

Les relations entre familles populaires et école

par Françoise Lorcerie*(dir.) et Delphine Cavallo**

Introduction : où est le problème?

Une représentation courante, notamment parmi les agents scolaires, voudrait que le rapport des familles populaires à l'école soit problématique, qu'il soit marqué par leur insuffisance culturelle, en tout cas qu'il soit bien distinct de celui des familles perçues comme « ordinaires », celles de la classe moyenne qui en représentent le modèle idéal et légitime.

Une approche empirique des rapports entre familles populaires et école voit autre chose : elle met d'abord en évidence que l'ensemble des familles, quelle que soit leur origine sociale, présente aujourd'hui en France dans son rapport à l'école deux grands traits généraux, l'investissement et la frustration.

Pour une part, ces traits ne sont pas spécifiques à la France. Ils ne font que résumer le rapport de dépendance des familles vis-à-vis de l'éducation scolaire dans les sociétés modernes, et le fait que les familles sont condamnées à s'en remettre à d'autres pour la réussite de leurs projets scolaires : aux agents scolaires certes, mais aussi aux enfants eux-mêmes, puisque l'activité d'apprentissage est une activité cognitive, interne, « personnelle » en dernier ressort, échappant en partie à l'action directe d'autrui (de Singly, 1993).

Il est possible cependant que la dimension de la frustration soit plus vive en France qu'alentour, en raison du manque de régulation des rapports entre familles et école. Les formes instituées de représentation des parents aux différents conseils ne remplissent qu'imparfaitement le rôle d'espaces de dialogue mutuel, et les autres types de rencontre entre parents et enseignants ne laissent guère aux parents qu'un rôle passif.

Dans ce contexte général, si les familles populaires présentent des particularités, c'est essentiellement dans les modalités selon lesquelles elles vivent d'une part cet investissement scolaire, et d'autre part cette frustration. En ce qui concerne leur investissement, son originalité est d'être largement méconnu des agents scolaires et de l'opinion publique, et de ne pas s'exprimer publiquement, ou dans des formes reconnues par l'institution. L'explication de sens commun est que si les familles populaires ne viennent pas d'elles-mêmes à l'école, c'est parce que les cultures populaires, les cultures familiales, sont éloignées de l'école. La réalité est plus complexe. Quant à la frustration de ces familles vis-à-vis de l'école, elle est d'autant plus intense qu'elles ne disposent pas des mêmes ressources que les familles mieux pourvues, ressources qui leur permettraient de favoriser plus sûrement la scolarité de leurs enfants.

Nous présenterons successivement, en exposant les résultats des principaux travaux français, les approches du rapport des familles populaires à l'école qui travaillent avec le concept de culture - culture populaire ou culture familiale, opposées à culture scolaire (1ère partie), puis les approches qui postulent que les relations des familles à l'école se déploient au sein de *systèmes d'interactions* qui englobent tous les protagonistes de ces relations, - au minimum parents, agents scolaires, et enfants (2ème partie). Dans une troisième partie, nous passerons très brièvement en revue les réponses que les pouvoirs publics ont apportées à ces questions.

* Chargée de recherche au CNRS (en sciences politiques), à l'institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman (IREMAM) à Aix-en-Provence.

** Doctorante en sciences politiques (IEP d'Aix-en-Provence, université d'Aix-Marseille) à l'IREMAM.

Le rapport à l'école des familles populaires : une affaire de culture ?

Les représentations communément partagées des relations des familles populaires à l'école méconnaissent leur investissement dans la scolarité de leurs enfants et la marche générale de l'école. Ces familles passent pour « éloignées », peu intéressées par les activités scolaires de leurs enfants. Il faut s'interroger sur l'universalité de ces représentations. En effet, ce que montrent de façon

récurrente les enquêtes sociologiques conduites auprès des familles, la plupart du temps à leur domicile, est au contraire un fort investissement, et ce depuis au moins vingt ans (de Queiroz, 1981), mais un investissement qui s'appuie sur des ressources sociales et familiales différentes de celles des familles de classe moyenne.

Un éloignement physique de l'Institution

C'est un constat : les familles populaires viennent peu à l'école, aux niveaux où elles sont d'abord attendues quotidiennement (préélémentaire et élémentaire), puis elles fuient les « invitations » et ne viennent, et encore pas toujours, qu'aux « convocations » (secondaire). Pourquoi ?

L'explication par la différence culturelle : explication savante ou explication de sens commun ?

Ce constat a d'abord ouvert la voie à un ensemble de travaux s'inscrivant dans la lignée d'une critique structurale de la société. On recherche les causes de la distance entre les familles populaires et l'école parmi des facteurs macro-sociologiques et externes à l'école, mais mis en œuvre au cours du processus de scolarisation. Ce qui est mis en avant comme causalité est un *écart culturel* entre familles populaires et institution scolaire, écart qui se traduit par des *ethos* (des façons d'être) différents, très inégalement valorisés par l'école.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont proposé les premiers une analyse de ce qui fait la spécificité des rapports sociaux des familles populaires à l'école, à travers leur *théorie de la reproduction* (voir encadré). L'école, expliquent-ils, tend statistiquement à reproduire la hiérarchie sociale en ce qu'elle valorise implicitement le capital culturel de la classe dominante et, concomitamment, dévalorise celui des classes populaires, dominées. Cette domination est efficace parce que les mécanismes de domination ne sont pas perçus par ceux sur lesquels ils agissent, la domination opère par une « violence symbolique » : notamment en amenant les dominés

à adhérer à l'ordre scolaire dominant (Bourdieu, Passeron, 1970).

Ainsi, selon la théorie de la reproduction, si l'école est légitime même aux yeux de ces parents dont les enfants ont de fortes probabilités d'échouer, c'est qu'elle incarne le rapport de domination en le masquant par l'idéologie méritocratique égalitaire. Cette idéologie s'incarne dans la procédure du classement scolaire, qui prétend reposer sur une évaluation objective des capacités des élèves, alors qu'elle mobilise des implicites culturels qui sont ceux de la classe dominante. En sachant imposer cette idéologie à tous, notamment aux familles populaires, l'école rend improbable la réussite scolaire de leurs enfants parce qu'elle cache la vraie nature des compétences qu'elle requiert.

Cette idéologie est largement partagée par les agents scolaires, aussi. Mais on constate en outre que, loin de dénier la différence culturelle, ils sont souvent enclins à la naturaliser, à l'absolutiser, en imputant la difficulté scolaire des élèves de milieu populaire, lorsqu'elle survient, aux caractéristiques de leur milieu. Lors des enquêtes réalisées auprès d'eux, ils établissent un diagnostic de familles constitutivement éloignées de l'école : elles sont vues comme démissionnaires, inaptés à suivre leurs enfants, incompetentes linguistiquement et pédagogiquement, incapables de gérer correctement le temps de travail, d'organiser des conditions de travail convenables et de favoriser l'autodiscipline de leur enfant ..., autant de constats peu informés qui virent aisément au jugement de valeur (« ils n'envoient leurs enfants que pour les allocations, pour s'en débarrasser », ...), et qui éludent la question même de l'effet que produit la

violence de ces représentations sur les parents et les enfants. Les difficultés scolaires semblent alors trouver leur origine et leur explication exclusivement dans un milieu familial déficient ou perturbant (cette vision des choses est parfois nommée « approche défectorologique »).

Kathryn Anderson-Levitt a par exemple étudié les registres mobilisés par des enseignants français du primaire pour expliquer l'échec scolaire de leurs élèves. Ils varient, note-t-elle, en fonction de l'origine sociale des parents. Considérées comme nécessairement liées à des problèmes familiaux, les difficultés des enfants sont liées aux attributs négatifs des groupes. La catégorie « immigrés » est ainsi associée à une distance et une différence, culturelle et linguistique, variable selon les groupes ethniques (maghrébins, les plus stigmatisés, asiatiques, africains, portugais). La pauvreté est perçue comme allant de pair avec des problèmes sociaux, tels que l'alcoolisme, et des problèmes psychologiques et relationnels (violence, divorce, ...). Le poids supposé de chacun de ces attributs dans l'échec scolaire est d'autant plus important qu'il s'agit de parents de milieu populaire : leurs différences deviennent des déficiences et des défaillances éducatives. Poser le problème des difficultés vécues à l'école revient ainsi à évacuer toute remise en cause de l'école, de l'enseignant et de l'enfant, et à produire des stigmates naturalisés dont la portée explicative semble relever de l'évidence (Anderson-Levitt, 1989 ; observations analogues dans Thin, 1998).

Davantage que pour les parents « français », la vision dominante des « immigrés » emprunte au registre de l'incompétence, où les déficiences sont censées s'accumuler pour rendre les relations à l'école forcément hors normes. Ainsi Jean-Paul Payet a pu mettre en évidence des processus de « production propre d'ethnicité par l'institution scolaire » (Payet, 1992). Les situations de face-à-face mettent en lumière la « prégnance et la permanence de l'ethnicité comme catégorie du discours et de la pratique des acteurs du monde scolaire » à travers la connivence ou le soupçon qu'ils établissent avec les parents. Supposant la reconnaissance d'un partage de points de vue, donc la différenciation d'avec l'« autre », l'immigré, la connivence est mise en discours et en pratique par les agents scolaires avec les parents « français ». Par contre, les interactions avec les parents immigrés, la plupart du temps maghrébins, se font sur le mode du soupçon, c'est-à-dire que sont présumées une distance culturelle et une

distinction idéologique rendant la communication plus rigide, moins compréhensive, et productrice de malentendus lors de la rencontre, lesquels malentendus nourrissent en retour la définition d'identités ethniques et l'ethnicisation des relations scolaires. Les mêmes actions ne sont donc pas interprétées de la même manière selon qu'elles proviennent d'enfants « français » ou d'enfants issus de l'immigration, et les parents immigrés voient leurs compétences parentales plus souvent disqualifiées.

