

Familles en grandes difficultés et école : des relations complexes

Résumé du rapport de recherche :

Les relations réciproques Ecole – Familles en grandes difficultés

**Rapport de recherche du CERSE – Université de Caen (EA 965),
dirigé par Henri PEYRONIE, destiné au Centre Alain Savary –
INRP et coordonné par Thierry PIOT.**

Familles en grandes difficultés et école : des relations complexes

Depuis que l'école publique n'est plus un sanctuaire, un territoire partagé s'est construit entre l'école et les familles, territoire qui articule l'instruction et l'éducation. Les relations entre ces deux principales instances de socialisation de l'enfant et leurs effets induits sur la réussite scolaire sont devenus des objets d'étude privilégiés de la sociologie de l'éducation du point de vue de leur description et de leur compréhension. Ces dernières années, de nombreux travaux ont mis en évidence l'hétérogénéité des pratiques et des représentations à la fois des enseignants vis-à-vis des familles, mais aussi, à partir du concept construit par P. Bourdieu de distribution sur l'espace social, des familles vis-à-vis de l'école. Au moment où l'injonction à réussir à l'école est plus forte que jamais et où cette réussite scolaire se pose comme un sésame à l'insertion professionnelle et sociale, les relations familles – école sont un enjeu de conflit potentiel, comme en attestent les titres de quelques ouvrages récents : « L'école contre les parents » (D. Gayet, 1999) ; « Entre parents et enseignants, un dialogue impossible ? » (C. Montandon, P. Perrenoud, 1987) « Ecole, familles : le malentendu ? » (F. Dubet, 1997) ; « L'école et les parents : la grande explication » (P. Meirieu, 2000).

Cependant, si la genèse explicite et implicite, le dévoilement des tensions entre l'école et les familles populaires ont retenu l'attention (« Quartiers populaires, l'école et les familles » D. Thin, 1998 ; « Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires » B. Lahire, 1995), peu de savoirs ont été capitalisés sur les relations **entre l'école et les familles en grandes difficultés**. A l'occasion d'un appel à coopération lancé par le Centre Alain Savary¹, le CERSE² a réalisé une étude³ dont l'ambition est de mieux connaître les relations entre l'institution scolaire et les familles concernées. D'emblée, l'expression « familles en grandes difficultés » ne s'impose pas et doit faire l'objet d'un travail d'élucidation continu : il n'existe pas de catégorisation INSEE satisfaisante et il a été nécessaire, dans un premier temps, de définir des critères qui permettent d'objectiver ces familles, qui sont cependant toutes « des familles relevables » au sens où l'entend D. Glasman⁴, c'est-à-dire des familles qui ne sont pas en rupture sociale, pour lesquelles il est possible de réunir des matériaux (entretiens...). Ces familles sont aux prises avec des difficultés multiples, saisies à partir de la conjonction des indicateurs suivants : insertion professionnelle des parents inexistante, fragile ou fragmentée ; trajectoire scolaire des parents courte et chaotique ; difficultés économiques structurelles et faibles revenus ; suivi d'un ou plusieurs membres de la famille par les services sociaux et/ou juridiques. (Cette description n'implique pas *a priori* que les enfants de ces familles soient eux-mêmes en difficulté scolaire).

La performance scolaire est mesurée à travers principalement les évaluations qui renvoient à la compétence de l'élève à traiter des informations et à produire une réponse attendue. Pour rendre compte de l'hétérogénéité de ces résultats, plusieurs approches, qui ne s'excluent pas, sont proposées : la théorie innéiste du don, la plus ancienne, invoque une distribution « naturelle » de la réussite à l'école et renvoie au potentiel et au caractère propre

¹ Le Centre Alain Savary, rattaché à l'INRP, et Centre National de Ressources sur les ZEP-REP.

