op. cit.

soit directement, par l'ensemble des actes d'écriture et de lecture suscités par les parents au sein du foyer, soit indirectement, à travers la gestion rationnelle domestique qui repose sur l'usage fréquent de nombreuses techniques d'objectivation), mais tout en trouvant leur champ de pertinence et leur condition de possibilité. *C'est bien la culture de l'écrit qui est au cœur de l'appropriation adéquate de l'univers scolaire, mais il existe plusieurs cas de figure dans la manière dont l'enfant peut trouver les appuis familiaux pour se l'approprier.* Inversement, ce n'est pas parce que l'on a affaire à des parents lecteurs et scripteurs que l'appropriation par l'enfant de la situation scolaire peut s'opérer de manière automatique. La stabilité relative de l'ordre familial, les formes d'exercice de l'autorité parentale, les difficiles conditions d'héritage d'un capital culturel existant, tout cela vient brouiller les transmissions culturelles familiales, d'autant plus que les atouts ne sont pas aussi forts que dans des milieux sociaux bien mieux dotés. Eviter l'explication unilatérale par un «facteur» ou, plus généralement, par un «thème» prédominant, ne signifie pas que l'on se perde dans une poussière de causes. C'est seulement tenter, en centrant son regard sur des objets plus précis, de contextualiser l'effet de propriétés générales ou de traits pertinents d'analyse tout à fait généraux.

3. Les «traits» familiaux ne sont pas des «facteurs explicatifs» ou des «causes»

La situation de l'enfant, ses comportements, ses réactions sont indéfinissables en dehors des relations sociales qui se tissent, tout d'abord, entre lui et les autres membres de sa famille dans un univers d'objets socialement liés aux formes de relations sociales intra-familiales. L'enfant constitue ses schèmes cognitifs et évaluatifs à travers les formes que prennent les relations d'interdépendance avec les personnes qui l'entourent le plus fréquemment et le plus durablement, à savoir les membres de sa famille¹¹. Alors que l'on a tendance à réifier en «traits de caractère» ou en «traits de personnalité» les comportements des enfants, la sociologie doit rappeler, au contraire, que ces traits n'apparaissent pas dans un vide de relations sociales : ils sont les produits d'une socialisation passée, mais aussi de la forme de la relation sociale à travers laquelle ces «traits» s'actualisent, sont mobilisés.

En fait, le plus intime, le plus particulier ou singulier des traits d'une personne ne peut se comprendre que si l'on reconstitue le

11. B. LAHIRE, «Formes sociales et structures objectives...», *op. cit.*, et «Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier», *Ethnologie française*, 1990/3.

«tissu d'imbrications sociales avec les autres»¹². Et c'est uniquement lorsque l'on n'oublie pas que les *conditions d'existence* d'un individu sont d'abord et avant tout des *conditions de co-existence*, que l'on peut éviter toutes les réifications de ces conditions d'existence sous formes de «propriétés», de «capitaux», de «ressources», etc., abstraits (des relations sociales effectives). *Ces propriétés, capitaux ou ressources ne sont pas des «choses» qui passent vers les «individus», mais des réalités incarnées dans des êtres sociaux concrets qui, dans leur mode de relation à l'enfant, vont lui permettre progressivement de se constituer un rapport au monde et à autrui.*

On ne peut donc comprendre, en définitive, les résultats scolaires ainsi que les comportements scolaires des enfants que si l'on reconstruit à travers quel réseau d'interdépendances familiales l'enfant a constitué ses schèmes de perception, d'appréciation, d'évaluation, et comment ces schèmes peuvent «réagir» lorsqu'ils «fonctionnent» dans des formes scolaires de relations sociales. D'une certaine façon, on peut dire que les cas d'«échecs» scolaires sont des cas de «solitude» des élèves dans l'univers scolaire : très peu de ce qu'ils ont «appris», intériorisé dans la structure de co-existence familiale leur permet d'affronter les règles du jeu scolaire (les types d'orientation cognitive, les types de pratiques langagières, les types de comportement...), les formes scolaires de relations sociales. Ils n'ont pas vraiment les dispositions, les démarches cognitives et comportementales leur permettant de répondre adéquatement aux exigences et injonctions scolaires. Ils sont donc seuls et comme des étrangers face aux demandes scolaires. Rentrés chez eux, ils portent un problème (scolaire) que la constellation des personnes qui les entourent ne peut les aider à résoudre : ils portent seuls des problèmes insolubles¹³.

Si la famille et l'école peuvent être considérées comme des réseaux d'interdépendance structurés par des formes de relations sociales spécifiques, alors l'«échec scolaire» et la «réussite scolaire» peuvent être appréhendés comme le résultat d'une plus ou moins grande contradiction, du degré plus ou moins élevé de dissonance ou de consonance des formes de relations sociales d'un réseau d'interdépendance à l'autre. Plutôt que de privilégier tel

12. N. ELIAS, *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris, éd. du Seuil, 1991, p. 15.

13. C'est ce que confirme le travail de maîtrise de F. NORA que nous avons co-dirigé avec G. Vincent, *La Réussite scolaire des enfants de travailleurs immigrés algériens*, Maîtrise de sociologie, septembre 1992, 101 p. (+ Annexes). L'«échec scolaire» est autant le produit d'un conflit entre enfants et école qu'entre enfants et parents. Arrivant dans la famille, les enfants n'ont personne avec qui porter leurs problèmes scolaires. L'enfant subit une double mécompréhension scolaire et familiale.

ou tel aspect de la socialisation familiale et au lieu d'établir des corrélations «facteur» par «facteur», notre travail a consisté à décrire et à analyser des configurations singulières qui sont le produit de la combinaison de caractéristiques générales. Nous avons retenu comme pertinents les cinq thèmes suivants : la culture écrite familiale, les conditions et les dispositions économiques, l'ordre moral domestique, les formes d'exercice de l'autorité familiale et l'investissement pédagogique.

Une des spécificités scientifiques de cette recherche a été d'essayer de ne pas séparer le matériau biographique de l'analyse. Le rapport de recherche se présente donc, après la présentation de la problématique adoptée, et la présentation des différentes phases de constitution de la population enquêtée, sous la forme de trente «monographies» de situations d'enfants au sein d'un contexte familial et au sein d'un contexte scolaire. Du coup, nous sommes forcé de noter qu'à proposer une synthèse de nos résultats de recherche, nous courons le risque de laisser penser que celle-ci serait une théorisation des contextes familiaux et scolaires présentés. Or, la synthèse que nous présentons ici n'énonce rien de plus que ce qui a été écrit dans les différentes «monographies» : elle constitue davantage un aide-mémoire qu'une rationalisation théorique. Non pas que nous craignons de théoriser ou d'interpréter les «résultats» de la recherche, mais notre théorie et nos schèmes interprétatifs se trouvent *déjà* à l'œuvre dans les écritures de contextes. Par notre choix d'écriture scientifique, nous avons voulu dépasser les oppositions théorie/empirie, interprétation/faits..., et donner à lire des faits-théoriquement-construits. De cette manière, nous avons cherché à *incarner* notre interprétation des situations sociales dans des cas effectifs de situations (avec tout ce que ces cas comportent de totalement singulier) pour faire ressortir clairement que les cas particuliers traités ne sont que des variations sur les mêmes thèmes, des synthèses originales de «traits» (ou caractéristiques) eux-mêmes généraux.

Cette synthèse présente donc un second risque : en abordant séparément des «traits», des caractéristiques aux degrés variables (plus ou moins grande disposition rationnelle, plus ou moins grand contrôle de la scolarité, plus ou moins grande culture familiale de l'imprimé...), nous pouvons faire perdre de vue ce qui nous semble le plus important à souligner, à savoir que ces «traits» (ou caractéristiques) se combinent entre eux et n'ont de sens sociologique qu'insérés dans le réseau de leurs entrelacements concrets. Contrairement à ce que l'on peut penser d'ordinaire, c'est donc bien dans les écritures de contextes et non dans

cette synthèse, qui dénoue ce que nous avons consciencieusement noué, que l'on trouvera notre interprétation des faits. Notre souci de contextualiser les réalités sociales, de ne point trop détruire les logiques pratiques avec leurs multiples contraintes simultanées (logiques dans lesquelles nous sommes tous pris lorsqu'il s'agit de prendre telle ou telle orientation, de faire un «choix» plutôt qu'un autre...) ¹⁴, ne doit pas être victime d'une lecture des différents thèmes, traits, caractéristiques en tant que «variables» ou «facteurs» explicatifs.

