

# Les familles populaires face à l'école :

## division du travail et inégalités

Pierre PÉRIER Professeur en Sciences de l'éducation Université Rennes 2

**D**epuis les années 1980, la montée des difficultés d'accès à l'emploi et les exigences nouvelles de qualification ont accentué le rapport d'interdépendance entre les familles et l'école<sup>8</sup>. Celle-ci en appelle davantage à l'investissement et à la participation des parents selon un modèle de relation, le partenariat, inventé et institué par elle. La supposée « nécessité » de l'implication des familles vise principalement le suivi scolaire et le soutien des parents. Ces derniers attendent de leur côté que l'école assure la réussite de tous ou, du moins, l'évitement de l'échec.

L'accord sur les finalités a des implications quant à la répartition des rôles et responsabilités des uns et des autres. Elle repose sur une nouvelle division du travail éducatif et scolaire dont les présupposés et impensés sont la source de malentendus<sup>9</sup> et de différends<sup>10</sup>, parfois difficilement surmontables, dans les quartiers populaires et de l'immigration en particulier.

### Dépendance et sentiment d'impuissance

Depuis les années 1980, le poids croissant du capital scolaire sur les destins individuels et sociaux a changé les rapports des familles à l'école. Les unes, minoritaires, développent des stratégies de « choix » et de consumérisme face à une offre scolaire de plus en plus apparentée à un marché. Les établissements, filières, options guident les comportements de ces consommateurs d'école<sup>1</sup>. Les autres, familles populaires majoritairement, prennent conscience de l'enjeu scolaire sans connaître les règles du jeu ni disposer des ressources suffisantes ou les plus efficaces (culturelles, économiques...) pour « jouer » au mieux de leurs intérêts. Elles n'en restent pas moins dépendantes d'une école dont elles attendent beaucoup (parfois trop) jusqu'à lui déléguer des tâches

qui ne relèvent pas directement ou exclusivement de ses missions, et espérer ce qu'elle ne peut promettre à tous.

5

La dépendance des familles les moins proches du monde et de la culture scolaires est à la mesure de leur sentiment d'impuissance que la « nécessité » de l'implication des parents a contribué à dévoiler. À travers ses attentes et modèles de communication, l'école présuppose des parents à égalité pour s'emparer d'un enjeu (la scolarité de l'enfant) et adopter un rôle qui impliquent en réalité des dispositions, ressources et compétences que tous ne possèdent pas. L'institution scolaire ne parvient pas de son côté à associer ceux-là mêmes dont les enfants connaissent des parcours scolaires plus accidentés. L'écart à la norme du « partenariat » conduit à pointer les défaillances, carences ou autres manquements éducatifs et scolaires de parents exposés à un risque de stigmatisation. Le procès des familles « démissionnaires » se nourrit d'un tel regard qui tend à rejeter hors de son périmètre d'« acceptabilité morale » les figures de parents comme pris en défaut ou au comportement jugé non conforme. La mise au jour des réquisits scolaires impliqués dans les apprentissages<sup>2</sup> et des implicites contenus dans le modèle du « partenariat » avec les parents<sup>10</sup> permet d'en dévoiler les effets socialement inégalitaires, avec des conséquences sur les scolarités et les identités des sujets impliqués.

### « Suivre » la scolarité : des effets inégalitaires

Il semble aller de soi pour la plupart des acteurs de l'école que les parents ont pour tâche élémentaire de « suivre la scolarité » de leur(s) enfant(s). Cette évidence partagée

telle une norme sert de catégorie de perception et d'appréciation de l'implication des parents, voire de jugement sur leur responsabilité éducative. Or, les parents de milieux populaires perçoivent l'attente de l'école au travers des signes et supports de communication à leur intention, mais il leur est parfois difficile de décrypter les messages et informations - y compris au sens littéral de la lecture - d'en apprécier le caractère de nécessité, ce qui ne fait qu'ajouter à leur doute pour y répondre.

Le « cahier de liaison » à consulter et signer peut représenter un obstacle pour certains parents ne maîtrisant pas, ou de manière approximative, la langue française. Ils ne sont pas toujours en mesure de comprendre non seulement ce que l'école dit et écrit mais tout ce qu'elle ne formule pas explicitement et laisse à l'appréciation des parents. En outre, les formes et contenus de l'échange avec les enseignants ne sont guère maîtrisés et les parents s'interrogent sur ce qui peut être soumis à discussion.