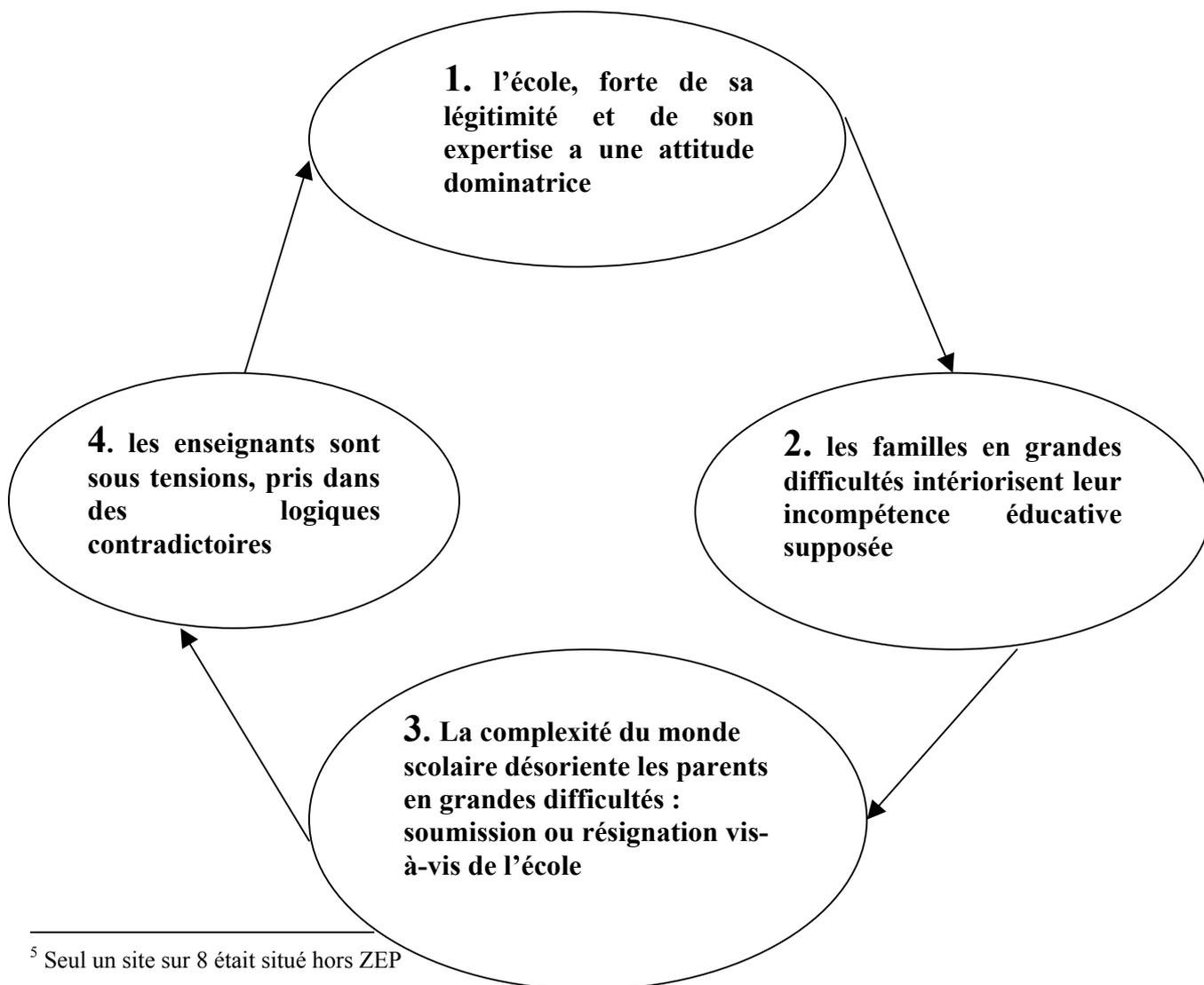
² CERSE : le Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'Education est le laboratoire de Sciences de l'Education de l'Université de Caen.

³ Ecole et familles en grandes difficultés, des relations complexes, ss dir. T., Piot, Rapport pour le CAS-INRP, février 2002,

⁴ D. Glasman Les familles défavorisées face à l'école, in P. Durning et J.-P. Pourtois, *Education et famille*, De Boeck, Bruxelles.

de l'enfant ; la théorie du handicap socio-culturel, proposée dans les années soixante-dix, met en cause l'environnement et le contexte de vie de l'enfant, notamment à l'échelle de son quartier et de sa famille, à partir d'une approche déféctologique : les carences dont il est l'objet le tiennent éloigné de la dynamique de réussite scolaire (d'où les politiques compensatoires fondées sur le principe de discrimination positive). Plus récemment, le concept de rapport au savoir met en avant le rôle des représentations, en tant que constructions individuelles et sociales contextualisées, élaborées par l'apprenant qui donne sens et finalise sa présence dans l'institution scolaire et sa relation aux savoirs scolaires et expérientiels.