Si les différents membres des familles dont nous contextualisons les actions agissent comme ils le font, si les enfants sont ce qu'ils sont et se comportent comme ils le font dans l'espace scolaire, ce n'est pas du fait de «causes» uniques qui agiraient sur eux puissamment, c'est qu'ils sont pris dans un ensemble d'états de faits, de «données» dont leurs comportements pratiques quotidiens ne sont que la traduction (ils traduisent l'espace potentiel des réactions possibles en fonction de l'existant). Toute modification de la constellation des personnes (et donc des traits familiaux), de la structure de coexistence, peut entraîner une transformation du comportement de l'enfant. Mais aucune caractéristique en elle-même ne vient expliquer quoi que ce soit du comportement de l'enfant.

4. Des traits aux doubles «effets»

La tentation immédiate, lorsque nous avons eu à faire l'analyse des contextes sociaux, a été de faire le «bilan» des traits scolairement positifs et négatifs, du point de vue scolaire, pour chacun d'entre eux. Mais nous nous sommes vite rendu compte de la naïveté de cette démarche lorsque certains contextes ont imposé l'évidence d'une ambiguïté de certains traits familiaux : atouts du point de vue scolaire dans un certain nombre de cas ou pour certaines dimensions des pratiques, ils peuvent constituer, par ailleurs, des limitations du point de vue d'une «bonne scolarité». Certaines dispositions relativement favorables pour la scolarité des enfants ont aussi leur versant «négatif» (par rapport à l'univers scolaire). La réalité ne permet pas toujours de faire apparaître un partage net entre les traits familiaux «favorables» à la scolarité de l'enfant et les traits familiaux «défavorables» à cette scolarité, mais montre plutôt l'ambivalence de certaines pratiques socialisatrices du point de vue des effets scolaires, ni totalement positives, ni totalement négatives.

14. P. BOURDIEU, *Le Sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit, 1980, 475 p. ; M. de CERTEAU, *L'Invention du quotidien*, Paris, 10/18, 1980, 374 p. ; M. DÉTIENNE et J.-P. VERNANT, *Les Ruses de l'intelligence. La Mètis des grecs*, Paris, Champs-Flammarion, 1974, 316 p.

Mais les ambivalences effectives (du point de vue scolaire) de certaines pratiques, dispositions sociales..., ne se voient que si le chercheur se donne des objets plus précis, plus fins. On suivra ici Jean-Claude Passeron qui en appelle à des analyses sociologiques, notamment des pratiques populaires, plus précises. Ainsi, par exemple, l'auteur écrit à propos des cultures populaires : « Il suffit de distinguer et de multiplier les occasions de distinguer : ici (dans tel domaine de pratique, dans tel sous-groupe, à tel moment, dans telle situation d'interaction), c'est comme ci (autonomie symbolique) ; là, c'est comme ça (hétéronomie symbolique). Il y a des « terrains », des « interactions », des « strates » des classes populaires où la pratique s'avère sensible aux indicateurs de l'intériorisation de la légitimité culturelle : auto-dépréciation, honte culturelle, dénégation, imitation, compensation, etc. Il y en a d'autres où ces indicateurs restent parfaitement muets »¹⁵.

5. La bonne conduite et la vie bien réglée

Des familles, pas nécessairement bien dotées en capital scolaire, mettent l'accent souvent dans l'éducation de leurs enfants sur le comportement moral, la bonne conduite. Leur contrôle moral très strict n'a pas toujours d'effet direct sur les performances scolaires lorsqu'il ne se combine pas avec d'autres caractéristiques, mais a tendance au moins à produire des enfants aptes au métier d'élève : aptes à écouter, à être attentifs, à être polis, à ne pas être dissipés, instables..., et qui évitent les plus grandes relégations scolaires (on pense, par exemple, aux classes de perfectionnement). Le suivi de l'école est un suivi qui s'attache aux aspects les plus moraux et les moins spécifiquement scolaires : les parents tiennent avant tout à ce que leurs enfants se comportent bien à l'école, ne manquent pas de respect aux enseignants, n'insultent personne, ne volent pas, ne crachent sur personne...

Les parents veillent aussi, sans relâche, aux heures de coucher et de repas, aux trajets scolaires (les enfants étant souvent accompagnés et raccompagnés), au temps passé devant la télévision ou aux films que les enfants sont autorisés à regarder, aux déroulements des repas, aux fréquentations des enfants... Ils limitent ou interdisent les jeux à l'extérieur de la maison, dans le quartier. L'« investissement » ou la « mobilisation » familiale ne sont pas d'ordre pédagogique ou scolaire. Les parents exercent une vigilance morale qui dépasse largement le cas de l'école pour s'appliquer à tous les secteurs de l'existence. L'important pour eux est

15. C. GRIGNON et J.-C. PASSERON, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Hautes études/Gallimard/Le Seuil, 1989, p. 70-71.

de fournir à leurs enfants de bonnes habitudes de vie pour qu'ils travaillent du mieux qu'ils peuvent. Ils interviennent à la périphérie de l'école et non sur l'école. Ils veillent à donner à leurs enfants ce dont ils ont besoin, les récompensent s'ils obtiennent de bons résultats. Ils «serrent», «privent», «séviennent» s'il le faut, au bon moment, mais peuvent parfois aussi établir un contrat de confiance avec leurs enfants.

Dans ces cas de «réussite», tout réside donc dans l'éthos familial très cohérent qui s'exerce avec une régularité et une systématisme particulières. Les parents se donnent même en exemple à leurs enfants : après tant d'années dans la même entreprise, ils ont toujours été corrects avec leurs chefs et tout s'est toujours bien passé. Le modèle de relation chef-ouvrier peut être donné en exemple de modèle à appliquer dans la relation maître-élève. On assiste dans certains cas à un véritable enfermement symbolique au sein de la famille, les enfants n'ayant guère l'occasion (à travers le groupe de pairs, le centre aéré...) de connaître des normes de comportements différentes et contradictoires. Parce que l'emprise familiale est constante et sans concurrence («sans comparaison»), les enfants ont souvent intériorisé les exigences parentales comme des désirs personnels (ils ne désirent pas sortir jouer en bas de l'immeuble, s'inscrire dans un club ou un centre aéré...). C'est au sein de ces familles (souvent immigrées) que les parents ont souvent tendance à se démarquer des autres familles (immigrées) habitant le quartier, et à prendre comme figure-repoussoir les jeunes qui «font des bêtises», cassent, volent, brûlent des voitures...

6. Des formes d'exercice de l'autorité familiale

Sur le plan comportemental, l'enfant ne «reproduit» pas directement des comportements vus, mais trouve sa propre voie en fonction du système d'interaction au sein duquel il est inséré. Ses réactions «se calent» relationnellement par rapport aux comportements, notamment des parents qui, sans le savoir, dessinent, tracent des espaces possibles de comportements (les stratégies de contournement des contraintes familiales mises en place par certains enfants sont indissociables des comportements des individus qui l'environnent : celles-ci se calent sur les modalités des comportements parentaux existants). Du point de vue des politiques disciplinaires familiales, on trouve des formes d'exercice de l'autorité parentale plus ou moins compatibles avec les formes scolaires d'exercice de l'autorité, basées de plus en plus (histori-

quement) sur l'intériorisation par les élèves des règles de comportements scolaires, c'est-à-dire sur l'«autonomie» (la capacité à aller seul dans la bonne voie et de la bonne manière).

Parfois, la discipline s'exerce totalement de l'extérieur et intervient comme une sanction externe qui ne s'appuie pas sur la «raison» de l'enfant, c'est-à-dire sur le contrôle personnel de ses comportements en vue d'éviter des sanctions futures probables. Lorsqu'une discipline s'applique de manière coercitive, les enfants ne modifient, temporairement, leurs comportements qu'au moment où tombent les sanctions (coups, cris violents...). Les enfants ont l'habitude de régler leurs comportements dans les limites fixées par autrui et non dans des limites construites par autrui mais intériorisées comme des auto-limitations. Plutôt que d'imposer des «règles de vie» par la compréhension, certains parents semblent plutôt fonctionner par «laisser-faire» ou «permissivité» dont les transgressions de limites sont sanctionnées par des «engueulades» et corrections corporelles. On a une sorte de relative «liberté» ou d'imposition, vis-à-vis de l'enfant, de contraintes ou d'exigences dont il a expérimenté par le passé le caractère extérieur et indépendant de sa propre volonté. Il y a peu de surveillance permanente, mais des limites d'acceptabilité à partir desquelles l'adulte juge que l'enfant exagère vraiment («dépasse les bornes», comme on dit), la transgression de ces limites entraînant une répression verbale ou physique. Les enfants insérés dans de telles formes d'exercice de l'autorité semblent d'ailleurs constamment en train de rechercher les «limites», c'est-à-dire, précisément, le moment où les parents interviennent.