Ce que d'aucuns formulent dans les termes de la « peur » face à l'école est l'expression d'un rapport de domination où les individus redoutent d'être pris en défaut, que ce soit dans la présentation de soi, le langage ou l'argumentation. En un mot, ces acteurs « faibles », dans leur statut et leur identité, redoutent dans un rapport asymétrique, de ne pouvoir faire entendre leur « voix »<sup>9</sup>.

D'ailleurs, les parents ne s'inscrivent pas spontanément dans un modèle d'association ou de partenariat avec l'école. Leur conception des rapports entre l'école et les familles repose de façon plus ou moins appuyée sur une logique de séparation, qui n'exclut pas la complémentarité, des territoires et domaines d'intervention respectifs. D'un côté, des parents en charge de la transmission de règles et de valeurs privilégiant, de manière récurrente dans les entretiens, les notions d'honnêteté, de politesse, de discipline ou bien encore de respect. Elles préparent l'enfant à se comporter en élève selon des qualités morales que les parents mettent en avant dans leurs pratiques éducatives, et qu'ils attendent également de voir appliquer à l'école.

« L'éducation c'est entre les parents et l'école, c'est important quand même, parce que si y'a pas une bonne éducation à la maison, à l'école ça va être mal vu, ou l'enfant va mal se comporter. Et à l'école c'est pareil, si y'a pas une bonne éducation on rapporte ça à la maison, avec les autres... Je suis toujours restée ferme là-dessus parce que je dis aux enfants, ce que vous entendez à l'école, les gros mots, ne pas être poli avec les autres, ne pas dire bonjour, ça non... Il faut toujours être, comment dire, poli, sage et se comporter comme un bon enfant quoi ! » (Mère, 43 ans, agent de service, fille en CM2)

« les parents ne s'inscrivent pas spontanément dans un modèle d'association ou de partenariat avec l'école. Leur conception des rapports entre l'école et les familles repose de façon plus ou moins appuyée sur une logique de séparation, qui n'exclut pas la complémentarité, des territoires et domaines d'intervention respectifs. »

Cette continuité dans l'éducation où école et famille se renforcent mutuellement a pour effet de les conforter et de les légitimer dans leur rôle et leur autorité.

Si les parents ne sont guère enclins à intervenir dans le domaine des apprentissages, ils entendent partager avec l'école la responsabilité d'une éducation où ils revendiquent toute la place qui leur revient.

Ce domaine de compétence commun est aussi celui où les parents se manifestent parfois de manière virulente comme on peut le voir à l'occasion de sanctions ou de punitions perçues comme injustes, parce que contraires à l'idée que les parents se font de leur enfant et partant, de l'éducation qu'il a reçue.

Les parents aspirent à ce que l'enfant soit encadré et protégé à l'école, à la fois dans son corps (le souci de la sécurité) et dans son intégrité personnelle (le souci du respect). Tout ce qui relève du temps, de l'espace et des activités scolaires est alors placé sous la responsabilité de ses agents. Ils s'effacent au profit d'une institution qu'ils reconnaissent tout en adoptant une attitude de disponibilité bienveillante. L'implication parentale s'exerce à distance car la norme des relations avec l'école consiste à ne pas intervenir sauf en cas de « problème » (perçu comme tel), de sorte que ne pas avoir à le faire rassure alors qu'une demande ou convocation inquiète.

## La charge des devoirs

Au-delà de la communication avec les enseignants, c'est toute l'économie du travail scolaire qui peut être interrogée par des parents préoccupés du rôle qui leur est attribué.