Le constat : peur et honte, évitement du contact direct

La littérature décrit bien quelques cas de familles perdues, qui n'intègrent pas la scolarité de leurs enfants dans leur projet familial plus large. C'est ce que suggère Abdelmalek Sayad, pour une génération antérieure d'immigrés algériens, sur la base du témoignage d'une jeune fille, Zahoua, 23 ans à l'époque (Sayad, 1979). L'élève / le jeune se trouve alors ballotté entre deux univers d'appartenance contradictoires et qui refusent de reconnaître mutuellement leurs normes.

Cependant, ce type de situation apparaît exceptionnel. Les parents d'origine populaire, y compris lorsqu'ils sont immigrés, souscrivent largement aux principes de l'école (la méritocratie en particulier), de plus ils perçoivent son utilité sociale (elle conditionne de plus en plus l'accès à un métier), ils tentent donc d'agir conformément à ce qu'ils pensent être l'attente de l'institution. Mais ils ressentent aussi leur non-maîtrise de ces attentes et des significations des pratiques scolaires. Cela les amène souvent à rester à distance de l'institution, et peut induire des malentendus qui les enferment dans leur position de dominés. Par exemple, il n'est pas rare que les familles populaires accordent beaucoup d'importance au respect formel des règles de fonctionnement de l'institution, croyant que cela constitue une garantie de progrès scolaire. Ce faisant, elles se méprennent sur les priorités de l'école, qui placent au premier rang la qualité de l'apprentissage (Glasman, 1992).

En tout état de cause, lorsque les familles ne viennent pas à l'école, c'est très rarement faute d'intérêt pour la réussite de leurs enfants, c'est plus souvent pour les protéger et se protéger. La violence symbolique opère par la pénétration dans les familles populaires des normes dominantes, de sorte qu'elles perçoivent et ressentent leur indignité culturelle : la conscience de ne pas parler comme les enseignants, de ne pas savoir maîtriser ce qui se

transmet à l'école, le sentiment de ne pas savoir s'y prendre pour servir (tout du moins ne pas desservir) les intérêts de leur enfant lors des rencontres avec les agents scolaires, sont autant de repoussoirs intériorisés à l'entrée en relation avec les agents scolaires.

Pris entre la légitimité sociale et éducative d'une école qui s'impose à leurs enfants et à laquelle ils essaient de se conformer, et le sentiment de leur incompétence en matière pédagogique, les parents évitent le contact direct avec l'école. Destinées à contrôler l'image de soi et à cacher des pratiques, un langage, des manières d'être vécus comme non conformes aux attentes scolaires et pouvant desservir leurs enfants, ces stratégies d'évitement se révèlent perdantes dans la mesure où elles sont interprétées par les agents scolaires comme des signes de désintérêt ou de démission. Le malentendu est là : la distance physique traduit en fait pour ces familles une extrême sensibilité à ce que représente l'école en tant qu'institution conditionnant l'accès des enfants (et de la famille) à une identité sociale valorisée.

La question des relations avec l'école constitue ainsi une mise en cause permanente de leur position sociale et de leur autorité parentale : elle entretient une auto-représentation des parents en termes de manque et de déficience. Derrière la mise à distance de l'école se cache un mélange de honte face à leur « incompétence » et de « désorientation » (de Queiroz) face à l'enjeu que représente la scolarité de leurs enfants, dont le pendant est une confiance (ou une délégation) obligée aux agents scolaires pour tout ce qui concerne cette scolarité (contenus, pédagogie et évaluation, orientation).

Le sentiment de leur indignité conduit certaines familles à s'effacer devant les agents scolaires et à développer une conception de la répartition des statuts et rôles respectifs de l'école et des familles fondée sur une séparation stricte. Jean-Manuel de Queiroz a montré au début des années 1980, que les familles populaires considérées par l'institution comme « indifférentes » à la scolarité de leurs enfants développent en fait une représentation bien distincte de la place de chacune de ces deux institutions quant à la socialisation des enfants : elles s'en remettent aux enseignants pour ce qui

concerne le contenu des enseignements et la pédagogie, se jugeant inaptes et incapables d'y intervenir, et exercent leur suivi par un contrôle formel des notes et une discipline (de Queiroz, 1981). Ce faisant, ce qui apparaît comme un désintérêt relève paradoxalement d'une tentative de conformation aux exigences de l'école : « Pour ces parents, aller à l'école pour discuter des questions scolaires n'a pas de sens : le fonctionnement de l'école ne relève pas de leurs prérogatives, pas davantage que les méthodes pédagogiques, et ils se sentent incompétents à aider leurs enfants dans leur scolarité » (Thin, 1998). C'est donc bien d'une identité sociale et culturelle perçue comme dévalorisée qu'il est question au sein de ces relations. L'école, seule institution à laquelle il est impossible de se soustraire, prend sens dans une expérience sociale globale d'infériorisation (de Queiroz, 1981). Toute remarque négative touchant l'enfant-élève, toute demande de participation financière non symbolique aux activités scolaires, peuvent alors être perçues comme une atteinte à l'honneur et à l'identité familiale, comme une réactivation de la stigmatisation sociale. La mise à distance de l'école, l'évitement des contacts avec les enseignants, représentants d'une classe sociale disqualifiante et peu accessible, relèvent de ce fait d'une défense de l'identité sociale et familiale.

Cependant, nous le verrons plus loin, cet effacement des parents devant les agents scolaires peut se doubler d'une véritable mobilisation, notamment par l'appel à des personnes tierces plus familières de l'univers scolaire, en particulier aux aînés qui constituent alors le relais de parents qui les considèrent comme plus aptes qu'eux à dialoguer et négocier avec les enseignants (le cas est bien décrit en particulier pour les familles immigrées). Les aînés sont ainsi le visage plus « présentable » d'une famille qu'on craint de voir desservir l'enfant parce que stigmatisée comme déficiente, - les parents sachant très bien que les enseignants opèrent un amalgame entre enfants et parents (enfant en difficulté signifie famille « à problème », famille en difficulté signifie enfant potentiellement en échec).

« La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement » (1970)

Le livre de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron est le premier en France à avoir abordé l'école et avec un tel écho, non comme un lieu hors de la société et préservé, mais comme un espace social central. Remettant en cause les analyses de la culture des classes populaires en termes de « déficit » ou de « handicap », ils dénoncent l'ethnocentrisme de classe et mettent en lumière l'existence de plusieurs modèles culturels, dont aucun n'est supérieur *a priori*. Mais les compétences qu'exige l'école et la pédagogie qu'elle met en œuvre, loin de répondre à un principe de neutralité et à l'exigence d'égalité des chances qu'elle s'assigne, relèvent d'une culture particulière, celle de la classe dominante. École et familles, envisagées comme deux instances de socialisation des enfants, sont mises en confrontation lors de la scolarisation de ces derniers, chacune étant porteuse de normes culturelles spécifiques (pratiques langagières, organisation temporelle et spatiale, relation à l'autorité, discipline). La réussite scolaire implique l'intériorisation des formes culturelles de la classe dominante, que l'école sanctionne mais n'assure pas elle-même. Ainsi, l'école contribue à la reproduction des rapports sociaux de classe.

Cette analyse a été critiquée essentiellement pour son aspect fonctionnaliste qui laisse peu de place aux contradictions et marges de manœuvre des acteurs, donc permet mal de rendre compte des changements, d'une part, et des exceptions statistiques, d'autre part. D'un point de vue opératoire, elle donne peu de clés pour décrire la manière dont la violence symbolique opère, concrètement, au cours des interactions scolaires de tous les jours. Néanmoins, elle a connu des prolongements qui l'ont affinée (les premiers travaux de Bernard Lahire, ou encore les recherches de Sylvain Broccolichi, par exemple) et elle demeure un cadre de lecture au fondement de la sociologie de l'éducation française, qui a irrévocablement mis en lumière la dimension sociale de l'école.

Mais pas un éloignement subjectif : inquiétude et ambition des familles

Nous l'avons vu, éloignement physique ne signifie pas éloignement subjectif de l'école. A l'enquête, la vision d'altérité projetée sur les familles populaires apparaît fantasmatique : on ne peut pas dire que les familles populaires entretiennent un rapport d'éloignement ni d'indifférence, encore moins d'hostilité avec l'école en tant qu'institution. Les enquêtes autorisent à dégager deux grandes lignes de force : la réalité des attentes envers l'école, et la diversité des dispositions familiales pour les satisfaire.

Les attentes des familles populaires vis-à-vis de l'école

Parce qu'elle est devenue et demeure le principal vecteur de mobilité sociale, l'école en tant qu'institution bénéficie d'une forte légitimité parmi les familles populaires. Elle est reconnue à la fois dans sa fonction cognitive (dispenser des connaissances) et dans sa fonction sociale (pourvoir une formation professionnelle), toutes deux liées. L'école continue de représenter, plus encore peut-être que pour les autres classes sociales, le moyen

exclusif d'ascension sociale. Ce qui est en jeu s'inscrit dans une histoire et un projet familial intimes, la sortie d'une situation précaire voire la revanche sur un échec scolaire personnel. La réussite signifie l'élargissement des possibles ; l'échec, l'exclusion des emplois stables et le risque d'une « carrière négative ». Nombre de chercheurs ont rencontré des parents qui dévalorisent leur propre situation professionnelle afin de motiver l'investissement scolaire de leurs enfants. Ce qu'ils signifient par là est à la fois le souvenir douloureux de leur propre scolarité interrompue ou ratée, et la volonté de voir leurs enfants « s'en sortir » mieux qu'eux.

L'insertion de la scolarité des enfants dans l'histoire familiale prend une dimension supplémentaire lorsqu'il s'agit de familles immigrées. L'espoir de promotion sociale est au cœur du projet migratoire, l'école en constitue la seule ressource possible pour les enfants, leur scolarité peut même lui donner une justification *a posteriori* (Zéroulou, 1988 ; Zehraoui, 1998). Elle viendra également compenser et réparer le déclassement subi à

l'occasion de l'immigration, tout du moins l'échec du premier projet migratoire (qui visait le retour avec honneur). La force de l'attente de réussite est alors à la mesure de la « double disqualification sociale » vécue par ces parents (immigrés et analphabètes), ce qui les conduirait à opposer relativement plus de résistance que les autres familles populaires à des propositions d'orientation vers des filières courtes, et au verdict scolaire de manière générale (Zirotti, 1997 ; Beaud et Pialoux, 1999).