Si, pour une raison ou pour une autre, aucune autorité ne vient sanctionner les actes de l'enfant, alors celui-ci peut logiquement considérer qu'il peut continuer. Ces formes d'exercice de l'autorité familiale sont peu compatibles avec les formes scolaires d'exercice de l'autorité demandant l'intériorisation des normes de la part des enfants pour faire d'eux-mêmes, sans rappel à l'ordre constant, les choses qu'ils ont à faire. Les enseignants se plaignent en effet fréquemment du fait qu'ils doivent constamment «être derrière» certains, «rappeler à l'ordre» ceux qui n'ont pas l'«ordre» en tête, «rappeler les consignes»... Dans les formes externes et directes d'exercice de l'autorité, on n'a pas vraiment d'avertissements ou de privations, procédures qui jouent sur l'intériorisation des contraintes par l'enfant dans le temps et sur la réflexion à l'intérieur d'une longue période de temps à propos des conséquences de ses actes, mais plutôt des «engueulades» et des «coups» au moment où cela ne va plus. Les problèmes sont réglés immédiatement, sans attendre, et cela suppo-

se une présence constante auprès des enfants. Les « effets pervers » de cette forme d'exercice du pouvoir résident donc bien dans le fait que, dès que la contrainte s'estompe, c'est-à-dire dès que les enfants ont réussi à trouver de la « liberté », comme dit un père, leurs comportements peuvent être moins tenus. Ne sachant pas s'auto-discipliner, ils peuvent être en décalage par rapport à une situation scolaire qui exige un minimum d'autonomie.

Il y a aussi des parents qui ne construisent pas de contraintes familiales très strictes ou qui, pour différentes raisons contextuelles, n'ont pas les moyens de les imposer de manière régulière, continue, systématique. Les enfants qui vivent dans de tels contextes familiaux ont donc, soit l'habitude de faire ce qu'ils ont envie au moment où ils en ont envie, soit de « composer » avec les contraintes, ayant l'expérience d'un grand flou au niveau de leur application. Pris dans un contexte scolaire qui exige de la part des élèves qu'ils fassent ce qu'on leur demande au moment où on le leur demande et qui laisse peu de place aux resquilleurs, ces enfants peuvent vivre des contradictions très fortes. Ainsi, certains enfants qui ne sont pas habitués à avoir un emploi du temps aussi réglé que l'emploi du temps scolaire, qui vivent dans des « règles de vie » familiales pas très fixes, pas très définies et souvent irrégulièrement appliquées (elles sont parfois énoncées mais rarement mises en œuvre), sont décrits comme refusant les contraintes scolaires. D'autres, souvent des « petits derniers », protégés, « chouchoutés », rarement mis en face de contraintes et d'obligations et passant beaucoup de temps à des activités ludiques de toutes sortes, sont mal préparés à aller d'eux-mêmes vers plus d'autodiscipline scolaire.

Enfin, d'autres contextes familiaux cultivent davantage le sentiment de responsabilité et le comportement autonome, raisonné de l'enfant. Les parents semblent exercer une autorité basée non sur la violence physique, mais sur l'intériorisation par les enfants de la légitimité de leur parole. Ainsi, ils ont tendance à moins recourir aux violences physiques directes et à davantage les sermonner verbalement, à les menacer verbalement modérément, avec le souci de ne pas les « mettre contre eux » ou de ne pas faire empirer la situation (à ne pas leur acheter ce dont ils ont envie, à les priver temporairement d'une activité pour leur faire comprendre qu'ils doivent modifier leur comportement ou leur attitude, par exemple). Dans certains cas, si l'on n'y regarde pas de près, l'apprentissage de l'indépendance et du sentiment que le destin personnel est entre les mains de chacun des enfants et non des parents, peut être confondu avec une indifférence totale et un manque d'intérêt des parents vis-à-vis de leurs enfants. En fait,

ce système d'éducation, comme système d'incitation à faire par soi-même, n'est pas dépourvu de contrôles, comme le prouvent une série d'autres pratiques familiales. Mais ceux-ci apparaissent moins d'emblée à l'observateur car ils sont autant à l'intérieur des enfants que dans les actes objectivables et visibles des parents.

7. Dispositions rationnelles et spontanéistes

Selon les contextes familiaux, l'organisation domestique s'avère plus ou moins rationnelle, plus ou moins ordonnée, plus ou moins gérée avec méthode et prévoyance. Ces dispositions se révèlent tout particulièrement dans une série de pratiques d'écriture et de classements domestiques. Certains parents ne cultivent pas des dispositions rationnelles et calculatrices, mais plutôt des dispositions spontanéistes ou hédonistes qui laissent peu de place à la prévision de l'avenir, ils n'impriment pas à l'organisation familiale un rythme très régulier (les horaires sont variables), ne s'imposent pas d'emplois du temps, développent des goûts familiaux hédonistes, ludiques et contribuent, sans le savoir, à désengager leurs enfants du minimum d'ascétisme que réclame l'espace de socialisation scolaire : concentration, attention, régularité dans l'effort, règles à respecter... Vivant, par exemple, dans un environnement familial peu ordonné où les papiers familiaux comme les différents objets familiaux ne sont guère rangés dans un ordre particulier, certains enfants éprouvent des difficultés scolaires à s'organiser, à organiser leur travail, et sont repérés comme des enfants qui ont toujours du désordre autour d'eux, leur bureau étant à l'image de leur chambre ou de l'appartement familial. Généralement, il y a une polarité familiale entre des mères plutôt plus rationnelles que leurs maris et des pères plutôt plus hédonistes que leurs femmes, mais il arrive aussi souvent que l'ambiance familiale générale soit globalement dominée par des dispositions rationnelles ou spontanéistes.

Certains cas de « réussite » scolaire reposent quasiment entièrement sur l'inculcation diffuse d'une sorte d'éthos familial ascétique, rationnel très cohérent, régulièrement et systématiquement mis en œuvre et, du même coup, puissant dans ses effets de socialisation. Ces cadres de l'existence familiale peuvent engendrer des cadres de pensée très structurés. Les horaires familiaux par exemple sont d'une grande précision et la régularité semble être une qualité familiale importante. Les règles sont clairement énoncées : à partir de telle heure, chaque soir, l'enfant doit passer des jeux au travail scolaire... Les parents peuvent insister aussi sur le fait que les enfants doivent apprendre à l'école mais aussi à la maison : débarrasser, ranger... Les appartements, les discours

et la gestion domestique (rangement des papiers, liste alphabétique, sur une feuille, des personnes dont on garde les numéros de téléphone, classement chronologique des photographies ou usages fréquents du calendrier, de l'agenda, listes de choses à faire, listes de commissions, cahiers de comptes...) se caractérisent par l'ordre et la clarté¹⁶.

Par une série de qualités sociales, indissociablement comportementales et organisationnelles, mises «naturellement» en œuvre dans le quotidien domestique (précision, régularité, effort, organisation, classements et rangements, ordre, clarté et minutie), les parents préparent les enfants à une série de qualités scolaires (des enfants issus de ces contextes sont qualifiés de «très scolaires» par leurs enseignants). L'ascétisme parental se voit aussi dans les manières de calculer le budget, de mettre de l'argent de côté pour épargner, pour pouvoir envoyer des mandats à la famille restée dans le pays d'origine, dans les longues attentes pour voir finir une maison grâce à l'argent mis peu à peu de côté et révèle ainsi un rapport au temps particulier, fait de patience et d'ascétisme, et une éthique de l'effort régulier.

Dans certains cas, ces dispositions familiales sont directement transmises aux enfants sous forme de conseils ou de «leçons» de morale à tirer de l'expérience ordinaire. Par exemple, une mère fait passer auprès de ses enfants son souci de la prévision (par l'usage du calendrier notamment) et de la bonne organisation des activités. Chaque chambre d'enfant comporte un calendrier et la mère transmet à chacun d'entre eux l'idée (à partir d'événements familiaux banals) que les choses ont une valeur, un prix et que cela nécessite de ne pas gaspiller, de ne pas consommer tout d'emblée, mais de savoir limiter ses désirs pour pouvoir répartir sa consommation dans le temps. Il y a là un rapport à l'argent qui est, indissociablement, un rapport au temps. Autre exemple : un père donne des conseils sur la manière d'organiser son travail, de le planifier dans le temps. Par ses explications sur le fait qu'en attendant trop longtemps le travail à faire s'accumule et, le jour où on doit le faire, comme il y en a trop, on n'arrive plus à le faire, ce père développe un rapport au temps qui est indissociablement rapport à l'avenir et rapport au présent : il faut prévoir les choses et donc développer une éthique du travail quotidien, régulier, permettant de ne pas, comme on dit, se laisser prendre par le temps.

16. Yvette DELSAUT notait déjà le lien entre le mode d'appropriation de l'espace habité et l'organisation du discours populaire dans «L'économie du langage populaire», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 4, 1975, p. 33-40.