Les leçons et devoirs à la maison peuvent ainsi être tenus pour exemplaires des tâches scolaires que l'école exporte hors ses murs pour les confier à des élèves inégalement disposés et encadrés pour s'en acquitter et à leurs parents inégalement compétents pour les aider. Pourtant, les vertus accordées au travail hors la classe semblent l'emporter sur les critiques<sup>11</sup>, malgré les textes officiels qui le proscrivent et d'effets scolaires incertains. Il reste que les enseignants croient volontiers dans les bénéfices d'un travail hors la classe qui d'une part, renforcerait chez l'élève l'acquisition de dispositions et de valeurs jugées utiles à la relation pédagogique (autonomie, curiosité, persévérance...) et, d'autre part, permettrait d'établir une médiation avec les familles ainsi « associées » au travail dans la classe<sup>9</sup>. Or, loin de telles évidences, faire les devoirs à la maison présuppose des conditions et emprunte des modalités où la « bonne volonté » parentale ne suffit pas. Car si les parents des familles ouvrières consacrent un temps aux leçons au moins égal à celui des parents cadres, leur façon de faire s'écarte des pratiques attendues et *a priori* scolairement plus efficaces<sup>7,12</sup>.

Le souci d'encadrement du travail scolaire prend le plus souvent la forme d'une surveillance de la part de mères précisément déclarant volontiers « être toujours derrière » (leur enfant). Moins pour aider dans les tâches elles-mêmes que pour s'assurer de l'effectuation du « travail » ou, plus simplement, qu'un certain temps lui a été consacré, à défaut de pouvoir juger de son efficacité. Une enquête récente a ainsi montré que 50 % des mères non diplômées « se sentent dépassées » pour aider l'enfant en primaire contre moins de 5 % des mères diplômées du supérieur. Cette forme de « décrochage scolaire parental », précoce dans les milieux populaires, ne porte pas seulement sur la maîtrise des savoirs nouvellement enseignés mais également sur l'obsolescence des méthodes d'apprentissages ou formes de raisonnement mobilisées. C'est fréquemment le cas en calcul et pour la méthode de la division en particulier :

*« C'est dans certaines matières, notamment le calcul, les divisions surtout, elle [sa fille] a un peu de mal à les faire. Nous on essaie à la maison aussi de lui expliquer comment faire les divisions, mais des fois on se dit à l'école, il y a une autre façon*

*d'expliquer, et nous quand on explique, elle dit toujours « Mais non ! l'école c'est pas pareil. » (Mère, 43 ans, agent de service en collectivité).*

La maîtrise de la langue pose également des exigences à des parents inégalement assurés dans leurs compétences en la matière :

*« C'est dans la conjugaison, c'est pas son truc. Et les verbes aussi, au niveau du sujet, verbe... des fois il est un peu... le COD, ou je sais pas quoi là. Des fois je lui dis à Julien [son fils], « Oh là là » ... L'autre fois, je lui explique un truc et il rentre de l'école et il me dit : « Tu sais maman t'es nulle ! ». Je lui dis « Ah, bon ? », « Oui, elle [la maîtresse] a dit que c'était pas ça », « C'est pas grave » je dis ». (Mère, 41 ans, auxiliaire de soins)*

Par le biais d'une délégation implicite, l'école confronte précocement les parents les plus éloignés des réquisits des apprentissages à un sentiment d'impuissance face à ce qui leur apparaît néanmoins comme un enjeu. Les exigences inhérentes à ce travail qui se révèle rapidement hors de portée exposent les parents à une injonction paradoxale débouchant sur une double sanction : celle de leur enfant qui les disqualifie symboliquement puisqu'ils ne peuvent ni aider ni déléguer (à des cours particuliers par exemple, au coût inaccessible), celle de l'école qui les infériorise en les confrontant à des difficultés scolaires d'un niveau élémentaire s'adressant à l'origine à des enfants. Le « droit de regard » que les devoirs pourraient accorder aux parents sur la scolarité de l'enfant participe idéalement d'une continuité des mondes entre l'école et la famille et d'une légitimation de l'autorité éducative parentale qui, dans les familles dépourvues de capital scolaire, ne peut s'exercer.

## Les parents face à la spirale des difficultés

Au-delà des constats de la théorie de la reproduction des inégalités, il importe de comprendre la manière dont les parents font face à ce processus et à ses effets afin d'en limiter la portée sur eux-mêmes et sur leurs enfants. Autrement dit, les parents ne font pas que subir la domination de l'école et s'ils redoutent le pouvoir de cette institution dont ils dépendent, ils perçoivent et interprètent selon leurs propres catégories de jugement les situations auxquelles ils cherchent parfois à résister ou à s'opposer.