En tout cas, les attentes des familles populaires vis-à-vis de l'école mêlent espoir et réalisme, rêve d'une réussite par des études longues et sens de l'utilité immédiate des filières courtes. L'intériorisation du « destin statistique » contribue à réduire les ambitions par auto-limitation, alors que l'accès à une filière longue, bien que désirable de manière absolue, paraît aléatoire. Non seulement l'orientation au lycée ne garantit pas une qualification professionnelle clairement identifiée, mais sa réussite dépend de facteurs non maîtrisables tels que l'investissement durable de l'enfant, le bon choix d'orientation ultérieur, des moyens financiers à long terme, ... La sacralisation des diplômes, notamment le bac, est contrebalancée par une tendance à ajuster les objectifs en fonction du parcours scolaire de chaque enfant et des contraintes objectives. Marie Duru-Bellat, étudiant les vœux d'orientation en fin de collège présentés par les familles et les décisions effectivement prises par les conseils de classe, montre que non seulement les parents de milieu populaire pratiquent une auto-sélection en adaptant plus que les autres leurs demandes au niveau et à l'âge de l'enfant, mais aussi que les conseils de classe se montrent finalement plus exigeants en termes de niveau avec ces enfants, entérinant de fait le biais social incorporé dans les demandes et présent dans les représentations des agents scolaires (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999). Ce qui transparait est une relation particulière à l'école où l'approche instrumentale domine de prime abord. Il est attendu qu'elle fournisse à terme une formation professionnelle qualifiante en dispensant des savoirs directement utiles : la fin doit renvoyer à une efficacité sociale, les moyens y mener (Léger et Tripiet, 1987). La logique prédominante ici est à rapprocher de la culture ouvrière du travail, qui suppose un savoir applicable et identifiable en tant que tel. C'est cette culture qui constitue la référence des jugements sur les pratiques scolaires. Elle motive l'importance accordée à l'acquisition de savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter pour pouvoir « se débrouiller » dans la vie quotidienne), et inversement l'incompré-

hension vis-à-vis d'activités scolaires abstraites ou ludiques dont l'utilité pratique et le « sérieux » sont mis en cause. Le sens pédagogique des sorties sera mal perçu : elles ne répondent pas à l'exigence de transmission de connaissances spécifiées et utiles (Thin, 1998).

Mais l'attente des parents d'origine populaire ne se limite pas à cette conception instrumentale de l'école : celle-ci est aussi vue comme chargée de transmettre un ordre moral fait de valeurs, de discipline, de repères dans le monde social. Éducation signifie pour eux aussi socialisation, domaine dans lequel ils ont leur mot à dire : le laxisme qu'ils imputent à certains enseignants est à comprendre comme un refus du flottement des hiérarchies, notamment sociales et générationnelles. Signe qu'elles reconnaissent l'importance de l'école, les familles populaires font généralement preuve de conformisme dans leurs pratiques de mobilisation autour de la scolarité de leurs enfants. Elles ont le souci de faire tout ce qu'il faut pour la réussite de leurs enfants, de recourir à l'ensemble des aides et appuis qu'elles peuvent atteindre : un indicateur fort en est les dépenses qu'elles effectuent pour l'école, dépenses de matériel, de vêtements, de livres et même d'ordinateur, souvent très lourdes pour le budget familial mais faites pour mettre toutes les chances de leur côté (enquête INSEE). Ce faisant, elles essaient de se conformer à ce que sont les pratiques requises par l'école et incarnées par la classe moyenne, qui apparaissent comme gages de réussite.

Les ressources d'une mobilisation familiale « à distance » (Terrail, 1997) autour de la scolarité des enfants

Même lorsque l'histoire scolaire des parents a été très courte, ce qui n'est pas toujours le cas, les familles populaires peuvent réussir à accompagner la scolarité de leurs enfants. Les travaux sociologiques sur le rapport à l'école des familles populaires se sont employés à dégager, dans les itinéraires familiaux, dans l'organisation de l'existence familiale, dans les techniques d'encadrement des devoirs, etc., les caractéristiques qui font de certaines familles des familles « réussissantes » scolairement, à l'inverse d'autres.

Les premières ressources d'une scolarité sont, dans tous les milieux, le capital scolaire et culturel familial (pour parler comme Bourdieu), lequel résulte de la trajectoire scolaire et socio-professionnelle des parents, ainsi que des aînés de la fratrie. La durée de la scolarité des parents, mais aussi la façon dont elle a été vécue, le souvenir qu'elle a laissé, leur insertion professionnelle, voire leurs activités

sociales, un militantisme, constituent autant de potentialités. En milieu populaire, les ressources en capital scolaire et culturel sont moindres qu'ailleurs. De plus, ces ressources doivent trouver les conditions de leur transmission à l'enfant scolarisé : apparaissent décisives à l'enquête à la fois la disponibilité en temps de la personne porteuse du capital scolaire, et la qualité d'une relation chargée d'affects et exempte de conflictualité. Les variables explicatives de la réussite scolaire en milieu populaire sont davantage le niveau d'étude et la catégorie professionnelle de la mère que ceux du père : celui-ci est moins présent et la répartition sexuée des rôles au sein du couple ne lui assigne généralement pas le suivi scolaire quotidien.

D'autres ressources relèvent de dispositions culturelles plus subtiles et plus difficiles à capter statistiquement, mais décelées par les enquêtes de terrain. De fait, les familles populaires sont beaucoup plus diverses dans leur potentiel scolaire que le stéréotype de l'écart culturel ne le laisserait croire. Au-delà de critères socio-économiques et culturels considérés comme objectifs et relativement statiques, on trouve une combinaison souvent singulière à chaque famille (liée à son histoire) de pratiques, de normes et de valeurs qui dévoile, au sein d'un même groupe socio-économique, des « cultures » familiales variées et inégalement propres à soutenir la scolarité des enfants. Ces combinaisons singulières définissent des environnements pratiques et cognitifs qui disposent plus ou moins les enfants à affronter les exigences de l'école, et donnent ou non une place à la scolarité de l'enfant dans l'histoire familiale. Les critères pertinents apparaissent les suivants : le recours familial à l'écrit (qui ne nécessite pas une scolarité longue des parents), la gestion du temps, la gestion du budget, l'ordre moral domestique (valorisation de la bonne conduite, morale de l'effort), l'exercice de l'autorité en famille et les modes familiaux d'investissement pédagogique (Lahire, 1995). Si l'on suit cette analyse, c'est moins la position sociale que l'ordre domestique particulier (la « structure de l'existence familiale ») qui confère aux familles une culture permettant ou non l'accompagnement de la scolarité des enfants (aussi Dubreuil, 1999).

Plusieurs auteurs s'intéressent à la façon spécifique dont sont accomplis dans la famille des gestes typiquement scolaires, tels que la réalisation des devoirs et l'apprentissage des leçons : table réservée au travail des enfants après l'école, disponibilité et attention totale de la mère, même analphabète, lors du temps qui y est consacré, ... Si les conditions de ce suivi ne sont pas celles que les

agents scolaires considèrent comme les plus favorables (il n'y a pas nécessairement de bureau pour chaque enfant, la maîtrise pédagogique de la mère est parfois très limitée, il n'y a guère de ressources pédagogiques complémentaires, ...), on constate qu'en milieu populaire aussi, l'école impose son propre rythme et ses exigences à la famille. Il a ainsi été observé, à l'encontre du désintérêt imputé aux parents, que les élèves d'école élémentaire issus de familles populaires passent en moyenne *plus de temps* à leurs devoirs tous les soirs que les enfants de cadres (de Queiroz, 1995, citant Cléopâtre Montandon).

Les parents qui exercent un « suivi distant » de la scolarité de leurs enfants sont souvent ceux qui se considèrent comme les moins aptes à les aider, voire comme nuisibles car trop incompetents. A l'autre extrême, on peut trouver des formes de « sur-scolarisation ». Pour ces parents, souvent plus scolarisés que les autres, participer de manière directe aux apprentissages des enfants passe par le contrôle des notes, et par l'allongement du temps consacré aux devoirs, considéré comme gage d'efficacité : refaire les exercices tant qu'ils sont faux, soigner la présentation, donner des exercices supplémentaires pour s'assurer par la répétition que la leçon est comprise, cahiers de vacances. Les représentations du monde du travail (travail, effort, ...) sont ainsi utilisées comme mode d'interprétation de la scolarité des enfants. L'incitation, de même, passe par le registre de la récompense (cadeaux, loisirs) ou de la sanction (privation de sorties et de jeux, voire correction physique), qui constitue un moyen d'intervention tout extérieur et formel, qui ne permet pas l'appropriation par l'enfant de sa propre scolarité. La disposition personnelle au travail, l'apprentissage de l'autonomie dans la gestion du temps des devoirs, l'entraînement des « manières d'apprendre », thèmes chers aux enseignants, ne sont pas les objectifs sur lesquels les parents orientent d'eux-mêmes leur contrôle de la scolarité (Thin, 1998). Un autre signe de cette façon d'investir l'école à distance est l'accumulation d'outils pédagogiques coûteux, mais peu utilisés : les dictionnaires, encyclopédies et autres livres sont trop beaux pour être laissés en permanence à la portée des enfants, ils deviennent un « patrimoine culturel mort », qui ne transmet rien (Lahire, 1995). À cet égard, l'histoire familiale constitue une ressource dont l'effet apparaît complexe : parce que l'histoire scolaire de l'enfant prend sens dans un projet familial et lui donne sens, la mise en comparaison tacite ou non avec le parcours scolaire et professionnel des parents est toujours présente. Dans une société où la scolarité distribue les statuts

symboliques et sociaux, le modèle parental est souvent utilisé en milieu populaire comme contre-exemple, comme ce qu'il ne faut pas faire si l'on veut réussir. L'expérience scolaire de l'enfant est ainsi inscrite dans l'histoire singulière de la famille, qui permet à l'enfant de trouver un sens qui n'engage pas que lui à des contraintes et des apprentissages quotidiens ; mais permet aussi aux parents d'adapter leur suivi à un désir porté sur l'avenir de leur enfant (Zéroulou, 1988).