8. Filles et garçons ; dispositions féminines et dispositions masculines

L'analyse des trente contextes ainsi que d'autres recherches¹⁷ nous révèlent que ce sont plutôt des femmes qui sont du côté du pôle rationnel et des hommes qui sont du côté du pôle spontanéiste ou hédoniste. Ce sont aussi les femmes qui sont généralement chargées de l'éducation des enfants et, notamment, du suivi de leur scolarité. Et cela ne manque pas de produire des effets sur les scolarités des enfants. Plus d'une fois, lorsque les contextes familiaux sont contradictoires, ce sont plutôt les garçons qui font les frais scolaires de ces contradictions dans la mesure où leur modèle d'identification au sein du foyer est un père qui se trouve souvent plutôt du côté « négatif » des éléments socialisateurs familiaux.

Dans de nombreux cas, nous avons noté que dans des familles où il y avait un déséquilibre flagrant de capital culturel, de disposition sociale ou de type d'attitude culturelle entre le père et la mère ou, plus généralement, entre les hommes et les femmes, les scolarités des filles et des garçons étaient différentes et en faveur du pôle (masculin ou féminin, selon les cas) le plus proche de l'univers scolaire : une fille un peu moins « brillante » que son frère, dans un contexte familial où le père est le seul à s'occuper de la scolarité, à savoir lire et écrire et où la mère est très étrangère à l'univers scolaire et à la culture écrite ; des frères un peu moins forts scolairement que leurs sœurs dans une situation familiale très inégale entre les pères et les mères du point de vue des dispositions rationnelles, du capital scolaire et des pratiques culturelles, mais cette fois-ci au profit des mères.

Une série d'autres cas montre aussi, chez les filles, les effets d'une plus grande fréquentation familiale du travail ménager, des responsabilités vis-à-vis de leurs plus petits frères et sœurs ou de l'identification à tout un ensemble de comportements féminins incarnés par la mère. Même quand cela ne joue pas toujours directement sur les performances, les effets s'en font sentir du point de vue du métier d'élève et on leur reconnaît davantage qu'à d'autres des qualités de travail, de clarté ou d'ordre.

9. Le capital culturel qui ne peut se transmettre

Parfois, ce que les statistiques ne peuvent voir par manque de contextualisation des critères retenus est particulièrement déterminant. La présence objective d'un capital culturel familial n'a de

17. B. LAHIRE, *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieu populaire*, Lille, PUL, 1993, 188 p.

sens que si ce capital culturel est placé dans des conditions de transmission. Or ce n'est pas toujours le cas. Les personnes qui ont le capital culturel susceptible d'aider l'enfant et, plus généralement, de le socialiser dans un sens scolairement harmonieux, n'ont pas toujours le temps ou les occasions de véritablement produire des effets de socialisation. C'est pour cette raison qu'à capital culturel équivalent deux contextes familiaux peuvent produire des situations scolaires très différentes, dans la mesure où le rendement scolaire de ce capital culturel dépend beaucoup de la configuration familiale d'ensemble : Quelle personne détient le capital culturel ? Est-elle souvent présente ? S'occupe-t-elle de la scolarité de l'enfant ?, autant de questions qui, pour paraître banales, n'en sont pas moins essentielles.

Des parents qui disposent d'un capital culturel non négligeable mais qui travaillent tous les deux avec des horaires variables, le père étant en déplacement une semaine sur deux ; une mère qui a des pratiques de lecture très importantes et dont plus d'un trait culturel montre une attitude de « bonne volonté culturelle » et même de « boulimie culturelle », mais qui a eu durant de nombreuses années des difficultés de couple avec son ex-mari et n'a donc pas toujours été présente auprès de ses enfants ; un capital culturel presque entièrement concentré dans la personne d'un père qui est peu présent, notamment dans l'éducation de ses enfants et une mère qui, dans le cadre d'une division sexuelle du travail très classique, est chargée de l'éducation des enfants, mais n'a que deux ou trois ans de scolarité et est en France depuis moins longtemps que son mari ; les deux capitaux culturels (les deux principes socialisateurs les plus adéquats par rapport au monde scolaire) d'une famille représentés par un père (ouvrier qualifié, intéressé par la politique, syndicaliste, et qui aime lire), et une grande sœur (aide-puéricultrice, qui lit beaucoup et est abonnée à France-Loisirs), qui ne sont pas des capitaux culturels disponibles et qui n'exercent pas ainsi les effets que l'on pourrait escompter si l'enfant en était sans cesse entouré (il reste donc à la maison une mère analphabète, ne parlant pas très bien le français et deux frères et une sœur qui sont tous en retard scolairement) ; un père au chômage occupant plutôt le pôle « hédoniste » et une mère s'étant mise au travail et occupant le pôle « rationnel » du ménage, qui ne peuvent véritablement échanger leur rôle dans le cadre de la division sexuelle des tâches domestiques, le père, de par son identité sexuelle socialement construite, ne possédant pas naturellement les dispositions à s'occuper de la gestion domestique quotidienne, de l'éducation quotidienne des enfants, et, notamment, du suivi de leur scolarité (ses structures mentales sont mal adaptées à la situation à laquelle il doit faire

face) : avec sa mère à l'extérieur, l'enfant voit s'éloigner une personne aimant la lecture, habituée à gérer les affaires familiales quotidiennes et à se charger de l'éducation des enfants et gagne un père faible lecteur s'adaptant mal à son nouveau rôle...

On peut, pour conclure, donner l'exemple de cette mère particulièrement rationnelle, travaillée par le désir de la réussite scolaire de son fils, développant des pratiques d'investissement scolaire et culturel et qui, de surcroît, est présente toute la journée à la maison et peut exercer ses dispositions à chaque instant, de manière systématique, régulière et durable. Le fait de marquer sa présence continuellement est particulièrement important dans des contextes familiaux où tout dépend de la vigilance régulière et systématique des parents. Voilà donc un bon exemple de contextualisation de « traits » familiaux qui souligne l'intérêt qu'il y a à reconstruire aussi finement que possible des situations familiales singulières dans toute leur complexité.

10. Du patrimoine aux dispositions

« On ne répétera jamais assez qu'aucun « goût de lire » ne peut surgir d'une fréquentation simplement matérielle des objets-livres. »

A.-M. CHARTIER, C. CLESSE, J. HÉBRARD, *Lire-Ecrire*.
1 - *Entrer dans le monde de l'écrit*, Paris, Hatier,
mai 1991, p. 91

Toutes les familles ne sont pas dépourvues de toute culture livresque, mais les livres ou les imprimés en général peuvent parfois rester à l'état de lettre morte parce que personne ne les fait vivre familialement. Les parents achètent des livres, des dictionnaires, des encyclopédies (qui constituent souvent des investissements financiers très lourds) *pour* leurs enfants, mais sans pouvoir accompagner ces derniers dans leur découverte de ces objets culturels. Ils ne jouent pas le rôle d'intermédiaire permettant aux enfants de s'approprier les textes qui sont mis à leur disposition. Les enfants sont donc placés dans une situation paradoxale puisqu'ils possèdent des objets dont ils peuvent constater chaque jour l'absence d'utilité familiale. Les livres achetés sont aussi souvent hors de portée des enfants, surtout lorsqu'ils ont déjà des problèmes de lecture-compréhension, de par leur contenu (encyclopédies, collections de livres...). Il y a là un patrimoine culturel qui n'est guère mobilisé par les membres de la famille et par rapport auquel les enfants sont sans doute largement démunis. C'est un patrimoine culturel mort, non-approprié et in-approprié. L'image

de ce patrimoine culturel mort est parfois directement visible lorsque les volumes de telle encyclopédie présentent, à celui qui les regarde, le côté des pages et non le côté du titre.

Les parents peuvent même s'étonner du fait que leurs enfants ne font pas un grand usage des livres qu'ils leur achètent. Après avoir dit ne jamais utiliser le dictionnaire possédé à la maison, des parents expriment leur étonnement devant le fait que leur fils ne se soit servi qu'une seule fois du dictionnaire alors qu'ils l'ont acheté à sa demande. Mais, bien sûr, c'est le passage entre l'enfant et le dictionnaire qui n'est pas suscité « naturellement », (à l'inverse des familles où les parents donnent l'exemple naturel d'un usage quotidien du dictionnaire) ou organisé par les adultes.

A l'opposé de ces familles qui ne développent pas de stratégies d'appropriation des textes par leurs enfants, on trouve d'autres familles où, même si les parents ne lisent quasiment pas eux-mêmes (ne donnant pas ainsi l'exemple d'une pratique naturelle de la lecture), ils jouent néanmoins un rôle d'intermédiaire entre la culture écrite et leurs enfants : ils leur font lire et écrire des histoires, leur posent des questions sur ce qu'ils lisent, leur lisent des histoires depuis qu'ils sont petits, les amènent à la bibliothèque municipale, jouent aux mots croisés avec eux...