L'une de leurs tactiques défensives consiste à imputer à l'institution et plus rarement à ses agents les raisons

des difficultés rencontrées. Certes l'école ne constitue pas, dans les représentations des parents, le point d'origine de tous les maux scolaires mais elle manque parfois à sa responsabilité de les prévenir ou de les effacer. Elle ne porte donc pas la responsabilité de les avoir créés mais plutôt de les laisser s'installer et s'aggraver. Dans ce cas, les critiques ciblent fréquemment les effectifs d'élèves par classe jugés trop élevés en ce qu'ils ne laissent guère le temps à l'enseignant de s'occuper individuellement de ceux-là mêmes qui en auraient le plus besoin. Des interrogations se font jour également ici où là à propos des savoirs dispensés ou de la pertinence des méthodes empruntées pour les transmettre.

De façon plus contextuelle, les parents mettent en cause tel ou tel enseignant dont les attitudes et paroles en classe (telles que rapportées par l'enfant) laissent penser à des formes diffuses de discrimination sur la base notamment des origines sociales ou ethniques. Ils se montrent alors prompts à réagir face au manque supposé de respect perçu à leur égard ou au traitement jugé inégal entre les enfants.

Toutefois, moins que les critiques sur le terrain des apprentissages que les parents ne maîtrisent pas, c'est un certain fatalisme qui gagne au fil des aléas et accrocs répétés de la scolarité. La rémanence des difficultés qui ne trouvent pas de véritable solution conduit les parents à douter de la possibilité d'y remédier un jour. Ils invoquent des causes sur lesquelles il leur semble vain de vouloir agir et que les entrevues successives avec les enseignants ou le suivi de professionnels spécialisés n'ont pas permis d'identifier ou d'enrayer. Un penchant à naturaliser les difficultés de l'enfant les porte à attribuer à des traits de caractère ou d'« héritage familial », de nature génétique plus que sociale, des différences de goût ou d'aptitudes face à l'école et aux apprentissages. L'enfant est décrit comme « tête en l'air », sujet au « manque de concentration » ou, de façon plus radicale, comme n'aimant pas l'école et les études. La vision essentialiste des parents les renvoie à leur impuissance en même temps qu'elle dédouane l'enfant des difficultés ou échecs dont il ne peut être tenu pour responsable. La « bonne volonté » de celui qui, selon des expressions courantes, « essaie », « fait des efforts » ou « de son mieux », ajoute à l'idée d'une nécessaire relativisation d'un jugement teinté d'indulgence.

Enfin, les familles les plus vulnérables face au regard et jugement de l'école se mettent en retrait ou se dissimulent parfois afin de se protéger. En effet, ce que

les enseignants disent des élèves, de leurs performances ou de leur comportement, atteint souterrainement l'identité des personnes et met en cause indirectement les qualités éducatives des parents. Pris dans ce processus qui les culpabilise et les humilie parfois, ces derniers s'attachent à défendre leurs prérogatives en matière d'éducation et, au-delà, à préserver une dignité mise à mal. Alors que l'institution scolaire cherche des alliés ou des recours<sup>6</sup>, les parents disqualifiés peuvent, au contraire, « faire bloc » défensivement avec leur enfant, contester jusqu'au déni de réalité les faits qui lui sont reprochés.

## Principes pour construire un rapport équitable

Les inégalités et impasses dans les relations avec les familles populaires suggèrent d'en repenser les modalités afin d'en améliorer les effets auprès des élèves qui, précisément, en auraient le plus besoin. Il faut se garder cependant de chercher les « bonnes pratiques » au risque de négliger les effets de contexte et la sociologie de publics de plus en plus différenciés selon les écoles, et qui appellent des dispositifs localement adaptés. On ne peut donc dresser un programme d'action mais quelques balises sous forme de principes, pour guider la réflexion.