Au total, la notion de culture populaire est déconstruite par l'enquête empirique portant sur la façon dont les familles populaires vivent et gèrent la scolarité de leurs enfants. Notons que les prévisions générales de la théorie de la reproduction ne sont pas vérifiées au sens où le verdict scolaire est loin d'être toujours accepté comme normal et inéluctable. L'approche en termes de culture

familiale est elle-même peu satisfaisante, sauf à trouver autant de cultures que de familles. Pour répondre à la question des relations entre école et familles populaires, nous avons besoin de dépasser les approches macro-sociales statiques à l'aide d'une approche dynamique, qui permette de comprendre l'investissement ou le non-investissement scolaire des familles, le succès ou l'insuccès de leurs vœux de fortune scolaire, comme processus complexe et cumulatif, qui tient dans une grande mesure aux opportunités rencontrées et exploitées au bon moment. Tout en se maintenant à distance de l'école, les familles cherchent, dans leur très grande majorité, à tirer parti des ressources qui leur sont accessibles. Or, en quartier populaire, ces ressources sont structurellement rares et de faible valeur scolaire.

« Tableaux de familles » (1995)

Dans cet ouvrage, Bernard Lahire tente de saisir les différences internes au milieu populaire qui peuvent expliquer les variations dans les résultats scolaires d'enfants qui pourtant présentent des facteurs objectifs (socio-économique, profession et niveau scolaire des parents) semblables et *a priori* défavorables. Il s'agit pour lui de réinterroger les notions de capital culturel et de transmission en déplaçant le regard vers l'observation micro-sociologique, au sein des relations familiales. Son étude porte sur 27 enfants de milieu socio-économique proche, élèves de CE2 séparés en deux groupes : ceux qui sont en réussite (moyenne supérieure à 6 à l'évaluation d'entrée en CE2) et ceux qui sont en échec (moyenne inférieure à 4,5).

Sa thèse est que l'enfant se trouve inséré dans une configuration familiale faite de relations d'interdépendance qui produisent un processus de socialisation particulier. L'enfant se constitue, constitue ses schèmes mentaux, cognitifs et comportementaux, ses dispositions sociales, en relation avec une famille dont la *structure de coexistence* produit des dissonances ou des consonances avec l'univers scolaire et ses règles du jeu. Cela l'amène à dégager des modalités effectives de transmission d'un capital culturel, tout du moins d'une disposition à affronter positivement les exigences scolaires : un investissement familial positif autour de la scolarité (c'est-à-dire à la fois la valorisation de l'expérience scolaire et l'absence de surinvestissement potentiellement conflictuel), une forme d'exercice de l'autorité au sein de la famille rendant possibles l'intériorisation des normes, une transmission des dispositions scolaires (organisation, ordre, relation à l'écrit, auto-discipline) chargée d'affects positifs, etc. Chaque configuration familiale particulière produit une relation différenciée à la scolarité à travers la mise en œuvre complexe de l'ensemble de ces modalités. La possession par l'un des membres de la famille d'un capital scolaire ne garantit en rien sa transmission automatique et n'est pas un pré-requis de la réussite.

Le rapport à l'école des familles populaires : une affaire d'interaction et de structure d'interaction

Nous nous interrogerons dans cette partie sur les systèmes de relations au sein desquels se construit la scolarité des enfants. Renonçant à chercher unilatéralement du côté des cultures familiales les facteurs explicatifs des relations qu'entretiennent les familles avec l'école, une série de travaux tentent de situer ces relations dans les systèmes d'interactions plus ou moins stables, au sein desquels elles se déroulent. Les travaux menés avec le concept de culture conduisent à ce type de recadrage lorsqu'on les examine de près : un trait tel que la distance à l'égard de l'école, qui passe pour culturel, ne s'explique pas (ou pas exclusivement) par la culture populaire, il résulte aussi, nous l'avons noté, de la distance que conservent les agents scolaires à l'égard des parents, et de l'anticipation par ceux-ci des risques liés aux situations de communication ménagées par l'école, entre autres.

La configuration sociale dans laquelle se construit la scolarité des enfants comprend au minimum trois pôles d'acteurs en interaction : les membres du groupe familial, notamment la mère, ainsi que les agents scolaires, en place éminente, et l'enfant-

élève, entouré de ses camarades (Montandon, Perrenoud, 1987). Leurs relations sont contextualisées par le cadre résidentiel et le cadre scolaire concret auquel les familles ont affaire. Quelles sont, dans ces systèmes contextualisés, les opportunités qui répondent aux attentes scolaires des familles, ou les contraintes qui limitent le succès de leur ambition ? Pour les familles, particulièrement pour celles issues de milieu populaire et vivant dans des quartiers composés pour l'essentiel d'habitats sociaux et excentrés, les opportunités se révèlent limitées au regard des contraintes posées à leur action : de ce hiatus naît un sentiment plus ou moins vif de frustration.

Au titre des contraintes liées au système des interdépendances scolaires, on notera la rareté des informations disponibles sur les pratiques concrètes de scolarisation, et la distance des agents scolaires à l'égard des familles (et plus globalement à l'égard des quartiers populaires urbains et de leur sociabilité). Les familles répondent à ces conditions par la mobilisation de diverses stratégies d'action, plus ou moins efficaces scolairement.

Opacité des fonctionnements scolaires

Plus que la distance socio-culturelle, ce sont justement les limites posées par l'institution scolaire, tant par ses fonctions cognitives et pédagogiques que par son fonctionnement administratif, souvent opaques pour les parents des milieux populaires, et maintenus tels, qui induisent la frustration des familles.

Méconnaissance des savoirs scolaires et des formes pédagogiques modernes

L'évolution continue du contenu des programmes, le changement des façons d'enseigner certains savoirs (la lecture, ou la résolution des divisions par exemple), des pratiques pédagogiques moins autoritaires (le recours à la méthode Freinet par exemple), constituent autant de facteurs de désorientation de parents auxquels une scolarité souvent courte a tout de même laissé

la certitude de posséder certains savoirs. L'expérience d'une école fondée sur un mode d'apprentissage relevant plus de la répétition et de l'inculcation que d'une appropriation personnelle des savoirs et des manières d'apprendre, rend difficile la compréhension du nouveau modèle pédagogique. Non seulement on n'enseigne plus les mêmes choses, mais l'école propose des activités dont la lisibilité pédagogique est faible. Ainsi en est-il des sorties et autres activités qui, pour les enseignants, contiennent une dimension clairement cognitive, mais qui sont perçues par les parents comme des jeux inutiles, au mieux comme un moment de détente. La méconnaissance des objectifs de ces activités, que les enseignants expliquent peu, nourrit l'incompréhension de ce qui se passe à l'intérieur de l'école. Les parents de milieu populaire n'ont pas dans leur répertoire de

« catégorie combinatoire entre le travail et le jeu », observe Jean-Paul Payet (1998). Pour eux, l'apprentissage est corrélé au travail, non aux activités ludiques, et ses résultats doivent être mesurables, donc notés. Payet parle à ce propos d'« incompréhension stratégique ».

Des agents scolaires distants dans l'ensemble

La distance des agents scolaires vis-à-vis des parents ne permet pas de remédier à cette méconnaissance, voire contribue à l'aggraver en maintenant le flou des exigences, alors que les rencontres avec les parents devraient être le moyen privilégié de la pallier. En réalité, ces rencontres sont rares, souvent provoquées par les difficultés de l'enfant, et se déroulent alors pour les parents sous le signe du danger : danger symbolique, celui d'être disqualifiés et stigmatisés en tant que parents, et danger pratique, celui de nuire à l'enfant en se dévoilant tel qu'on est. Dans ces conditions, le sentiment premier lors de ces rencontres est celui de la méfiance.

Plusieurs travaux s'attachent spécifiquement à l'étude des situations de face à face que peuvent avoir à vivre les parents avec les agents scolaires (enseignants et personnel administratif). Ces situations mettent en confrontation des personnes dont nous avons vu que l'écart socio-culturel intériorisé est grand, qui nourrissent un soupçon réciproque. Cet écart explique en partie pourquoi les relations ont tendance à être moins fréquentes avec les professeurs de collège et lycée qu'avec les instituteurs, qui sont plus accessibles et dont l'enseignement reste à la portée de la majorité des parents. Surtout, les rencontres ont toujours lieu dans l'espace familial d'un seul des acteurs, l'acteur scolaire, où prévalent des normes et des pratiques qui impriment à la relation un caractère dissymétrique marqué. Ce sont alors davantage les parents qui s'exposent, qui prennent le risque de se mettre en position de faiblesse et de ne pas être entendus : « alors que le contact professionnel-public se situe, dans les quartiers "riches" (...), dans le domaine de l'information, il se situe, dans les quartiers "pauvres", dans le domaine du contrôle » (Payet, 1994).

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que la proportion de parents ne participant jamais à aucune rencontre à l'école soit plus forte parmi les ouvriers que chez les cadres, pour les mères ayant effectué une scolarité courte que pour celles ayant un niveau universitaire (Montandon, 1991). Les

parents ont par contre moins de réticence à provoquer des échanges lors de rencontres fortuites avec les enseignants hors les murs de l'école, c'est-à-dire devant l'établissement ou lors d'activités ordinaires partagées (courses, ...). Mais ce type de rencontre est relativement rare en France (comparativement à un pays comme la Grande-Bretagne), les enseignants habitant rarement dans les quartiers populaires des villes, au plus près de leurs établissements d'exercice.