Nous avons porté notre attention sur la dynamique de relation et de communication réciproques entre l'école et les enseignants⁵ d'une part et les familles en grandes difficultés d'autre part. Plus précisément, nous avons tenté de mettre à jour ce qu'on peut nommer une configuration, c'est-à-dire une structure organisée entre des entités subjectives (ici les relations entre l'école, les parents et les enfants) et la dynamique qui « fait tenir » cette structure : il est possible de caractériser ces dernières à partir de l'analyse des tensions objectives et subjectives, des projets, des trajectoires, des résistances, des rapports sociaux, explicites ou implicites, qui sont partie prenante, souvent de manière cachée et non consciente pour les acteurs eux-mêmes. En essayant de conjuguer ces traits singuliers dont nous pensons qu'ils participent à produire du sens, il a été repéré une dynamique en quatre points qui rend compte de cette configuration de communication.



⁵ Seul un site sur 8 était situé hors ZEP

1. Domination civilisatrice implicite :

L'écart relatif, dans l'espace social, entre les enseignants et les familles est important du triple point de vue du capital économique, du capital culturel et scolaire et du capital social. L'importance même de ce décalage va commander l'écart des *habitus* de socialisation des acteurs concernés, enseignants et parents, c'est-à-dire leurs pratiques, jugements et représentations touchant à l'éducation et aux apprentissages. Cette distance amène la logique de socialisation, dont les enseignants et l'institution scolaire sont porteurs à travers la légitimité que leur confère leur mandat, à se positionner comme dominante et à s'imposer, parfois à se confronter aux logiques de socialisation des familles en grandes difficultés, parfois même à les nier. C'est pourquoi l'expression « logique civilisatrice » paraît appropriée : le format scolaire hérité de la troisième République poursuit de manière policée la mission assignée aux hussards noirs de l'école de Jules Ferry : éduquer à la fois les enfants et à travers eux les familles les plus éloignées de l'école et de ses valeurs, en affirmant *a priori* le bien fondé de leur posture. Cette caractéristique est assez généralement partagée chez la plupart des enseignants, et participe à fonder le socle de leur engagement professionnel, même si elle est énoncée ici de manière un peu abrupte.

2. Intériorisation de l'incompétence éducative supposée des familles en grandes difficultés :

Les parents que nous avons rencontrés tiennent les enseignants comme experts des apprentissages. Souvent, ce qui est perçu par ces derniers comme une démission parentale n'est que l'effet d'une forme de sujétion à cette reconnaissance : les parents ne s'autorisent pas à rencontrer des enseignants – experts et leur accordent leur confiance : ce sont ces derniers qui « font apprendre » leurs enfants. Comment eux-mêmes, dont la trajectoire scolaire fut limitée, au regard de celle des enseignants, pourraient-ils leur apprendre mieux que ces spécialistes de l'école ? En d'autres termes, la fréquente difficulté scolaire des enfants renvoie implicitement les parents concernés à intérioriser leur propre incompétence éducative, sans que jamais celle-ci ait été formulée clairement par l'école : c'est dans le non dit que cette difficulté à réussir à l'école, laquelle école se pose *nolens volens* comme référence en matière éducative, fragilise implicitement ce qu'on appelle depuis quelques années la parentalité dans les familles en grandes difficultés.