11. Capital scolaire et rapport à l'école

Nous avons au moins deux cas flagrants de transmission d'un rapport malheureux à l'écrit dans notre population. On voit très bien alors que ce qui se transmet d'une génération à l'autre, c'est beaucoup plus qu'un capital culturel. C'est un ensemble fait de rapports à l'école et à l'écrit, d'angoisses et de hontes, de réticences et de rejets. Dans les deux cas, des mères communiquent à leur fils, dans de nombreuses situations, leur « blocage » initial par rapport à l'écrit, au calcul ou à la mémoire : peur de faire des fautes d'orthographe, d'écrire sans trouver les bonnes formes et, au fond, de se retrouver dans la même situation scolaire de jugement culturel négatif et d'éprouver un sentiment de honte culturelle, peur de ne pas savoir faire le calcul demandé. On peut lire dans les discours des mères le rapport intime entre leurs propres scolarités et celles de leurs enfants. Les mêmes termes sont repris au cours de l'entretien pour parler de leurs propres expériences scolaires et de celles des enfants. L'analogie entre les deux situations est parfois explicitement énoncée. Ces mères ne sont pas dépourvues de tout capital scolaire, mais donnent à voir à leurs enfants, dans de multiples situations quotidiennes, une fragilité

dans leurs compétences scripturales, « mathématiques » ou mnémoniques, une souffrance à l'égard de tout écrit plus ou moins formel ou de toute situation de calcul.

Les enfants répètent, d'une certaine manière, les difficultés de leurs mères dont de nombreux indices prouvent qu'ils se sentent particulièrement proches (ce sont elles, notamment, qui s'occupent de leur scolarité). Les mères communiquent donc leurs complexes, leurs angoisses, leurs propres difficultés scolaires en même temps que leurs goûts (dans l'un des cas, l'enfant dit aimer ce que sa mère déclare, par ailleurs, aimer le plus). On a donc un chassé-croisé de deux expériences : celle des enfants et celle des parents. Et paradoxalement, ces situations où les parents ont pourtant un petit capital scolaire semblent plus problématiques que celles où les parents sont analphabètes mais développent d'autres stratégies familiales pour aider leurs enfants. Pour énoncer les choses rapidement, on pourrait dire qu'il est sans doute « préférable » d'avoir des parents sans capital scolaire que des parents que l'école a fait souffrir et qui traînent avec eux des angoisses, des hontes, des complexes, des douleurs, des hantises ou des blocages produits par un passage difficile par l'école. Incapables d'aider leurs enfants, les parents sans capital scolaire n'ont pas non plus tendance à leur communiquer un rapport douloureux à l'école et à l'écrit. Voilà donc l'une des raisons qui peut rendre compte du fait que l'on n'observe pas, dans notre population, un lien mécanique et direct entre degré de « réussite scolaire » des enfants et degré de scolarisation des parents. Un capital scolaire est, il ne faut jamais l'oublier, indissociable d'une expérience scolaire.

12. Des situations contradictoires

« On peut (...) déplorer que le contexte soit souvent dépeint comme rigide, cohérent, et qu'il serve de toile de fond immobile pour expliquer la biographie. »

GIOVANNI LEVY, *Annales ESC*, n° 6, nov.-déc. 1989, p. 1331.

Loin de constituer des réalités homogènes, les contextes familiaux étudiés nous ont livré plus d'un cas d'hétérogénéité. L'enfant peut être entouré de personnes qui représentent des principes de socialisation, des types d'orientation à l'égard de l'école très différents, voire opposés. Une partie du salut scolaire de ces enfants est d'ailleurs lié à cette présence d'éléments contradictoires qui leur permet d'avoir au moins un membre de la famille (père ou mère, grand frère ou grande sœur, oncle ou tante...) sur lequel ils peuvent s'appuyer dans leur expérience

scolaire. Mais ces principes de socialisation contradictoires font dépendre la situation scolaire de l'enfant d'un rapport de force culturel entre les différents membres de la famille. La modification des rapports d'interdépendance particuliers qui permettent à l'enfant de bien s'en sortir scolairement peut remettre en cause sa carrière scolaire.

L'opposition ou la contradiction peut s'établir, selon les cas, entre l'« amusement » et l'« effort scolaire », entre une sensibilité très grande pour tout ce qui touche à l'école et une autre qui lui est moins attachée, entre des goûts pour la lecture et des absences de pratiques et de goûts pour la lecture, entre le contrôle moral très strict d'une mère et le laisser-faire d'un père qui vient contredire les efforts de la mère, entre des adultes analphabètes et des adultes qui sont en classe de terminale... Mais les contradictions traversent parfois les personnes elles-mêmes, doubles par leur histoire.

En tout état de cause, il est plutôt rare de trouver des contextes familiaux absolument cohérents, homogènes culturellement et moralement. Peu nombreux sont les cas de figure qui permettent de parler d'un habitus familial cohérent, producteur de dispositions générales entièrement orientées vers les mêmes « directions ». De nombreux enfants vivent concrètement au sein d'un espace familial de socialisation aux exigences variables et aux caractéristiques variées, où exemples et contre-exemples se côtoient (exemples d'une sœur qui aime lire et d'un père ou d'autres enfants qui n'aiment pas lire, exemples de « réussites » scolaires et d'« échecs » scolaires, et ainsi de suite), où des principes de socialisation contradictoires s'entrecroisent. Avec l'ensemble des membres de leur famille, ils sont souvent mis devant un éventail de positions et de systèmes de goûts et de comportements possibles. Et il y a d'autant plus de chances de trouver des éléments contradictoires que l'on va vers des familles nombreuses où plusieurs générations d'enfants vivent sous le même toit, ou qui comportent, pour de multiples raisons, des oncles, des tantes, des cousins ou des cousines, des grands-pères et des grands-mères de l'enfant.

A l'opposé des cas de « réussite » produits dans des contextes familiaux contradictoires et dépendants d'un rapport de force entre les différents principes de socialisation plus ou moins compatibles avec l'univers scolaire (une grande sœur s'en va et c'est le seul soutien scolaire de la famille qui s'éloigne), on observe des cas où la force scolaire de l'enfant repose sur un contexte familial non contradictoire, composé de parents cohérents entre

eux, où plusieurs principes de socialisation ne se chevauchent pas, et qui exerce ses effets régulièrement, systématiquement et durablement.

13. La volonté que les enfants s'en sortent : le sacrifice des parents

L'ensemble des parents interrogés a le sentiment que l'école est une chose importante et exprime l'espoir de voir les enfants « s'en sortir » mieux qu'eux. Il est d'ailleurs à noter que les familles populaires interrogées ont, à travers l'intérêt qu'elles portent à leurs enfants, l'occasion de se déconsidérer professionnellement, d'« avouer » l'indignité de leurs tâches. En exprimant leurs vœux quant à l'avenir professionnel de leurs progénitures, certains parents ont l'occasion de parler de leurs propres situations en des termes parfois très durs : ils souhaitent qu'ils aient un travail moins fatigant, moins sale, moins mal payé, plus intéressant. C'est donc une façon de dire que leur métier est sale, dur, fatigant, mal payé et inintéressant.

Cette volonté de préserver les enfants et de leur faire atteindre ce à quoi on n'a pu parvenir soi-même se traduit parfois par un véritable *don de soi*, un *sacrifice de soi-même* au profit des enfants, c'est-à-dire de l'avenir. Le sacrifice est, d'abord et avant tout, financier. On se prive soi-même pour acheter aux enfants ce dont ils ont besoin pour l'école ou pour leur confort personnel. On refuse que les enfants subissent les conséquences d'une situation économique difficile ou modeste et l'on fait tout pour mettre ceux-ci en position de privilégiés. Il n'est pas trop fort de dire que certains enfants vivent, grâce à l'action de leurs parents, comme des petits-bourgeois ou des bourgeois au sein de milieux populaires. Le monde de l'enfance devient comme un îlot de richesse et de luxe au sein d'un univers plutôt pauvre. Cet îlot est visible parfois dans l'espace même de l'appartement : les parents peuvent sacrifier leur chambre pour leurs enfants et dormir dans la salle à manger, et les chambres des enfants sont équipées d'appareils modernes (télévision, chaîne HI-FI, console Nintendo, magnétoscope pour les cassettes de dessins animés...) ou d'investissements culturels tels que ces grandes collections de livres, ces grandes encyclopédies. Les parents se privent de voiture, de sortie, de certaines nourritures, toujours pour affecter l'argent aux enfants (y compris sur des PEP)¹⁸.