Dans une étude de 1992, Agnès Henriot-van Zanten a effectué une série d'observations de situations d'interaction et d'entretiens auprès de parents d'origines diverses d'un secteur socialement hétérogène, portant sur la participation individuelle et collective des familles au fonctionnement des établissements du second degré (il s'agit de collèges). Elle montre que la majorité des parents exprime une méfiance vis-à-vis des structures de concertation et des associations de Parents d'Elèves (APE), méfiance accrue lorsqu'il s'agit de parents issus d'un milieu populaire et de rencontres où la dimension individuelle est dominante. Par ailleurs, si 80% des familles participent aux réunions collectives de rentrée, les parents des classes populaires et/ou immigrés en sont moins satisfaits que les autres et regrettent le manque d'information sur la vie scolaire générale, ce qui peut vouloir dire à la fois une incompréhension partielle du contenu des échanges mais aussi et surtout le manque de sources d'information tierces en permettant une maîtrise pleine. Ces rencontres annuelles, pourtant fortement fréquentées, ne répondent donc pas aux attentes des parents les moins informés et contribuent paradoxalement à maintenir une distance entre ces derniers et ce qui se passe dans l'école.

Le mécontentement est encore plus fort, et le taux de fréquentation plus faible, lorsqu'il s'agit des rencontres individuelles parents / professeurs organisées (réglementairement) par groupe de classe dans l'établissement : « (...) la façon dont elles sont organisées semblent pour une majorité des parents refléter le mépris des enseignants et, plus généralement, de l'institution scolaire à leur égard » (A. Henriot-van Zanten, 1992). Ces rencontres soumettent les parents au regard et aux jugements conjoints des enseignants et des autres parents, et ne leur laissent pas le temps de s'exprimer sur la scolarité de leur propre enfant. Elles sont parfois perçues comme un moyen de « se débarrasser » des parents, de les décourager d'y assister.

Autre modalité de rencontre, les contacts individuels entre parents et enseignants initiés par l'un des deux acteurs. L'étude d'Agnès Henriot-van Zanten montre à nouveau que ce sont les parents ouvriers qui pratiquent le moins ce type de contact, et que les parents immigrés sont parmi ceux qui évitent le plus ces face-à-face individuels. De fait, la prise de contact pour ce genre de rencontre est souvent le fait des enseignants ou du personnel de l'établissement, elle est alors vécue par les parents comme une convocation. Point aggravant, elles répondent, ou sont anticipées par les parents comme répondant à l'existence d'un « problème », scolaire ou comportemental, de leur enfant, elles sont donc associées à un moment désagréable à vivre. L'inégalité de la rencontre est renforcée par la situation d'urgence, la construction d'une véritable coopération entre acteurs n'est plus possible. « Les interactions avec les parents sont potentiellement conflictuelles, elles produisent souvent incompréhensions et malentendus », résume Jean-Paul Payet (1994).

Se présenter à l'école revient alors à s'exposer à des interrogations portant sur la vie familiale, les relations avec les enfants, les difficultés professionnelles, autant de facteurs auxquels les enseignants sont enclins à attribuer les difficultés des élèves mais qui sont aussi des intrusions dans l'intimité et ont des effets stigmatisants. Les parents se trouvent désignés responsables d'une difficulté qui pourtant les déroutent et les inquiète, tout en ne se voyant pas offrir la possibilité d'agir sur le fond. La dimension linguistique constitue un facteur supplémentaire de dissymétrie : au-delà d'une possible incompréhension mutuelle réactivant l'écart culturel, c'est de la capacité à se faire entendre que l'on doute. Les parents considèrent parfois qu'ils ne seront de toute façon pas écoutés parce qu'ils ne sont pas dignes de l'être aux yeux des enseignants (Thin, 1998). Les situations d'interactions voient alors des parents gênés, mal à

l'aise, en position de justification vis-à-vis d'agents scolaires qui pensent engager une réflexion conjointe sur les difficultés de l'enfant. De telles rencontres sont productrices de malentendus pour chacun des interlocuteurs dont l'attente vis-à-vis de la rencontre ne correspond pas à ce qui s'y déroule. L'observation de rencontres dans le cadre des procédures d'orientation des élèves à l'issue de la Troisième aboutit à des résultats semblables. Les parents sont associés à ces procédures depuis 1989. Malgré le principe de la coopération, qui suppose une coconstruction du devenir de l'enfant, ces situations « sont particulièrement exposées à la tentation d'invalidation du point de vue familial » : la complexification des enjeux et des filières d'orientation dépossède de fait les parents de toute capacité de lecture et d'action sur ces choix d'orientation. L'établissement d'un « diagnostic » concurrent à celui des parents sur les capacités de l'enfant provoque des situations de conflit avec les enseignants (Payet, 1994).

Au total, la distance entre parents et enseignants est autant révélée que produite par les rares situations de face-à-face. Il apparaît qu'elle tient fortement aux représentations sociales croisées des uns et des autres, qui véhiculent des imputations d'altérité. Autant que la complexification des exigences de l'école, ces situations contribuent à nourrir la frustration des parents, le sentiment de ne pas avoir toutes les cartes en main pour assurer une bonne scolarité à leurs enfants. On peut s'attendre à ce qu'intervienne ici un effet établissement : une école, un collège, un lycée professionnel où auraient été instaurées des pratiques régulières de rencontre et d'échange avec les parents aurait moins de risques de produire ce type d'anticipation, qui concourt en retour à développer les pratiques d'évitement. Des travaux comparatifs sur la base d'expérimentations à grande échelle existent pour la Grande-Bretagne, pas encore pour la France (Mortimore, 1988).

Stratégies parentales en situation

Dans ces conditions, les parents ont tendance à déployer des stratégies pour maximiser les opportunités qu'ils ont à leur disposition dans leur famille, leur réseau amical et leur environnement, afin d'agir sur le destin scolaire de leur enfant. L'hypothèse qui se dessine est que les familles se conduisent plutôt en acteurs rationnels, mobilisant autant qu'elles le peuvent les ressources qu'elles voient à leur disposition. Leurs logiques d'action ne sont pas différentes, *a priori*, des familles de classe moyenne, c'est leurs informations et leurs moyens d'action qui le sont.

Stratégies de mobilisation individuelle

La première de ces stratégies est le suivi familial du travail scolaire, qui passe toujours par la vérification périodique des résultats (des notes), souvent par le contrôle des leçons et des devoirs écrits et, quand cela est possible, par une aide directe. Même si les parents ne disposent pas des compétences requises pour un suivi efficace du travail proprement dit, les discussions et conversations autour de la scolarité participent elles aussi de la mobilisation parentale (Terrail, 1997). Comme nous l'avons vu, les modalités du suivi divergent, du « suivi distant » au « sur-investissement » (D. Thin, 1998), et elles sont souvent considérées comme non conformes par les agents scolaires. Mais elles répondent à la perception qu'ont les familles des objectifs de l'école et de leur propre position vis-à-vis des compétences qu'elle exige.

Autre stratégie, l'appel à des aides externes. Les enquêtes montrent la récurrence des sollicitations adressées aux aînés scolarisés, aux collatéraux, voire aux amis ou collègues de travail, mais aussi, dans une certaine mesure à des ressources comme les cours particuliers ou l'accompagnement scolaire, pour lesquels nous n'avons pas de chiffres fiables mais des indications sérieuses relevées par les enquêtes (par exemple Glasman, 2001, Terrail, 1997). À défaut d'évaluation précise des effets de ces dispositifs, on peut citer un résultat en creux : une étude longitudinale des carrières scolaires des élèves qui se sont déscolarisés avant 16 ans montre que ce qui distingue ces élèves d'autres élèves aussi faibles qu'eux et de même milieu mais qui ont pu s'accrocher dans leurs études, c'est que les élèves qui ont fini par se déscolariser n'avaient bénéficié d'aucun accompagnement scolaire ni dans leur famille ni dans le milieu associatif (Broccolichi & Larguèze, 1997).

Qui sont les parents qui font usage de ces formules, et pourquoi ? À partir d'une étude effectuée auprès de 35 parents d'un quartier d'une ville moyenne de la région Rhône-Alpes, Dominique Glasman montre que le recours, alternatif ou complémentaire, à l'étude (assurée par des agents scolaires au sein de l'établissement), à l'accompagnement scolaire (géré par des associations généralement hors de l'espace scolaire), voire aux cours particuliers, résulte d'une stratégie d'usage et d'articulation des dispositifs proposés en fonction d'un critère central, le « souci des devoirs » (Glasman, 2001). Répondant à l'objectif de réussite mais aussi de recherche de protection et de soutien extérieurs, pour assurer un suivi efficace, régulier et déconflictualisé des enfants, cette préoccupation se traduit par une évaluation comparative des aides possibles à l'aune de la quantité et de la qualité des devoirs effectués, le poids relatif de chacun des critères dépendant de la relation des parents eux-mêmes à la scolarité.

Nombre d'études ont par ailleurs révélé l'ampleur des pratiques d'évitement des établissements scolaires publics d'un secteur, en particulier lorsqu'il s'agit d'un quartier populaire. Une première modalité est l'inscription dans un établissement public hors du secteur par un jeu sur la domiciliation de l'élève, ou sur les options dans le cas du secondaire, ... qui provoque des migrations d'élèves difficilement saisissables et maîtrisables par l'administration elle-même (Léger & Tripiet, 1988, Broccolichi, 1998). Une autre modalité, qui s'est beaucoup développée dernièrement, est le recours aux établissements du secteur privé, dont il a été montré qu'il concerne au total quelque 50% des familles de France au moins une fois au cours de la scolarité de leurs enfants, et qu'il tend à se démocratiser (Langouët & Léger, 1997).