3. Logique de résignation ou de soumission à l'école des familles en grandes difficultés.

Les familles que nous avons rencontrées ne renoncent pas à appartenir à l'espace social, mais expriment la violence symbolique dont elle se sentent l'objet, à travers notamment ce qu'elles doivent exhiber d'elles-mêmes pour « avoir droit ». Leur attitude, dans la recherche d'une dignité qui est rarement abandonnée, oscille entre résignation et soumission à des règles de fonctionnement de l'espace scolaire qu'elles peinent à décrypter. Les parents rencontrés apparaissent sans boussole face à une *terra incognita*, qui ne donne pas à voir ce qu'elle attend réellement : la confusion, au niveau des leçons, entre un travail propre et un travail qui a donné lieu à une tension cognitive réelle de la part de l'élève en est un exemple. La demande effective des enseignants n'est pas inférée à partir d'un *cursus* scolaire vécu positivement par les parents et apparaît peu finalisée dans un projet de réussite scolaire élaboré à travers lequel les enfants puissent se sentir soutenus par un désir de leurs parents qu'ils réussissent à l'école. En une formule, l'école semble illisible : ainsi, la distance familiale à l'institution scolaire participe à induire un rapport au savoir instrumental qui prend difficilement en compte les objectifs transversaux tels l'autonomie dans la réalisation de la tâche scolaire, la méthodologie d'organisation et de résolution de problèmes, la dimension métacognitive ou au moins réflexive, qui concourent à réussir à l'école et à produire les

performances attendues dans le cadre scolaire. L'enfant semble pris entre des injonctions inconciliables au moment où précisément il attend qu'on l'aide à construire des repères fiables pour grandir, c'est-à-dire « réussir et comprendre »⁶ et s'approprier la dimension citoyenne de l'institution éducative et scolaire : la relation pédagogique quotidienne semble à ce titre aussi pertinente que les règles de vie de la classe, en tant qu'elle constitue une matrice et une expérience active de lien social.

4. Des enseignants sous tensions

Les enseignants que nous avons rencontrés ne constituent pas un ensemble monolithique, tant du point de vue de leur engagement professionnel que de leur trajectoire personnelle et professionnelle. Au-delà de cette diversité, ils considèrent majoritairement que c'est aux familles de se rapprocher du modèle de socialisation proposé par l'école. Cette posture les pousse ainsi à surtout rechercher des stratégies susceptibles de réduire la distance des familles concernées à l'école. Elle produit des tensions imperceptibles mais à l'œuvre dans les relations que ces enseignants entretiennent avec les élèves dans la classe et avec leurs familles.

Dans un autre registre, c'est l'immense solitude de l'enseignant dans l'analyse des pratiques professionnelles qui est marquante : il apparaît que l'espace professionnel comprend rarement de lieux d'explicitation, de régulation et de réflexivité des pratiques pédagogiques. Certes, il arrive qu'une dynamique d'équipe pédagogique s'instaure, mais elle survit rarement au mouvement des personnes⁷. Pourtant, les enseignants sont demandeurs de structures qui leur permettent de se distancier de leurs pratiques quotidiennes et de formaliser celles-ci à l'aide d'outils d'analyse : l'objectif étant d'être capable, collectivement et individuellement, de décrire et de rendre lisibles les tensions et contradictions qui traversent leurs pratiques, soit, en un mot, de devenir acteurs et auteurs de pratiques professionnelles adaptées. Nous voyons dans cette demande l'émergence d'une professionnalité enseignante qui est à la fois induite par le cadre, les objectifs et des pilotages institutionnels en même temps que construite *in situ* par des acteurs engagés dans des projets qu'ils participent à élaborer, à conduire et à évaluer.

Une relation doublement impensée ?

Les cadres de référence sociologique et cognitif, les trajectoires expérientielles, les projets et les postures relativement à l'école sont autant d'éléments qui contribuent à tenir éloignés les enseignants et les familles en grandes difficultés qui ne se jouxent pas sur l'espace social. Entre les non dits et les mal dits, les silences et les absences interprétant de manière parfois erronée la logique d'autrui, à l'aune de ses propres cadres, les malentendus, voire ce qui dans les différences à l'autre, est tenu pour provocation ou caricature, c'est une logique de surdité réciproque, alimentée par une méconnaissance qui s'impose sans être pour autant une règle intangible. Sans informations exactes, il est bien difficile tant pour les enseignants que pour les parents concernés de penser une relation à l'autre qui s'affranchisse des représentations généralisantes commodes mais souvent impropres à caractériser la singularité de la dynamique d'apprendre d'un enfant en demande de clarté pour réussir à l'école.

Thierry PIOT, CERSE, MCF, Université de Caen.

⁶ *Réussir et comprendre* est le titre d'un des derniers ouvrages de Jean Piaget, (Paris, PUF, 1974).

⁷ La recherche d'une certaine stabilité des équipes pédagogiques est l'objet de politiques dans certaines ZEP, sans qu'il y ait de règle générale.