Les enfants font souvent alors l'objet de véritables cultes familiaux : comme nous venons de l'indiquer, ils possèdent leurs

18. Cf. J. TESTANIÈRE, *Les Enfants de milieux populaires...*, op. cit., p. 144.

propres télévisions, une multitude de jouets, de nombreuses cassettes vidéo..., mais ils occupent aussi l'ensemble des albums photos familiaux, sont exemptés de toutes tâches domestiques par les mères. Dans le même temps, l'«univers doré» qu'on leur bâtit au sein d'un contexte familial peu argenté contribue à les rendre parfois trop «bébés», trop «gâtés», trop «cuvés», c'est-à-dire dépourvus de sentiments de responsabilité par rapport à ce qu'ils font. Les enseignants ne manquent pas alors de le remarquer en n'imaginant pas que ce type de comportement scolaire («trop bébé») n'est que l'effet pervers de l'effort effectué par les parents pour mettre les enfants dans les meilleures conditions de «réussite» : l'un ne va pas sans l'autre et l'on est ici typiquement dans le cas d'un trait à «double effet» (positif et négatif).

14. Les places effectives ou symboliques

Les familles font plus ou moins place dans leur organisation à l'expérience scolaire ou aux compétences en matière de lecture et d'écriture. Dans certains cas, les échanges verbaux entre les parents et l'enfant sur la scolarité sont rares ou inexistantes. Parfois même, du fait d'une division sexuelle des rôles très rigide, les parents n'hésitent pas à dire à leurs filles qu'elles sont «bêtes» et, en tout cas, moins «intelligentes» que leurs frères, accomplissant ici, sans le savoir, des injonctions qui peuvent rapidement devenir prédictives. Ici ou là, alors que les aides objectives sont inexistantes, aucune aide subjective ne vient supporter l'enfant dans son épreuve scolaire : pas d'encouragement, de soutien, de dialogue ou de réconfort. Parfois, l'entretien avec une mère, comme celui avec sa fille, permet de voir que les parents ne posent pas vraiment de questions à leur fille sur l'école, peuvent la faire taire pour écouter la télévision, sont peu disponibles pour écouter les «histoires» que l'enfant raconte ou lit. De la même manière, les enfants ne sont pas toujours impliqués dans les actes d'écritures domestiques et ne trouvent pas dans leur famille un «marché» permettant de proposer leurs «produits» (leurs compétences).

Dans une série de contextes faiblement dotés en capitaux scolaires ou n'en possédant pas du tout (cas de parents analphabètes), on trouve soit une écoute ou un questionnement de la part des parents qui montrent ainsi que, pour eux, ce qui est fait à l'école a du sens et est important, soit une demande des parents à l'égard de leurs enfants en matière de participation, d'aide familiale pour tout ce qui concerne la lecture et l'écriture : les enfants lisent le courrier, l'expliquent aux parents en devenant ainsi des traducteurs familiaux, introduisent des procédures scolaires à l'intérieur de la famille (cf. le classeur qui va servir à mieux ranger

les papiers familiaux jusque-là mis en tas), écrivent les mots en direction de l'école, lisent l'annuaire téléphonique pour chercher un numéro de téléphone, aident leurs plus jeunes frères et sœurs..., et ce, dès l'école élémentaire. Certains contextes donnent donc à voir l'importance sociale, symbolique, au sein même de la structure de coexistence familiale, de ceux qui savent lire et écrire (de l'« enfant lettré ») ou l'intégration symbolique (par le discours) de l'« écolier ». Lorsque l'on est démuné de tous les moyens d'aides effectifs, ces démarches jouent un rôle central dans la possibilité d'une bonne scolarité primaire.

15. L'école vécue comme une punition par les enfants

On peut dire que, pour certains enfants, l'école et tout ce qui en découle (les devoirs en particulier), peuvent apparaître, à travers les expériences familiales qu'ils en ont (et qui viennent redoubler les violences symboliques scolaires), comme une occasion de souffrance, de punition, de sanction, de privation, d'énervements, de fessées, et ainsi de suite. L'« oubli » systématique des affaires scolaires qui « empêchent » ou, plutôt, qui permettent d'« échapper » aux devoirs n'est pas un hasard sociologique. Il s'agit là d'un acte manqué sociologiquement compréhensible. On peut, en effet, comprendre qu'il est facile d'oublier de rapporter des objets (les cahiers ou les livres) qui sont à l'origine d'une expérience douloureuse.

On peut même dire que, alors qu'une vision rapide verrait dans les pratiques de surveillance, de contrôle, de rappel à l'ordre de certains parents les indices d'une « mobilisation familiale positive », nous assistons parfois, dans certains contextes familiaux traversés par des contradictions culturelles (des désirs et espérances scolaires pour leurs enfants qui ne trouvent pas les moyens concrets de leur réalisation), à une « mobilisation familiale » aux effets négatifs non contrôlés. Les enfants semblent être soumis à un système de *double bind* avec des parents qui punissent sans pouvoir donner le « bon exemple » et qui n'incitent que sous la forme de sanctions. Contrairement aux familles dépourvues de tout atout objectif pour aider directement les enfants dans leur travail scolaire mais qui instaurent un dialogue avec leurs enfants pour intégrer symboliquement l'expérience scolaire dans l'univers familial ou qui organisent la structure de coexistence familiale en faisant une place légitime effective à celui qui « sait lire et écrire », certaines familles pratiquent l'action directive, coercitive à l'égard du travail scolaire de leurs enfants (surveillance, suivi, contrôle, chantages, punitions, coups...) et ne laissent pas de place au dialogue sur l'expérience scolaire ou à l'explication

calme. Le travail scolaire est donc associé systématiquement par les enfants à des expériences malheureuses pour eux. Le « dialogue » familial autour de l'école se réduit donc, dans ce cas d'investissement scolaire d'un genre particulier, à un monologue parental sur les actions de l'enfant.

16. (Sur) investissement pédagogique

Il faut dire, avant toutes choses, que les comportements de « surinvestissement scolaire » ou de « surscolarisation » sont tout simplement des comportements d'investissement scolaire. Si, par surinvestissement ou surscolarisation, on veut dire que les parents, pour faire « réussir » leurs enfants, en font plus que n'importe quels autres parents, alors on donne une image faussée de la réalité. Les comportements d'investissement scolaire sont essentiellement le fait des milieux les plus dotés en capital scolaire au collège et au lycée¹⁹. L'image de milieux « favorisés » un peu dilettantes du fait de l'assurance que leur confèrent leurs ressources scolaires et leurs positions sociales est une image qui ne correspond pas à la réalité des faits. D'ailleurs, la seule personne qui emploie elle-même des termes un peu économiques pour parler de l'école (selon elle, les enfants doivent « miser sur » ou « investir dans » l'école) est secrétaire administrative et constitue l'exception sociale de notre population.

Ce sont essentiellement des mères conscientes que l'ascension sociale passe par l'école qui développent ces comportements d'investissement scolaire. A partir parfois d'un minimum de capital scolaire, ces femmes s'occupent de la scolarité comme pour lui faire atteindre un rendement maximum : suivi régulier des notes, surveillance et correction des devoirs, aide pour les devoirs (expliquer un mot, un exercice, faire réciter les leçons...), suivi des divers conseils scolaires, pratique d'exercices supplémentaires en fonction des faiblesses du moment des enfants (dictées, opérations...), achat de cahiers de vacances et accompagnement pédagogique des exercices effectués, rencontre régulière avec les enseignants, lecture des livres des enfants pour pouvoir leur poser des questions et savoir s'ils ont compris ce qu'ils ont lu, lecture d'histoires le soir (par elles-mêmes ou par les enfants), encouragement à aller à la bibliothèque municipale et à lire, achat d'encyclopédies, achat de livres-cadeaux, grande sensibilité à toute baisse des moyennes, achat de jeux éducatifs... Mais, nous l'avons vu, l'investissement scolaire n'est pas la seule clef d'accès à la « réussite » scolaire en milieux populaires.

19. R. ESTABLET, *L'Ecole est-elle rentable ?*, op. cit.

17. Instabilité des relations intra-familiales

L'état des relations d'interdépendance au sein desquelles se trouvent insérés les enfants est variable et peut se transformer. Lorsque la bonne situation scolaire des enfants ne tient qu'à un fil du fait d'une absence d'atouts culturels et économiques suffisamment puissants, récurrents, pour parer à tout événement perturbateur, alors la moindre modification des relations d'interdépendance entre les personnes en présence (et, par conséquent, les dispositions sociales, les orientations ou les principes socialisateurs), – et ce, d'autant plus qu'il existe un rapport de force au sein de l'univers familial entre éléments contradictoires –, peut se traduire scolairement par des « difficultés ». Ces éléments perturbateurs peuvent être de natures extrêmement variées : la naissance d'un petit frère ou d'une petite sœur qui entraîne la modification temporaire ou durable de l'économie des liens affectifs au sein de la famille, une mise au chômage qui entraîne des changements de comportements, une mise au travail d'une mère qui était jusque-là à la maison, le départ d'un grand frère ou d'une grande sœur de la famille, un divorce qui change les situations de socialisation habituelle..., tout événement qui vient transformer la structure de coexistence familiale peut remettre en question ce qui avait été jusque-là difficilement acquis. Encore une fois, ces événements ne sont pas aussi perturbateurs d'un contexte familial à l'autre et la force de leurs effets sur la situation scolaire des enfants est inversement proportionnelle à la force des atouts familiaux.