Ce changement des attitudes parentales vis-à-vis de l'école, analysé ailleurs en termes de « choix » et de « consommation » (Ballion, 1991), correspond à une fuite d'établissements perçus négativement. Sylvain Broccolichi met en lumière, à la source de l'évitement, des « inégalités cumulatives » : mauvaise réputation, concentration sociologique de publics dits défavorisés elle-même accentuée par les stratégies d'évitement, rotation forte du personnel éducatif qui accroît l'instabilité. Les motivations des parents relèvent à la fois et dans le même temps d'une volonté de maximiser les chances scolaires de leurs enfants et du souci d'assurer leur éducation et leur sécurité. Partagées

à des degrés divers par l'ensemble des parents, ces motivations se traduisent moins souvent chez les familles populaires par une pratique effective de choix, non par absence de volonté ou de conscience de l'existence d'un marché scolaire, mais par limitation des ressources d'information et des moyens financiers. « Les différences entre parents de milieux sociaux différents se situent largement au niveau du savoir sur les espaces scolaires et du *pouvoir* d'y accéder dans de bonnes conditions, et pas seulement au niveau du *vouloir*. », écrit Sylvain Broccolichi (1998). Les critères mis en jeu par les familles populaires, l'efficacité et le sérieux de l'établissement et de ses agents, sont ainsi proches de ceux des classes moyennes, et se traduisent par des pratiques cohérentes avec leurs objectifs dans la limite des contraintes cognitives et pratiques qui peuvent être sévères.

Enfin, certaines enquêtes ont pu mettre en lumière une véritable résistance au verdict scolaire comme mode d'action des parents sur la scolarité des enfants. Elle est d'autant plus forte chez les familles immigrées, pour qui l'école est la seule ressource possible de mobilité sociale. Cette résistance se traduit par une contestation active des décisions des conseils de classe, mais aussi parfois par une véritable pression sur les agents scolaires au moment des décisions d'orientation, pour infléchir le diagnostic et ses conséquences souvent définitives. Une étude récente sur l'aire de Sochaux-Montbéliard relève également des tensions à ce sujet au sein des couches populaires qui se trouvent en rapport de voisinage résidentiel : la pugnacité des familles d'origine maghrébine est perçue par les familles « françaises » comme une mésalliance avec les enseignants, qui sape le système méritocratique auquel adhèrent les « anciens » ouvriers locaux. Ces tensions apparaissent en fait comme sur-déterminées par l'ethnicité (Beaud & Pialoux, 1999).

Un dernier point au titre des stratégies individuelles : il ne s'agit pas de stratégies statiques, elles s'alimentent des histoires individuelles et familiales en train de se faire. Ainsi l'enfant scolarisé peut-il être par lui-même une ressource de la mobilisation familiale en matière de scolarité : la propension des filles à investir dans l'école, quels qu'en soient les résultats, aide les parents à entrer en rapport avec l'école en offrant aux rencontres un contexte plus gratifiant. Par sa propre mobilisation sur sa scolarité, l'élève peut contribuer à élargir l'espace des ressources familiales en y intégrant la connaissance (voire la reconnaissance) mutuelles de ses parents et enseignants.

Conduites de résignation

La résignation des parents à l'échec scolaire de leur enfant est rarement le fait d'une indifférence. Certes certains parents ont intériorisé leur incompétence scolaire, mais cette intériorisation est moins une caractéristique statutaire qu'un trait produit lors de la mise en rapport avec des agents scolaires et une institution stigmatisants. Elle est réactivée et rappelée par les relations, même à distance, entretenues avec l'école (mots sur le cahier, commentaires sur les bulletins de notes, ...). Dans ce cas, le suivi scolaire peut finir par se limiter à quelques échéances, sans que les parents ne recherchent de solutions alternatives, moins par manque de volonté que par conscience de leur rareté.

Les conduites de résignation sont la plupart du temps des conduites « par défaut », faute d'avoir trouvé des opportunités, des ressources (en savoir scolaire, en information, en argent, en moyens de transport, etc.) qui auraient permis d'agir et de choisir conformément à la logique de maximisation des chances. Par manque d'opportunités de ressources, à la fois internes à la famille (pas de proche scolarisé mobilisable par exemple) et externes, dans le quartier et les relations amicales (pas de sources d'information et d'explication sur les exigences pédagogiques, pas d'information sur les possibilités de déjouer la carte scolaire, etc.), les familles font alors l'expérience de leur impuissance et s'ajustent subjectivement au destin scolaire, sans plus essayer d'y résister.

Stratégies de mobilisation collective de type *Voice* (protestation) ou *Loyalty* (partenariat)

Passant en revue les latitudes qui s'offrent aux usagers ou aux clients d'une quelconque organisation (entreprise ou service public) pour réagir aux dysfonctionnements qui affectent leurs intérêts, l'économiste Albert Hirschman identifie trois possibilités typiques : la solution d'*exit* (s'en aller voir ailleurs), la solution de *voice* (protestation individuelle ou collective), et la solution de *loyalty* (rechercher, en partenariat avec les agents de l'organisation, une base d'entente qui soit plus satisfaisante pour tout le monde). Cette théorie est aujourd'hui considérée comme classique (Hirschman, 1995). Si on l'applique à l'école française, on remarque que la solution d'*exit*, dans l'une ou l'autre de ses variantes (déjouer la sectorisation en restant dans le public, passer un temps dans le privé, etc.), est celle qui prévaut

lorsqu'un usager n'est pas content ou pas sûr d'être content du service offert. Les parents de milieu populaire connaissent souvent cette solution et spéculent sur son intérêt, à défaut de pouvoir la mettre en œuvre autant qu'ils le souhaiteraient. Les pouvoirs publics l'intègrent également dans leur politique au sens large, puisqu'ils la favorisent financièrement (système du conventionnement public des établissements privés), et administrativement (atténuation de la sectorisation, diffusion d'informations officielles relatives aux performances des établissements de toutes catégories).

En revanche, les solutions de voice et de loyalty sont improbables dans la configuration institutionnelle française actuelle. Celle-ci demeure très peu participative, les réunions parents-professeurs, les conseils de classe, d'école et d'établissement sont tout sauf des espaces de discussion où les parents pourraient mettre sur la table les problèmes qu'ils ressentent. Quant au partenariat, il n'a guère dépassé le stade des discours d'intention (Lorcerie, 1994, 1997).

Aucun dispositif ne permet aujourd'hui la prise de parole collective des parents, quels qu'ils soient, à l'échelon local de l'institution. Certes les Associations de Parents d'Elèves (APE) existent, mais elles se voient rarement attribuer un rôle autre que symbolique dans la marche et les décisions de l'école et ne peuvent guère prendre d'elles-mêmes le rôle de porte-voix sans mettre en crise le collectif. De par la logique institutionnelle, en effet, les APE sont subordonnées à l'institution (Dutercq, 1995) et « déterritorialisées », détachées du quartier. Elles n'entrent pas dans le champ des politiques de la ville. En raison de ces contraintes, elles sont exposées à perdre leurs membres, et ceux qui restent finissent par être semblables à des agents de l'institution. En témoigne la composition des instances dirigeantes des APE, là où elles existent. En milieu populaire, il n'est pas rare qu'elles comprennent une forte proportion d'agents scolaires ou de catégories socio-professionnelles plus favorisées. Ou encore des membres « maison », sollicités individuellement par les établissements. « La position ambiguë de ces représentants des parents au sein des établissements les conduit presque inévitablement à prendre des distances réelles et symboliques par rapport aux parents de milieu populaire et aux parents étrangers, ce qui renforce considérablement la distance initiale » remarque Agnès Henriot-van Zanten (1992). Leurs représentants ont des familles populaires la même

image « défectologique » que les agents scolaires. Ce qui aggrave pour les familles populaires le sentiment que les APE ne sont pas représentatives et ne les comprennent pas (Barthélemy, 1998). Ce sont des associations *self-service*, pense-t-on.

Mais la participation des parents aux structures de décision en tant que délégués n'est pas gratifiante non plus. Participer aux conseils de classe revient à prendre le risque de voir son enfant, donc soi-même, évalué et jugé « en public », ce qui explique le caractère senti parfois comme inutile ou humiliant de cette représentation des parents. En outre, les délégués voient les attributions qui leur sont concédées en pratique par les agents scolaires se réduire jusqu'à ne plus leur reconnaître que la défense du cas particulier de leur enfant. Enfin, ils sont parfois pris à partie par les parents qu'ils sont censés représenter, - tout comme les délégués élèves sont guettés par leurs propres mandants... -. On comprend que les défections soient nombreuses. Les raisons matérielles (comme le manque de temps) pèsent moins lourd dans ces défections des parents qui ont accepté de s'engager en début d'année, que le peu de crédit accordé à leur présence et à leurs opinions, et la propension des agents scolaires à donner à ces réunions un caractère de confrontation (portant sur le droit des parents à intervenir dans les décisions) plus que de coopération. Les relations directes avec la direction, dans le bureau du directeur ou du chef d'établissement, sont à tout prendre une voie plus sûre de se faire entendre. Avec l'*exit*, c'est donc une *forme individuelle et cachée (non publique)* de voice qui prévaut en France comme mode de régulation des rapports entre familles et école, qu'il s'agisse des familles populaires ou des autres.

Le dispositif d'association réglementaire des parents via leurs délégués produit ainsi par son application même sa délégitimation et la défection des premiers concernés.

Aucun dispositif ne prévoit non plus l'expression du loyalisme, c'est-à-dire la recherche ensemble (parents, enseignants, jeunes et éventuellement autres acteurs sociaux concernés), sur la durée, de solutions dans le cadre institutionnel existant. La notion de « communauté éducative », inscrite dans la loi, dont sont membres tous les acteurs d'un établissement et la collectivité humaine qui forme son public, montre que cette idée est légitime. Mais elle n'a pas reçu de décret d'application. La politique des zones d'éducation prioritaires, lors de sa relance en 1990 en couplage avec la politique de la ville, avait promu le thème du partenariat des

parents. L'« Université du citoyen », expérience lancée à Marseille au début des années 1990, avait relayé cette orientation en instaurant expérimentalement un cadre pédagogique destiné à favoriser un partenariat de type « civique » entre des groupes de parents et certaines écoles de ZEP. Elle a constitué un exemple relativement abouti de mobilisation des acteurs, d'implication des institutions, et de durée (deux ans sur cette action). Ses limites, elle les a trouvées justement dans « le mode d'articulation du cadre expérimental ainsi établi avec le cadre institutionnel *normal* » (Lorcerie, 1997). Le moment venu, les écoles n'ont pas ouvert aux parents ainsi formés l'espace de débat et de coopération qu'ils espéraient.