**Un premier principe** vise l'explicitation dans un système de relation opaque dont le décryptage nécessite des compétences inégalement distribuées entre les familles. Ce faisant, il favorise la connivence culturelle entre les acteurs de l'école et les parents les plus informés et les plus stratèges. Or, comme l'écrivent les auteurs des *Héritiers* dans la conclusion de leur célèbre ouvrage : « Chaque progrès dans le sens de la rationalité réelle [...] serait un progrès dans le sens de l'équité. » (Bourdieu, Passeron, 1975, p. 114). Dit autrement, l'explicitation est une condition de la démocratisation et rendre le « partenariat » accessible et intelligible au plus grand nombre impliquerait d'en clarifier le « mode d'emploi », les règles, les rôles et responsabilités attendus des uns et des autres.

**Un second principe** s'intéresse à diversifier les modalités et supports de la relation. Le modèle dominant dans l'institution des rapports entre les familles et l'école (documents d'information, réunions, rencontres interindividuelles sur rendez-vous, représentants élus...) s'adresse en réalité à un sous-ensemble de parents. Or, il importe d'intéresser le plus grand nombre ce qui implique de moduler les formes et les

supports de la relation afin d'ouvrir l'accès, pratique et symbolique, de l'école aux familles qui en sont les plus éloignées.

**Un troisième principe** consiste en une anticipation de la rencontre à l'initiative de l'école et non des familles. Un premier contact en début d'année, surtout dans les quartiers défavorisés où l'échange avec les parents est plus aléatoire, serait de nature à installer précocement, et de façon préventive, une relation de confiance plus difficile à établir lorsque tombent les sanctions et autres convocations.

Enfin, **un dernier principe** consiste à encourager les médiations et intermédiations afin notamment d'éviter les impasses d'une confrontation inégale entre enseignants et parents et permettre qu'un tiers intercède et favorise la résolution des conflits. Il s'agit aussi d'aider les familles à construire et à agir collectivement face à l'école, en s'appuyant sur les ressources locales. Incrire les parents dans un réseau où l'on fait « avec elles » doit éviter un double écueil : celui de la substitution, lorsque les familles perdent ou jamais

n'acquièrent leur autonomie face à l'école (faire « à leur place »), celui d'une aide qui, avec les meilleures intentions, les stigmatise (« agir pour elles »), les familles immigrées notamment<sup>3</sup>.

Si le renforcement du lien entre l'école et les familles peut préventivement éviter la mésentente et favoriser un investissement scolaire des élèves, celui-ci n'a pour autant aucun caractère d'évidence. Car l'école exige sans le dire un travail d'acculturation et de mise en conformité des parents inégalement dotés et disposés pour s'inscrire dans le modèle du dialogue, de la participation et de la complémentarité de rôles valorisé par les enseignants.

Ainsi, ouvrir l'école aux parents, et avec les meilleures intentions, ne suffit pas pour que tous viennent et peut avoir précisément pour effet de faciliter la participation et parfois l'intrusion des parents les plus proches de l'institution. En ce sens, l'analyse nous invite à refonder le modèle des relations de complémentarité entre école et familles et à inventer des formes du lien plus proches des intérêts de celles qui actuellement en bénéficient le moins. ■

#### Références bibliographiques

- 1 - Ballion R., *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1981.
- 2 - Bautier E., Rayou P., *Les inégalités d'apprentissage*, Paris, PUF, 2008.
- 3 - Bouveau P., Cousin O., Favre J., *L'école face aux parents*, Paris, ESF, 1999.
- 4 - Caillet, Sembel, « Points de vue et pratiques des partenaires du travail hors la classe : enseignants, parents, élèves » in Rayou P. (dir.), *Faire ses devoirs*, Rennes, PUR, 2009, p. 33-70.
- 5 - Dubet F. (sd), *École, famille. Le malentendu*, Paris, Textuel, 1997.
- 6 - Glasman D., « « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992, pp. 19-33.
- 7 - Gouyon M. « L'aide aux devoirs apportée par les parents », *Insee première*, n° 996, 2004.
- 8 - Montandon C., Perrenoud P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, 1987.
- 9 - Payet J.-P., Giuliani F. & Laforgue D. (dir.), *La voix des acteurs faibles*, Rennes, PUR, 2008.
- 10 - Périer P., *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR, 2005.
- 11 - Rayou P. (dir.), *Faire ses devoirs*, Rennes, PUR, 2009.
- 12 - Terrail J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France*, Paris, La dispute, 1997.