18. « Démissions parentales » ?

Si nous avons pu, à travers ce travail, établir un fait, c'est bien le suivant : le thème de la « démission parentale » est un mythe scolairement produit. Ce mythe est scolairement produit par les enseignants qui, ne connaissant pas les contextes familiaux, déduisent sur la base de la connaissance des comportements et des performances des enfants, que les parents ne « s'occupent » pas de leurs enfants et laissent faire les choses sans intervenir. Notre travail montre le profond malentendu et, du même coup, la profonde injustice qui est commise lorsque l'on évoque une « démission » des parents.

Dans les contextes où l'enfant est en difficulté scolaire, on ne peut évoquer pour comprendre ce qui se passe au sein de la famille une quelconque forme de démission ou de laisser-aller de la part des parents. On a même vu des cas paradoxaux de « surinvestissements scolaires » (modalité, jugée typique par certains

sociologues, du comportement parental populaire en vue de faire réussir les enfants) qui n'aboutissent pas aux effets escomptés du fait d'une distorsion objective entre les fins visées et les moyens utilisés pour y parvenir. Des mères d'enfants en difficulté scolaire sont perçues par les enseignants comme « très présentes à l'école », viennent régulièrement pour savoir comment se passe la scolarité de leurs enfants, vont même jusqu'à venir chercher les devoirs de leurs enfants pour être sûres qu'il n'y a pas d'oubli, sont conscientes de l'importance de l'école pour trouver un travail intéressant et n'aimeraient pas que leurs enfants connaissent les mêmes difficultés qu'elles-mêmes. Les mères ou, plus rarement, les pères, s'occupent de la scolarité, contrôlent les devoirs, expliquent quand ils le peuvent, font réciter les leçons, achètent un cahier d'entraînement pendant les grandes vacances scolaires pour que leurs enfants continuent à s'exercer... Ils veillent aussi à ce que leurs enfants se couchent tôt chaque soir précédant les jours d'école et sont parfois extrêmement prudents quant aux sorties et aux fréquentations des enfants. Et que dire des pères ou des mères qui frappent leurs enfants quand les résultats scolaires sont mauvais ou quand les carnets indiquent qu'ils se sont amusés en classe ? Quoi qu'on puisse penser de l'efficacité « pédagogique » de cette politique disciplinaire, ces faits prouvent que les parents ne sont pas indifférents aux comportements et performances scolaires de leurs enfants : pour frapper ses enfants, encore faut-il juger que cela en vaut la peine et conférer à l'école un minimum d'importance et de valeur²⁰.

19. Le rapport « familles-école » ou les fausses évidences

Dans une enquête portant sur l'école dans la vie des familles, Cléopâtre Montandon rappelle que l'« on fait souvent l'amalgame : parents de milieux populaires = relations problématiques famille-école = échec scolaire » et que « cette approche (...) est à la base des programmes d'éducation compensatoire et d'éducation familiale qui ont vu le jour dans certains pays »²¹. Ces dernières

20. Il faut noter aussi que l'effet de légitimité a fonctionné chez tous les enfants quelle que soit leur situation scolaire, notamment quand nous leur avons posé la question sur le choix qu'ils feraient entre une heure de lecture et une heure de télévision. Ce sont certains enfants qui sont en grand « échec » et dont le degré d'inintérêt pour l'école est particulièrement élevé qui n'hésitent pas à dire qu'ils choisissent une heure de télévision. Les réponses les moins fabulées et les plus complexes proviennent essentiellement des enfants « en réussite » : ils choisissent de négocier 1/2 heure de chaque, répondent que « ça dépend » de ce qui passe à la télévision et de l'intérêt qu'ils y trouvent, etc. Mais, dans tous les cas, ces enfants âgés d'environ 8 ans connaissent tous la différence de valeur légitime de la télévision et de la lecture.

21. C. MONTANDON, *L'Ecole dans la vie des familles*, Cahier n° 32, Genève, Service de la Recherche Sociologique, 1991, p. 12.

années, en effet, le thème un peu flou «familles-école» (que désigne-t-on par là exactement : les harmonies ou dysharmonies objectives des socialisations familiale et scolaire, les contacts et interactions directs entre les parents et les enseignants, la présence effective des parents lors des réunions scolaires, des fêtes scolaires... ?) est devenu un présupposé de recherche que nous avons voulu remettre en question. On a tendance à se représenter aujourd'hui les choses sous la forme suivante : problèmes (absence de relations, absence de contacts...) familles/école → échec scolaire, alors que c'est bien souvent lorsqu'il y a problème scolaire que l'on considère comme problématique le rapport des familles et de l'école. Nous avons affaire ici typiquement à une reconstruction *a posteriori* des phénomènes qui inversent les relations.

D'ailleurs, C. Montandon montre que les parents qui ne voient jamais les enseignants évoquent fréquemment l'absence de problème scolaire : pourquoi, en effet, aller voir l'enseignant lorsque tout va bien pour l'enfant ?²² Il y a des parents qui n'ont jamais de contact avec l'école et dont les enfants ont une très bonne scolarité. C'est lorsque les enfants vont «mal» que les enseignants commencent à mettre en cause la relation parents-école (on ne les voit jamais, ils ne s'intéressent pas à ce que font leurs enfants à l'école). On sait, par ailleurs, que plus les résultats scolaires sont bons et plus les familles ont des entretiens informels avec les enseignants (hors des convocations ou des occasions de rencontres officielles). Or, dans l'ensemble des familles, ce sont les familles populaires qui ont le moins de contacts informels avec les enseignants (leurs enfants étant ceux qui ont le plus de difficultés scolaires). Les parents des classes moyennes et supérieures sont ceux qui rencontrent le plus de manière informelle les enseignants, mais ces relations relèvent moins d'un suivi de la scolarité que d'une sociabilité fondée sur des positions et des dispositions sociales communes ou proches²³. Ces relations de proximité, de distance ou de condescendance entre les parents des différents milieux sociaux sont fondées sur des différences sociales évidentes et l'on peut se demander si les enseignants ne pensent pas leur rapport aux familles populaires sur le modèle utopique (utopique du fait des distances sociales qu'il élude) du rapport des instituteurs appartenant aux classes moyennes aux familles

22. «Un tiers (33 %) des explications sur l'absence de rendez-vous ont été classées sous «divers». Il s'agit principalement de parents qui disent que l'enfant «n'a pas de problème», C. MONTANDON, *L'Ecole dans la vie...*, op. cit., p. 34.

23. Les instituteurs connaissent aussi des effets de mépris de la part des parents de classes supérieures qui ont souvent des niveaux de diplôme et des revenus supérieurs aux leurs.

des classes moyennes (conversations à la sortie de l'école, dans la rue, au supermarché, dans les fêtes...). Si cette hypothèse est exacte, alors on peut craindre que derrière la nécessité de «voir», de «rencontrer» ou de «faire venir» les parents à l'école pour limiter les difficultés scolaires de l'enfant, se révèle une nouvelle imposition de cadres sociaux, de normes de comportements en direction, non pas des enfants, mais des parents de milieux populaires.

Certains contextes font bien apparaître des parents participant à la vie scolaire (réunions, conseils de parents d'élèves, fêtes, classes de neige, accompagnement lors de sorties...), mais ceci ne peut être tenu comme une «cause» de la «réussite» scolaire des enfants. A ces cas, s'opposent l'ensemble de ceux qui ne connaissent l'école qu'à travers les carnets scolaires, les notes des enfants et, quand ils en ont le temps, les réunions de début d'année scolaire. Si l'on considérait que la simple participation des parents à la vie scolaire pourrait faire changer les choses du côté des situations scolaires de leurs enfants, on émettrait là une hypothèse qui apparaît, au vu de nos analyses, comme tout à fait naïve et superficielle. Le britannique Richard Hoggart, qui est un cas de trans-fuge des classes populaires vers le monde intellectuel, témoigne à sa façon de la dissociation entre les familles populaires (dont la sienne) et l'école : «Je ne me souviens pas qu'il y ait eu des rencontres régulières entre les parents et les maîtres à Jack Lane et nous ne nous sommes jamais perçus nous-mêmes comme faisant partie du dispositif éducatif déployé par la Ville de Leeds», ou encore : «Les parents connaissaient l'école mais étaient largement ignorants de ce qu'on appellerait aujourd'hui sa «philosophie», qui se bornait à un petit nombre d'objectifs et de points de vue pragmatiques, généralement conventionnels. Ils ne franchissaient ses portes qu'en cas d'urgence et la plupart du temps n'y avaient jamais mis les pieds»²⁴.

Dans notre population, les familles sont plutôt connues dans l'ensemble par les enseignants (19 pères, mères ou grandes sœurs ont eu au moins une fois une discussion avec l'enseignant de l'enfant). Les «familles» jamais vues se répartissent pratiquement de manière égale entre les deux groupes d'élèves : 6 familles d'élèves en «échec» et 5 familles d'élèves en «réussite» sont totalement inconnues des enseignants. Rien ne vient indiquer une corrélation nette entre les situations scolaires des enfants et la connaissance des parents. Ce que l'on constate dans

24. R. HOGGART, 33, *Newport street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Hautes Etudes/Gallimard/Le Seuil, 1991, p. 193-194.

les entretiens avec les enseignants c'est que, lorsqu'ils ne connaissent pas les parents, ceux-ci se mettent à reconstruire fictivement la situation familiale dès lors qu'il y a un problème scolaire.

De plus, on souhaite que les parents s'intéressent à la scolarité des enfants, mais, lorsqu'ils le font, ils se voient quand même reprocher de ne pas toujours faire les choses « comme il faut ». Lorsqu'on met les propos de certains enseignants en face de la réalité des contextes familiaux, ils apparaissent parfois comme faisant réellement injustice par rapport aux efforts familiaux déployés. On peut ainsi reprocher à la même mère qui suit régulièrement la scolarité de ses enfants, donne des moyens à ses enfants au delà de ses propres capacités en payant une étudiante pour les aider le soir à la maison, vient voir les enseignants quand elle est convoquée et travaille parfois jusqu'à 20 h 00 ou 20 h 30 le soir à l'extérieur..., de tout déléguer aux enseignants et, quand elle se mêle des affaires scolaires (en refusant, par exemple, de voir partir sa fille en classe de neige au moment où elle avait quelques difficultés en CM2 : elle sait les efforts considérables à fournir pour arriver à des résultats tout juste corrects et comprend mal qu'elle puisse partir à ce moment-là), lui reprocher de ne pas comprendre ce que fait l'école.

Notre hypothèse ici est qu'une bonne partie des actions et des réflexions sur les relations familles/écoles qui se font au nom de la lutte contre l'« échec scolaire » n'a sans doute que de faibles liens avec cet « objet ». Il y a là une orientation et une action de l'école qui ont à voir avec la gestion sociale des populations, avec l'intégration morale et symbolique des milieux populaires dans des institutions légitimes (dans des lieux, des activités légitimes : fête locale, fête de l'école, école comme milieu de vie où les parents viennent donner un coup de main, Centre social, Maison des jeunes et de la culture, ouverture de l'école aux adultes pour des stages d'alphabétisation, pour des formations de jeunes...). Il nous semble que des actions de ce type concernent les mœurs scolaires, une certaine forme historique de morale publique..., mais n'ont que partiellement à voir avec les fondements des écarts culturels entre les familles et l'école qui produisent les « difficultés scolaires ».

Le risque est alors de mélanger éthos, mœurs..., et performances scolaires. En voulant à tout prix intégrer les familles populaires dans des lieux et institutions légitimes, ne redouble-t-on pas le travail scolaire de conversion des structures mentales, cognitives (que doit fatalement opérer tout élève issu des milieux populaires pour s'adapter à l'univers scolaire), par un travail de conversion-acculturation de l'éthos, des mœurs ? Ce que nous

formulons n'a de sens que si l'on accepte l'hypothèse selon laquelle ce qui est de l'ordre du cognitif est *relativement* indépendant de ce qui est de l'ordre de l'éthos et qu'il est possible de faire entrer des enfants de milieux populaires dans la culture écrite scolaire sans nécessairement viser une conversion, encore une fois utopique, de l'ensemble des habitudes de vie populaires.

Conclusion

Qui dit description de contextes, familiaux notamment, ne dit pas absence de toute problématique théorique, de toute construction de l'objet. Face à ce que Jean-Claude Passeron appelle le « radicalisme des formes », qui « ne veut plus connaître qu'une réalité, celle des traits pertinents et des systèmes de relations qui les constituent : réalisme des positions et des oppositions, des lois de transformation ou de reproduction, pour qui les devenirs individuels, cessant d'être des invites à la description de ce qui, dans une singularité, prête à l'intellection de généralités, ne peuvent plus être perçus que comme des « porteurs de la structure », des occupants d'un « système » ou d'un « champ », bref des agrégations de propriétés synchroniques »²⁵, le chercheur n'est pas obligé de tomber dans le piège de l'herméneute sans méthode, qui, grisé par l'écriture d'histoires, en vient à oublier toute exigence de « structuration des objets de recherche »²⁶.

Les trente monographies sur lesquelles reposent nos analyses ne sont pas de pures idiographies bouclées sur elles-mêmes et sans contacts entre elles. Ces monographies communiquent entre elles par la problématique commune qui les in-forme, mais aussi par le travail d'écriture/ré-écriture qui permet de revenir sur la construction d'un contexte après l'écriture d'un autre contexte pour mieux faire apparaître des éléments omis ou négligés lors de la première écriture. En mettant en œuvre des schèmes interprétatifs identiques, on peut éviter les pièges de la monographie monadologique. On peut échapper ainsi à l'aporie des nombreux travaux sur l'« échec » et la « réussite » scolaires qui, essayant de saisir les « variables proximales » (ou de processus), ont donné lieu « à une fragmentation, à un émiettement, voire à un éparpillement des déterminismes »²⁷.

25. J.-C. PASSERON, « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, XXXI, 1989, p. 6.

26. J.-C. PASSERON, « Biographies, flux... », *op. cit.*, p. 5.

27. J.-C. FORQUIN, « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », dans *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, Paris, INRP, L'Harmattan, 1990, p. 68.

Le but, pour nous, a été de croiser les informations que nous avons recueillies *sur les enfants* (par les enseignants, par les familles, par les données de parcours scolaire, par les fiches résumant les performances à l'évaluation, par les entretiens avec eux), *sur les familles* (entretiens avec les familles, entretiens avec les enseignants, entretiens avec les enfants) et *sur la vie de la classe* (entretiens avec les enseignants). Il s'agissait de ne pas « dispatcher », séparer, découper les informations (en traitant, par exemple, comme des corpus séparés, les données des entretiens d'enfants, les données des entretiens des familles...), c'est-à-dire de ne pas privilégier les variables sur les configurations sociales. On peut considérer que l'intérêt d'une telle étude est de réaliser 30 monographies de configurations sociales complexes qui mettent en scène des contextes familiaux, des enfants, et des contextes scolaires.

L'objet central de la recherche est donc constitué par l'articulation complexe entre des contextes familiaux, des comportements scolaires et familiaux d'enfants et des contextes scolaires, le but étant de comprendre comment des « résultats scolaires » et des « comportements scolaires » ne s'expliquent que si l'on tient compte d'une configuration d'ensemble comme interaction de réseaux d'interdépendance (familiaux et scolaires) trâmés par des formes sociales plus ou moins harmonieuses ou contradictoires. Les portraits de configurations sociales (plus que des portraits de familles ou d'enfants) sont primordiaux et nous n'avons pas perdu l'unité de chaque configuration. Cela ne signifie pas que les configurations ne sont pas à comparer, à rapprocher par leur parenté logique, leur affinité globale ou partielle. Mais on n'est pas dans la logique de comparaisons selon des variables, logique qui détruit, recompose les contextes sociaux à partir d'une grille de critères objectifs. Au contraire, la comparaison s'opère entre des portraits de configurations.

Nous avons alors affaire à une série de variations sur des thèmes plus ou moins communs. Dans le langage musical, on peut dire que, sur des thèmes plus ou moins communs, on écoute des « musiques » familiales singulières, des synthèses inédites par l'effet de telle ou telle particularité familiale, de telle ou telle combinaison de traits pertinents. Attentifs à la structuration d'ensemble des contextes, nous n'en oublions pas pour autant les singularités, les particularités liées aux accidents de trajectoire, décès, divorces. En se plaçant au niveau des réseaux d'interdépendance entre des êtres sociaux concrets, des structures de co-existence et des formes que prennent les relations sociales entre des individus singuliers, on saisit d'une manière plus précise ce

que les grandes enquêtes statistiques tracent à grands traits²⁸. De plus, le microscope sociologique permet de découvrir la relative hétérogénéité de ce que l'on imagine homogène («un milieu social», «une famille»), l'instabilité relative de ce réseau d'interdépendance et l'existence d'éléments contradictoires, notamment sous la forme de principes de socialisation concurrents.

28. Une de nos références théoriques se trouve dans le travail de Norbert ELIAS, *Mozart. Sociologie d'un génie*, op. cit.