« Vos enfants ont beaucoup de problèmes. Faites-nous confiance. Il n'y a rien à faire ». Tel est en

substance le discours que les parents ont entendu dans la bouche de quelques instituteurs qui étaient venu les rencontrer durant deux jours, au final de l'Université du citoyen de Marseille. Ce discours dit crûment ce que les parents de milieu populaire entendent ordinairement par divers canaux, verbaux et non verbaux. En l'absence d'instances de participation, leur déception et leur ambition frustrée les poussent à recourir à des stratégies individuelles d'utilisation des brèches laissées par l'institution : développement des recours contre les décisions d'orientation prises en conseil par les enseignants, pratiques de choix d'établissement et de contournement de la carte scolaire, - autant de palliatifs sous forme d'*exit* ou de jeu personnel à la non reconnaissance de fait de l'intérêt à agir qu'ont les parents à l'école.

L'action publique en difficulté

Au terme de ce parcours à travers la problématique du rapport des familles populaires à l'école, peut-être faut-il revenir un instant au pourquoi de la question. Pourquoi pose-t-on aujourd'hui de façon récurrente la question du rapport des familles à l'école ? Parce qu'on soupçonne que ce rapport a des effets sur la réussite scolaire. Or l'échec scolaire (ou la mise en difficulté des jeunes devant des apprentissages qui relèvent de la scolarité commune) est devenu, pour une société démocratique avancée telle que la nôtre, un problème de justice, autrement dit un problème politique. Notre système socio-politique affirme le principe du droit de tous à une scolarité *normale*. La loi d'orientation du 10 juillet 1989 sur l'Education nationale le stipule. Ce principe pose au système scolaire, désormais conçu comme un service public *au service du public*, de nombreuses questions dont beaucoup sortent des limites du présent rapport. C'est lui aussi qui amène à poser à nouveaux frais la question du rapport des parents à l'école et de l'école aux parents. Comment faire en sorte que ce rapport contribue à la réussite scolaire, ou au moins ne lui nuise pas ? Telle est, peut-on penser, la question politique qui se trouve à la source d'une commande publique telle que celle qui nous a été adressée.

La réponse que fournissent les travaux sociologiques est double.

Ceux qui travaillent avec le concept de *culture* posent la question en termes de continuité/discontinuité

des caractéristiques du milieu familial et du milieu scolaire, considérés comme deux espaces réglés par des normes sanctionnées : normes de langage, de gestion du corps, de gestion du rapport aux adultes, etc., espaces entre lesquels évoluent les enfants. Certes, l'école introduit par fonction un décalage culturel par rapport aux espaces familiaux, mais les usages du langage, du corps, du rapport à l'autre, etc. qui y prévalent sont plus ou moins en continuité avec l'espace familial, le codage psychosocial de l'expérience qui s'y développe (l'usage systématique de la réflexivité) est plus ou moins amorcé par l'expérience en famille. Lorsque la culture familiale n'est pas en continuité à cet égard avec la culture scolaire, on peut s'attendre à ce que l'enfant soit gêné dans ses apprentissages scolaires. C'est souvent le cas, par hypothèse, lorsque l'enfant vient d'une famille populaire : telle est en gros la position de Bourdieu en France. Les travaux empiriques amènent à nuancer cet *a priori* sans l'infirmer. Les façons d'être familiales en milieu populaire sont plus diverses que ne le prédit une représentation déféctologique des cultures populaires, on voit à l'enquête que certaines organisations familiales favorisent la réussite scolaire, d'autres l'entravent. Un autre groupe de travaux construit le problème en termes de *structures d'interaction*, c'est-à-dire de complémentarité des rôles et de coordination (et non plus de continuité culturelle) entre les parents, les agents scolaires et les enfants ou les jeunes, ainsi que d'autres acteurs sociaux le cas échéant

(accompagnement scolaire...). Cette coordination ne repose pas exclusivement sur les contacts directs entre acteurs sociaux, elle peut se faire à distance, l'enfant servant de *go-between* comme dit Philippe Perrenoud (Montandon & Perrenoud, 1987). Mais elle a toujours à la fois une dimension pratique et une dimension symbolique : elle mobilise les représentations réciproques que construisent les uns sur les autres, principalement les parents et les agents scolaires. On voit à l'enquête que les interactions parents-enseignants sont sensiblement dégradées en milieu populaire, contribuant à la « désorientation des parents » devant l'école, que les agents scolaires ont couramment des représentations négatives des compétences éducatives des parents, tout en ne les connaissant pas, et que les écoles et établissements ne disposent pas de façon réglementaire de structures d'interaction permettant aux parents de faire entendre des demandes ni de faire des propositions (voir par exemple dans Bourgain, 1991, la relation d'une tentative vaine faite par des parents d'élèves en Seine-St-Denis).

Ces deux courants interpellent l'action publique

d'une façon bien différente. D'un point de vue normatif, ils débouchent sur la préconisation d'un « rapprochement » entre école et familles. Mais, pour l'approche par la culture, le rapprochement visera à changer les façons d'être des familles « éloignées » de la culture scolaire, il pourra déboucher sur des actions d'« éducation familiale ». Pour l'approche interactionniste, le rapprochement visera à trouver les voies d'une bonne relation entre les acteurs sociaux concernés, donc d'une relation intersubjective moins chargée de préventions (de « malentendus », comme on dit souvent) entre parents et agents scolaires, mieux orientée vers la recherche de modes d'accompagnement coordonnés des apprentissages scolaires, par conséquent mieux institutionnalisée.

La première voie d'action n'est pas du ressort de l'Education nationale. La seconde l'est-elle davantage ? Elle a donné lieu à des initiatives çà et là, toujours précaires. En réalité, au niveau du blocage structurel que montrent les enquêtes, la question est du ressort du Parlement. C'est aussi bien le sens que semble prendre le débat public ces derniers temps (Dubet, 1997 ; Meirieu, 2000)

La nécessité de refonder les relations parents-enseignants

Philippe Meirieu a récemment associé son nom à cette demande : il y a « absence d'un "pacte éducatif" entre les différents partenaires, d'une conception commune du "bien commun éducatif", d'une véritable "institution" capable d'articuler intérêts particuliers et intérêt général » (Meirieu, 2000). Il faut repenser le *contrat* scolaire, la charte fondamentale qui lie la nation et l'école.

En l'absence de réponse claire et originale, l'opinion publique s'énerve dans une dispute stérile sur deux modèles considérés comme opposés, le modèle « républicain » et le modèle « libéral ». Le modèle « républicain », récurrent dans les discours des personnels scolaires, constitue le principe d'organisation de l'administration de l'Education Nationale et justifie le maintien à distance des parents au nom de l'autonomie de l'institution vis-à-vis de la société ; le modèle « libéral », promu à la fois par l'enseignement privé et par certains mouvements d'innovation scolaire, est au fondement philosophique des processus d'autonomisation des établissements et de centration de la pédagogie et de la « communauté éducative » sur l'élève. Dans le premier modèle, les parents sont considérés

comme des assujettis à l'obligation scolaire, dans le second ils sont considérés, selon les cas, comme les clients ou comme les usagers d'un service (Lorcerie, 1994).

Ces deux réponses ne peuvent être tenues pour satisfaisantes, la première parce qu'elle maintient une situation de statu quo en idéalisant une école qui n'a jamais réellement existé, et ne tient que grâce à la soupape que constitue la possibilité des stratégies d'évitement, la seconde parce qu'elle ne garantit en rien la définition cohérente d'un projet éducatif. L'éducation, poursuit Meirieu, est un bien public spécifique, elle ne peut se satisfaire des réponses usuelles faites dans le domaine des services publics. Et de préconiser la formulation d'un « pacte scolaire » faisant droit aux revendications des différents protagonistes de l'école en même temps qu'il garantirait « l'adhésion à des règles collectives de fonctionnement ». Il impliquerait une refonte législative de l'organisation scolaire, associant les parents à l'école sur une base citoyenne et non plus en tant que parents d'élèves de l'établissement (à l'instar de ce qui se fait dans certains systèmes scolaires à l'étranger).

En attendant, quelles actions ?

Face au diagnostic récurrent de la distance et du malentendu entre école et familles populaires, les pouvoirs publics ont mis en avant depuis dix ans quelques grands principes : principe du droit à l'information des parents concernant la scolarité de leur enfant, principe de la coordination parents-enseignants au moment de l'orientation, principe de partenariat des parents vis-à-vis des agents scolaires dans un effort commun pour favoriser la réussite, principe de médiation en cas de barrière linguistique et culturelle, et dernièrement principe du soutien à la parentalité.

Les deux premiers principes ont reçu une forme législative et réglementaire. Ils sont mis en œuvre dans les conditions que nous avons évoquées : s'ils n'ont pas résolu le « malentendu », si même ils ont parfois augmenté la conflictualité, les tensions entre parents et enseignants, ils ont néanmoins effectivement augmenté le pouvoir des parents, pris individuellement, sur la scolarité de leurs enfants.

Les principes de partenariat et de médiation, quant à eux, concernent les parents pris collectivement. Maître-mot de la politique des zones d'éducation prioritaire depuis ses débuts en 1982 et surtout depuis la relance de 1990, le *partenariat* est affirmé comme principe général de collaboration de l'école avec les parents, dans une logique de « communauté éducative ». Cette logique est en principe renforcée dans le cadre des ZEP, où elle s'enrichit en outre grâce à la coopération des différents acteurs (publics ou privés) intervenant dans les quartiers concernés (Bourgarel, 1991). En réalité, ce principe n'ayant pas connu de traduction réglementaire précise, il ne pouvait servir de levier à un changement en dehors d'une forte volonté interne aux écoles. Or, dans le même temps, le label ZEP et la prime de « sujétion spéciale » accordée à tous les agents scolaires travaillant dans des écoles classées en ZEP, tendaient à naturaliser aux yeux des agents scolaires la « difficulté » du quartier, de son public, jouant par là-même en renforcement de la catégorisation sociale (Rochex, 1999).

Dès lors, le partenariat a souvent fonctionné comme modèle évaluatif du « bon comportement » des parents, c'est-à-dire de ceux qui acceptent de se soumettre aux demandes de l'école, et aux règles

tacites des rencontres. Les autres parents sont restés perçus comme déficients et les actions les visant ont eu typiquement pour objectif de les rapprocher de l'école, voire de les convertir à l'intérêt général, au prix d'une stigmatisation sociale et ethnique et d'une réactivation de la théorie du handicap socio-culturel. Dominique Glasman montre ainsi que le vocable de « familles », présent dans nombre d'actions menées selon une optique partenariale en ZEP, ne relève pas d'une extension du terme « parents » mais au contraire de l'énonciation par l'institution d'une différence de statut entre des parents reconnus « professionnels » qui savent quel est leur rôle éducatif, et des familles formant un groupe étranger à l'école qu'il convient d'éduquer à ses normes (Glasman, 1992). Au total, en l'absence de cadre normatif définissant des dispositifs capables de garantir la *réciprocité* de l'échange, seule la bonne volonté et la motivation d'agents scolaires et de groupes de parents souvent pré-organisés a pu donner lieu à des actions intéressantes mais ponctuelles et limitées (Ehrlich, 1992 ; Leroy, 1995).

La *médiation* répond, dans une logique proche de celle du partenariat, à la volonté de rapprocher parents et école en instituant cette fois un espace tiers de rencontre (ou une compétence tierce). Les actions développées dans ce cadre se traduisent souvent par une impulsion venant de l'école, et la tentation est grande alors pour elle d'imposer sa propre normativité, « fortement asymétrique, fonctionnellement et symboliquement » (Lorcerie, 1994). Le médiateur (la médiatrice plus souvent) a pour fonction de rétablir la communication et la compréhension entre parents et école, en traduisant les messages et attentes de l'un dans la culture de l'autre (culture sociale ou ethnique), et en assurant la mise en connexion de leurs langages. Outre le danger de stigmatisation présent également dans ce type de dispositif, la pratique révèle que l'objectif de conversion des familles au modèle éducatif légitimé par l'école prend le pas sur celui de transformation réciproque des représentations et des attitudes, transformant souvent les médiateurs en relais de l'institution scolaire auprès des familles (Joffres, 1994).

« Relations école-familles populaires et réussite au CP » (1992)

Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau ont tenté de déceler les effets des malentendus entre école et familles populaires sur les processus d'apprentissage de l'enfant à travers une recherche-action menée auprès d'élèves de CP en difficulté et de leurs parents, issus de milieu populaire, et d'enseignants. Faisant l'hypothèse que l'échec scolaire est associé à l'échec de l'interaction (relationnelle et cognitive) entre famille et école, et que ces interactions ont aussi des effets cognitifs chez l'enfant, ils parviennent à montrer les conséquences sur la scolarité de l'élève de l'ensemble des malentendus et contresens partagés. Les enfants se trouvent au milieu d'incompréhensions. L'énonciation par les parents et l'enseignante de normes et d'attentes socio-pédagogiques contradictoires ou mal comprises, déroutent les enfants voire provoquent des blocages dans ce qui constitue leur rôle d'élèves, et des troubles dans les conduites d'apprentissage. Par la mise en place d'une « dynamique socio-cognitive positive entre l'école et les familles », où le rôle des chercheurs en tant que médiateurs est primordial, ils sont parvenus à mettre en lumière aux yeux des parents et de l'enseignante les malentendus réciproques et à modifier le regard qu'ils portaient l'un sur l'autre par l'explicitation de leurs attentes respectives. De la sorte, l'enfant parvient à donner un sens cohérent à la situation d'apprentissage scolaire et à sa relation d'élève avec l'enseignant, ce qui conditionne le développement de ses compétences

Alors que les travaux sociologiques s'accordent pour battre en brèche l'idée d'une démission des familles populaires vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants, que certains de ces travaux parviennent à démontrer l'étendue des stratégies utilisées par ces familles pour remédier à leur manque de ressources, et que d'autres enfin suggèrent que les difficultés naissent davantage d'une relation à trois (école/parent/enfant-élève) problématique que d'une déficience socio-culturelle familiale transformée en « handicap éducatif congénital », la mise en pratique et parfois même la conception des politiques destinées à refonder les relations parents/écoles reproduit

paradoxalement souvent ces mêmes idées fausses. Certes les représentations partagées par les agents scolaires, leur manque de formation au travail avec ce public et à l'écoute, ne favorisent pas l'instauration d'une véritable coopération régulée entre école et familles. Le ministère de l'Education Nationale a préconisé l'instauration d'un « partenariat » au sens plein du terme, entre écoles et familles. Ce qui manque pour le moins à cette politique est une décision instituant une structure d'interaction capable de mettre parents et enseignants, chacun dans son rôle, sur un pied d'égalité au sein du partenariat.

Bibliographie

Une affaire de culture ?

- ANDERSON-LEVITT K. (1989), « Degrees of Distance between Teachers and Parents in Urban France » [Distance entre enseignants et parents dans les écoles urbaines en France], *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 20, p. 97-117.
- BEAUD S., PIALOUX M. (1999), *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minit.
- DE QUEIROZ J.-M. (1981), *La Désorientation scolaire*, Thèse de 3ème cycle, Paris VIII.
- DUBREUIL B. (1999), *Collèges en milieux populaires*, Paris, L'Harmattan.
- LAHIRE B. (1995), *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard/Le Seuil.
- PAYET J.-P. (1992), « La connivence et le soupçon. Le dialogue école-familles à l'épreuve de l'ethnicité », *Migrants-Formation*, n° 89, p. 82-97.
- SAYAD A. (1979), « Les enfants illégitimes », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 25 et 26-27.
- ZEROULOU Z. (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés », *Revue française de sociologie* (XXIX-3), p. 447-470.
- ZIOTTI J.-P. (1997), « Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité : la constitution des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration », in F. Aubert, M. Tripier, F. Vourc'h, dir., *Jeunes issus de l'immigration, de l'école à l'emploi*, Paris, L'Harmattan.

Une affaire d'interaction, et de structure d'interaction

- BALLION R. (1991), *La Bonne école. Evaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier.
- BROCCOLICHI S. (1997), « Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. L'évitement croissant de collèges publics dans un district de la banlieue parisienne », *Dossiers d'Education & Formation*, F. Oeuverd, dir., p. 103-123.
- BROCCOLICHI S., LARGUEZE B. (1997), *Les Sorties sans qualification*, Rapport final, Paris, Recherche et Sociétés (EHESS).
- Dossiers d'Education & Formations* (1997), Dossier Famille-école : articles de J.-P. Terrail, S. Broccolichi et J.-P. Payet.
- DUTERCQ Y. (1995), « Une partie inégale. Les interventions publiques des parents d'élèves », *Politix* (31)
- GLASMAN D. (2001), *L'Accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992), *La Participation des parents au fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire*, Rapport de Recherche, Ministère de l'Education nationale et de la Culture.
- HIRSCHMAN A. O. (1995), *Défection et prise de parole : théorie et applications*, Paris, Fayard.
- LANGOUET G., LEGER A. (1997), *Le choix des familles : école publique ou école privée ?* Paris, Fabert.
- LEGER A., TRIPIER M. (1986), *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- LORCERIE F. (1994), « Les parents partenaires ? », *Savoir-Education Formation*, n° 6 (1), p. 45-74.
- LORCERIE F. (1997), « L'école : l'in(dis)pensable réforme du statut de parent d'élève », in P. Warin, dir., *Quelle modernisation des services publics ?*, Paris, La Découverte.
- MONTANDON C. (1991), « L'école dans la vie des familles », *Cahier du Service de la recherche sociologique* (32), Genève.
- MONTANDON C., PERRENOUD Ph. (1987), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang.
- MORTIMORE P. et al. (1988), *School matters [L'école fait la différence]*, Berkeley (Californie), University Press of California.
- PAYET J.-P. (1994), « L'école à l'épreuve de la réparation sociale. La relation entre professionnels et public dans les établissements scolaires de banlieue », *Revue française de pédagogie* (109), p. 7-18.

PAYET J.-P. (1998), « *La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école* », Revue française de pédagogie (123), p. 21-34.

THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.

Villes-école-Intégration n° 114 (1998), dossier « *Les familles et l'école : une relation difficile* », articles de S. Broccolichi, A. Zehraoui, et M. Barthélemy.

L'action publique en difficulté

BOURGAIN M. (1991), *Ensemble, faisons reculer l'échec scolaire. Approches éducatives en banlieue*, Lyon, Chronique sociale.

BOURGAREL A. (1991), *Travailler en ZEP*, Paris, Hachette-Education.

CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1992), « *Relations école-familles populaires et réussite au CP* », Revue Française de Pédagogie, n° 100, p. 5-18.

DUBET F., dir. (1997), *école Familles Le malentendu*, Paris, Textuel, contributions de F. de Singly, B. Charlot, Ph. Meirieu.

EHRlich M., coord. (1992), *Guide des actions parents-école. Mettre en place et animer des actions destinées aux parents*, Nice, CAFOC/ Paris, CNDP Migrants.

GLASMAN D. (1992), « *"Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique* », Revue Française de Pédagogie, n° 100, p. 19-33.

JOFFRES S. (1994), « *Les médiateurs scolaires, révélateurs du dysfonctionnement de la relation école/famille* », Migrants-Formation, n° 97, p. 136-154.

LEROY D., coord. (1995), *100 actions Parents-écoles/collèges*, Paris, FAS/CNDP-Migrants.

MEIRIEU P. (2000), *L'école et les parents. La grande explication*, Paris, Plon.

ROCHEX J.-Y. (1999), « *Quand l'école 's'adapte' à la diversité sociale. Questions à la politique ZEP et à sa mise en œuvre* », in J. Bourdon et Cl. Thélot, dirs., *Education et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, CNRS Editions, p. 67-84.

Ouvrages généraux :

DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (1999), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

SINGLY F. de (1993), *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan.