

Information
Equité Equité
Environnement Environnement
Création Création
Famille Famille
Diversité Diversité
Entreprise Entreprise
Apprentissage Apprentissage
Solidarité Solidarité
Citoyenneté Citoyenneté
Projet Projet
Humanisme Humanisme
Arbitrage Arbitrage
Innovation Innovation
Régionnement Régionnement
Internet Internet
Politique Politique
Communication Communication
Développement Développement
Pollution Pollution
Consommation Consommation
Emploi
Transmission
Ouverture
Connaissances
Centrale
Ecole

les cahiers Millénaire trois

Pour en savoir plus,
pour débattre de ces questions,
connectez-vous !

Éducation et modes de vie

Mission
"prospective
et stratégie
d'agglomération"
Grand Lyon
20, rue du Lac
69003 LYON

Contacts :
Patrick LUSSON
Tél. 04 78 63 46 65
Jean-Loup MOLIN
Tél. 04 78 63 46 78
Fax : 04 78 63 48 80
Mel :
millenaire3@grandlyon.org

Direction de la Communication du Grand Lyon - Avril 2001



laissez votre empreinte !

<http://www.millenaire3.com>

Ce cahier s'inscrit dans le cadre de la démarche « modes de vie et politiques publiques » du Grand Lyon.

La Communauté urbaine est engagée, aux côtés de ses partenaires, dans différents dispositifs visant à éclairer et à orienter l'action publique dans le domaine de l'habitat et du développement social urbain : observatoires de la demande, pour mieux cerner la demande de logement social ; observatoires des flux pour mieux comprendre les caractéristiques et les évolutions de l'occupation sociale dans les logements ; conférences communales et conférence d'agglomération de l'habitat, qui permettent de débattre de thèmes articulant logement et peuplement, etc.

Cependant, on assiste aujourd'hui, en particulier dans les quartiers sensibles, à des évolutions sociétales qui réduisent la pertinence des catégories traditionnelles d'observation et d'analyse de la société : accélération des transformations des conditions de vie et des caractéristiques des familles, enracinement de populations issues de l'immigration ou de cultures qui demandent à être mieux connues...

Dans ce contexte, la mission habitat du Grand Lyon, le service développement social urbain et la mission prospective et stratégie d'agglomération ont initié une démarche centrée sur le thème « modes de vie et politiques publiques ». En abordant des sujets tels que : religion et espace public ; éducation et modes de vie ; mesure et catégorisation des populations, il s'agit de réfléchir aux enjeux, aux difficultés et aux conditions d'une adaptation permanente des politiques publiques aux modes de vie. Cette démarche, qui passe par un « travail de terrain », d'études et de recherche, et qui fonctionne à base d'échanges d'expériences et de débats trouve naturellement sa place au sein du cadre offert par Millénaire 3.

Ce cahier et son supplément ont été réalisés par le Centre Ressources Enfance Famille Ecole de l'Ain et du Rhône*, sous la direction de Nathalie Tibolla, conseillère technique chargée du secteur recherche et politiques publiques.

Le Crefe a fait appel à son réseau d'experts pour mobiliser des chercheurs de renom sur cet état des connaissances.

* Créé en 1988 pour « qualifier les acteurs de terrain » dans les domaines de l'accompagnement scolaire et de l'intégration de la petite enfance issue de l'immigration, le Crefe 01/69 a une approche transversale des problématiques familiales et éducatives. Centre de ressources et d'accompagnement formatif, il favorise l'articulation entre les acteurs locaux et la recherche universitaire, ainsi qu'avec les institutions dans la mise en place de dispositifs publics comme le contrat éducatif local (Cel), le contrat local d'accompagnement scolaire (Clas), le réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (Réaap) ou le développement local pour l'intégration.
Crefe 01/69 : 298 cours Lafayette, 69003. Tél 04 72 36 31 05. crefe@asi.fr

- N°1** | Le thème de l'homme, à la convergence de l'identité lyonnaise et du projet d'agglomération
- N°2** | L'analyse socio-culturelle des habitants de l'agglomération lyonnaise : spécificités et évolutions
- N°3** | L'économie dans l'agglomération lyonnaise
- N°4** | Les impératifs de l'environnement aujourd'hui
- N°5** | Le vieillissement de la population et ses conséquences
- N°6** | L'avenir du travail et de la formation
- N°7** | Quelle éducation pour le XXIème siècle ?
- N°8** | Citoyenneté et insertion
- N°9** | La gouvernance
- N°10** | La société lyonnaise en mouvements : sports, cultures, solidarités, entreprises
- N°11** | Les loisirs, reflets des nouvelles pratiques sociales et source de développement économique
- N°12** | Construire le développement sans exclure - *Club Prospective Rhône-Alpes* -
- N°13** | La santé, enjeux de développement humain et source de développement économique
- N°14** | L'agglomération lyonnaise en perspectives (l'exemple du quartier Moncey)
- N°15** | Violence et sécurité
- N°16** | Les enfants et les jeunes dans l'agglomération
- N°17** | Intelligence et développement de la cité
- N°18** | L'éducation saisie par les nouveaux médias?
- N°19** | Les politiques culturelles
- N°20** | Mémoires et identités de l'agglomération lyonnaise
- N°21** | Une agglomération compétitive et rassemblée, 21 priorités pour le 21^{ème} siècle
- N°22** | L'ère de l'information, enjeux économiques, sociaux et démocratiques
- N°23** | Cultes, cultures et laïcité sur l'espace commun
- N°24** | Education et modes de vie

Si vous souhaitez recevoir les Cahiers Millénaire 3, faites parvenir votre demande à l'adresse ci-dessous.

Grand Lyon
Mission prospective et stratégie d'agglomération
20, rue du Lac 69003 Lyon

Fax : 04 78 63 48 80

Vous pouvez aussi les commander sur : www.millenaire3.com

Invitation au débat

La réflexion prospective et stratégique sur le devenir de l'agglomération lyonnaise engagée par le Grand Lyon est par essence permanente et collective. Elle concerne et doit impliquer, outre les élus et les services du Grand Lyon, les partenaires de ce dernier, les habitants de l'agglomération et de nombreux acteurs d'horizons divers.

A partir d'une vision des enjeux à long terme, la démarche doit permettre de construire les options stratégiques de développement de l'agglomération pour le début des années 2000. Pour ce faire, elle doit favoriser à la fois l'émergence d'une vision partagée des enjeux, et la constitution d'une culture commune sur un ensemble de questions centrales pour la société locale aujourd'hui : l'environnement, le lien social, la citoyenneté, les technologies de l'information, etc.

La réussite d'une telle entreprise passe nécessairement par un véritable partage des informations et des diagnostics des situations, et par une confrontation et une expression des points de vue et des idées, dans leur diversité.

les cahiers Millénaire 3

Avec les "Cahiers Millénaire 3", diffusés gratuitement, le Grand Lyon s'inscrit dans cette perspective.

Ces cahiers sont le support par lequel :

- sont diffusées les informations fondamentales concernant les différents sujets de la réflexion prospective,
- sont rendues publiques les réflexions et études réalisées par le Grand Lyon dans ses domaines de compétence, intéressantes pour la réflexion prospective,
- les partenaires et les experts indépendants peuvent exprimer un point de vue, sous leur propre responsabilité.

Les cahiers Millénaire 3 ne sont donc pas des oeuvres définitives et achevées qui concluent des processus de réflexion ; ce sont des documents de travail, qui invitent à la discussion ; des petites pierres mises à la disposition de la construction collective.

Sommaire

Les Relations entre familles populaires et école	p 5
Introduction : où est le problème ?	p 5
Le rapport à l'école des familles populaires : une affaire de culture ?	p 6
- Un éloignement physique de l'institution	p 6
- Mais pas un éloignement subjectif : inquiétude et ambition des familles	p 9
Le rapport à l'école des familles populaires : une affaire d'interaction et de structure d'interaction	p 13
- Opacité des fonctionnements scolaires	p 13
- Stratégies parentales en situation dominée	p 16
L'Action publique en difficulté	p 19
- La nécessité de refonder les relations parents-enseignants	p 20
- En attendant, quelles actions ?	p 21
Bibliographie	p 23
Rythmes de vie et éducation	p 25
Introduction	p 25
L'évolution des rythmes de vie. Pourquoi un aménagement du temps ?	p 25
- L'évolution du temps d'activité professionnelle	p 26
- Evolution du temps scolaire au cours des deux derniers siècles	p 27
- L'émergence d'un Tiers-Temps Educatif	p 32
Temps et rythmes de vie de l'enfant : les perspectives par l'approche scientifique	p 37
- Les rythmes chronobiologiques	p 37
- Les rythmes chronopsychologiques	p 40
- Les rythmes chronosociologiques	p 42
- La contribution scientifique à l'approche des rythmes scolaires	p 44
Les expériences d'aménagements des temps des enfants	p 46
- Un cadre adaptable aux diverses réalités locales	p 46
- Malgré des avancées, des blocages subsistent	p 47
Bibliographie	p 50
Transmission et éducation	p 55
Introduction : les principes de la recherche	p 55
Méthodologie	p 56
Le mythe de la démission parentale	p 57
L'imaginaire de la transmission	p 58
La transmission : une question de recherches	p 59
La transmission entre les générations	p 61
La transmission et mémoire familiale	p 63
La transmission en titre	p 65
Conclusion : l'avenir de la transmission	p 66
Bibliographie	p 67

Préambule

Les situations de blocage, de crise, auxquelles sont confrontés l'école, les collectivités locales et le travail social semblent relever d'une problématique liée à l'éducation. Ce postulat convient autant aux représentants de ces institutions, intervenant dans le champ de l'action publique qu'à leurs agents.

Les termes du constat sont nombreux : faillite, démission, incompréhensions, malentendus, méconnaissance, écarts culturels... et les réponses et positionnements de l'action publique sont ouverts : remise en cause des familles populaires dans leur action éducative, réinterrogation des représentations de chacune des parties, puis des politiques publiques, repositionnement des pratiques professionnelles, évolution de l'action publique...

Au vu de ces questions, nous avons interrogé trois axes thématiques liés à l'éducation : relations entre les familles populaires et l'école, rythmes de vie et éducation, transmission et éducation. Chaque axe est travaillé dans ses liens avec les modes de vie des enfants et des jeunes de familles populaires (dont celles issues de l'immigration), et dans ce qu'il interroge l'action publique : pourquoi, à quel niveau, avec quelles perspectives.

Ce cahier présente, pour chacun des axes, un état des connaissances ayant l'ambition, sinon de répondre à toutes les interrogations, du moins de faire évoluer les représentations, de les resituer dans le contexte social et politique actuel, de dresser l'état de l'avancée des connaissances de la recherche et d'expériences de terrain, et de les prendre en compte dans le débat public aujourd'hui.

Delphine Cavallo et Françoise Lorcerie placent la question des relations entre les familles populaires et l'école au cœur de l'interrogation de la société sur l'inégalité des chances face à la réussite scolaire. Les malentendus et méconnaissances réciproques, la marge de manœuvre des familles et la refonte nécessaire des relations parents-enseignants sont étudiés.

La question des rythmes de vie posée par Yves Rondel et Roger Sue montre que l'aménagement du temps des enfants et des jeunes est une interrogation des politiques publiques actuelles comme dans les contrats éducatifs locaux. La prise en compte de l'évolution récente des rythmes sociaux – temps travaillés et temps libre - et des apports scientifiques de la chronobiologie, sont nécessaires.

Pour Alain Vulbeau, la question de la transmission interroge les relations et les contradictions entre les termes : transmission, démission et socialisation. Elle doit être resituée dans son contexte social et politique. Elle concerne autant des processus intergénérationnels qu'intragénérationnels.

Nous remercions les chercheurs qui ont produit cet état des connaissances, ainsi que Dominique Glasman, Francine Labadie et Bernard Bier qui nous ont conduits jusqu'à eux.

Nathalie Tibolla et Philippe Buche, Crefe

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, inaptes 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).

D'avantage 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 incompetence 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 « incompetence » 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 incompetents 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'échec 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 continuelle 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 déconflitué 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. Tripiet, 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., TRIPIET 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.

Rythmes de vie et éducation

Par Roger Sue * (dir.) et Yves Rondel **

Yves Rondel vient d'être promu docteur en sciences de l'éducation, sa thèse constitue l'aboutissement de 15 années de recherches, il a également participé à nombre de missions gouvernementales sur l'aménagement des temps de l'enfant. La thèse de ce spécialiste, participe donc largement des connaissances apportées dans ce travail, puisqu'elle constitue souvent une source de références unique dans ce champ de recherche. Les données chiffrées et comptes-rendus de travaux présentés dans cet état des connaissances sont issus de la thèse, sauf indication contraire.

Introduction

Dans la représentation mentale collective, le temps de travail demeure le temps dominant, celui autour duquel la vie prend sens. Il scandé la vie quotidienne, rythme les semaines, fait alterner les périodes de labeur et de repos.

La vie sociale s'organise encore largement autour du travail. Tout fonctionne comme si celui-ci occupait l'essentiel du temps à l'instar de ce qui se passait il y a un siècle, à raison de 14 à 16 h quotidiennes, 6 jours sur 7 à l'usine ou dans les mines, tous les jours à la campagne. Ce temps a beaucoup diminué, mais les représentations demeurent prégnantes. Toutes les enquêtes d'opinion confirment que dans la représentation collective, il reste le temps pivot autour duquel tout s'articule. Sans travail, l'homme n'a plus de cadre de référence. Beaucoup aspirent à travailler moins, à passer aux 35 ou 32 heures hebdomadaires, mais peu refusent l'idée du travail.

Le temps de l'école est venu se calquer sur celui du travail. Les grandes vacances trouvent leur origine et leur longue durée dans la nécessité de laisser des bras aux familles pour les fenaisons, les moissons et les vendanges dans la France rurale de la fin du 19^{ème} et du début du 20^{ème} siècle (demande renforcée pendant les guerres).

Tel est le cadre général d'une réflexion sur les rythmes de vie et l'éducation, formalisée ici par un état des connaissances. Elle doit intégrer trois évolutions sociales majeures : la réduction et la déstructuration du temps de travail, l'utilisation et la valorisation du temps libéré, l'articulation et la répartition des différents temps sociaux, à partir desquelles la question de l'aménagement des temps de l'enfant prend tout son sens.

L'évolution des rythme de vie : pourquoi un aménagement du temps ?

Aujourd'hui, les parents acceptent mal l'idée que les vacances d'été puissent être raccourcies. Lionel Jospin en a fait l'expérience en 1989. François Bayrou s'est gardé d'insister dans une direction qui avait pour logique de ne pas trop réduire le temps d'enseignement. Tout ministre de l'Éducation sait qu'il faudrait aborder ce problème, mais il doit faire face à la fronde des parents, syndicats, organismes de vacances, lobbies du tourisme.

Nombreuses à bénéficier d'un week-end de deux jours, les familles demandent de plus en plus la libération du samedi matin. Les inspecteurs

d'académie qui, au début des années 1990, se sont lancés dans des sondages pour connaître les préférences familiales sur la semaine scolaire ont été *de facto* obligés de concéder le samedi ; le transfert au mercredi matin étant un moindre mal quand les autorités religieuses dûment consultées, n'en prenaient pas ombrage. De nombreux lycées et collèges ont transféré les cours du samedi au mercredi, donnant ainsi satisfaction à la majorité des professeurs, aux personnels administratifs, aux jeunes et réalisant de substantielles économies de gestion. Cela pose néanmoins de gros problèmes

* Sociologue, Professeur à l'université de Caen et à l'université de Paris V-Sorbonne.

** Docteur en sciences de l'éducation, Inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de cours à l'université de Caen.

pour placer les multiples options qui obligent à des regroupements d'élèves venant de plusieurs classes. D'où des journées très longues : à titre d'exemple, 9 heures de cours le lundi avec une semaine de 39 heures en lycée technique ou 8 heures de cours le vendredi pour un enfant de classe de 5ème.

Ces familles veulent une journée de classe calquée sur la leur. Elles désirent que les enfants soient pris en charge par la collectivité du matin jusqu'au soir. Ceci engendre sommeil insuffisant, lever prématuré, petit déjeuner inexistant ou bâclé, garderie, service de restauration scolaire, études surveillées. Les CSP (catégories socioprofessionnelles) élevées et parents persuasifs imposent leur point de vue. D'autres souhaits d'organiser différemment le temps scolaire peinent à se faire entendre, ils vont à l'encontre de positions confortables et d'avantages acquis chez les parents et enseignants « décideurs¹ ».

Les médias s'emparent à chaque rentrée de la « semaine de 4 jours », du « transfert des cours » du samedi au mercredi en s'appuyant, sur « les nouveaux rythmes, les travaux des chronobiologistes », sans expliquer de quoi il s'agit (question récurrente de la durée de la journée, du non-respect des rythmes internes, du rythme circadien, de l'alternance veille/sommeil, de l'insuffisance du repos, des problèmes alimentaires, et de l'alternance des séquences...). En synchronisant le temps scolaire avec le temps social dominant ou considéré comme tel, on ne prend pas à bras le corps le problème du temps scolaire. En feignant de croire que tous les adultes ont un emploi dont l'horaire dominant serait 8-12 h et 14-18 h, on commet une lourde erreur d'appréciation. Il convient alors d'en venir aux chiffres, pour montrer les évolutions au cours des 150 dernières années.

L'évolution du temps d'activité professionnelle

R. Sue² et C. Thélot³ donnent les principaux chiffres indiquant l'évolution du temps de travail marchand

rapporté à l'ensemble des temps sociaux en France depuis un siècle et demi.

Tableau 1 : Evolution du temps de travail

Période	Durée annuelle du Temps de travail	Durée globale du travail dans le cycle de vie	Temps de vie éveillé (base 16 h) selon l'espérance de vie	Temps de travail dans le temps de vie éveillé
1850	5 000 h	185 000 h	262 800 h	70 %
1900	3 200 h	121 600 h	292 000 h	42 %
1938	2 350 h	105 700 h	379 600 h	27,8 %
1980	1 650 h	77 550 h	420 480 h	18 %
1992	1 630 h	61 940 h	429 800 h	14,4 %
1995	1 568 h	58 800 h	435 378 h	13,5 %
2000 ⁴	1 532 h	56 684 h	438 304 h	12,9 %

Cette moyenne a valeur d'indicateur, elle ne traite pas des situations extrêmes. Elle exprime le temps de travail de ceux qui ont un emploi à temps plein. Rapportée à l'ensemble des adultes qui auraient un emploi, elle doit être ramenée à moins de 8 %.

Comme pour toutes données chiffrées, on peut gloser sur les bases de calcul (durée de vie, de sommeil, de la semaine de travail, nombre d'années de travail), mais les ordres de grandeur sont si significatifs qu'ils apparaissent indiscutables.

1 - Etude (non publiée) dans la circonscription de Granville : *Qui siège dans les conseils d'école ?* Vire, 1991-1995.

2 - R. Sue. *Temps et ordre social*, Paris, PUF le sociologue, 1994.

3 - C. Thélot. *Le Travail en France*, Paris, Nathan, 1997.

4 - Y. Rondel. *Le tiers-temps éducatif. De l'évolution des temps sociaux à l'aménagement du temps de l'enfant*. université de Caen. 2001.

L'évolution du temps scolaire au cours des deux derniers siècles

L'analyse des temps de l'enfant nécessite de passer par la définition des concepts habituellement utilisés.

Les différents concepts liés au temps scolaire

Les définitions suivantes visent à identifier trois notions qui, selon les milieux, les périodes, les professions, qualifient des catégories temporelles qui ne se recouvrent que partiellement. Il en résulte alors de nombreuses incompréhensions.

Le temps scolaire

En primaire, il est de 6 h par jour, qui se répartissent le plus souvent entre 3 h le matin et 3 h l'après-midi. L'instituteur fait classe selon les programmes nationaux, il dispose d'une grande liberté pour pratiquer la pédagogie qui lui convient.

Au collège et au lycée, il oscille entre 5 h et 9 h de cours quotidiens, c'est ce que l'on appelle communément l'« emploi du temps ». Le professeur est seul responsable devant la classe avec une mission d'enseignement prévue par la loi. Il ne peut se dégager de cette charge en la confiant à un intervenant extérieur et se contenter des fonctions de surveillance.

La scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans.

Les horaires d'enseignement sont hebdomadaires.

Les programmes sont répartis sur trois cycles à l'école primaire. Ils sont annuels au collège⁵ et au lycée.

Au collège et lycée, les cours sont de 55 mn, parfois 50 mn, mais sont comptés pour une heure. Aussi les horaires réels se situent-ils en dessous des horaires annoncés (d'environ 9 %).

Le temps d'enseignement est le temps communément appelé temps de classe, déduction faite des récréations, qui sont théoriquement d'une demi-heure par jour.

Une étude conduite par la direction de l'évaluation et de la prospective⁶ montre que le temps de récréation est en moyenne de 49 mn par jour à l'école élémentaire. Le temps effectif de travail

journalier oscille, lui, entre 3 h 50 et 4 h 35 ; durée pendant laquelle l'enfant est au travail, ce qui ne signifie pas qu'elle est utilisée à 100 %, chacun ayant ses propres capacités d'attention.

Suchaut⁷ découvre au moyen d'une enquête empirique que le temps dévolu au français et aux mathématiques varie du simple au double selon les classes :

- Entre 7 h 25 et 15 h 30 en français (moyenne de 11 h 15).
- Entre 3 h 10 et 7 h 08 en maths (moyenne de 4 h 48).

Le temps scolaire est en réalité moins important que ce qu'en indiquent les calculs selon le nombre de jours de classe. Au collège et au lycée, il intègre les pauses, les déplacements d'une salle à l'autre entre chaque cours⁸ (« l'effet de structure »). Il compte aussi les phases de mise en route au début des demi-journées, au retour des récréations, celles de changement d'activités. Une étude récente met en évidence l'importance de ces « temps passerelles⁹ », indispensables aux enfants et adolescents pour souffler et se concentrer avant une nouvelle séquence ou leçon.

Le temps périscolaire

Il englobe les périodes qui entourent le temps passé à l'école et pendant lesquelles l'encadrement des enfants est improbable, le plus souvent payant quand il est organisé. La prise en charge peut aller jusqu'à 1 h le matin (garderie qui précède l'entrée en classe), elle comprend la pause de midi dont la durée varie de 1 h à 2 h (déjeuner, récréation, détente), l'éventuelle étude surveillée ou aide aux devoirs (1 h), la garderie du soir. Le temps périscolaire s'étend jusqu'au retour à la maison. Les jours où il n'y a classe que le matin, cette durée peut dépasser les 6 ou 7 h.

Sur une année, le temps périscolaire avoisine 750 heures¹⁰. Il diffère selon que l'enfant habite à proximité de l'école, fréquente la garderie, reste à

5 - Arrêté du 15/ 9/1998, fixant (par exemple) les programmes des classes de troisième des collèges.

6 - *Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2*. Les dossiers d'Education & Formations, n° 44 (septembre 1994) et n° 70 (mai 1996).

7 - B. Suchaut. *Le temps scolaire, allocation et effet sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire*. Paris. Thèse soutenue en janvier 1996.

8 - Option mise à l'index par la Ministre chargée de l'enseignement scolaire lors de la présentation du collège de l'an 2 000 en mai 1999. Elle réclame « une classe fixe pour que les enfants aient leurs repères et évitent les déplacements permanents qui causent fatigue, agitation et perte de temps et de repères ».

9 - Y. Rondel. *op.cit*

10 - MEN. J. Ferrier. IGEN. *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*. Juillet 1998. Paris. Rapport demandé par Madame la Ministre des enseignements scolaires.

l'étude, bénéficie de l'aide aux devoirs de la part d'une association, prend les transports collectifs où il peut passer jusqu'à 2 h par jour. L'amplitude de la journée scolarisée peut atteindre 11 à 12 h, occasionnant une fatigue considérable.

L'encadrement de ce temps est inégalement développé selon les municipalités, les motivations des associations, l'implication des parents, le bénévolat local. Les incitations ministérielles ont été fortes depuis environ 15 ans à travers les divers projets d'aménagement du temps de l'enfant et de l'adolescent qui ont pris des formes variables au gré des changements politiques avec le désir de mieux articuler le temps de classe et les temps situés à sa périphérie.

Le temps périscolaire ne s'inscrit plus qu'en filigrane dans les pratiques des maîtres, ce qui ne doit pas faire oublier l'engagement d'une minorité, pas toujours reconnu.

L'investissement de ce temps périscolaire dépend des possibilités financières des familles, des volontés des responsables. Il met les enfants dans une situation d'injustice criante. Quoi de commun entre une commune riche ou volontaire, ouverte à une politique culturelle, disposant de structures, d'un encadrement qualifié et une autre n'ayant ni ressources ni projets ? Quelle égalité des chances entre deux enfants, l'un découvrant chaque jour des ateliers variés, encadrés par des personnels compétents et l'autre à qui rien n'est proposé en dehors de l'école ?

Le temps extrascolaire

Il comprend les jours où il n'y a pas classe : week-ends, mercredis, vacances. C'est le temps majoritaire. Déduction faite des temps nécessaires au bon exercice des fonctions biologiques et physiologiques, il s'inscrit dans une fourchette de **1 800 à 2 600 h**¹¹. L'inspecteur général de l'Éducation nationale, J. Ferrier l'évalue entre 3 100 et 4 200 h¹², une partie très variable (il propose la

moitié) étant « naturellement » prise en charge par les familles. Quel que soit le mode de calcul, surgit « le gisement de temps considérable » pendant lequel des enfants sont livrés à eux-mêmes.

Temps périscolaire et temps extrascolaire sont de la responsabilité de la famille, mais les situations sont contrastées selon les moyens dont disposent les parents, leur culture, leur profession, les options éducatives choisies, le lieu de résidence, la proximité et la disponibilité de la famille proche ou du noyau d'amis qui peuvent planifier un encadrement plus ou moins serré... La prise en charge va d'une organisation permanente du temps de l'enfant qui peut entraîner le surmenage, jusqu'à une liberté totale qui conduit parfois au désœuvrement, en particulier dans les zones sensibles, les ZEP, dans les communes péri-urbaines en cours de lotissement, et aussi en ruralité profonde où des familles en grandes difficultés sociales arrivent nombreuses, car les loyers y sont moins onéreux. Ces dernières se retrouvent coupées du monde, sans moyen de transport, sans commerces, sans tissu associatif. Les ressources du CCAS (comité communal d'action sociale) y sont des plus modestes. Pour certains enfants, ce temps est synonyme de solitude, d'ennui et d'abandon. La bicyclette et le VTT, exercices excellents, ne peuvent à eux seuls procurer plaisir renouvelé et enrichissement culturel. En ville, c'est le moment de la vie des groupes, indispensable à la construction de la personnalité, mais aussi celle de la constitution des bandes avec des dérives, parfois dès le jeune âge.

La diminution du temps scolaire, des données chiffrées

On a vu qu'il faut distinguer, dans le temps scolaire, d'une part le nombre effectif de jours de classe, d'autre part le temps d'enseignement, consacré aux apprentissages, pendant la classe.

Tableau 2. Réduction de la durée annuelle de classe¹³

Année	1894	1922	1938	1939	1950	1966	1969	1981	1984	1998
Heures	1 338	1 260	1 194	1 128	1 095	1 080	975	942	924	888

11 - Mode de calcul : minimum de la fourchette avec 180 jours sans classe et 10 heures de disponibilité quotidienne ; maximum avec 215 jours sans classe et 12 heures libres chaque jour chez des enfants plus grands.

12 - MEN. J. Ferrier. IGEN. *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*. Juillet 1998. Paris. Rapport demandé par Madame la Ministre des enseignements scolaires.

13 - Y. Rondel. *op. cit.*

La diminution du temps de classe, un décalage entre le discours et la réalité

La diminution du temps de classe s'est faite au long du siècle parallèlement à l'évolution du temps de travail. L'horaire de 1894 était très rarement atteint, surtout quand l'opposition à une scolarisation laïque était vive. Les données de 1922 sont plus crédibles, la séparation de l'Eglise et de l'Etat étant prononcée depuis 1905.

La baisse de 1938 correspond à un allongement des vacances d'été, celle de 1939 est en corrélation avec l'ouverture des congés payés de 1936 et le passage à la semaine légale de 40 h. Celle de 1969 fait suite à la libération du samedi après-midi. Elle est aussi liée à la diminution du temps annuel de travail (4 semaines de congés payés et explosion des demandes de vacances d'hiver).

Les dernières données intègrent la réduction de la semaine scolaire à 26 h, l'octroi éventuel d'une journée de congés à l'occasion des ponts (Pentecôte, Ascension). Parallèlement le temps de congés adulte est passé à 5 semaines en 1982. La mise en application de la loi sur les 35 h et la réduction du temps de travail (RTT) qu'elle induit, accentuent une demande sociale forte de libération des journées de classe lors des ponts. La configuration du calendrier des fêtes de 2001 (1^{er} mai, 8 mai) a accentué encore cette demande, cette année.

Ce constat met à mal le discours ordinaire qui prétend que les enfants sont de plus en plus pris par l'école, n'ont pas de temps pour eux... Il s'agit de corriger cette représentation erronée. En attestent des comptes tenus jour à jour pour ces dernières années à partir du calendrier paru au BOEN¹⁴ et celui des journées scolarisées, complétés par des informations prises à la source : calendrier des vacances, archives départementales, INRP¹⁵, registres d'appel, de cantine...¹⁶

Les recommandations ministérielles ne facilitent pas l'exercice et contribuent à jeter le trouble sur cette question. Ainsi, le ministre de l'Education écrivait en 1995 : « *On veillera à ce que le volume annuel reste*

le même pour tous, c'est-à-dire 936 heures ». Il est aussi troublant d'observer que les circulaires, les discours officiels parlent tous d'un horaire d'enseignement de 936 h.

Lors d'une rencontre entre inspecteurs de l'Éducation nationale et le Directeur des écoles¹⁷ en juin 1996, a été posée la question du décalage entre la durée annoncée et la durée réelle d'une année scolaire. Elle resta sans réponse. La situation fut la même lors du Forum sur l'évaluation des sites pilotes en ARS¹⁸ (Aménagement des rythmes scolaires) à Marly-le-Roi en juin 1997, aux journées de l'enfant aux Karellis en août 1997¹⁹ et 1998. Cependant, dans son discours du 26/08/1997, Laurent Fabius, président de l'Assemblée nationale, soulignait : « *Depuis 30 ans, l'année scolaire a été réduite d'au moins 150 heures, nous sommes-nous interrogés sur l'utilisation de ce temps qui ne dépend plus de l'école ?* ».

La durée annuelle de l'école diminue, sans qu'on en prenne conscience. Une autre erreur doit être corrigée, il n'y a pas en France 175 jours de classe comme l'indiquent des sources informées (comme les Actes du Symposium sur la vie de l'enfant et le sport à l'école, CNSOF²⁰ Paris 1988, les documents officiels, les revues syndicales). Le SE.FEN²¹ écrit dans son numéro de septembre 1997 : « 208 jours travaillés en 1997-1998 », mais c'est le nombre de jours où les établissements resteront ouverts au public, ce qui n'est pas le nombre de jours de classe.

A. Husti²², chercheuse à l'INRP, spécialiste du temps au collège, a écrit que l'année 1995-1996 a compté 175 jours de classe. Cela montre que l'erreur est largement partagée, sauf à croire que tous les jours de classe ont été utilisés jusqu'à la dernière heure !

En primaire avec semaine ordinaire, l'année scolaire 1995-1996 s'est étalée sur 139 jours et 22 matinées. Pour les collèges en semaine de 4 jours (classes de 6^{ème} et 5^{ème}), il y eu 139 ou 140 jours « travaillés »²³.

14 - Bulletin officiel de l'éducation nationale

15 - Institut national de la Recherche pédagogique

16 - Y. Rondel. *op. cit.*

17 - Exposé de M. Duhamel aux inspecteurs de l'Education nationale de l'académie à Caen le 06/06/1996). G. Duhamel était Directeur des écoles sous le ministère Bayrou, c'est-à-dire avait en charge la mise en place de la politique du ministère, pour tout l'enseignement primaire.

18 - ARS : Aménagement des rythmes scolaires

19 - *Les rendez vous, Place de l'enfant*, organisés tous les ans à la fin août, par les Francas et portant chaque année sur un thème différent : en 1997, l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant et sa place dans la cité ; en 1998, le temps libre et l'aménagement des temps de l'enfant.

20 - Comité national olympique du sport français

21 - Syndicat des écoles appartenant à la fédération de l'éducation nationale

22 - A. Husti. *Dynamique du temps scolaire*, p. 27. Paris, Hachette Education, Octobre 1998.

23 - Y. Rondel. *op. cit.*

Peu d'enseignants connaissent le nombre de jours de classe ou d'heures d'enseignement dans une année²⁴, 71 % donnent un horaire supérieur de 20 à 25 %. La réalité les agace, ce qui ne facilite pas la réflexion sur le hors temps scolaire.

Concrètement, il y a eu dans l'année scolaire 1993-1994 de type traditionnel :

- 133 journées entières de classe, soit 36,4 % ;
- 22 demi-journées de classe (samedi ou mercredi) soit 6 % ;
- 210 journées sans classe, soit 57,6 %.

En 1995-1996, il y a eu 158 jours de classe (136 journées, 22 demi-journées), en 1999-2000 également. Ces proportions sont aussi valables pour le collège.

Le resserrement de l'année scolaire est encore plus net au lycée où les cours cessent début juin, reprennent en septembre, après 11 ou 12 semaines de vacances (14 semaines pour les élèves de seconde en 1997). Les lycéens doivent tenir 35 à 40 h de cours par semaine, auxquelles s'ajoute le travail personnel, ce qui aboutit à des semaines de 60 h. Le bon élève est d'abord physiologiquement robuste et résistant ! Les familles favorisées qui investissent dans « le scolaire », complètent sur les vacances par des stages : maths-anglais, maths-tennis, français-ski... 60 % des élèves des classes scientifiques suivent des cours particuliers. Les élèves « noyés » par le rythme imposé abandonnent !

La diminution du temps d'enseignement, les apprentissages hors l'école

On l'a vu, la diminution du temps de classe touche également le collège. De plus, les heures de cours y sont réduites par diverses opérations phares : sécurité routière, collège au cinéma, théâtre, visite d'entreprise, voyage, classe de découverte, forum emploi... même si les demi-journées banalisées ont tout leur intérêt.

Suivant cette évolution, des questions se posent et sont en débat aujourd'hui :

- Est-ce que ces stratégies d'apprentissage servent les enfants qu'elles sont sensées aider, c'est-à-dire ceux qui sont en difficulté scolaire, qui maîtrisent mal la lecture, le code écrit, les bases mathématiques incontournables ?
- Pourquoi cette ouverture souhaitable se fait-elle seulement sur le temps de classe ? Pourquoi ne pas utiliser une partie du temps périscolaire ? La place des actions éducatives n'est-elle pas pendant le temps périscolaire ?

- Le temps de classe ne doit-il pas être celui où l'accent est mis sur la qualité de l'enseignement et les acquisitions scolaires fondamentales ? Les professeurs d'école et de collège ayant de moins en moins de temps pour faire leur métier, doivent-ils se laisser phagocyter par toutes les demandes extérieures d'entrer dans l'école ?

- Les enseignants ne doivent-ils pas réinvestir leur métier premier - en modernisant leur pédagogie, en utilisant au mieux la didactique - parce qu'ils sont les mieux formés pour cela : permettre la construction de savoirs fondamentaux, dispenser une action cognitive forte ?

- Moins d'enseignement peut-il permettre plus d'apprentissages, surtout lorsque l'on observe sa répartition, le déséquilibre des journées de classe, le décompte des heures réelles de cours dans une année scolaire²⁵ ?

- Sans remettre en cause leur utilité, ces actions peuvent-elles se substituer à l'acte d'enseignement. Cette ouverture souhaitable ne doit-elle pas se faire sur une année allongée avec des journées moins chargées ?

Un bilan d'inspection en biologie²⁶, matière que d'aucun considère comme « accessoire », montre que depuis 10 ans, il est difficile d'atteindre 35 à 40 h de cours dans l'année alors que les programmes indiquent une heure et demie hebdomadaire, soit plus de 50 h (le déficit d'enseignement est de 25 à 35 %). Les problèmes biologiques sont évacués ou traités d'un tour de main (reproduction, MST, drogues, maladies génétiques, bioéthique...), alors que des élèves ne recevront plus jamais la moindre heure d'enseignement de sciences naturelles dans leur vie future. Cette discipline se trouve dessaisie d'une partie essentielle, celle touchant aux compétences transversales, aux connaissances indispensables et à l'évolution des savoirs scientifiques.

L'école doit gérer de front, avec des difficultés, la diminution du temps d'enseignement et une demande accrue de connaissances disciplinaires et de compétences transdisciplinaires.

Dans un monde en pleine mutation avec la puissance accrue des médias, des sources multiples d'informations, des apprentissages se font ailleurs. Il devient indispensable de poser la question de leur diversité, de leur recensement, de l'échange des savoirs extrascolaires, des sources, des formes multiples de l'éducation, de leur prise en compte par l'institution. L'école s'y intéresse-t-elle, les repousse-

24 - Question à 100 enseignants à la fin de l'inspection. Années 1995/1996, 1997/1998. Idem auprès de 20 principaux.

25 - Y. Rondel. op.cit.

26 - Inspections conduites par Y. Rondel IEN, ayant la compétence disciplinaire, il peut à ce titre, faire partie du Comité académique d'inspection présidé par l'IPR de la spécialité et donc inspecter en collège.

t-elle parce qu'ils remettent en cause des cours reconduits d'année en année²⁷ ? Cela doit-il remettre en cause l'offre par l'école d'un enseignement d'excellence ?

- Au niveau de la problématique d'intégration culturelle : ouverture à la *culture consacrée* au plus

haut niveau : arts, musées, lieux de culture ignorés ou inaccessibles.

- Au niveau de la définition des *objectifs cognitifs* d'apprentissages énoncés. L'école s'ouvre avec ses exigences incontournables. La visite au musée est préparée, réinvestie ?

Tableau 3. Durée comparée de l'année scolaire et de l'année de travail

Année	1890	1939	1980	1995
Nombre d'heures classe	1338	1128	942	888
Nombre d'heures de travail	3 300	2 200	1650	1 540

L'émergence de temps libérés pour les enfants et les jeunes scolarisés

Les données ci-dessus témoignent d'une augmentation considérable du temps de « non-travail » pour tous, à quantifier (moins de travail marchand débouche souvent sur plus de travail de type bricolage ou loisir). Peut-on pour autant conclure que toute diminution du temps de travail se

transforme en temps libre ? Jadis le travail était sur place, aujourd'hui, il peut nécessiter 2 ou 3 h de déplacement quotidien qui n'ont rien à voir avec des loisirs. La manière dont le temps de travail est vécu est déterminante : flexibilité imposée, semaine réduite, temps capitalisé, temps choisi... Les 35 h peuvent être une chance, une liberté accrue ou un enfer et plus de contraintes.

Tableau 4. Budget-temps des enfants, adolescents et adultes (%)²⁹

	Enfants	Adolescents	Adultes
Sommeil	43	38	Homme : 33 ; Femme : 37
Télévision	14,5	15	12
Loisirs	18	19	17
Travail	école : 10	Collège 11,5	Selon l'emploi : 14 à 32
Travail maison	1	7	Femme : 12 ; Homme : 4
Soins, hygiène	5	5	Femme : 6 ; Homme : 4
Repas	6	5	7

Ces pourcentages sont des ordres de grandeur qui peuvent être contredits par des situations particulières (besoin de peu de sommeil, travail partiel, sportif de haut niveau). Ils constituent des indicateurs. Les différences les plus importantes se retrouvent dans le travail marchand (situations extrêmes comprises entre moins de 28 h ou plus de 70 h hebdomadaires) et le travail domestique où la place de l'homme reste limitée, quoiqu'en faible augmentation.

Le ministère de la Jeunesse et des Sports dans une étude de 1994, estime que pour la tranche d'âge 8 à 14 ans, à l'échelle d'une année, le temps est ainsi distribué pour une population médiane :

- 41 % consacrés au sommeil.
- 19 % aux loisirs.

- 14 % à la télévision.
- 12 % aux soins personnels et aux repas.
- 10 % à l'école.
- 4 % aux trajets et au travail personnel.

Une étude de la CAF³⁰ en 1996 aboutit aux mêmes résultats. Elle met en évidence le temps lié aux déplacements dans un département rural avec une desserte scolaire dispersée. Certes, il ne s'agit que de moyennes ne rendant pas compte d'écarts, mais ces chiffres aident à démystifier des représentations qui ont la vie dure. Il y a similitude avec l'évolution du temps de travail adulte. L'école représente une petite partie du temps de l'enfant : à peine **15 %** avec les temps de transport et de travail à la maison. Télévision et loisirs réunis représentent **33 %** !

27 - Les langues vivantes sont introduites au CM depuis 1987. Des secteurs complets d'écoles envoyant tous leurs enfants au même collège sont couverts depuis cette date, le plus souvent avec le même intervenant qui assure la même initiation. 12 ans plus tard, se pose encore la question de sa prise en compte en 6ème ! cf. note 18

28 - Exemple d'un projet de jumelage école-musée avec le musée des Beaux-Arts de Caen et une école engagée dans un projet arts plastiques. L'école s'ouvre à l'art, mais demeure l'école qui a construit ce projet en partenariat.

29 - Y. Rondel. *op.cit.*

30 - CAF (Manche), Saint-Lô, juin 1994.

L'émergence d'un Tiers-Temps Educatif ³¹

Définition et concept

Le Tiers-temps éducatif correspond à l'ensemble des actions éducatives sur le temps dont disposent les enfants entre le temps scolaire et le temps familial et personnel, quand toutes les fonctions physiologiques ont été satisfaites. Le Tiers-temps éducatif est sujet à variation importante selon les milieux et structures parentales. L'estimation du temps périscolaire et extrascolaire faite par J. Ferrier confrontée à la recherche de Y. Rondel, met en

évidence un temps considérable, inégalement investi. Une estimation moyenne, calculée après enquête auprès d'un échantillon de 32 enfants (16 filles, 16 garçons) dont la moyenne d'âge est de 10 ans 7 mois, peut être proposée. Le tableau suivant est un indicateur de l'utilisation des catégories de temps. Il n'a aucune autre visée que celle de l'illustration : montrer qu'il existe des espaces temps importants qu'on peut appeler Tiers-temps éducatif pour tous.

Tableau 5. Budget-temps annuel indicatif pour un enfant de 10-11 ans

Sommeil et soins	Repas et transports	école, leçons et devoirs	Temps personnel strict	Temps Educatif familial	Tiers-temps éducatif
42 %	13 %	12 %	6 %	12 %	14 %
3 680 h	1 140 h	1 050 h	525 h	1 050 h	1 230 h

Nous pourrions établir des propositions pour diverses tranches d'âge. Le glissement le plus grand se ferait du temps de sommeil (important chez les petits) vers plus de temps pour l'école et le Tiers-temps éducatif quand les enfants grandissent.

Il serait utile de comparer ces données avec celles fournies par G. Pineau³² (p. 81, source : Dumontier F, Pan Ké Sho J. L., INSEE, n° 675, octobre 1999) en s'expliquant sur les choix de blocs de temps.

Tableau 6. Nombre de jours de classe/an selon le type de semaine scolaire

Type de semaine	4 journées de 6 h 30 (3)	4 journées de 6 h (2)	4 journées de 6h 1 journée 3 h (1)	5 journées de 5 h	6 matinées de 4 h
Nb de jours de classe	137	148	137 jours 22 matins	178	222

Actuellement, environ 70% des classes fonctionnent selon le schéma (1), 25 % selon le schéma (2). Les classes à horaire quotidien réduit représentent moins de 5 %.

3,7 millions d'enfants d'école élémentaire ont plus de 200 jours de congés par an, cela atteint 228 jours dans les cas extrêmes (3) (et pour les enfants de maternelle allant en classe 4 jours).

L'approche globale de l'enfant ne peut négliger ce temps qui trouve sa double origine :

- dans une réduction indiscutable de la durée annuelle de classe et la tendance toujours renforcée à regrouper les horaires au mépris des apports scientifiques sur la fatigabilité, la construction des savoirs, les diverses modalités de l'apprentissage ;
- dans une présence très inégale des familles en disponibilité et en capacité d'assumer l'éducation comme l'entendaient Condorcet³³, Lakanal³⁴, Decroly ³⁵ ou Montessori³⁶ .

31 - défini par Y. Rondel in : Y. Rondel. *Le tiers-temps éducatif. De l'évolution des temps sociaux à l'aménagement du temps de l'enfant*, université de Caen, 2001

32 - G. Pineau. *Temporalités en formation*, Paris, Anthropos, 2000.

33 - Condorcet. Plan pour l'Éducation. soumis à l'Assemblée les 20/21 avril 1792.

34 - Lakanal. « Rapport sur le projet d'éducation nationale ». 26/06/1793. in Bâtitteur d'école. C. Lelièvre, C. Nique. Paris. Nathan. 1994.

35 - H. Wallon. *L'œuvre de Decroly*. Paris. CFEP. 1943.

36 - M. Montessori. *L'enfant*. Bruges. Desclée et Brouwer. 1936.

Diverses formes de réorganisation du temps scolaire en fonction des temps sociaux.

Il ne sert à rien de chercher dans *l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*³⁷ la moindre référence à l'organisation du temps scolaire. De grands pédagogues se sont intéressés au Temps, mais sans influencer leurs pairs pour qui l'enfant était un écolier à qui il fallait coûte que coûte apprendre à lire, écrire, compter. Jusqu'à une période récente, l'organisation du temps à l'école était subordonnée aux seuls commandements de la société des adultes. L'organisation de la semaine avec une coupure médiane, est la conséquence de la prescription législative d'une journée d'interruption hebdomadaire de classe en dehors du dimanche afin de permettre la catéchèse (suite à la séparation de l'Eglise et de l'Etat en 1905). Durée et déroulement de la journée sont figés depuis la fondation de l'école obligatoire.

Néanmoins, la question religieuse se pose à nouveau aujourd'hui. Émergent ponctuellement des demandes pour adapter le calendrier scolaire, en particulier celui des examens, aux pratiques religieuses juives et musulmanes notamment. Concrètement, on note dans certains établissements l'absentéisme d'élèves lors de certaines célébrations.

Depuis une vingtaine d'années, des initiatives de changement ont été prises en primaire. La consultation-réflexion nationale sur l'école, engagée de décembre 1982 à février 1984, a fait apparaître l'importance que représentent pour le développement harmonieux de l'enfant, la prise en compte des milieux de vie, la continuité et le caractère global de l'action éducative, le rôle du corps et de l'exercice, la pratique artistique et musicale sous des formes diverses, la manipulation et l'observation dans les domaines scientifiques et techniques.

Le temps scolaire apparaît comme un temps bloqué, même si des initiatives courageuses l'ont un peu transformé au niveau de l'enseignement primaire.

- Le déclencheur a été l'expérimentation du *Tiers-temps pédagogique* à l'école élémentaire à partir de 1964. Elle s'attachait à être plus à l'écoute des enfants et à proposer des actions moins artificielles dans les disciplines s'y prêtant le mieux. Les objets

d'étude ne changeaient pas, c'était la manière de les aborder qui était revue.

- Autre étape importante : l'initiative des *projets éducatifs ouverts*, d'abord PACT³⁸ (projet d'action culturelle et technique) au collège et au lycée sous le ministère Beullac en 1974-1975, PAE (projet d'action éducative) au collège, puis à l'école (sous A. Savary) qui pouvaient s'étendre au-delà du temps de classe, suivi des PAI (projets d'actions innovantes) en 1990 et des AEI (actions éducatives innovantes) depuis 1995. L'idée étant d'ouvrir l'école et de concrétiser les apprentissages.

- Développement des *classes en dehors de l'école* : ces actions, l'engagement des mouvements associatifs complémentaires de l'école, les recherches engagées par l'INRP sous la houlette de F. Best, L. Legrand, A. de Peretti, les opérations conduites dans des villes comme Hérouville-St-Clair (14) ou St-Fons (69) ont induit la remise en cause du rituel d'organisation du temps hebdomadaire et journalier. La politique d'ouverture de l'école ne peut être comprise sans qu'on ait rappelé sa relation étroite avec la politique de prise en compte du temps global de l'enfant, avec la reconnaissance des partenaires éducatifs et avec la conscience qu'à un projet doit répondre une gestion conséquente du temps et de l'espace. Rien ne pouvait changer sans que soit enfin reconnue l'importance du rythme journalier et son respect. Les rythmes hebdomadaires ont une racine sociale, les rythmes annuels une origine cosmologique, ils n'ont aucun lien direct avec le rythme circadien.

Dans la même période, théoriciens des sciences de l'éducation, chercheurs engagés dans l'étude des processus d'apprentissage découvraient que les fonctions physiologiques et une part importante du développement psychique de l'enfant étaient soumis à des rythmes dont certains ont une période de quelques minutes ou de quelques secondes (rythmes ultradiens), d'autres une période d'environ 24 heures (rythmes circadiens) ou plus longues encore (rythmes infradiens). L'observation des élèves sur le temps scolaire, au long des 24 h et sur plusieurs jours, révèle qu'ils ne peuvent pas faire n'importe quoi à n'importe quel moment, quels que soient la classe, la démarche du maître ou le milieu familial. Certains moments paraissent plus favorables que d'autres pour l'attention, la mémorisation, la compréhension, d'autres plus défavorables³⁹.

37 - Prost A. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Librairie de France, 1982.

38 - Ces PACT étaient une innovation. Lors d'un stage national, des échanges fructueux avaient eu lieu entre praticiens et théoriciens. L'idée était de motiver les moins passionnés par les études abstraites et de montrer aux autres que la finalisation d'un projet, la conduite à son terme d'une fabrication étaient des objectifs forts au collège.

39 - Sur 1067 inspections, 98 se sont déroulées en partie sur la 6ème heure de classe. Une observation objective montre une lassitude et une déperdition considérables chez les enfants (saturés) et chez les maîtres qui crient plus, distribuent davantage de punitions, sont moins patients. Extrait d'un bilan d'Y. Rondel, IEN : *Onze ans d'inspections*, 1999.

Suit une typologie simplifiée de nouvelles organisations s'inspirant de ces données :

Une journée scolaire réduite

À Saint-Fons (69), pendant plus de 25 ans, une municipalité et une équipe actives ont porté une réflexion ambitieuse sur l'enfant, l'adolescent, leurs loisirs, leur connaissance de la cité et la qualité de leur temps scolaire. Après mai 1968, un objectif fut annoncé : ouvrir l'école, optimiser l'utilisation du temps de classe, démocratiser les loisirs, viser une éducation concertée entre instituteurs, animateurs et parents, construire des locaux scolaires adaptés. Dès 1971, est créée une école avec une pédagogie s'inspirant des idées de Condorcet et de Freinet ; la grande section maternelle fait partie de l'école élémentaire, préfigurant les cycles.

En 1980, on aborde la structuration d'un temps périscolaire : naissent les premières réflexions autour du temps de l'enfant abordé dans sa globalité. On s'inspire des premières recherches sur la fatigue à l'école, des travaux conduits aux CEMEA, dans les centres de vacances et de loisirs.

En 1983, on crée la journée réduite, le transfert des cours du samedi au mercredi, aboutissant à la semaine de 5 jours, à la généralisation d'une journée scolaire ramenée à 5 h 30 avec 5 matinées de 3 h 30 et 4 après-midi de 2 h. Saint-Fons propose 25 h 30 de classe (l'obligation est de 26 h). L'essentiel réside dans un concept d'Espace éducatif concerté avec :

- un espace global ouvert à tous les enfants,
- un espace concerté : instances de concertation avec tous les partenaires,
- un espace éducatif centré sur l'enfant qui apprend à l'école mais aussi dans de nombreux autres lieux - ce dont l'école doit tenir compte dans ses programmations,
- l'amélioration des diverses liaisons école/collège, école/familles/cité.

Ce concept exige une nouvelle gestion du temps, des espaces, des pratiques pédagogiques renouvelées, un travail en équipe, une capacité d'écoute et d'entreprise. Il nécessite une confiance éprouvée entre les enseignants et les animateurs. Des ateliers complémentaires facultatifs sont proposés le lundi, mardi, jeudi et vendredi de 15 h 30 à 17 h. Les petits Saint-Foniards peuvent découvrir gratuitement plus de 50 activités au cours de leur scolarité élémentaire, à raison de 6 heures hebdomadaires. Les journées restent longues : 5 h 30 de classe, 1 h 30 d'activités, soit 7 h.

La question de l'accumulation de la fatigue est posée par l'inspectrice de secteur et deux directrices d'école qui expriment un certain malaise : « *Saint-Fons est exemplaire... Aussi toute critique est mal prise. Ne pas être totalement d'accord avec le projet, c'est être contre. Il faudra bien un jour se pencher sur la longueur excessive de la journée globale des enfants, surtout les petits*⁴⁰ ».

Classe la matinée, journée et semaine réduites

À Epinal⁴¹, plus d'un tiers des élèves suivent les cours le matin et pratiquent des activités d'éveil l'après-midi. Rien n'est aussi tranché⁴². Il y a classe 5 matinées consécutives de 4 heures et 1 après-midi consacrée à l'EPS ou aux arts ; soit une semaine de 22 h 30. La récupération se fait surtout sur les grandes vacances amputées de 3 semaines. Quatre objectifs ont présidé à la mise en place de ce système :

- coller au rythme biologique de l'enfant en privilégiant le rythme circadien,
- réconcilier l'enfant avec l'école grâce à de nombreuses activités annexes,
- faire en sorte que l'écolier devienne citoyen de sa ville en le mettant en relation avec les éducateurs, les animateurs, en l'accueillant dans les structures culturelles et sportives,
- réduire les inégalités en donnant les mêmes possibilités d'accès aux structures.

Une information a permis aux maîtres de se doter des connaissances de base pour mieux gérer le temps de classe. Les séances ont été raccourcies, les démarches pédagogiques s'efforcent de tenir compte des apports de la chronopsychologie, de la pédagogie différenciée, de la didactique, des sciences cognitives. Il n'y a aucune délégation d'enseignement sur le hors temps scolaire, ce qui ne signifie pas qu'on n'y apprend rien, qu'on ne s'informe pas de ce qui s'y fait.

Les enseignants ont exprimé leur satisfaction, après des débuts difficiles. Il a fallu changer les habitudes, s'organiser avec un nouvel emploi du temps, accepter que d'autres adultes viennent s'occuper d'éducation. Un maître résume : « *Nous ne sommes plus tout puissants auprès des enfants (nous ne l'étions pas, mais nous le croyions). Notre travail est recentré, nous sommes les professionnels de l'enseignement. Au début, j'étais réticent, maintenant j'apprécie ce fonctionnement pour les enfants et pour moi. Ce que je perds d'un côté, je le récupère de l'autre.* »

40 - Saint-Fons, accueil de la mission Aménagement du temps IA 14, 25 novembre 1995.

41 - Epinal. *Grands projets pédagogiques*. Ville d'Épinal. 1993. 1996.

42 - Visites effectuées par Yves Rondel en novembre 1995 et avril 1997.

Chez les enfants, c'est l'enchantement. Ils fréquentent ces activités facultatives à 98 %.

Une commission de suivi se réunit trois fois l'an pour organiser et contrôler le projet.

Journée réduite, semaine continue sur 6 jours

À Bhul (68)⁴³, dès 1985 avec les contrats ATS Calmat-Chevènement, les conditions sont favorables à un dispositif d'aménagement. En 1987, la communauté éducative se fait l'écho des travaux du docteur Vermeil sur la fatigue des enfants à l'école et entreprend d'imaginer une autre semaine sans rupture avec une journée vraiment allégée qui respecte mieux les rythmes biologiques propres de l'enfant. Les élèves sont habitués à travailler 4 heures le matin et 2 heures après le déjeuner. Le choix est fait de conserver une après-midi scolarisée, de libérer les trois autres pour les ateliers facultatifs ou le repos et de scolariser six matinées consécutives. Ce système n'est remis en cause ni par les parents, ni par les enseignants, ni par les enfants. L'horaire quotidien d'enseignement est réduit, pas celui de la semaine ; en revanche, il est mieux étalé sur l'année sans qu'il faille changer le calendrier des vacances. La scolarisation s'étale sur 205 ou 206 jours.

Le volet scolaire est porté par un projet pédagogique qui s'inspire des travaux des chronobiologistes et chronopsychologues : réflexion sur l'aménagement des plages horaires, sur la durée des séquences, sur l'alternance entre la nature des travaux, le statut de l'apprenant...

Le volet périscolaire ouvre l'école au monde associatif en donnant aux enfants l'occasion de découvrir les ressources sportives et culturelles locales et en offrant aux associations et aux clubs la possibilité de se promouvoir. C'est une symbiose. Depuis la mise en place du projet, l'image de l'école s'est améliorée. Il y a une seule école, ainsi tous les enfants sont concernés. Travail scolaire, ateliers ARS (aménagement des rythmes scolaires) se complètent. Les principaux objectifs sont tenus (journée réduite, semaine régulière, ouverture culturelle, évaluation tant sur le plan scolaire que sur les ateliers).

La semaine de 4 jours

Décriée par les spécialistes, souhaitée par les parents et les enseignants, elle peut être le résultat de l'échec des négociations avec l'épiscopat pour transférer les cours du samedi au mercredi. C'est la situation d'Hérouville-Saint-Clair (14) et de nom-

breuses villes qui souhaitent malgré tout s'occuper des rythmes de vie des enfants. Les activités sont essentiellement proposées sur le temps du midi (12 h 50-13 h 20 ou 12 h 45-13 h 30) ou encore 11h 45-12 h 45, plus rarement en fin de journée. Ce système resserre le temps de classe, provoque la perte d'heures de cours, une démobilité importante début juillet. Les ateliers du midi ne donnent pas aux enfants le temps de souffler, ceux du soir les retrouvent souvent saturés.

Confusion entre la classe et les ateliers

À Graffenwald (68), l'ATE (aménagement du temps de l'enfant) date de 1986. Le contrat ARVE (aménagement des rythmes de vie des enfants) a débouché sur un partenariat abouti entre les acteurs. Il s'est construit à partir de l'école dont les horaires ont été aménagés :

- classe cinq matinées consécutives, week-end complet,

- banalisation d'un après-midi réservé aux activités d'éveil, culturelles, sportives, sorties et visites... sur le temps scolaire. Tous les enfants participent à l'ARVEJ (aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes) pour ce qui se déroule sur le temps scolaire, car c'est la faiblesse essentielle du dispositif. La semaine demeure de 26 h, les horaires sont alourdis pour les participants aux ateliers périscolaires. Les forces du dispositif résident dans l'implication des partenaires et la participation en dehors de la classe qui permet à l'enfant d'avoir d'autres référents. L'évolution souhaitée est une forme de tuilage où les enfants commenceraient les activités sur le temps scolaire et les poursuivraient sur le temps périscolaire. La question de la diminution du temps de classe stricto sensu est posée par les parents qui demandent que ce temps soit consacré au travail scolaire. Une mère, affirme : « Oui à une école qui communique, ouvre les esprits ; aussi faut-il que les élèves s'expriment, écrivent, utilisent le traitement de texte et travaillent la syntaxe, le vocabulaire, sans réduire le temps de classe ». Le débat porte sur la place des ateliers et du temps de classe. Le courant éducatif pense que toute ouverture culturelle de l'école est bonne. Le courant scolaire, républicain, bien au fait de la durée d'une année scolaire demande plus de rigueur : les enfants peu suivis à la maison ont besoin de tout le temps scolaire pour apprendre à maîtriser les bases sans lesquelles l'avenir est sombre. Les ateliers comptent, en plus de la classe, pas à sa place.

43 - Bhul. *De mon temps*. École Maurice Koechlin. 1999.

Plusieurs constantes

Tous ces exemples sont représentatifs d'une volonté de changement et d'une démarche :

- Prendre en compte les études sur la fatigabilité des enfants, leurs rythmes de vie.
- L'analyse fait apparaître que le système scolaire français tel qu'il est traditionnellement organisé ne répond pas au mieux aux besoins réels des enfants.
- Le temps de l'école est un des temps sociaux ; pour essentiel qu'il soit, il ne peut ignorer la volonté commune de laisser le week-end à la disposition des familles.
- La journée scolaire doit être réduite, ce qui *de facto* impose la semaine régulière de cinq jours pour éviter les ruptures d'une semaine à l'autre.
- Prendre en charge une partie du temps disponible des enfants devient une priorité pour ces municipalités (CLSH, ateliers sportifs, culturels et scientifiques).

Des variations locales

La réflexion sur l'utilisation du temps de classe, la liaison avec les ateliers ARS (aménagement des rythmes scolaires), l'évaluation, la qualification des intervenants apparaissent comme inégales selon les expériences.

Le partenariat est plus ou moins abouti, et le concept d'*acteur* reste peu développé.

Un équilibre reste à trouver afin que le projet se fasse pour les enfants sans jouer les élus contre les enseignants ou l'inverse. Chacun a toute sa place s'il reste à sa place, connaît et reconnaît le travail des autres acteurs et se situe par rapport à un enfant qui se construit partout.

Enfin, il apparaît que les communes n'ont pas toutes la même volonté, les mêmes moyens pour poursuivre l'action éducative sur le temps extrascolaire.

La prise de conscience d'un nécessaire aménagement du temps de l'enfant

Cette prise de conscience progressive du nécessaire aménagement du temps pour l'enfant a fini par franchir le seuil du ministère de la Jeunesse et des Sports qui s'en est fait l'écho auprès du ministère de l'Éducation nationale, lequel a longtemps fait la sourde oreille (les retours de l'opération, 10%, avaient été décourageants, les professeurs faisant peu de cas du travail en commun).

On peut considérer que le début des années 1980

marque l'élargissement de l'approche nouvelle de la gestion des rythmes de vie de l'enfant. Dès 1962, les professeurs Debré, Douady⁴⁴, Thomazi avaient mis en évidence le *malmenage* scolaire des enfants dont l'importance était traduite par le pédiatre G. Vermeil⁴⁵. Pourquoi a-t-il fallu attendre tant de temps pour qu'enfin une circulaire montre l'intérêt que l'institution porte à la question ?

Ceci était dû en partie au cloisonnement des approches :

- L'école s'intéressait à l'écolier. Elle se sentait responsable de l'élève, oubliant que c'est un enfant qui franchit la porte, qu'il est impossible de séparer les deux.
- On parlait de l'écolier en général, on méconnaissait l'extrême diversité des enfants.
- Les cloisonnements étaient extrêmes : approche médicale, scolaire, économique, éducation familiale différente en fonction des milieux, des lieux, des contraintes, des moyens...

Plusieurs logiques s'ignoraient. Les actions conduites n'étaient pas mises en commun. Les interventions juxtaposées, les partis pris, les procès d'intention étaient autant imaginés qu'effectifs, chacun jouant en franc-tireur. L'opposition était vive entre instruction et éducation. L'enfant était considéré comme *objet* de son éducation. L'école accordait peu d'intérêt à l'EPS, aux arts, ainsi qu'à la démarche d'éveil, tenues par beaucoup d'enseignants comme peu importantes. Ils se considéraient comme des instructeurs certes chargés d'une parcelle d'éducation morale, mais l'essentiel était d'apprendre à *lire, écrire, compter pour se débrouiller*.

La nécessité d'aménager les temps de l'enfant ne fait pas l'objet d'un consensus, a priori. La prise en compte politique de cette question ne lève pas toutes les ignorances existantes.

L'évolution récente des temps sociaux : diminution du temps de travail, augmentation des temps libérés, la prise en compte du temps scolaire comme un véritable temps social avec ses particularités propres : diminution du temps scolaire et du temps d'enseignement, évolution des pratiques pédagogiques, ouverture de l'école, dégagement d'un tiers-temps éducatif, participent à cet état des connaissances sur les rythmes de vie. Il s'agit de voir maintenant les éléments essentiels qu'apportent les scientifiques à cette réflexion, et la façon dont ils sont pris en compte.

44 - R. Debré, D. Douady. *Rapport sur la fatigue des écoliers français dans le système scolaire actuel ; Recherche de ses causes et remèdes possibles*. Paris. IPN. 1962.

45 - G. Vermeil. *La fatigue à l'école*, Paris, ESF, 1963.

Temps et rythmes de vie de l'enfant : les perspectives ouvertes par l'approche scientifique

Temps et rythmes sont étroitement liés. L'homme primitif, pour se repérer, disposait des rythmes externes, en particulier l'alternance jour/nuit et des rythmes cosmologiques (rotation de la Terre sur elle-même et autour du Soleil ; rotation de la Lune sur elle-même et autour de la Terre). Puis la science est venue peu à peu domestiquer le temps en l'asservissant à sa mesure. Au cours des siècles, les réflexions philosophiques sur le temps, les investigations des scientifiques, des psychologues se sont confrontées. Ces recherches et découvertes ont participé à l'apparition progressive de deux disciplines distinctes et complémentaires : la chronobiologie et la chronopsychologie. Ce n'est qu'à la fin du 19^{ème} siècle, puis suite à la prise en compte d'importants travaux (Piéron en 1910⁴⁴, Kleitman en 1963⁴⁵) qu'on commença à reconnaître au facteur temps le statut de facteur biologique. Il est aujourd'hui vérifié qu'animaux et végétaux

présentent une rythmicité interne. L'homme sait que sa température, sa pression sanguine, sa respiration, sa glycémie, varient en cours de journée, comme la sécrétion des hormones (sexuelles, de croissance, anti-stress...) et la composition biochimique du système nerveux. Ces phénomènes périodiques sont si nombreux chez les vertébrés supérieurs que Boldireff⁴⁶ les a comparés à ceux des rouages d'un chronomètre, dont les secondes seraient données par les battements cardiaques, les minutes par les mouvements respiratoires, les heures par le travail périodique de l'appareil digestif et sécrétoire ; les mois ayant leur périodicité représentée par l'activité des glandes génitales chez les femelles ; quant aux jours, la périodicité de l'activité mentale en marque bien le rythme avec en outre une oscillation générale de la température, de la vitesse du pouls, de la pression artérielle, de la respiration.

Les rythmes chronobiologiques

La chronobiologie apporte la dimension temporelle à l'étude des processus physiologiques qui affectent les êtres vivants. Le précurseur de cette science est C. Bernard qui supposait que les organismes vivants stabilisaient leurs constantes physiologiques. Il fut le premier à démontrer la fonction glycogénique du foie dans un espace temporel régulier. Il avait introduit en 1865⁴⁷ le concept de milieu intérieur équilibré, comme résultante de nombreuses variations périodiques des divers processus biologiques au niveau de la cellule, de l'organisme ou d'une population. Ces changements réguliers sont désignés par le terme de *rythmes biologiques*. Brown et Graeber⁴⁸ ont défini les rythmes biologiques comme étant *des rythmes durables d'ensembles biologiques dont la période et l'amplitude sont statistiquement significatives, se maintenant durant au moins deux cycles, lorsque les facteurs environnementaux sont constants (lumière, nourriture, température) et pouvant changer de période sous l'influence d'un changement de période des synchroniseurs environnementaux*. Pour A. Reinberg⁴⁹, temps et rythmes sont des notions étroitement imbriquées. Au début,

n'étaient connus que les rythmes externes, ceux du monde physique, les seuls que l'homme primitif ait pu appréhender pour se repérer et peu à peu créer le temps et les horloges. Puis la science est venue domestiquer le temps pour s'imposer à lui. L'homme désormais outillé, dépassa sa simple cénesthésie, se montra un jour attentif à sa rythmicité physiologique et psychologique. La chronobiologie est une science qui se propose d'étudier les changements quantitatifs réguliers et périodiques des êtres vivants, en particulier le rythme circadien. Depuis 20 ans, elle a mis en évidence des activités biopériodiques plus ou moins longues, d'une part à tous les échelons de la hiérarchie des êtres vivants, mais aussi à tous les niveaux d'organisation des vertébrés supérieurs comme l'homme ou liés les uns aux autres, ils semblent programmés pour constituer une structure temporelle (Reinberg, 1983). F. Testu⁵⁰ présente la chronobiologie comme l'étude quantitative des mécanismes détaillés de la structure temporelle des êtres vivants. Elle connaît un développement considérable. Son principal intérêt réside dans l'ampleur de ses champs d'investigation.

44 - Piéron. H. L'évolution de la mémoire, Paris, Flammarion, 1910.

45 - Kleitman. MN. Sleep and wakefulness., Chicago, University of Chicago Press (revisited edition), 1963.

46 - Boldireff. F. Archives des sciences biologiques. Londres, 1905, cité par Piéron en 1910.

47 - C. Bernard. Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, Paris, Baillière, 1865.

49 - Reinberg. A. Les rythmes biologiques, Paris, PUF, 1978.

50 - F. Testu. Les variations journalières de l'activité intellectuelle de l'élève, Gap, CNRS, n° 59, 1982.

La connaissance des rythmes biologiques s'élargit. Il est maintenant possible de déterminer en partie les moments les plus favorables au travail, au repos, aux prises de médicaments (notion de chronopharmacologie).

Les rythmes les plus connus ont une période d'environ 24 h, Halberg les a appelés circadiens (*de circa* : environ et *dies* : jour). Chez l'homme, le rythme circadien le plus évident correspond à l'alternance veille/sommeil au cours du nyctémère (24 h consécutives). Le paramètre le plus étudié est la température corporelle. Elle constitue un indicateur du mécanisme global de l'organisme (P. Fraisse⁵¹). Elle était explorée dès 1842 (Gierse⁵²), puis en 1846 Helmholtz présentait un premier profil et constatait que la température connaissait un creux vers 4/5 heures du matin, un pic vers 16/17 heures. En 1873, Jurgensen⁵³ effectuait une étude longitudinale auprès de trois sujets. Ils restaient allongés toute la journée pendant deux semaines, n'effectuant aucune autre activité que celles nécessaires au métabolisme de base. Le profil de température restait le même. D'autres études conduites auprès de personnels travaillant la nuit et se reposant le jour (cohorte d'infirmières suivies en 1907 par Piéron et Toulouse⁵⁴), ont montré que l'on pouvait inverser le rythme nyctéméral de la température corporelle humaine. Cette inversion se fait lentement et progressivement (elle était totale après environ 40 jours).

Les rythmes biologiques : origine endogène ou exogène?

Ces résultats influencèrent beaucoup les recherches ultérieures. Cette inversion prouve que les rythmes internes sont modifiés par les conditions de vie, l'activité physique et mentale (Piéron, 1910)⁵⁵. Les rythmes naturels sont déterminés par les conditions cosmiques, mais aussi par des modifications d'origine sociale, telles les contraintes du travail à horaires décalés. La difficulté, la lenteur de l'inversion indiquent que le rythme a été acquis, qu'il tend à persister dans sa périodicité, s'opposant à une périodicité nouvelle. Il établit un compromis entre l'action passée de plus en plus faible et l'action présente de plus en plus forte. Par une telle

interprétation de ses travaux, Piéron est considéré comme un des précurseurs de la chronobiologie.

D'autres paramètres ont fait l'objet de mesures : rythme cardiaque, des sécrétions hormonales, de la respiration... Une synthèse a été proposée par Reinberg⁵⁶. En 1969, Halberg dénombrait plus de 50 rythmes circadiens humains. Nombre dépassé depuis. D'autres rythmes, plus lents ou plus rapides, ont été mis en évidence chez l'homme. Les rythmes ultradiens désignent des rythmes de haute fréquence (période entre une seconde et vingt heures) : les battements cardiaques, la respiration, les oscillations électriques du cerveau sont les plus connus. Parmi les rythmes infradiens (basse fréquence), la menstruation, les variations de la température corporelle au cours du cycle oestrien ont été les plus observées.

Le problème essentiel posé par les rythmes biologiques est d'en connaître la nature endogène ou exogène. Sont-ils innés et transmis, dépendent-ils de certains facteurs externes mal identifiés ? Presque tous les chercheurs s'accordent actuellement sur la nature endogène des rythmes biologiques. Leurs travaux concluent dans ce sens. Mais la question de l'influence de la rythmicité de l'environnement (lumière, température, marées) est posée par Brown (1982). Celle de facteurs géographiques n'est pas exclue (latitude, altitude, champs magnétiques).

Le maintien de la rythmicité en milieu constant a été prouvé sur des périodes courtes (Aschoff⁵⁷, 1960) ou longues (Reinberg, 1982). Chez l'homme, les recherches, hors du temps, ont été conduites avec des spéléologues isolés dans une grotte plusieurs semaines, à l'exemple de M. Siffre. Elles montrent que les rythmes biologiques persistent en l'absence de facteurs d'environnement. Ainsi les rythmes circadiens présentent une période comprise entre 22 et 28 h, stable pour une personne variant entre les individus d'une même espèce (Macar, 1980)⁵⁸. L'exemple le plus connu, cité par P. Fraisse⁵⁹, est celui d'un homme de 25 ans resté isolé pendant 174 jours, 70 mètres sous terre, sans repère temporel. Les scientifiques constatent que, privée de l'alternance circadienne lumière/obscurité, la périodicité s'allonge pour se stabiliser à 24,8 heures.

51 - P. Fraisse. *Éléments de chronopsychologie*. Le travail humain, p. 353-372, Paris, 1980.

52 - Gierse. A. *Quaeenam sit ratio caloris organici partium inflammatione laborantium hominis dormientis et non dormientis*, Halle, 1842, cité par O. Ostberg, *Zur Typologie der circadienen Phasen lage Und Chronohygiene*.

53 - Jurgensen. T. *Die Körperwärme des gesunden Menschen*, p. 173. Leipzig, Vogel, 1873.

54 - Piéron H. et Toulouse. E. *Le mécanisme de l'inversion chez l'homme du rythme nyctéméral de la température*, p. 425-440, Paris, *Journal de Physiologie et Pathologie générale*, 1907.

55 - Piéron. H. *L'évolution de la mémoire*, Paris, Flammarion, 1910.

56 - *Journées d'études, 3-7 mai 1976 : Biologie des comportements, rythmes biologiques*, p. 21-44. Paris, VEN, 1976.

57 - Aschoff. J. *Exogenous and endogenous components in circadian rhythms*, in *Cold Spring Harbor Symposia on quantitative Biology*, 1960.

58 - Macar. F. *Le temps, perspectives psychosociologiques*, p. 23, Paris, Mardaga, 1980.

59 - Oleron G., Fraisse P., Siffre M., Zuili N. *Les variations circadiennes du temps de réaction et du temps spontané au cours d'une expérience « hors du temps »*. *L'année psychologique*, n° 70, 1970.

Les synchroniseurs

Tout facteur dont les variations périodiques sont susceptibles de modifier la période ou la phase d'un rythme biologique est un synchroniseur (Reinberg). Les plus évidents sont l'alternance jour/nuit, la température liée au jour et à la nuit, les saisons, les marées. Les modes de vie importent : heure du lever, du coucher, des repas, des horaires de travail, conditions de vie, organisation du temps, présence/absence des parents. Les changements horaires de l'automne, et surtout ceux du printemps sont également des synchroniseurs importants, ils perturbent le sommeil et sont particulièrement ressentis par les enfants les plus jeunes.

Il y a action de phénomènes d'origine cosmologique et de type social. A. Reinberg parle de synchroniseurs *socio-cosmo-écologiques*.

La chronobiologie et l'ergonomie

On peut se référer ici aux conséquences d'un travail posté, désynchronisé par rapport à l'alternance jour/nuit (durée des périodes, vitesse de rotation, régularité ou non des alternances, durée des coupures et des repos). Les recherches de Reinberg, Halberg, Rutenfranz⁶⁰ ont montré les effets rémanents du travail posté sur les rythmes biologiques :

- La durée d'ajustement physiologique varie d'une fonction à l'autre.
- Importantes différences entre des individus d'une même espèce.
- Une durée de rotation courte semble moins préjudiciable à l'organisme humain.

Les rythmes d'intérêt immédiat ou d'importance biologique prioritaire s'inscrivent dans le cadre des 24 h en circadien ou ultradien. C'est le cas de tous ceux qui président au déroulement des métabolismes et des manifestations des grandes fonctions de l'organisme. Ce sont les premiers interlocuteurs du cadre de vie, donc de l'école, du périscolaire et aussi des facteurs extérieurs susceptibles de les altérer. De la chronobiologie à l'étude des rythmes de vie de l'enfant à l'école, il y a d'autant plus de chemin à parcourir que la chronobiologie explore des phénomènes internes cellulaires, métaboliques ou fonctionnels ; phénomènes individuels qui mettent en jeu la personne dans ses diverses parties en situation de variations autorégulées.

Les rythmes scolaires ne peuvent fonder leur raison d'être que dans la mesure où ils interrogent la biologie dans ses réactions intimes. Au-delà, c'est une situation d'extrapolation abusive. Il est important de maintenir le débat dans le cadre de dépendance à l'égard de la physiologie de l'enfant, donc par rapport à sa santé.

Le rôle central du sommeil

Pour montrer l'imbrication, la dépendance des rythmes, il est utile d'exposer dans ses grandes lignes le fonctionnement du sommeil. L'alternance des états de veille et de sommeil constitue le rythme biologique de base de l'homme. Les mécanismes sont complexes et pas tous élucidés, malgré les importants travaux effectués à Lyon par Jouvét et son équipe depuis de longues années.

L'étude du sommeil a débuté par la découverte de l'activité électrique du cerveau, enregistrée pour la première fois chez l'homme éveillé par H. Berger en 1929. Elle permet d'objectiver les variations de l'activité du cerveau et en 1937, Loomis décrit cinq stades de sommeil chez l'homme endormi. En 1953, Aserinsky et Kleitman observent des mouvements oculaires chez le dormeur correspondant à un niveau d'activité élevé du cerveau. En 1959, Jouvét met en évidence au cours de cette phase, l'absence de tonus musculaire et découvre ainsi le sommeil paradoxal, nom donné en raison de la présence simultanée d'une activité cérébrale intense, proche de l'éveil et de l'abolition du tonus musculaire. Il existe deux catégories de sommeil, elles sont constitutives d'un cycle. L'une est réparatrice au plan physique et favorise la sécrétion de l'hormone de croissance ; l'autre plus courte, survient en fin de cycle et permet la mémorisation.

Une personne privée de sommeil ne peut survivre longtemps alors qu'elle peut jeûner un mois. Des privations répétées de sommeil mettent en grave danger la santé. Le besoin de sommeil varie selon les individus, mais plus de 85 % se situent dans la fourchette de 6 à 9 h, 5 % des sujets dorment moins de 6 h, environ 10 % dorment plus de 9 h. Chacun a besoin de sa quantité personnelle de sommeil qui tend à rester stable même si l'on dort plus l'hiver quand les nuits sont longues (influence des synchroniseurs externes) et moins à l'âge de la retraite.

60 - Rutenfranz. J. The development of circadian system functions during Infancy and Childhood, in S.J. Fomon Ed. Circadian systems Report 39th, Columbus, Ross Conference on Pediatric Research, 1961.

Le signal du sommeil arrive plus tôt selon l'environnement cosmologique : le sommeil de nuit diminue en allant vers l'Equateur parallèlement à une plus grande nécessité de sieste. Celle-ci prépare au sommeil nocturne, ce qui semble confirmé par l'observation de siestes d'enfants : sommeil diurne ne comportant que des rythmes de type R.E.M. (Rapid Eye Movement), donc dominés par les rêves. À côté des petits et gros dormeurs, nous trouvons des différences entre les *couche-tôt* et les *couche-tard*. Le caractère de cette variable est lié avec le rythme biologique de la température interne.

Il importe donc qu'enfants et jeunes aient leur compte de sommeil et se réveillent d'eux-mêmes. La tenue régulière d'un agenda de sommeil et divers enregistrements permettent d'estimer le besoin individuel de sommeil qui diminue avec l'âge, mais présente des variables interindividuelles importantes. Le manque de sommeil est une des raisons majeures à l'absence de concentration et donc à la difficulté d'apprentissage.

Les rythmes chronopsychologiques

Ces rythmes renseignent sur les *variations des performances physiques et intellectuelles au long de la journée, de la semaine*, selon l'âge, le niveau scolaire, le degré de maîtrise des apprentissages, la nature, la complexité de la tâche, la motivation. Le premier essai de définition est de P. Fraisse, père de la chronopsychologie, qui propose d'étudier les changements du comportement pour *eux-mêmes*. Cette discipline nouvelle (juste 20 ans), concerne à l'origine principalement l'adulte. L'étude des variations périodiques de l'activité (physique, intellectuelle) permettait de déterminer des profils de fluctuations journalières dans le but d'améliorer les performances. Les variations observées différaient ou s'opposaient selon le type d'activité étudiée. Des recherches complémentaires en laboratoire ont été effectuées pour comprendre les causes de cette diversité. Parmi les facteurs envisagés : les conditions d'exécution, la nature de la tâche, la personnalité des employés et ouvriers, le moment de la journée. Ces recherches fournissent un corpus de connaissances psychologiques générales qui ont constitué le support des expérimentations.

Les rythmes alimentaires : un écart entre les besoins physiologiques et les modes de vie

Tous les diététiciens expliquent que l'organisme a besoin de quatre repas quotidiens dont un véritable petit déjeuner et un dîner peu calorique. Les pratiques sociales sont souvent différentes, négligeant le déjeuner, souvent pris *sur le pouce* et accordant trop d'importance au dîner copieux, provoquant une digestion et un endormissement difficiles.

Des actions informelles, des plans de formation apparaissent nécessaires pour apprendre les bases de la diététique nutritionnelle et de l'hygiène alimentaire, du fonctionnement et du rôle du sommeil chez les enfants et les adultes.

Des projets d'école sont construits dans ce sens. Ils s'avèrent plus efficaces quand ils dépassent le temps scolaire, s'adressent aux familles et aux partenaires éducatifs. Au-delà de l'aspect nutritionnel, les repas peuvent être des temps de régulations, d'échanges langagiers et d'enrichissement.

C. Leconte-Lambert considère que la chronopsychologie présente une double spécificité ; étant examinée comme méthode d'étude et comme domaine de recherche, situation privilégiée à la charnière des recherches fondamentale et appliquée.

Comme méthode, elle permet de constituer un nouveau savoir dans les acquis de la psychologie générale, voire de la psychologie cognitive. Elle permet de renouveler des investigations autour de processus psychologiques comme l'attention et la mémoire.

Comme application, elle apporte à la psychologie du travail des données nouvelles. Elle cherche à voir si les activités humaines sont rythmées, aide à proposer des aménagements spatiaux, ergonomiques, temporels, organisationnels permettant d'améliorer les conditions de fonctionnement de ces activités.

Pour l'étude des rythmes de vie de l'enfant, la chronopsychologie apparaît comme méthode principale d'étude et comme domaine particulier d'exploration.

Les variations périodiques de l'activité intellectuelle

En remontant au début du siècle, en interrogeant la littérature anglo-saxonne, on trouve trace de quelques expériences traitant des variations de performances scolaires. Elles étaient menées dans un but pratique : apprécier la fatigue, déterminer les meilleurs moments d'attention. Le premier investigateur connu est Sikorski⁶¹ (1879) ; il montre à l'aide de dictées données à différents moments de la journée, que les performances décroissent du matin au soir. Laser⁶² tente de déterminer la courbe moyenne de fatigue de 225 enfants de 10-11 ans travaillant 5 h le matin. Proposant des additions et des multiplications, il constate qu'ils travaillent de plus en plus vite et de mieux en mieux jusqu'à la 4ème heure, puis régressent lors de la dernière.

Ebbinghaus⁶³ (1897) soumet 26 classes de lycée travaillant 5 h le matin à 3 épreuves : mémorisation de chiffres, additions/multiplications, exercices à trous dans un texte littéraire.

- Tâche n° 1 : mémorisation meilleure en début de matinée.
- Tâche n° 2 : résultat optimal vers les 3ème et 4ème heures.
- Tâche n° 3 : les élèves les plus âgés progressent tout au long de la matinée, les plus jeunes régressent tout au long de la matinée.

Teljatnik (1902), Baade (1907), sont les premiers à comparer les variations périodiques de l'activité intellectuelle les jours avec classe et les jours sans classe. Les profils journaliers sont identiques. Pour l'addition, les résultats s'élèvent jusqu'à un pic situé entre 10 et 11 h, diminuent jusqu'à 14 h puis remontent jusqu'à 17 h. D'autres travaux (Winch⁶⁴ 1913, Gates 1916), confirment tous une supériorité des performances le matin. Gates, analysant des emplois du temps d'élèves, constate que les matières sont réparties arbitrairement dans la journée (1916). Il entreprend d'étudier de manière approfondie le profil journalier de l'efficacité à plusieurs tâches scolaires. Il est le premier à présenter sur un repère orthonormé des profils journaliers de performances à des épreuves scolaires. Il constate que les performances ne

varient pas toutes dans le même sens : entrent en ligne de compte le niveau de connaissance, la fatigue, l'intérêt, l'énerverment, le rôle de l'adulte. Tous ces paramètres demeurent d'actualité. Il a fallu attendre les années 1960 pour voir de nouvelles recherches. Rutenfranz, Hellbrügge⁶⁵ (1957), Fischer et Ulich (1961) ont dégagé des profils journaliers de performances à des épreuves de calcul.

Les apports de la catégorisation de la mémoire

- Mémoire à *long terme* (MLT) : Folkard (1975) remarque que les épreuves qui sollicitent la MLT (elle conserve l'information de façon permanente, sa capacité est considérée comme illimitée) progressent en cours de journée. Les travaux portent soit sur les effets du moment d'apprentissage (matin ou après-midi), soit sur le moment de restitution (matin ou après-midi).

Il en ressort que ce qui a été appris l'après-midi ou le soir est mieux retenu que ce qui est appris le matin ; la MLT est globalement supérieure en fin de journée.

- Mémoire à *court terme* (MCT) : Les résultats à un test de mémoire à court terme (l'information est conservée quelques secondes, sa capacité limitée représente l'empan mnémonique) sont meilleurs la matinée. L'étude est conduite sur des nombres : numéros de téléphone, dates de naissances. L'efficacité croît de 9 à 11 h, elle décroît ensuite jusqu'à 18 h.

J. Revel s'est intéressé à la structure interne des périodes de deux heures qui sont les *unités de base* de toutes les observations. Les travaux ont été conduits dans des classes du Pas-de-Calais. Ces unités d'environ 120 minutes seraient divisées en 3 tranches de 40 minutes (déjà relevé par J. Bouton), durée correspondant à une capacité optimale d'action soutenue, après laquelle il est nécessaire de souffler (temps pour un premier tri et un rangement temporaire d'informations). Chez les petits de 5 à 7 ans, W.P. Colquhoun avait déjà mis en évidence cette périodicité ainsi que l'existence de courtes pauses toutes les 10 minutes, sorte d'éclipse au niveau des mesures qu'il avait effectuées sur l'attention. Les observations de Revel

61 - J. Sikorski., Sur les effets de la lassitude provoquée par les travaux intellectuels chez les enfants d'âge scolaire, Annales d'hygiène publique, p. 458-464.1879.

62 - Laser. H., Zur Schulgesundheitspflege, Munich, 1894.

63 - Ebbinghaus H. Memory, New York. 1897, Dover Publications (republished in translation), 1964.

64 - Winch W.H, Mental fatigue in Mental adaptation during the school day as measured of arithmetical reasoning, ay school children as measured by immediate memory, The journal of Educational Psychology, 1912. Journal of Educational Psychology, 1913.

65 - Hellbrügge. T. Ontogénèse des rythmes circadiens chez l'enfant, In Cycles biologiques et psychiatriques. p. 159-183. Paris, Masson, 1968.

vont dans le même sens. Il montre qu'en moyenne, sur une tâche de lecture-écriture d'une durée de 15 minutes, un enfant de 6 ans a un temps d'attention double de celui du petit de 5 ans. Cet argument est à prendre en compte au moment d'envisager la durée de scolarisation d'un élève dans un cycle. Les résultats d'études récentes⁶⁶ sont analogues. Les attitudes de détachement surviennent après quelques minutes.

Des variables externes

Les spécialistes des rythmes chronopsychologiques ultradiens restent prudents : "Nous ne sommes encore qu'une poignée, nous disposons de peu de moyens financiers pour conduire les investigations, nous en sommes aux balbutiements et peinons à mettre en place des protocoles fiables. La recherche sur des enfants est difficile, il est compliqué d'isoler des variables ou de neutraliser des incidences extérieures..." (F. Testu lors du colloque européen sur les rythmes d'apprentissage à Tours les 16/17 décembre 1993). Il exprime un double regret : ne pas pouvoir travailler sur des cohortes plus nombreuses et sur des durées d'observation plus longues.

Ainsi de nombreux paramètres interfèrent dans l'analyse : la variété des supports (domaine d'apprentissage, niveau d'étude d'une notion), le nombre d'élèves par classe, le niveau socioculturel, la motivation individuelle, la dynamique d'ensemble, l'« effet-maître »⁶⁷, les stratégies de l'enseignant, la maîtrise de la pédagogie, de la didactique des disciplines, la qualité de la relation à la classe, le matériel disponible, la reprise valorisée ou non des énonciations⁶⁸, le suivi des parents. Sachant qu'au cours d'une même séquence, quel que soit le moment de la journée, l'attention a des pics et des creux, que chacun a ses démarches cognitives, il y a

lieu d'accueillir avec réserve des annonces hypermédiatisées qui érigeraient quelques expérimentations savamment orchestrées en solutions miracles.

Les variations du niveau de performance

En recensant les recherches essentielles effectuées dans le domaine de la variation périodique de l'activité intellectuelle, il se dégage une certaine convergence, qu'il s'agisse des auteurs déjà cités, de G. Laude (1974) et J. Guillaume (1975), du Recteur Magnin, de F. Testu et de son équipe. Au cours de la journée, le niveau de performance fluctue selon la loi suivante :

- Après une mise en route difficile (elle justifie l'élaboration de stratégies et d'un temps d'accueil des enfants à l'école avant le début de la classe), un creux lors de la première heure de classe (d'autant plus marqué que les cours commencent tôt), creux qui s'élève à partir d'environ 9 h 30 jusque vers 11 h-11 h 30 puis s'abaisse.
- Le début d'après-midi n'est pas propice à un travail intense (baisse de performances, chute de la vigilance) et doit être protégé en proposant des séquences moins exigeantes.
- Le niveau de performance s'élève en cours d'après-midi (entre 15 h et 17 h) pour les enfants les plus grands (cycle 3), et de façon beaucoup moins avérée chez les plus jeunes à moins qu'ils aient bénéficié d'une sieste ou d'un vrai moment de repos dans des conditions adaptées.
- Globalement, la matinée est le moment le plus propice aux apprentissages.
- La reprise en cours d'après-midi est plus nette quand les enfants grandissent (cycle 3, collège, puis au lycée). Toutefois la phase postprandiale est défavorable aux efforts cognitifs intenses. A partir de 14/15 ans une phase de travail le soir est

Les rythmes chronopsychologiques

Le travail scolaire demande une journée allégée avec des moments de respiration, des horaires en phase avec les rythmes chronopsychologiques. Cette réduction semble impliquer une semaine avec des cours sur cinq jours continus permettant ainsi aux enfants de passer le week-end en famille. Il paraît souhaitable que l'année scolaire s'étende sur un nombre accru de jours pour mieux répartir l'effort, éviter la fatigue, limiter les oublis pendant les longues vacances...

66 - Y. Rondel. op.cit.

67 - cf. travaux de A. Mingat. Les acquisitions scolaires de l'élève au CP. Les origines des différences. Revue française de pédagogie. N° 69. pp. 49-63.

68 - M. Le. Bohec. Les énonciations des enseignants en classe élémentaire, leur contribution à la reconnaissance des élèves sur le plan identitaire. Thèse de doctorat. Université de Nantes, 1997.

entreprises à la satisfaction des ouvriers⁶⁹, et par les professeurs et professions libérales⁷⁰.

L'implication des familles dans l'aménagement du temps de l'enfant

Chez les adultes, la logique de réduction du nombre de jours travaillés prévaut, elle vient télescoper la logique de redistribution du temps scolaire. Il importe d'évaluer les conséquences de ces évolutions et de voir quelles perspectives elles ouvrent, en ce qui concerne l'aménagement du « temps de la famille ».

Ces logiques ne paraissent pas opposables si parents et enfants disposent de deux jours successifs et communs pour des loisirs, sorties, pratiques sportives et culturelles communes ou pour être ensemble. Ce temps paraît essentiel pour maintenir un contact régulier, des périodes de vie commune et permettre aux parents d'exercer leur fonction parentale au quotidien certes, mais aussi en disposant de plus de temps pour construire et vivre des projets communs avec les enfants. Des temps de régulation sont aussi nécessaires pour échanger, débattre, débloquer une situation... ce qui ne peut être entrepris dans l'urgence.

Un troisième jour de congé de l'adulte ou le capital de jours cumulés peuvent permettre le farniente, le bricolage, le travail non marchand, la participation à un club, une association... à la périphérie de l'école (responsabilité d'une activité régulière dans le cadre des écoles ARVE ou ARS) : équipe sportive, groupe théâtral, club nature, échecs, de bridge, informatique, équitation, danse... Cela ouvre la possibilité à tout adulte - qui en manifeste le désir et qui présente les qualités requises - d'apporter sa contribution sur une partie du Tiers-temps éducatif.

Il se trouve que les clubs et associations sont rarement ouverts aux heures de disponibilité des adultes ou des étudiants. Le renfort des parents, au niveau des possibilités d'encadrement, des propositions de nouvelles actions, des énergies renouvelées, permettraient une densification du tissu associatif et de ses propositions, rendant possible une utilisation plus rationnelle des locaux et matériels existants.

Cette implication des familles induit une redistribution du temps libéré des parents sur leur temps consacré aux enfants. Par exemple, chaque parent pourrait protéger un jour de congé hebdomadaire pour ses enfants afin d'éviter réveil prématuré et précipitation qui fatiguent les petits avant qu'ils aient commencé leur journée. Ainsi, au moins deux jours de classe par semaine, les enfants bénéficieraient d'horaires plus en cohérence avec leurs rythmes internes, tout en étant en phase avec les rythmes sociaux.

Cependant, cette logique de redistribution du temps travaillé et d'investissement dans le tiers-temps éducatif, souhaitables, prend appui sur le cas des familles qui ne connaissent pas de difficultés - liées à l'emploi - particulières.

La question de l'implication des familles où l'inactivité (professionnelle) prévaut, et dans lesquelles les enfants sont les seuls à devoir s'astreindre à des horaires (de lever pour aller en cours...) doit également être envisagée. De même que celle des familles monoparentales, qui constituent aujourd'hui environ 38 % des ménages⁷¹, et qui sont confrontées de manière plus sensible à la question de la garde des enfants en dehors du temps scolaire.

La conciliation du temps scolaire avec les autres temps sociaux

Utiliser au mieux les temps disponibles est un objectif majeur dans l'articulation des temps sociaux. Les calendriers des vacances des enfants et des adultes doivent trouver un minimum de cohérence. Des parents ne parviennent pas à avoir chaque année deux semaines de congés en même temps, ils ne peuvent jamais ou presque partir avec leurs enfants, pour des raisons financières mais surtout de calendrier. Plus l'emploi est fragile, fluctuant et moins les salariés ont les possibilités de faire entendre des revendications pour une meilleure qualité de vie passant par des horaires réguliers.

Pourrait être envisagé, pour l'enfant, dans une nouvelle configuration du calendrier, un *crédit congé* d'une semaine où il pourrait partir en période creuse (un choix étant possible sur

69 - Parole d'ouvrier : «Je travaille à 150 kms de chez moi, je préfère des journées plus longues (9 ou 10 h) et avoir 3 jours pour mon week-end». in thèse d'Y. Rondel.

70 - Les femmes exerçant une profession libérale ou ayant des possibilités réglementaires de travailler sur quatre jours en conservant le mercredi (pour les enfants) et le week-end le font à 53 %. (INSEE, 1999).

71 - Rapport du Ministère de la Famille, 2000.

quelques semaines creuses banalisées dans l'année), avec des tarifs accessibles aux plus modestes. Cela amènerait, pour l'école, des difficultés de gestion qu'il faut mettre en regard de son accommodement aux absences injustifiées.

L'implication de l'école, avec ses rythmes propres, ses exigences sur lesquelles elle doit se montrer attentive, dans la recherche d'un consensus qui soit favorable aux enfants dans leur vie scolaire, qui tienne compte des évolutions des conditions de travail des adultes et convienne à la vie sociale des uns et des autres, constitue un enjeu majeur de l'aménagement des temps de l'enfant.

La dimension culturelle du temps

Selon les origines et appartenances sociales et culturelles, les horaires et le temps ne revêtent pas la même signification. Ainsi pour des parents français de culture traditionnelle, les heures des repas, du coucher sont pensées en fonction du

besoin de sommeil pour être disponible et reposé le lendemain matin. Dans d'autres cultures, il ne paraît pas aberrant, ni anormal de laisser les enfants dehors le soir. Quand des enseignants ou des éducateurs sociaux interpellent ces parents sur cette question, ces derniers sont d'abord interloqués, souvent désarmés : ils ne se voyaient coupables d'un déficit d'éducation. Ils avaient un autre cadre, une autre approche. Les études spécifiques sur ce champ sont rares. Elles demandent extension pour une véritable compréhension et pour éviter les interprétations erronées et les jugements hâtifs qui provoquent plus de blocages qu'ils n'apportent de perspectives ou de solutions. On peut néanmoins se reporter aux travaux des ethnologues sur l'organisation des communautés éducatives et la conception de l'éducation dans d'autres cultures⁷². La recherche en sociologie de l'immigration et les études sur l'interculturalité apportent également des éléments de compréhension.

La contribution scientifique à l'approche des rythmes scolaires

Trois approches des rythmes scolaires : quantitative, qualitative et différentielle

Une approche **quantitative** s'intéresse à la fatigue à l'école, au temps gâché, stigmatise les discordances entre les rythmes imposés et les seuils de tolérance des élèves. Elle montre des emplois du temps figés, l'absence d'activités alternées, de mouvements chez les petits. Elle propose des allègements de durée de l'effort, une nouvelle répartition du travail dans la journée, la semaine, l'année, une réorganisation des temps de congés. Elle vise à mieux situer le temps scolaire par rapport aux autres temps sociaux. Il doit subir des modifications dans le cadre d'un système où les parents ont autant leur mot à dire que les enseignants, les médecins ou le patronat.

Une approche **qualitative** qui complète la précédente, met l'accent sur la qualité des activités proposées. Elle préconise un allègement des programmes, vise à former un enfant ayant une tête bien faite autant qu'une tête bien pleine. Elle appelle la rationalisation des rythmes, une large place à la créativité. Elle situe l'enfant comme acteur de ses apprentissages.

Une approche **différentielle** qui met au centre du débat la rationalisation optimisée des rythmes scolaires, tout en veillant à respecter chaque enfant. Elle engage la réflexion sur l'échec et l'inégalité des enfants. Comment apporter plus à ceux qui en ont vraiment besoin, sans oublier ou négliger les têtes de classes qui de toute façon se rappellent toujours à l'attention du maître.

Une seule question suffit à expliquer cette démarche : de quoi est fait le vécu du temps scolaire des enfants pris dans leurs différences et leurs difficultés respectives ? Ces approches demeurent identifiables à des degrés divers dans les mises en œuvre des politiques officielles d'ATS (aménagement du temps scolaire). Elles expriment des choix éducatifs différents selon les acteurs de terrain.

L'évolution de la recherche

En 1980, des scientifiques tels Reinberg et Montagner montrent la nécessité de faire appel aux connaissances que l'on a des rythmes de l'enfant. Reinberg a été le pionnier de la chronobiologie. Elle demande de reconnaître la primauté du rythme circadien, de l'alternance veille/sommeil, du rôle

72 - travaux de J. Barou, notamment.

fondamental du sommeil, de la synchronisation des temps de vie.

Montagner met en évidence la nécessité d'une approche globale des rythmes au long des 24 heures dans les divers milieux où vit l'enfant.

En 1980, F. Testu développe la chronopsychologie (fondée par P. Fraisse)⁷³ qui s'applique à décrire les variations journalières et hebdomadaires des performances en milieu scolaire, les relations entre ces performances et la nature de la tâche, la variation de la vigilance, de la mémoire, des processus intellectuels au cours de la journée. Le SNI-PEGC⁷⁴ a initié dès 1980 le premier colloque international interdisciplinaire sur les rythmes de vie des enfants⁷⁵. Les travaux furent approfondis en 1982 lors des rencontres de Besançon et différentes conclusions tirées :

- La communauté scientifique devait poursuivre, accélérer ses recherches et observations.
- Chacun mesurait qu'il existait une grande variabilité des rythmes d'un enfant à l'autre.

On voyait combien étaient déterminantes les influences du milieu familial et des environnements. Il devenait évident qu'il fallait inscrire cette démarche dans le contexte des rythmes sociaux : un enfant vit dans une famille, dans un environnement qui n'ont rien de théorique. Son milieu, ses conditions de vie, les conditions de travail, de salaire, de logement des parents, les inégalités sociales, la qualité des ressources culturelles constituent des données incontournables. L'enfant a besoin d'espaces de vie qui favorisent son développement et enrichissent son éducation. A quoi sert-il de changer l'organisation du temps scolaire ou des temps périphériques si la société ne veille pas à placer l'enfant dans des situations convenables ? On savait que pour agir avec efficacité, il fallait intervenir en direction de l'école, des familles, des collectivités territoriales, avec les enfants et adolescents.

Un coup d'accélérateur fut donné en 1982 par le ministre de l'Education Alain Savary qui commanda quatre rapports sur le système éducatif : rapport **Favret** : consultation sur l'école élémentaire ; rapport **Legrand** : consultation sur les collègues ;

rapport **Prost** : consultation sur les lycées ; rapport de **Perreti** : consultation sur la formation des enseignants. Tous concluaient à la nécessité d'agir sur l'organisation des rythmes scolaires et d'abord sur la journée.

Parallèlement, d'autres approches se faisaient jour :
 - liées aux évolutions des pratiques sociales en matière de loisirs et de vacances avec l'extension de ces dernières et un week-end de moins en moins travaillé dans les entreprises ;
 - liées aux évolutions des familles (niveau de connaissances amélioré, regard porté sur l'école, place dans les conseils d'école) et de leurs attentes souvent contradictoires (l'école doit servir à apprendre, à éduquer, mais quels savoirs, quelle éducation ?).

L'évolution de la pédagogie et de la didactique

La pédagogie et la didactique ont également évolué, intégrant une partie des apports scientifiques sur les rythmes de l'enfant.

La modification de la planification du temps scolaire a amené les enseignants à revoir l'organisation de l'emploi du temps. La matinée portée à 3 h 30 commence par un vrai temps de mise en route. Moins bousculé, l'enfant discute avec le maître, se livre à des jeux, échange avec ses camarades avant d'attaquer sa journée. Cet échauffement permet une meilleure entrée dans l'apprentissage.

La récréation bien placée au milieu de la matinée, donne l'occasion de :

- souffler, bouger, éviter la saturation, conserver une bonne disponibilité intellectuelle, surtout si le maître installe des microcoupures, des temps passerelles entre les séquences ;
- planifier au moins 2 séquences ne sollicitant pas le même effort cognitif, sur des domaines différents avant et après la récréation.

Les professeurs sont amenés à revisiter leur pédagogie en proposant des méthodes interactives comme le suggère J. Bruner⁷⁶ qui conteste le primat du modèle de transmission des connaissances entre l'émetteur (savant) et les récepteurs

73 - P. Fraisse. Psychologie du rythme, Paris, PUF, 1974

74 - Syndicat national des instituteurs et professeurs d'enseignement général des collègues

75 - Colloque organisé par le SNI-PEGC à Paris en janvier 1980 : Les rythmes de l'enfant.

76 - J. Bruner. Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle. (titre original Acts of meaning. Traduction Paris. Ed. Georg Eshel. 1991.

(élèves ignorants), en développant la place de l'expression sous toutes ses formes, en ne situant plus l'école en marge du monde, mais en liaison étroite avec lui. Ils prennent conscience que l'école n'est pas seule à agir en direction des enfants, ils connaissent et font savoir aux familles l'importance et les limites de leur action.

L'école n'a plus la seule mission d'instruire, elle est au centre du processus éducatif, elle se donne pour mission d'apporter par l'éducation et l'instruction tout ce qui manque au jeune pour devenir adulte et s'intégrer dans la société au terme d'un long processus d'apprentissage.

Elle dispose cependant d'un temps limité – le temps de classe, même lorsqu'il est rationalisé de manière optimale. Cela l'oblige à devoir concilier :

- sa mission d'instruction et d'aide à construire savoirs et savoir-faire (lire, écrire, compter, donner les clés de compréhension du monde et leurs utilisations possibles) ;

- son ouverture sur le monde sans perdre de temps à la périphérie de l'école⁷⁷.

L'aménagement du temps de l'enfant est soumis à la conciliation des différents rythmes sociaux, notamment du rythme scolaire et du rythme de l'activité professionnelle. Chacun de ces temps faisant office de temps-pivot dans sa catégorie d'âges (enfants et jeunes d'un côté, adultes de l'autre), il reste parfois peu de latitude pour intégrer les apports des recherches scientifiques sur le sujet. Celles-ci apparaissent cependant comme essentielles à toute action ou réflexion sur l'aménagement des rythmes de vie de l'enfant.

Les expériences d'aménagements des temps de l'enfant

La construction de l'emploi du temps de l'élève est la résultante d'un équilibre à trouver entre le respect des rythmes personnels (variables interindividuelles), des rythmes d'apprentissage et des rythmes sociaux qui surdéterminent les rythmes familiaux. Le temps des enfants agit sur celui des parents et inversement : garderies, horaires, loisirs, vacances...

Malgré les blocages qui existent encore, des expérimentations d'aménagement des temps des enfants ont produit des effets positifs. L'identification des blocages et des réussites participe à l'avancée de la réflexion.

Un cadre adaptable aux diverses réalités locales

L'implication du local

Il est essentiel que les projets pluriministériels d'aménagement du temps⁷⁸ ne tombent pas « d'en haut », ne soient pas imposés par le chantage, « Cette année il y a de l'argent, c'est la solution à nos difficultés ! »⁷⁹.

Enseignants et communauté éducative doivent être informés des expériences existantes, se les approprier, les transposer et les adapter à la configuration locale. Dans le cadre donné par l'État, ils disposent d'une marge de manœuvre qui prend en compte de manière diversifiée des réalités locales différentes. En cela, les expériences conduites éclairent le débat.

Le cadre et les finalités étant fixés, il revient aux responsables des territoires d'envisager un projet pragmatique et ambitieux prenant en compte :

- l'évolution des temps sociaux (RTT, flexibilité, travail non marchand, temps libre...);

- les apports de la chronobiologie et de la chronopsychologie ;

- la connaissance de la diversité des stratégies et des lieux d'apprentissage ;

- la réalité sociale, économique et géographique des territoires ;

- les possibilités d'encadrement des ateliers par des personnes qualifiées ;

- une cohérence permettant aux enfants de se retrouver entre la classe et les ateliers du CEL (contrat éducatif local), des associations, du contrat de ville qui participent tous à l'éducation et à l'instruction ;

- l'émergence de véritables politiques éducatives locales.

77 - Suchaut B., Le temps scolaire, distribution et effets sur les acquisitions des élèves en grande section et au cours préparatoire, Thèse de doctorat, 1996.

78 - tels que les Contrats éducatifs locaux.

79 - Principal de collège, maire d'un chef-lieu de canton en milieu rural.

Proximité de l'école et gratuité des activités proposées hors temps scolaire

Afin de lutter contre les inégalités sociales, éviter tout favoritisme, l'école de la République a fait le choix d'ouvrir à tous les enfants des ateliers qui complètent l'enseignement en classe. Ce temps encadré par des personnels qualifiés, permet une large ouverture culturelle à tous les élèves. Une participation moyenne de l'Etat de 1000 F par enfant représenterait un budget annuel de quatre milliards de francs et 40 % du coût moyen des ateliers. Rapporté au budget actuel de l'éducation (349 milliards en 1999), cela représente 1,2 %. Présentant ces chiffres le 6 mai 1997, le ministre de la Jeunesse et des Sports avait conclu : « *Quand on veut, on peut* ».

Si l'on effectue des hypothèses⁸⁰ de calcul, on arrive à une évaluation des coûts comprise entre quatre et seize milliards. La pérennisation de ce type d'activités ne peut être acquise que si les financeurs sont mobilisés, les sommes nécessaires réunies pour tous les élèves. Il s'agit également de mettre en place un cadre horaire minimum, qui tienne compte des expériences réussies d'aménagement du temps de l'enfant, ayant intégré les rythmes physiologiques, la primauté du rythme circadien, les apports de la chronopsychologie. Ce cadre doit tenir compte des contextes locaux, de la spécificité des projets pour déterminer :

- la durée quotidienne et hebdomadaire de classe

compatible avec les conclusions des études relatives aux rythmes de vie des enfants ;

- le volet des ateliers (ARS puis CEL) pour les enfants, sa ventilation hebdomadaire, les secteurs qui ne sauraient être oubliés avec une base incontournable à respecter pour aller au-delà du gadget, apporter une authentique dimension culturelle. Un minimum hebdomadaire de trois heures pour tous semble opportun. Ce temps éducatif deviendrait un temps obligatoire, mais pas un temps de classe. Il se mettrait en place à partir de l'école, constituant un temps et un espace charnières entre les apprentissages formels et les apprentissages informels.

Le cadre général du calendrier

Il reste à envisager l'adaptation du calendrier aux rythmes scolaires, envisager sinon réduire les vacances, pour que l'emploi du temps des enfants s'ajuste mieux aux rythmes sociaux des parents. L'existence d'un CLSH (Centre de loisirs sans hébergement) s'impose avec souplesse dans les possibilités de fréquentation, sans que cela obère la qualité d'accueil. Les petites vacances reçoivent davantage d'offres d'animation pour l'enfant. Il faut tenir compte de la fatigabilité des enfants pour fixer la durée des vacances : les vacances d'hiver et de printemps peuvent être de 12 jours seulement, tandis qu'elles devraient être maintenues à deux semaines aux fêtes de Noël, période très fatigante.

Malgré des avancées, des blocages subsistent

Des avancées

On remarque que les parents sont plus sensibles aux questions des rythmes de vie de leurs enfants. Les expérimentations d'aménagement du temps conduites, ont permis de prendre le temps de la discussion et de la réflexion. Lorsqu'ils sont entendus, les enfants deviennent force de proposition pour renforcer la place des familles à l'école et à sa périphérie. Les parents saisissent mieux leur rôle éducatif et les demandes de l'école. L'intérêt de l'enfant est mieux compris avec un accompagnement, encourageant de nouvelles formes d'utilisation du temps. La plupart des enseignants acceptent les réunions entre partenaires proposées pour échanger avec les intervenants, faire des suggestions liées aux programmes, transmettre les informations aux enfants et aux familles. Ils peinent parfois à

admettre que l'enfant apprend ailleurs, mais demandent information et formation. Les plans de formation vont dans ce sens.

Des blocages

« L'enfant apprend partout ». « L'école est le seul lieu des apprentissages ». « Les parents détiennent les clés de la réussite des enfants ». « Les activités culturelles en dehors de l'école sont essentielles ». « Que chacun fasse son travail et tout ira bien ! ». « L'école doit suppléer les familles dans leurs tâches éducatives »...

Les avis les plus contradictoires sur la place des uns et des autres dans l'éducation, l'instruction et la construction des enfants peuvent être entendus. Ces propos rappellent les difficultés à faire évoluer les mentalités et les comportements, même lorsque

80 - Y. Rondel, op. cit.

des faits sont scientifiquement et pédagogiquement avérés : tout enseignant sait que les journées sont trop longues, les semaines trop chargées, mais au nom des avantages acquis, d'un double discours (le statu quo serait la demande des familles), ils continuent à vouloir réduire le temps de classe, ce qui dessert les élèves les moins scolaires.

Une majorité de maîtres affirme manquer de temps pour apporter les bases et savoir-faire. Néanmoins, il apparaît qu'il y a de moins en moins de temps consacré à apprendre à « parler, lire, écrire, compter, raisonner, donner sens aux apprentissages ». Au lieu d'opérer solidairement sur projets, la plupart des professeurs agissent seuls, sans lien entre les matières alors que les concepts se construisent à leur point de rencontre. Certains restent silencieux devant les situations inégales des enfants hors de l'école, feignant de croire qu'elle peut tout faire, tout compenser sur 150 jours par an. En primaire, d'autres s'enferment dans des programmes pourtant peu injonctifs, donnant un cadre pour conquérir les notions de base sans lesquelles les apprentissages ultérieurs deviennent impossibles. Chacun interprète ces programmes à sa guise. Entre le curriculum écrit et le curriculum proposé, chacun y va de ses impasses, de ses choix. Le travail en équipe progresse lentement entre enseignants douze ans après la loi de 1989. Il est encore plus délicat entre l'école et les partenaires, tant il est

difficile d'admettre que chacun intervienne à parité : idées, critiques, droits, devoirs. Il ne peut y avoir d'une part les donneurs d'ordres et d'autre part les exécutants sur les projets ARS (aménagement des rythmes scolaires), dans les CEL (contrats éducatifs locaux) et dans l'éducation en général.

Enseignants, parents, éducateurs, formateurs, bénévoles contribuent à l'éducation et à la formation des enfants. Les exemples étudiés permettent de tirer quelques leçons pour l'amélioration possible des apprentissages des enfants si l'on s'attache à respecter certains paramètres que nous venons de rappeler : rompre avec des représentations fausses (l'école ne peut tout faire, elle est un partenaire éducatif central, mais parmi d'autres). En finir avec le décalage entre le discours des bonnes intentions et les pratiques dictées par les égoïsmes personnels. Ne pas forcément travailler plus, mais autrement en s'appuyant sur les apports des sciences traditionnelles et nouvelles. Ne pas opposer les tenants des sciences de l'éducation et les spécialistes disciplinaires, voir comment les uns et les autres peuvent bonifier l'enseignement et l'éducation en ayant l'idée que l'essentiel dans les apprentissages ne s'opère plus à l'école, mais dans les temps en dehors de l'école, temps dont elle doit tenir compte.

Des expérimentations réussies

L'expérience des « sites-pilotes »

Le lancement des « sites-pilotes » (par les ministères de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des Sports ; circulaire du 23/11/1995), malgré la précipitation, le manque de temps et de lisibilité a réussi comme jamais à mobiliser autour de l'enfant, de l'école, des familles, un nombre important et varié de personnes et de structures qui n'avaient pas l'habitude de travailler ensemble. Les acteurs se sont engagés dans une réflexion de fond pour aboutir à un projet acceptable par tous. Chacun avec son expérience, son cœur, a apporté sa pierre pour construire un édifice toujours fragile, mais qui, là où il existe, donne satisfaction aux enfants et se situe dans une optique démocratique : l'éducation est donc l'affaire de tous !

L'étude de ces expérimentations le montre⁸¹ : tout compte, le scolaire, le périscolaire, l'extrascolaire, la vie familiale. Les acteurs sont des partenaires à part

entière : membres du monde associatif, culturel, sportif, artistique, scientifique et aussi représentants sociaux, économiques ainsi que de la société civile. C'est le point essentiel à relever pour la réussite d'un tel projet. Les échanges se sont déroulés au niveau vertical (entre base et hiérarchie) et horizontal (entre les catégories d'acteurs). C'est dans la discussion, l'observation que les ajustements locaux se sont opérés en fonction de la dynamique des acteurs, des ressources disponibles, des capacités à avancer dans la réflexion toujours enrichie par le ministère de la Jeunesse et des Sports qui a fait preuve d'une opiniâtreté constante, s'efforçant de porter à la connaissance de tous, les expériences réussies ou les coups d'essais devenus des coups de maîtres.

L'implication des équipes locales a été un facteur indispensable, sinon déterminant. Le contexte local (historique, économique, humain) revêt une

81 - Y. Rondel, op. cit.

importance considérable. Chacun doit disposer de temps pour mûrir un projet qui constitue une révolution (on n'apprendrait pas qu'en classe, chacun aurait accès aux diverses formes de la culture, tout ne serait pas écrit à l'avance). Le projet étant retenu, les concertations ne doivent pas être rangées au magasin des accessoires, mais s'établir sur un rythme à définir selon les besoins et les disponibilités des acteurs.

Les enfants associés (ils ne l'ont pas été partout) se sont montrés des partenaires réfléchis. Ils ont su dire ce qui allait et ce qui fonctionnait moins bien. Ils ont souvent réclamé un but, un cadre, des consignes claires, une attitude respectueuse.

L'hypothèse de l'influence positive de la réduction de la journée, de son utilisation optimale selon les meilleurs moments de disponibilité intellectuelle est posée, ainsi que celle d'une meilleure disposition cognitive le matin. Les résultats encourageants obtenus, demandent à être confirmés. Celle de la nécessaire continuité de la semaine n'est pas tranchée. Le chantier est à peine ouvert, beaucoup reste à explorer dans les formes possibles permettant d'optimiser l'utilisation du temps de classe. Encourager les investigations, multiplier les terrains de recherche, avancer sans réponse préétablie, mais avec la volonté de trouver les formes d'organisation les plus favorables aux enfants. Cette approche sociologique et chronobiologique n'écarte aucun cadre fondamental : diversité et complémentarité des théories les plus étayées quant à l'apprentissage, conceptions, attitudes et engagement professionnel (composantes de l'effet-maître), implication et disponibilité de l'élève pour les sujets étudiés, débat entre connaissances scolaires, compétences sociales... apprentissages en dehors de l'école, pris en compte ou ignorés par les maîtres.

L'association des parents

L'opinion des parents est importante au moment où l'évolution du temps de travail modifie l'organisation des temps sociaux et a des conséquences sur leurs demandes pour un autre temps scolaire. En général, ils disposent de plus de temps pour l'éducation des enfants. Des parents profitent de l'effet « 35 heures » pour venir plus à l'école et (ponctuellement) faire des propositions d'ateliers ARS. Mais il n'y a pas un corps social parental homogène. Certaines familles issues des milieux les plus défavorisés ont des difficultés pour accéder à la

compréhension de l'école et de l'éducation, telles qu'elles sont institutionnellement représentées. Cela peut produire une ignorance ou un rejet des actions éducatives et culturelles. Pour ces enfants, l'expérience des « sites-pilotes » paraît une action éducative fondamentale à poursuivre dans les CEL (contrats éducatifs locaux). Il reste souhaitable que les contacts se nouent avec ces familles. L'institution de lieux d'échanges, la recherche des raisons pour lesquelles certains parents ont des difficultés à investir la scolarité (et des temps qui l'entourent) de leurs enfants, comme il semble nécessaire à leur réussite, doivent participer à la réflexion.

Par ailleurs, il semble essentiel d'apporter, aux parents également, les connaissances sans lesquelles tout essai d'innovation en éducation est voué à l'échec :

En chronobiologie : connaître les besoins physiologiques des enfants, temps et conditions nécessaires à un sommeil réparateur, ses fonctions, variables individuelles, hygiène corporelle et alimentaire, besoins de loisirs et d'activités, temps personnel...

En chronopsychologie : faire prendre conscience de la lourdeur de la journée, montrer que tous les moments ne se valent pas, justifier la réduction de la charge quotidienne, mieux répartir le temps de travail dans la semaine, dans l'année.

À propos des apprentissages : rappeler les missions de l'école, situer ses limites (tant qu'elle se substitue aux parents, elle dessert les enfants en n'ayant pas le temps suffisant pour asseoir les connaissances de base). L'école a pour mission première d'apprendre à parler, lire, écrire, compter, raisonner en stabilisant les mécanismes, tout en les mettant au service du sens et en les ouvrant sur la vie sociale.

L'importance d'un « tiers-temps éducatif »

Le Tiers-temps éducatif a montré sa capacité à fertiliser les autres temps et à rassurer tous les formateurs. Des animateurs nouveaux médias ont souvent « débloqué » des institutrices effrayées par les TICE (techniques d'information et de communication pour l'enseignement⁸²). Des enfants se sont comportés en tuteurs de leurs camarades : explications, travail en dyades.

Les animateurs des collectivités territoriales trouvent leur place dans le temps charnière entre l'école et la famille. Au lieu de cristalliser les inégalités, il peut permettre de les limiter, c'est un temps souple dont les contenus ne peuvent être

82 - Sigle de l'Éducation nationale pour désigner les nouvelles technologies liées à l'informatique et au multimédia.

institutionnalisés. Ce temps est à même de créer les conditions de la mise en œuvre de l'égalité dans la différence. Il offre une piste nouvelle pour tendre vers l'égalité des chances. Il peut enrichir les autres temps.

Plus la famille est à l'écoute, mieux elle s'appuie sur l'école. Les professeurs se rapprochent des élèves dont ils obtiennent plus. Le **Tiers-temps éducatif** se

renforce dans ses fondements théoriques (objectifs, concept éducatif) et dans sa mise en place pratique (partenariat entre ministères, collectivités, parents et associations). Justifié dans l'encadrement d'une partie des temps sociaux, il est un partenaire important des parents et des enseignants. Chacun participe à l'entreprise d'éducation et d'instruction, joue sa partition en s'appuyant sur celle des autres.

Conclusion

Les Contrats Éducatifs Locaux (Circulaire du 09/07/1998) qui se sont substitués aux « sites-pilotes », s'inscrivent aussi dans la reconnaissance de tous les partenaires éducatifs.

Désormais, il s'agit de mieux articuler et de mieux équilibrer temps scolaire et temps libre : « Tous ceux qui ont en charge, à un titre ou à un autre, la formation des enfants et des adolescents, ont vocation à participer à un projet éducatif qui, en respectant la diversité des rythmes de vie et d'apprentissage et des centres d'intérêt, favorise leur accès à la diversité des connaissances, des lieux de savoir et des pratiques ».

Le projet touche les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. Les activités visent à compenser les inégalités dans l'accès à la culture et aux savoirs. La conception et la mise en œuvre relèvent de la responsabilité des partenaires locaux. Éviter la dispersion des activités, veiller à la qualité des intervenants, associer étroitement les familles, sont indispensables. Néanmoins, par rapport aux « sites-

pilotes », le CEL semble mettre de côté les objectifs d'aménagement des temps. Rien n'invite vraiment à réduire, réorganiser la journée de classe. Les comités de liaison et d'instruction des dossiers déjà en place oublient souvent les enseignants.

On constate aujourd'hui un retour en arrière qui une fois encore fait l'impasse sur les rythmes biologiques et chronopsychologiques. On peut s'interroger : pourquoi donc craint-on autant une réflexion de fond sur l'organisation du temps scolaire ? Qu'attend-on pour aller plus avant dans les expérimentations ? Par ailleurs, veut-on prendre en compte l'évolution des temps sociaux ? Le temps de classe doit-il être figé une fois pour toutes ?

Cela n'enlève rien à l'utilité des CEL, mais invite à aller plus loin dans une conception et une réalisation commune des projets entre tous les acteurs sociaux : élus, familles, associations, enseignants et l'ensemble de la sphère éducative.

Principaux textes réglementaires relatifs à l'aménagement du temps de l'enfant : 1984-2000.

13/12/1984 : C. MEN/MJS. «*Aménagement du temps scolaire dans le 1er degré. Développement de l'école avec les partenaires locaux éducatifs* ». Elle s'intéresse surtout à l'organisation du temps scolaire et à l'ouverture de l'école avec des prolongements éducatifs périscolaires.

11/02/1987 : C. MJS. «*Aménagement des rythmes extrascolaires, Contrats bleus*». Le ministère porte l'accent sur le temps périscolaire, laissant le temps scolaire, car peu d'endroits ont bougé.

02/08/1988 : C. MEN et SJS. «*Aménagements des rythmes de vie des enfants des écoles élémentaires et maternelles, orientations pour l'année 1988-1989*». La problématique considère l'enfant dans sa globalité : temps scolaire, périscolaire, extrascolaire, familial et personnel.

25/08/1988 : Note du SJS. «*L'annexe Montagner*» porte les données principales de la chronobiologie avec les conseils qui s'y rattachent (c'est une première).

25/10/1988 : I. du SJS. Note relative aux «*contrats de ville*». Le CATE (contrat pour l'aménagement du temps de l'enfant) part de l'école, sans s'y cantonner. L'instruction montre la volonté d'agir sur des territoires plus vastes que le secteur scolaire.

13/04/1989 : Instruction MEN/SJS. «*Préparation de la rentrée 1989-1990*». Les mêmes objectifs sont réaffirmés : diminuer la journée scolaire, développer les CATE sur le temps périscolaire et les contrats de ville. La continuité est lisible.

20/09/1991 : C. MEN-MJS-Culture. «*Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes, espace éducatif concerté, préparation de la rentrée 1991-1992*». Apparaît la notion d'espace éducatif concerté dans un texte ministériel ; le concept est utilisé depuis longtemps dans les villes pionnières de l'aménagement du temps. Mieux travailler ensemble avec tous les acteurs qui sont des partenaires à part entière. La politique choisie depuis des années est réaffirmée.

15/10/1992 : C. MEN-Culture-MJS. «*L'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes ; l'espace éducatif concerté ; préparation de l'année 1992-1993*». Elle réaffirme la volonté de considérer l'enfant dans sa globalité, en travaillant avec tous ceux qui ont à voir avec lui. Les contrats CATE se multiplient. La lisibilité éducative s'améliore, mais les actions conduites sont plus juxtaposées que coordonnées. Il y a un risque de consumérisme, sans que les rythmes scolaires et les rythmes de vie aient été sensiblement améliorés.

17/09/1993 : I. SJS. «*Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes. Année scolaire 1993-1994 : vers un contrat unique*». Ce texte ouvre les CARVE au second degré.

23/11/1995 : I. MJS. «*Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes, sites pilotes d'aménagement des rythmes scolaires*». L'idée est d'étendre les sites pilotes sur le territoire en s'inspirant des 18 sites lancés à la rentrée 1995, en tenant compte des spécificités locales et de la volonté des acteurs locaux. Des budgets substantiels sont dégagés. Les projets sont soumis à des exigences incontournables : classe sur 5 jours, allègement de la journée, cohérence éducative...

02/07/1997 : I. MJS. «*Contrat d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes*». Ce texte est le premier de la nouvelle MJS, Mme Buffet. Il porte la nécessaire continuité (à minima) et la prudence (le MEN veut «à tout prix» récupérer le dossier de l'ARS). Privée de crédits, la ministre JS réduit le nombre des nouveaux sites pilotes.

09/07/1998 : C. MEN-MJS-Culture-Ville. «*CEL et rythmes périscolaires* ». Elle marque une rupture avec ce qui était conduit depuis 15 ans. 2 points font défaut : rien n'est écrit sur la lourdeur de la journée scolaire, son éventuel allègement et sur le respect du rythme circadien. Un recul est enregistré sur les aides financières et sur les critères de validité des projets de contrat.

20/11/1998 : C. MEN. «*La charte de l'école du 21ème siècle*», Le ministre de l'Education expose ce qu'il veut des professeurs d'école : «*Solistes et chefs d'orchestre*». Il trace des pistes, mais n'apporte pas de réponses claires à la question des temps périscolaires et extrascolaires. Ce texte ne donne satisfaction ni aux conservateurs (qui ne veulent rien changer, surtout devant de telles injonctions), ni aux novateurs qui craignent de ne pouvoir poursuivre les contrats en cours par manque de financement et aussi de continuité dans les politiques éducatives prescrites.

07/03/2000. Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie. «*Aménagement des rythmes scolaires, l'état de la question*». Rapport de l'IGEN et «*Guide pratique pour l'aménagement des rythmes scolaires à l'école et au collège*».

25/10/2000 : C. MEN-MJS-Culture-Ville. «*Les contrats éducatifs locaux*». Elle veut mutualiser les moyens et simplifier les dispositifs contractuels. Elle liste les contenus, envisage les volets formation, évaluation et partenariat. Elle ne fait pas référence

aux rythmes de vie et d'apprentissage. L'annexe renvoie à la loi du 06/07/2000 relative à la promotion des APS, à l'encadrement des CLSH, aux CLS. Aucun écho aux textes rédigés entre 1984 et 1997 : rupture entre le temps scolaire et les temps périscolaires et extrascolaires.

Au cours de ces années, la problématique de l'aménagement du temps n'est pas exposée, entendue de la même façon. Au fil du temps, les vocables diffèrent, les signataires sont plus nombreux, une politique interministérielle voit le jour, le public auquel elle s'adresse s'élargit :

- aménagement du temps scolaire ;
- aménagement des rythmes extrascolaires ;
- aménagement des rythmes de vie des enfants des écoles primaires ;
- aménagement des rythmes scolaires sur des sites pilotes volontaires ;
- aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes ;
- aménagement des rythmes périscolaires ;
- aménagement des divers temps de l'enfant et des jeunes (CEL).

Bibliographie

- Bernard C., *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Paris, Baillière, 1865.
- CESARE, *Aménager les temps des enfants*, Paris, La Documentation française, 1998.
- Chalendar (de) J., *L'aménagement du temps*, Paris, Desclée de Brouwer, 1971.
- Crépon P., P.Homeyer, G.Racle, M. Zanoni, *Rythmes de vie et scolarité*, Paris, Retz, 1993.
- Fraisse P., *Psychologie du rythme*, Paris, PUF, 1974
- Glasman D., *L'école hors de l'école. Soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF, 1992.
- Henri J.P., *Temps libre des enfants*, Paris, Ed. Milan, 1995.
- Husti A., *Dynamique du temps scolaire*. Paris, Hachette Education, Octobre 1998.
- Leconte-Lambert C., *Les rythmicités de l'efficiency attentionnelle*, Université de Lille, 1991.
- Méda D., *Le travail, une valeur en voie de disparition*, Paris, Aubier-Alto, 1995.
- MEN. J. Ferrier. IGEN, *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*. Juillet 1998. Paris.
- Pierron H., *L'évolution de la mémoire*, Paris, Flammarion, 1910.
- Pineau G., *Temporalités en formation*, Paris, Anthropos, 2000.
- Prost A., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Libr. de France, 1982.
- Reinberg A., *Les rythmes biologiques*, Paris, PUF, 1978.
- Rondel Y., *Le tiers-temps éducatif. De l'évolution des temps sociaux à l'aménagement du temps des enfants*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Caen, 2001, (non publiée à ce jour).
- Suchaut B., *Le temps scolaire, distribution et effets sur les acquisition des élèves en grande section et au cours préparatoire*, Thèse de doctorat, 1996.
- Sue R., *Dynamique des temps sociaux. Processus éducatif*, in *Traité des sciences et techniques de la formation*, sous la Direction de P. Carré et P. Caspar. Dunot, 1999.
- Sue R., *Renouer le lien social*. Liberté, égalité, association. Paris, O. Jacob, 2001.
- Sue R., *Temps et ordre social*, Paris, PUF le sociologue, 1994.
- Testu F., *Chronopsychologie et rythmes scolaires*. Paris, Masson, 1994.
- Thélot C., *Le Travail en France*, Paris, Nathan, 1997.
- Vermeil G., *La fatigue à l'école*, Paris, ESF, 1963.
- Vulpillières (de) J.P., *7 mois de loisirs, la face cachée de l'éducation*, Paris, PUF, 1981.

Transmission et éducation

par Alain Vulbeau*

Introduction : les principes de recherches

L'origine et les implications de la commande - par une communauté urbaine-, d'un vaste état des lieux sur le thème de l'éducation, dans lequel s'insère le présent état des connaissances sur la question « transmission et éducation », ont guidé notre réponse dans le ciblage des populations et des institutions de référence.

L'état des connaissances, même s'il renvoie à des productions de la recherche, universitaire ou du CNRS notamment, ne concerne pas l'ensemble de la thématique. Il ne s'agit pas d'une anthropologie générale des formes et des processus reliant la transmission et l'éducation mais plus spécialement d'une approche des « populations clientes des logements sociaux », identifiées par les commanditaires. Il s'agit donc d'un groupe social hétérogène où se croisent différentes composantes, notamment populaire, migrante, familiale, juvénile.

Ces quatre points ne sont pas toujours isolables les uns des autres. Il est possible qu'il y ait même un hiatus entre la façon dont ces composantes sont évoquées dans le monde quotidien et la façon dont elles sont pensées dans le cadre de la recherche. Autrement dit, ici comme dans d'autres domaines,

il faut admettre une distance entre la connaissance ordinaire, telle qu'elle résonne en particulier dans l'espace médiatique et la connaissance scientifique, adossée à ses concepts et à ses méthodologies.

La thématique « transmission et éducation » concerne, selon nous, des processus de socialisation qui ne se confondent pas avec l'action de l'école. Ces processus se déclinent dans deux directions :

- des processus intergénérationnels, qui mettent en scène des groupes d'âges et de statuts différents ;
- des processus intragénérationnels qui font apparaître des groupes de pairs.

Ainsi, lorsque nous allons parler de l'éducation, ce terme ne sera pas assimilé à l'enseignement, c'est-à-dire à l'action institutionnelle de transmission des connaissances scolaires. Dans ce texte, l'éducation sera élargie à la notion de socialisation, c'est-à-dire à la question générale de l'humanisation et du vivre-ensemble¹. Cet état des connaissances va donc s'intéresser spécifiquement aux processus de socialisation et de transmission intéressant des populations d'origine étrangère de milieu populaire.

* Sociologue, maître de conférences en sciences de l'éducation, membre du CREF (centre de recherche éducation et formation) : secteur « Crise École Terrains sensibles », à l'université de Paris X - Nanterre.

1- Javeau (C), 1994, Leçons de sociologie, Paris, Méridiens-Klincksieck

Méthodologie

Pour réaliser cet état des connaissances, nous avons consulté les bases de données de huit centres de ressources, situés en Ile-de-France :

- l'Agence de Développement pour les Relations Interculturelles (ADRI), à Paris ;
- la Délégation Interministérielle à la Ville, à Saint-Denis (Seine-Saint-Denis) ;
- la Délégation Interministérielle à l'Insertion des Jeunes (DIJ), à Saint-Denis (Seine-Saint-Denis) ;
- le Centre National d'Étude et de Formation de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (CNFE-PJJ), à Vaucresson (Hauts-de-Seine) ;
- l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP), à Marly-le-Roi (Yvelines) ;
- le centre ressources « Profession Banlieue », à Saint-Denis (Seine-Saint-Denis) ;
- le Réseau d'information sur les Migrations Internationales et les Relations interethniques (REMISIS), à Saint-Denis (Seine-Saint-Denis) ;
- Ville - École - Intégration (VEI/CNDP), à Montrouge (Hauts-de-Seine).

On le voit, ces lieux sont étroitement liés à des institutions (directions centrales de ministères ou délégations interministérielles, centre de recherches et/ou de formations pour des praticiens et/ou des chercheurs). Des publics apparaissent soit du fait de leur catégorie d'âge, de leur difficulté par rapport à l'accès au travail, de leur situation familiale et sociale, de leur rapport à la justice, ou de leur espace d'habitat. Une constante de ce public est son appartenance à des populations migrantes ou issues de populations migrantes.

À partir d'une recherche sur le mot-clé « transmission », nous avons sélectionné un peu plus de 170 références, où le mot « transmission » apparaît soit dans le titre, soit comme mot-clé dans le tri documentaire ou dans le résumé du texte. Nous avons fait de la mention du terme « transmission », l'élément déterminant et pertinent de la constitution du corpus nécessaire à l'élaboration de cet état des connaissances : ainsi est ramenée au cœur du débat, l'analyse des contradictions entre transmission - démission - socialisation, comme on le verra dans la suite de la présente étude.

Ces documents relèvent de trois types :

- des ouvrages, la plupart publiés par des éditeurs

ayant « pignon sur rue » ;

- des articles de revues, ou des livraisons complètes de revue sur le thème ;
- des thèses, relativement rares par rapport aux deux ensembles précédents².

Pour des raisons d'accessibilité des informations, nous n'avons conservé que des sources écrites, figurant sur support papier. Nous avons donc éliminé les documents uniquement accessibles par Internet ; d'autre part nous n'avons pas retenu les documents vidéo, toujours pour des raisons d'accessibilité, ce qui n'enlève rien à leur qualité et à leur intérêt documentaire.

Pour des raisons de pertinence liées à la commande, nous n'avons enregistré que les références des dix dernières années. Le corpus se situe donc entre 1990 et 2001, période où, à la fois se sont cristallisées les grandes tensions avec les publics cibles, et où se sont développées les politiques visant à réduire ces tensions comme notamment, la Politique de la ville. Cependant, dans le courant de l'analyse, nous ferons référence à un annuaire de la recherche, document qui permet de procéder à un état des lieux de la période des années 80. L'étude du corpus selon une chronologie, avec la mise en regard des deux périodes (années 80³, années 90), permet en effet de resituer le questionnement dans son contexte, d'en souligner ses différentes énonciations.

Toujours pour des raisons de pertinence, nous n'avons pas cité seulement les productions « savantes », issues du monde de la recherche (universités, CNRS, etc.). Nous avons donné toute leur place à des produits de vulgarisation qui offrent l'intérêt de valoriser les travaux des chercheurs et de diffuser des recherches, des réflexions ou des comptes-rendus d'analyses rédigés par des professionnels du travail social, des formateurs ou d'autres catégories d'acteurs publics.

Les quelques thèses citées correspondent moins au critère d'accessibilité puisqu'elles ne sont disponibles en général que dans l'université d'origine et ne sont repérables que sur le fichier central des thèses de l'université Paris X-Nanterre. Cependant, il nous a semblé intéressant que des

2 - Est adjoint au présent document une bibliographie restreinte ayant servi à l'élaboration proprement dite de cet état des connaissances. Une bibliographie de recherche, comprenant l'ensemble des ouvrages constituant le corpus appelé (environ 170 références, dont les travaux de thèses) est disponible au Crefe, centre de ressources enfance famille école de l'Ain et du Rhône.

3 - Singly (F de), Kaufmann (J-C) (dir), 1990, Annuaire des chercheurs et des recherches sur la Famille, Paris, CNRS/IDEF.

productions universitaires aient été repérées et, sans doute, déjà utilisées comme références.

Sans prétendre à l'exhaustivité d'un travail de documentaliste, nous nous sommes efforcés de donner une information complète pour que le document puisse être retrouvé, en indiquant son nombre de pages, ce qui, notamment pour les

articles, donne un indice du développement accordé au sujet. Enfin, même si une grande partie des sources figure sur Internet, nous avons souvent eu un contact direct avec des documentalistes qui nous ont aidé à nous repérer, à faire des tris, à élargir ou circonscrire des références ; bref, nous les remercions pour leur disponibilité et leurs conseils.

Le mythe de la démission parentale

Pour éclairer la question de la transmission, il faut s'interroger sur la genèse de cette préoccupation. Pourquoi parler de transmission, qui apparaît comme une question d'ordre privé, dans un cadre lié aux politiques publiques ? Quels problèmes, voire quels périls, menacent implicitement la transmission ? Si la transmission semble à priori un processus positif, qu'est-ce qui la rend problématique, qu'est-ce qui la menace ?

Répondre à ces questions, c'est traiter le thème de la transmission par son image inversée qui est celle de la démission. Le terme de « démission » fait partie du langage courant et des lieux communs. La démission renvoie à deux registres : la délinquance urbaine et la défaillance scolaire. Ce terme est souvent très présent dans les propos des enseignants : la « démission parentale » sert à désigner une prétendue indifférence des familles à l'égard de l'école. Dans un autre registre, souvent repris par les policiers, la "démission parentale" serait la cause de la montée de la délinquance. Les parents, en défaut d'autorité, n'auraient plus de prise sur leur progéniture et dans le pire des cas, approuveraient secrètement leur conduite.

Cette thèse de la démission des familles a été analysée dans le cadre de plusieurs recherches dont nous allons rendre compte. Que ce soit dans le domaine scolaire ou dans le domaine de la délinquance, la prétendue démission est un mythe qui sert d'abord à stigmatiser des populations fragilisées par les conditions socio-économiques actuelles.

À la demande de la CNAF⁴, Laurent Mucchielli a réalisé un bilan des recherches sur les liens entre

l'entrée en délinquance et la structuration familiale⁵ qui lui permet de répondre nettement à une série de discours récurrents. Ces travaux font ressortir plusieurs points. D'abord, il n'y a pas de lien déterminant entre situation de bouleversement familial et délinquance, à l'exception des consommations de drogues. Ensuite, la relation est moins entre familles séparées ou recomposées et délinquance, qu'entre familles en conflit grave, séparées ou non et délinquance.

Enfin, le chercheur distingue deux types de trajectoires de délinquance. Le premier type peut émerger précocement, dans un environnement familial marqué par des carences affectives et de l'agressivité ; le second type de trajectoire peut apparaître plus tard, au moment de l'adolescence, avec des comportements délinquants actualisés par des facteurs extra-familiaux.

Écartant le terme de « démission parentale », le chercheur renvoie aux conditions socio-économiques difficiles et aux situations de relégation que vivent certaines familles visées par ce discours péjoratif.

Dans le domaine scolaire, plusieurs chercheurs ont critiqué cette notion de démission parentale, en mettant l'accent, comme Dominique Glassman, sur des effets de généralisations hâtives⁶, ou en identifiant au contraire, comme François de Singly, l'obsession parentale vis-à-vis de l'école⁷. Étudiant la mobilisation des familles populaires, c'est également avec beaucoup de netteté que Bernard Lahire désigne la prétendue « démission parentale » comme un mythe⁸.

Pour cet auteur, au terme d'une recherche sur les conditions objectives de transmission familiale des

4 - Caisse nationale d'allocations familiales

5 - Mucchielli (L), 2000, Familles et délinquances. Un bilan pluridisciplinaire des recherches francophones et anglophones, Guyancourt, CESDIP, Études et données pénales, n°86 ; cf, CNRS info 388, document DIV, 28 février 2001

6 - Glassman (D), 2000, Les familles et l'accompagnement scolaire, Paris, Puf

7 - Singly (F de), 1997, « La mobilisation familiale pour le capital scolaire », dans Dubet (F) (dir.), École, familles, le malentendu, Paris, Textuel

8 - Lahire (B), 1995, Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, Paris, Seuil/Gallimard,

capitaux culturels, il apparaît que le terme « démission » désigne l'absence des parents du milieu scolaire et correspond à une interprétation erronée de la part des enseignants. Les parents qui ne viennent pas aux réunions proposées ou aux convocations envoyées par l'école ne sont pas indifférents à la scolarité de leurs enfants.

Soit, au contraire, ils ont une confiance aveugle en l'institution scolaire qui les amène à penser que la prise en charge par l'école est totale et donc suffisante. Soit, les parents investissent dans des formes d'accompagnement de leurs enfants qui ne sont pas visibles depuis l'école : devoirs de vacances, achat de matériel parfois coûteux, surveillance des rythmes de vie à la maison, etc.

Bernard Lahire insiste sur le fait que l'invisibilité des parents n'est pas une forme d'indifférence, mais, a contrario, il note qu'une certaine visibilité des parents peut aussi être questionnée. Parfois, cette présence n'est pas éloignée de la pure figuration (fête d'école, « coup de main des parents ») et, à tout le moins, elle ne permet pas de faire un lien avec la réussite scolaire des enfants concernés.

Pour l'auteur, l'élément véritablement discriminant de la réussite scolaire n'est pas la prétendue « démission parentale » mais les conditions effectives de la socialisation familiale et les possibilités réellement assumées de transmission de compétences, et ce, quelles que soient les conditions sociales des familles.

L'imaginaire de la transmission

Au mythe de la « démission parentale », porté par certains médias et par certains acteurs publics, correspond de façon symétrique une autre construction de discours qui ferait de la transmission le processus de mise en valeur d'un passé magnifié. Ainsi, la « démission » serait d'autant plus condamnable qu'elle laisserait perdre un âge d'or.

Ce mythe peut aisément être déconstruit en faisant mention du travail des historiens. Eugen Weber qui a étudié la vie quotidienne dans la France rurale de la fin du dix-neuvième siècle, montre que certains produits dits traditionnels n'ont jamais existé⁹. Ainsi, le pain de campagne actuel n'a aucun rapport avec le pain noir qui constituait parfois la rare nourriture des paysans. De même, l'image de territoires où l'on se serait régalé de spécialités régionales est très éloignée de l'ordinaire d'un unique repas quotidien composé de bouillies de céréales recuites.

Dans un autre ordre d'idées, la référence à la notion de patrimoine peut fournir également des exemples d'une idéalisation de la tradition¹⁰. Au milieu du dix-neuvième siècle, l'architecte Viollet-le-Duc a mis au point des principes et des techniques de restauration de monuments qui accréditaient l'idée que ces bâtiments (châteaux, murailles, églises, etc.) relevaient d'une homogénéité de construction. On a pu croire qu'il n'y avait pas d'évolution dans le bâti des monuments et que l'on pouvait les figer dans une image unique. De fait,

cette production architecturale relevait plus d'une invention que d'une restitution fidèle.

Cette représentation d'un passé éternel qui s'incarne dans une identité figée de très longue date, trouve sa force dans des métaphores empruntées à l'ordre biologique et plus spécialement agreste. Domine alors un discours sur les « racines » qui, dans ses versions politiques les plus extrêmes, associe intégrité nationale et immuabilité de l'ordre naturel des choses. On peut illustrer cette idée avec l'exemple de la Forêt de Tronçay dans le centre de la France. Cette forêt de chênes plantée à l'époque de Colbert devient sous Vichy, le lieu symbole de Pétain, le lieu où la nature rejoint la tradition française, ce qu'exprime un hagiographe du Maréchal en 1942 : « Si vous ne connaissez pas Tronçay, vous ne connaissez rien. La France n'a pas de futaie plus belle, de chênes qui semblent aussi vieux que le sol. Entrez dans la forêt ce sera comme si vous entriez dans la vie passée de notre terre. Ces chênes qui vivent encore ont vu quatre siècles d'histoire et ils sont sortis de chênes qui étaient la parure, la force et comme l'âme de la Gaule¹¹ ». Le ministre de l'Instruction publique de Vichy, fait dédier à Pétain l'un des plus vieux chênes de la forêt de Tronçay. Cet arbre, vieux de 270 ans, est un symbole de la nature du régime, ce que Pétain lui-même viendra confirmer lors d'une visite à la toute proche école de cadre de la Faulconnière-en-Bourdonnais, en venant rencontrer son chêne¹².

9 - Weber (E), 1983, *La fin des terroirs : la modernisation de la France rurale, 1870 - 1914*, Paris, Fayard

10 - cf le chapitre « Le patrimoine » dans Nora (P) (dir.), 1997, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, tome 1

11 - Bussièrès (A) 1942, Philippe Pétain, le « maréchal des jeunes »; cité par Giolitto (P), 1991, *Histoire de la jeunesse sous Vichy*, Paris, Perrin

12 - *Symbole contre symbole, les résistants passeront le chêne par les armes à la Libération*, cf, Halls (W-D), 1988, *Les jeunes et la politique de Vichy*, Paris, Syros

Cette généalogie où se mêlent les images de la forêt et de la politique, alimente une mythologie de l'âge d'or, qui repose sur l'unification forcée de la mémoire, du patrimoine et du sol national. Cette mythologie est contredite par le travail des historiens. Eugen Weber rappelle que la France n'a vraiment adopté le français comme langue maternelle qu'après la première guerre mondiale¹³. C'est sans doute Fernand Braudel qui, dans ses travaux sur l'identité de la France, nous le rappelle avec le plus de vigueur : « (...) nous reconnaissons sans tarder que l'unité de la France s'efface. On croyait la saisir d'entrée de jeu, elle nous fuit ; cent, mille France sont en place, jadis, hier, aujourd'hui. Acceptons cette vérité (...) »¹⁴.

Il n'est pas nécessaire d'aller plus avant dans ces exemples : ils n'ont pour but que de sensibiliser au fait que l'idéalisation du passé est une dimension notoire de l'activité humaine. Sur le plan familial en particulier, les ethnologues ont montré la place centrale de l'imaginaire dans les reconstitutions généalogiques¹⁵.

Nous ne portons pas de jugement normatif sur ce processus, si ce n'est d'en tirer quelques propo-

sitions, en relation avec notre problématique de la transmission/démission. Autant la démission sert, en dernière analyse, à déprécier certaines catégories sociales, autant la transmission, de façon symétriquement inverse peut remplir une fonction de légitimation d'autres catégories. En renvoyant à un passé autosuffisant pour guider le présent et le futur, la transmission devient un enjeu de stabilité sociale, voire d'ordre légitime, indépendamment des réalités vécues par tels ou tels groupes de populations.

C'est donc en tenant à distance ces deux mythes qu'il faut rendre compte des recherches sur la transmission. Il est d'autant plus important de déconstruire ces deux mythes de la démission des « mauvaises » familles et de la production d'un passé idéal, que leur diffusion ne se fait pas toujours de manière explicite. Ces mythes participent d'un discours aussi persistant que diffus, contribuant, à leur manière à entretenir à la fois des formes de stigmatisation d'espaces de relégation¹⁶ et des interrogations latentes sur la transmission de cultures inassimilables¹⁷.

La transmission : une question de recherches

Rappelons que le présent état de connaissance est situé dans la période 1990-2001 pour des raisons de pertinence (lien avec des problématiques actuelles) et d'accessibilité (documents facilement disponibles). Cependant, il serait dommage de s'abstenir de mentionner des travaux antérieurs, permettant de situer l'évolution de la question. Aussi, allons-nous opérer un premier repérage sur la transmission à partir d'un regard sur les productions des années 80.

L'annuaire des chercheurs sur la famille¹⁸ recense 350 chercheurs dont 56, la plupart sociologues, présentent le terme « transmission » comme un mot clé significatif de leur travail. On peut donc noter que c'est près d'un chercheur sur sept qui est concerné par ce thème. Il faudrait, par-delà ce constat primaire, interroger plus systématiquement

l'importance de ce terme par rapport aux 29 mots clés recensés dans cet annuaire et positionner chaque champ de recherches dans des espaces institutionnels et académiques. En l'absence de ce type d'approche, on peut cependant faire quelques constats sur l'environnement du terme¹⁹.

Le mot transmission est rarement un mot central dans le vocabulaire des 56 chercheurs de l'annuaire. Il n'apparaît que quatre fois dans un titre de recherche (Chaudron, 63 ; Hurstel, 168 ; Pradelles de La Tour, 276 ; Salitot, 303). Il n'apparaît que deux fois dans un titre et dans le texte de synthèse du chercheur (Pradelles de La Tour, 276 ; Salitot, 303). Sur les 56 fiches de l'annuaire retenant « transmission » comme mot-clé, 13 emploient le mot également dans le texte de synthèse des travaux ; 7 chercheurs, parfois les mêmes, signalent des perspectives de recherches sur la transmission.

13 - Weber (E), déjà cité.

14 - Braudel (F), 1986, « Que la France se nomme diversité » dans L'identité de la France, Paris, arthaud flammariion, tome 1

15 - Ségalen (M), 1995, « Les relations de parenté », dans Singly (F de), Kaufmann (J-C), La famille : l'état des savoirs, Paris, La Découverte.

16 - Rey (H), 1996, La peur des banlieues, Paris, Presses de Sciences Po.

17 - Le Bras (H), 1998, Le démon des origines, La Tour d'Aigues, L'Aube.

18 - Cet annuaire a été constitué par l'IDEF (Institut de l'enfance et de la famille) et un groupement de recherche du CNRS, afin de valoriser la recherche dans le champ des travailleurs sociaux notamment. Sauf indication contraire, toutes les citations qui suivent proviennent de cet annuaire. Nous indiquons entre parenthèses le nom du chercheur et la page de référence.

19 - Singly (F de), Kaufmann (J-C), 1990, déjà cité.

Dans les fiches où « transmission » fait partie d'un titre, ce terme renvoie à :

- la transmission des identités féminines, dans une perspective comparative sur trois générations, dans le bassin houiller lorrain et dans la société Péré en Afrique (Pradelles de La Tour, 276) ;
- la transmission des savoir-faire culinaires, en France (Chaudron, 63) ;
- la transmission des terres et des exploitations agricoles en Franche-Comté (Salitot, 303).

Une étude superficielle des 20 textes de synthèse et de perspective montre les points suivants :

- pour les personnes, il s'agit de transmissions familiale (Barbara, 18 ; Lapierre, 193 ; Lemieux, 209 ; Ségalen, 311), intergénérationnelle (Allouche - Benayoun, 10 ; Godard, 143), héréditaire (Barthez, 21), des identités féminines (Pradelles de La Tour, 276), du nom de la mère (Choain, 66) ;
- pour les contenus de la transmission, il peut s'agir de biens matériels comme des terres et exploitations agricoles (Salitot, 303) ou, sans plus de précisions, des biens (Rémy, 286) ;
- mais ce sont essentiellement des biens immatériels et symboliques : savoir-faire éducatifs et relationnels (Bensoussan, 29), rapport à la propriété (Cuturello, 80), valeurs (Dardy, 85 ; Goussault, 147), habitus et règles énoncées ou non écrites (Fouquet, 130), des métiers de père en fils (Hurstel, 168), de la culture (Salitot, 303 ; Streiff-Fenart, 322), du statut social (Zaidman, 348).

Différents groupes de populations sont évoqués dans les fiches de l'annuaire, bien que certaines mentionnent plusieurs critères en même temps, on peut proposer ce classement rudimentaire à partir des 22 fiches où le mot transmission apparaît à la fois dans les mots clés et les synthèses des chercheurs :

- en fonction d'un critère géographique : les Juifs d'Algérie (Allouche-Benayoun, 10) ou de Pologne (Lapierre, 193), les couples binationaux (Barbara, 18 ; Streiff-Fenart, 322), les « Beurs » (Barbara, 18), les familles de concubins du Nord-Pas-de-Calais (Choain, 66), les familles urbaines (Gotman, 146) ou banlieusardes (Ségalen (311), les femmes et les enfants en Nouvelle France (Lemieux, 209) ;
- en fonction d'un critère de classe ou de statut : les

familles agricoles ou rurales (Barthez, 21, Chaudron, 63, Fouquet, 130 ; Rémy, 286 ; Salitot, 303), les familles d'artisans de la soierie lyonnaise (Bensoussan, 29), les pères ouvriers (Hurstel, 168), les couples d'indépendants non agricoles (Zarca, 349).

Analyser la dynamique des transmissions permet de faire ressortir des conflits, des émergences, des régressions. Il apparaît que des identités traditionnelles sont menacées (familiales, ethniques, religieuses, rurales) alors que d'autres sont en cours d'apparition (mariages mixtes). Les transmissions mettent en jeu des émetteurs (les femmes, les familles, les pères, etc.), des récepteurs (enfants, adolescents « cas sociaux », fils, lignée, etc.), et des contenus (habitus, savoir-faire, traditions, noms de la mère, etc.).

Enfin, ce qui est en jeu, la plupart du temps, c'est la question d'une transmission (familiale, groupale ou locale) qui se voit concurrencée par d'autres formes de transmission extérieures. Les chercheurs s'intéressent aux phénomènes et aux processus de continuité (conversion, conservation, reproduction, filiation, empreinte de l'ascendance, mémoire, socialisation familiale, récit généalogique) ou de rupture (désunion, bureaucratisation, exode, émigration, mobilité) entre les générations, les genres, les groupes professionnels, les résidents d'un espace géographique, etc.

Cette première approche des recherches menées dans les années 80 met en évidence l'existence d'un corpus où l'on trouve près de soixante chercheurs. Ces travaux, en général, ne font pas de la transmission une question de base mais une question secondaire par rapport à des recherches centrées sur la famille, le travail, l'habitat, etc. On ne peut pas dire non plus que la question des quartiers et des familles d'origine étrangères soit au centre des préoccupations des chercheurs. Cependant, il ne faut pas faire d'anachronisme. Attachons-nous maintenant à considérer les spécificités des recherches des années 1990/2001. Nous le ferons en deux temps : d'abord à partir d'un état des recherches déjà existant puis en procédant à l'analyse de contenus des titres de la bibliographie des ouvrages provenant des différents centres de ressources consultés.

La transmission entre les générations

Dans l'ouvrage de François de Singly et Jean-Claude Kaufmann, un chapitre intitulé « Transmission et échanges entre générations », présente les synthèses de chercheurs de différentes disciplines (sociologie, démographie, histoire, psychologie, ethnologie) ²⁰. Ceux-ci ont exploré un très vaste champ dont nous ne restituerons que les grandes lignes, en particulier sur les thèmes de la transmission symbolique avec Annick Percheron, de l'héritage avec Anne Gotman et Anne Lafferrère, et de la mémoire avec Anne Muxel.

La transmission des valeurs

Dans ce chapitre, Annick Percheron s'intéresse à deux dimensions de la transmission des valeurs ²¹ : « les effets à l'échelle de la société et de la longue durée » et l'identification des « processus de fabrication ». Nous traiterons ici de la première dimension, la seconde sera développée dans la partie du texte s'intéressant à la socialisation (cf., infra).

Pour aborder les questions de transmission, les chercheurs ont en général utilisé quatre grandes approches méthodologiques, dont Annick Percheron expose les intérêts et les limites :

- on peut privilégier un indicateur apprécié comme déterminant : « l'origine sociale appréhendée à partir du groupe socioprofessionnel du père » ; cette conception est trop restrictive car elle surexpose « l'idée d'un rôle-clé joué par le chef de famille », ce qui est infirmé par les études les plus récentes ;
- on peut s'intéresser aux « phénomènes de socialisation avant l'âge adulte », qui amène à considérer la famille surtout comme « un agent de transmission d'un héritage » ; dans ce cas, on suppose que les valeurs des parents sont fixées une fois pour toutes dans une problématique d'opinion parentale ;
- on peut interroger l'influence des parents en comparant simultanément leurs opinions et celles de leurs enfants ; cependant l'identité de positions entre les générations n'est pas forcément attribuable aux parents, puisqu'il peut s'agir d'un « effet de période », d'une opinion répandue dans l'air du temps ;
- enfin, on peut analyser des itinéraires individuels en recueillant des histoires de vie : ainsi, on cherche « à partir du plus subjectif, à reconstituer les

mécanismes sociaux dont l'individu est à la fois l'objet et l'acteur en les situant dans leur dimension temporelle et dans la relativité de leur signification » ; cette approche est limitée par son caractère subjectif et les risques d'un traitement de l'information qui débouche sur une « vision reconstituée ».

Annick Percheron identifie quatre domaines principaux de transmission des valeurs : l'identité et les savoirs professionnels, les comportements domestiques et les rapports de sexe, la religion, la politique.

Historiquement, la transmission des identités professionnelles se repère bien dans des milieux « qualifiés et fermés », en milieu artisanal, ouvrier ou agricole. Dans ce cas, la transmission des valeurs est parallèle à une transmission technique qui s'exerce « sur le mode de l'apprentissage procédural et de la familiarisation ». Ce qui est en jeu ce sont des processus de transmission par « la répétition des gestes » et « la formation d'automatismes ».

Ces transmissions traditionnelles partent des aînés vers les jeunes ; elles « fondent leur autorité sur l'antériorité et l'ancienneté d'une tradition ». Dans un contexte de changement continu marqué par l'extinction de pans entiers de savoir-faire et de secteurs de métiers, il faut faire le constat qu'il existe des transmissions qui sont soit « impossibles » soit « inutiles ». Menacées de disparition, certaines valeurs se perpétuent mais dans le cadre paradoxal d'une « tradition inventée » ou d'un « passé imaginé ».

Que ce soit du côté des identités sexuées ou religieuses, Annick Percheron insiste sur les décalages entre les évolutions sociales et le poids des effets de la transmission. Ainsi les femmes, malgré les transformations de la famille et l'extension du travail féminin, restent tributaires du modèle traditionnel. L'interchangeabilité des rôles sexués affirmée chez les jeunes concubins ne résiste guère à l'épreuve des pratiques familiales quotidiennes. Les modèles sociaux dominants (où l'homme domine) font l'objet d'une transmission toujours efficace.

La transmission des valeurs religieuses, en particulier la religion catholique, qui est la plus étudiée, est marquée par plusieurs traits :

20 - Singly (F de), Kaufmann (J-C) (dir), 1995, La Famille : l'état des savoirs, Paris, La Découverte

21 - Percheron (A), 1995, "La transmission des valeurs", dans Singly (F de), Kaufmann (J-C) (dir), 1995, déjà cité ; sauf indication contraire les citations entre guillemets sont de cet auteur

- une bonne transmission intergénérationnelle dans la période de l'enfance, où rites et pratiques « renforcent le message parental » ;
- une transmission fragile dans la durée avec différents facteurs (divorce, mobilité géographique, crises sociales, etc.) qui peuvent éroder la pratique religieuse voire « entraîner des détachements définitifs ».

Annick Percheron, note qu'il n'existait pas, au moment de sa synthèse, « d'étude systématique sur la transmission de la religion musulmane entre les première et deuxième générations ». Les travaux disponibles permettent cependant de repérer :

- la « transmission de valeurs spécifiques (relation à la loi, à l'autorité, à la politique) en milieu de culture musulmane » ;
- la distinction spécifique entre « l'influence de la culture » et la « pratique religieuse ».

Enfin sur le plan de la transmission des valeurs politiques, l'auteur présente plusieurs constats :

- la politique est banalisée et dédramatisée dans les familles et « le système de valeurs liées à l'idéologie et aux proximités politiques » se transmet très tôt ;
- il y a cependant une différence entre avoir des repères politiques et participer au jeu politique, notamment par le vote : en effet, l'entrée dans la vie adulte « constitue un moment de brouillage et de remise en question - momentanée le plus souvent, mais parfois définitive - de l'héritage familial ».

L'héritage en milieu urbain

Dans leur approche de l'héritage, Anne Gotman et Anne Laferrère s'intéressent à la modernisation de ce phénomène social ²² en comparant ses formes selon les milieux ruraux ou urbains. En milieu rural, des formes diverses se côtoient : « systèmes à maison du sud-ouest de la France avec un seul héritier, systèmes bretons à parentèle de type égalitaire et systèmes méditerranéens à lignage qui excluent les filles dotées ». L'héritage n'est pas qu'un transfert générationnel des biens domestiques et économiques, c'est aussi la transmission d'une éthique comme le montre, dans certaines régions, la survivance de coutumes successorales qui valorisent l'unité familiale voire villageoise plus que l'égalitarisme et l'individualisme de la législation.

Le milieu urbain est marqué par « la non-visibilité de l'héritage », qui est masqué par deux écrans. Le

premier est d'ordre idéologique : l'héritage serait refoulé car ce phénomène « entre en contradiction avec les idéaux de notre société (égalité, méritocratie, consommation) ». Le second est d'ordre cognitif : la sociologie a déplacé l'analyse de l'héritage du domaine du patrimoine économique à celui de la transmission des capitaux culturels.

En fait, l'héritage est le « dernier acte du soutien familial » puisqu'il « conclut les aides, prêts et donations échangés tout au long de l'existence ». L'héritage représente, même en milieu urbain, en moyenne pour un ménage, un an de revenus. Entre les 70 000 F dont un enfant d'ouvrier hérite et les 417 000 F qui reviennent à un enfant de cadre, la palette des inégalités va de 1 à 5,5. De plus, « l'héritage accompagne la promotion sociale » et permet, soit de consolider le statut de propriétaire, pour les ouvriers, soit de compléter la diversification des capitaux, pour les cadres supérieurs.

Par-delà ces constats, les deux auteurs pointent plusieurs questions d'ordre prospectives. D'abord, les effets de l'éclatement, de la recomposition et de la diversification de la famille sont encore peu identifiables sur les questions de successions, mais cette thématique devrait devenir importante dans les décennies à venir. Dans la prolongation du constat de l'invisibilité de la transmission en milieu urbain, elles remarquent l'émergence d'un nouveau processus fondé sur l'implicite qui remodèle les relations entre les ancêtres et leurs héritiers. En effet, « à peine un dixième des successions comporte un testament » ; ce qui veut dire que la transmission des biens ne se fait pas dans le cadre de « prescriptions morales et commémoratives », donnant un statut symbolique d'ancêtre au défunt. Autrement dit, le défunt « laisse » son héritage plus qu'il ne le transmet. Cependant, il serait hâtif de penser la transmission actuelle seulement comme « le solde d'une épargne non consommée », car ce ne serait pas prendre en compte les dynamiques complexes qui se jouent « entre une logique familiale commémorative et une logique personnelle de jouissance immédiate ».

Transmission et mémoire familiale

Anne Muxel circonscrit la mémoire familiale dans l'interaction de trois niveaux de données ²³ :

- « un espace de relations : la parenté » ;

22 - Gotman (A), Laferrère (A), 1995, "L'héritage", dans Singly (F de), Kaufmann (J-C) (dir), 1995, déjà cité ; sauf indications contraires, les citations entre guillemets sont de ces auteurs.

23 - Muxel (A), 1995, « La mémoire familiale » dans Singly (F de), Kaufmann (J-C) (dir), 1995, déjà cités ; sauf indications contraires les citations entre guillemets sont de cet auteur.

- « un axe biographique couvrant quelques générations » ;
 - « des lieux définis : les lieux de vie de la famille ».
- La mémoire familiale est une des formes de la mémoire collective dont les points principaux sont :
- la diversité des points de vue individuels comme constituants de la mémoire collective ;
 - la diversité des usages de la mémoire collective, entre négociations et réappropriations ;
 - la coexistence d'un niveau individuel, orienté vers la distinction, et d'un niveau de groupe, orienté vers la cohésion.

Anne Muxel distingue deux types de mémoires familiales. L'une est « intime et personnelle, à résonance intérieure ». Ses manifestations relèvent d'une mémoire involontaire comme la fameuse madeleine de Proust. L'autre serait une « mémoire constituée, plus uniforme, plus codifiée et plus normative ». Cette dernière forme s'incarne dans des « personnages désignés comme fondateurs » ou peut donner lieu à l'imposition de « principes » ou d'« habitudes constituant de véritables traditions ». Autant la mémoire intime est « peu communicable », autant la mémoire constituée peut se transmettre par le biais de récits qui vont devenir le répertoire des souvenirs obligés.

La mémoire familiale est dotée de trois propriétés principales. Elle est :

- normative et aurait pour fonction d'inculquer les éléments permettant de constituer la famille comme un idéal à perpétuer ;
- symbolique et aurait pour vocation de transmettre les traits distinctifs de la famille ;
- atemporelle ou « hors du temps », ce qui permettrait d'imaginer les épisodes de la mémoire familiale non dans une continuité mais dans une sorte de répétition de l'immuable.

Les marqueurs de la mémoire familiale, objets ou acteurs, diffèrent selon les milieux. Dans la grande bourgeoisie et l'aristocratie, ce sont les noms, les châteaux et les ancêtres qui vont faire l'objet de la transmission. En milieu paysan, ce seront les « vieux papiers » (baux et contrats de vente et de mariage) et les « grands-pères » qui seront les dépositaires de la mémoire généalogique. Les femmes occupent une place notable dans le portage de cette

fonction, notamment pour la mémoire attachée au cadre familial, ou pour ce que l'on pourrait appeler la « mémoire conjugale » du couple.

En conclusion, l'auteur insiste sur le travail de la mémoire familiale. Elle n'est pas seulement un stock identique de choses et de symboles qui se transmet mécaniquement de générations en générations mais :

- « elle participe aussi à la construction de nouvelles identités » ;
- elle contribue à forger « la distinction des destinées individuelles » ;
- elle « marque et renforce la cohésion et l'intégration du groupe ».

À partir de cette synthèse de recherche sur la transmission des valeurs, l'héritage et la mémoire familiale, on peut faire une série de constats. D'abord ces auteures insistent toutes sur la diversité des contenus et la complexité des processus qui affectent les questions de transmission. Ensuite, elles constatent que le volume des connaissances disponibles est bien inférieur à celui des recherches qu'il faudrait conduire.

On sait peu de choses sur le poids respectif des différentes institutions dans le processus de transmission des valeurs, sur les effets de l'invisibilité et du caractère implicite de l'héritage urbain ou sur les processus qui affectent la reproduction ou la reconfiguration de la mémoire familiale. Quand on sait que les chercheurs dépendent en grande partie de la commande publique de recherches, cela indique, pour fixer des prolongements à ce travail, qu'il faudrait aussi étudier les motivations des acteurs institutionnels.

Il faut noter de plus que l'objectif que nous avons fixé de nous situer dans des registres de recherches plus contemporains n'est pas totalement atteint. Certes, l'ouvrage dont nous tirons cette brève synthèse date bien du milieu des années 90 mais presque toutes les références sur lesquelles s'appuient les auteurs sont antérieures à 1990²⁴. La question de l'actualisation de la question de la transmission reste donc posée, mais doit cependant être problématisée : c'est ce à quoi va s'attacher la partie suivante.

24 - Précisément, sur 53 références employées par les 3 auteures, 42 sont antérieures à 1990 et 9 renvoient aux années 1990 et 1991

La transmission en titres

Rappelons qu'en interrogeant des bases de données, nous avons identifié 87 titres d'ouvrages, 89 titres d'articles ou de numéros de revues et 6 thèses qui mentionnent directement ou indirectement le mot « transmission ». Nous disposons donc d'un corpus qui peut se prêter à une analyse de contenus extrêmement pertinente de notre thématique. Nous plaçant dans une perspective exploratoire, nous pensons que les titres de cette bibliographie sont signifiants²⁵ et que leur étude permet de repérer et de baliser plusieurs questions essentielles à la réflexion :

- Quels sont les acteurs mis en cause quand on évoque la transmission ? Peut-on distinguer la place de ces acteurs entre source et cible de la transmission ?
- Quels sont les processus associés ou opposés à la transmission ?
- Quels sont les espaces de référence de ces processus ? Quels pays, régions, quartiers sont en cause ?
- Quels sont les objets culturels, symboliques, économiques, impliqués dans la transmission ?
- Enfin, quels sont les problèmes, les questions, les ressources qui sont en jeu ?

L'étude d'une partie de ce corpus fournit des données²⁶ qui demanderaient à être validées par une analyse lexicale systématique étendue à l'ensemble des titres de la bibliographie.

De tous les acteurs concernés en général par la transmission, c'est la famille qui arrive en tête avec une dizaine de citations. Quand les acteurs sont précisés comme étant à la source de la transmission, sont cités : les parents, le père, l'école, et seulement une fois la famille, mais il s'agit de celles dont les enfants sont inscrits dans des grandes écoles. Les acteurs présentés comme les cibles de la transmission sont majoritairement les enfants, désignés comme tels, ou par un autre terme comme héritier, jeunes, bachelier. Une seule fois, les parents sont évoqués à la fois comme cible et source, comme transmetteur de contes.

Les acteurs sont situés sur différents plans. On les trouve au niveau national ou culturel : Juifs, Tsiganes ou Roms, Maghrébins, Portugais, Kurdes, Arméniens, Bretons, etc. ; au niveau du genre :

femmes, hommes ou mixte ; au niveau de l'inter-culturel : couples mixtes ou groupe interculturel ; au niveau du groupe social : milieux populaires ou milieux favorisés.

Les processus relevés sont multiples et désignent des phénomènes généraux comme la transmission, parfois détaillée en transmission intergénérationnelle ou culturelle ; l'immigration ou la migration ; l'intégration ou l'assimilation. D'autres processus évoquent des effets des relations interculturelles comme les transferts culturels, l'enracinement culturel, les redéfinitions identitaires ou encore les transformations familiales. Certains termes pointent des dysfonctionnements comme l'exclusion, l'inhibition ou le rejet.

Les espaces géographiques de la transmission renvoient à des échelles différentes : de grandes zones continentales ou intercontinentales ; Méditerranée, Amérique et Europe ; celles-ci sont parfois géopolitiques comme la Francophonie ou le Maghreb ; des nations : France, Portugal, Allemagne, Algérie, Bénin ; des villes ou segments de ville : Alévis, agglomération rouennaise, quartiers populaires, village kurde, rue des Rosiers. Les espaces peuvent être des équipements : centres sociaux, marchés. Parfois les espaces sont désignés subjectivement par des relations de distance et de proximité comme : « ici » et « là-bas », « ici » et « ailleurs », « maison ».

Les objets de la transmission sont de plusieurs ordres, matériels ou culturels mais toujours empreints d'une charge symbolique. Sur le plan matériel, on trouve le patrimoine et des pratiques comme le mariage. Sur le plan culturel, la transmission renvoie soit à des savoirs techniques, soit à des savoirs formalisés comme le droit, ou à des questions d'identité induites par le nom ou le prénom. Sur le plan des pratiques sociales de transmission, apparaissent plusieurs fois les contes et récits, qu'ils soient maghrébins ou africains.

Les questions de transmission sont prises dans des enjeux de société où apparaissent à la fois des termes négatifs et positifs, au sens de processus qui semblent contrarier ou nourrir cette relation. Du côté du négatif, on retrouve la démission, l'interdit, l'exclusion et la précarité, les inégalités, les heurs et malheurs, les malentendus et la déraison. Du côté du

25 - Ce type d'approche lexicométrique a servi en particulier dans Beillerot (J), 1993, Les thèses en sciences de l'éducation. Bilan de vingt années d'une discipline. 1969-1989, Université de Paris X Nanterre.

26 - Sont analysés ici les titres des 87 ouvrages, cités dans la bibliographie de recherche « Ouvrages, articles, thèses, 1990-2001 », présentée dans la version de ce document destinée au Crefe 01/69.

positif, les mots se répondent et correspondent : la mémoire peut être liée à l'identité qui elle-même renvoie au culturel. La culture renvoie au lien social, terme qui a des dimensions communautaires ou renvoie aux liens de sang et d'alliance. Des mots laissent imaginer une reconnaissance difficile comme « résister », « contrebandier de la mémoire » ou « peuple-mémoire ».

Cette étude exploratoire des titres d'ouvrages doit être approfondie et systématisée par des recherches lexicométriques ; de même, il faudrait interroger les modes de commande et de publication de ces recherches. Cependant, ce

premier tri permet de repérer des données qui complètent et surtout, actualisent les constats des chercheurs opérés surtout dans la décennie 80. Ainsi, la place des familles maghrébines devient plus centrale par rapport à des recherches qui mettaient en avant des phénomènes de transmission touchant les mondes ruraux ou ouvriers. Cette nouvelle polarisation ne traduit pas que des investissements de chercheurs, elle correspond aussi à l'orientation de la commande de recherches, issue d'une mobilisation des politiques sociales et urbaines aux différentes échelles territoriales concernées.

Transmission et socialisation

Pour traiter des relations entre transmission et éducation, nous avons convenu de ne pas aborder les aspects formels de l'éducation qui forment la matière de l'enseignement. Dès lors, c'est la notion plus large de socialisation qui va nous concerner. Nous la décrivons d'abord dans ses deux sens principaux, puis nous en tirerons les implications relatives au domaine de la transmission.

Le premier sens est décrit par le terme de «socialisation primaire». Dans ce cas, la socialisation est envisagée comme l'ensemble des processus qui permettent l'acquisition, par les enfants, des normes adultes. Au début du vingtième siècle, le sociologue Émile Durkheim décrit la socialisation comme la pression systématisée d'une génération sur une autre ²⁷. Lorsque le processus est réalisé, l'enfant socialisé a suffisamment intériorisé les règles pour les faire siennes et les adapter en fonction du contexte. Le second sens nous apprend qu'il existe aussi une forme de socialisation secondaire qui se poursuit tout au long de la vie ²⁸. Cette notion renvoie à des formes secondes ou alternatives, qui caractérisent les divers mondes spécialisés que chacun peut avoir à fréquenter, mondes ludiques et enfantins ou mondes adultes et professionnels. Dans ce cas, c'est la capacité d'extériorisation qui est déterminante, puisqu'il faut savoir prendre des distances par rapport aux règles intériorisées pendant l'enfance. La socialisation secondaire se mesure au degré de sociabilité que l'on peut entretenir avec des étrangers, représen-

tatifs de normes et de codes différents.

Ces deux formes de socialisation correspondent à des réalités sociales bien précises : la première fonctionne dans des univers ruraux, cycliques, très unifiés, avec des rôles sociaux strictement fixés ; la seconde est présente dans les sociétés dynamiques, soumises à un changement constant et fragmentées en modes de vie distincts, avec des rôles sociaux évolutifs.

Cette analyse a des implications sur les questions de transmission et ne manque pas de provoquer des polémiques, puisque la socialisation primaire serait l'apanage de pédagogies dures où la frontière émetteur/cible est infranchissable et irréversible, alors que la socialisation secondaire serait fondée sur la réciprocité entre des acteurs de tous âges qui, chacun à leur tour, négocieraient leurs compétences²⁹.

Le choix entre l'une ou l'autre des socialisations, impliquant telle ou telle modalité de transmission, dépend à la fois de choix politiques et pédagogiques. Sans prétendre entrer dans cet aspect normatif de la question, il est important de spécifier une caractéristique de la socialisation secondaire, présente dans la notion d'expérimentation.

Dans des travaux encore mal connus des milieux professionnels de la pédagogie et du travail social, Olivier Galland a montré que la notion d'expérimentation individuelle était une fonction caractéristique de la jeunesse ³⁰. Cet âge de la vie

27 - Durkheim (E), 1922/1995, Éducation et sociologie, Paris, Puf.

28 - Berger (P), Luckmann, 1986, La construction sociale de la réalité, Paris, Méridiens-Klincksieck.

29 - Garnier (P), 2000, « La socialisation en procès : conflits, enjeux et dynamiques », dans La transmission des pères aux pairs, VEI Enjeux, n°120, mars.

30 - Galland (O), 1997, Sociologie de la jeunesse, Paris, A. Colin.

ne serait en effet plus centré sur la reproduction des normes et l'imitation des adultes, mais sur la recherche de nouveaux modèles produits entre pairs, validables peu à peu, en fonction de leur pertinence sociale. Ce phénomène d'expérimentation affecte la vie privée des générations montantes sur le plan des identités masculines et féminines, sur celui des modes de composition familiale mais aussi dans le domaine de la politique avec la recherche de nouveaux modèles d'engagements. Du côté des institutions, on peut repérer des processus identiques dans la formation des politiques publiques fonctionnant sur la base de projets et d'innovations³¹. À l'interface de l'expérimentation individuelle et de l'expérimentation sociale, des institutions intègrent les jeunes comme une ressource pour le développement local, que ce soit sur le plan de la culture, de l'insertion ou de la citoyenneté³².

Au terme de cette approche des formes de la socialisation, deux concepts nous apparaissent fondamentaux pour penser les processus de la transmission : l'héritage et l'invention. L'héritage

pose la question de la transmission dans le sens passé-présent alors que l'invention la présente dans le sens présent-futur. La même incertitude semble marquer les deux processus. Du côté de l'héritage, les objets de la transmission sont de plus en plus difficiles à assumer au quotidien, du fait de leur décalage avec les mondes de la socialisation secondaire. À vouloir les protéger, on risque de les figer dans l'imaginaire d'une tradition inventée. Du côté de l'invention, les objets de la transmission, toujours en émergence, sont menacés par l'invisibilité ou les risques de la déviance dans un monde replié sur lui-même et qui n'est plus capable de changer.

Il est cependant probable que la réalité de la transmission se situe entre ces deux pôles et que les tâches politiques, sociales, culturelles et pédagogiques à venir aient pour finalité de concevoir et d'organiser les interactions entre les héritages et les inventions des groupes et des collectifs dont il a été question tout au long de ce texte.

Conclusion : l'avenir de la transmission

Dans l'éditorial d'un numéro de revue consacrée à la transmission, Bernard Bier propose de penser la crise supposée de la transmission non comme une rupture mais plutôt comme une mutation³³ qui affecte différentes dimensions. Reprenant son cadre d'analyse, nous allons proposer une conclusion à ce travail où s'articuleront bilan et propositions.

La transmission apparaît comme un impératif, qui peut être contrarié par un sentiment d'inutilité, voire par des conditions entraînant l'impossibilité de transmettre. Il s'agit aussi d'un héritage plus ou moins discret, plus ou moins valorisé par la société présente et par les cultures dominantes. La transmission est une interaction entre des acteurs, tour à tour, émetteurs et récepteurs des héritages mais aussi entre des discours, comme celui de la démission. La transmission, enfin, est l'objet d'une coopération entre des acteurs individuels mais aussi collectifs et institutionnels.

Par-delà ces constats, on peut aussi penser la transmission comme une ressource permettant d'articuler développement collectif et cohésion sociale. Ce qui suppose la reconnaissance des cultures des différents groupes de population, sachant que ces cultures sont elles-mêmes prises dans des dynamiques de mutation et reconfiguration. Les politiques publiques peuvent faire de la transmission un référentiel justifiant le repli, l'évitement voire la relégation et la ségrégation. On peut aussi en faire un référentiel de développement où des populations, sortant de la stigmatisation, sont traitées comme des ressources pour l'espace public local.

Mais on est déjà à la limite des questions de connaissance, c'est-à-dire au seuil de l'action.

31 - Dubouchet (L), Vulbeau (A), 1999, Des expérimentations sociales et des jeunes, Vigneux, Matrice

32 - Vulbeau (A) (dir), 2001, La jeunesse comme ressource : expérimentations et expérience dans l'espace public, Ramonville-Saint-Agne, Érès

33 - Bier (B), 2000, Éditorial, dans La transmission. Des pères aux pairs, VEI Enjeux

Bibliographie

- Beillerot (J), 1993, *Les thèses en sciences de l'éducation. Bilan de vingt années d'une discipline. 1969-1989*, Université de Paris X Nanterre
- Berger (P), Luckmann, 1986, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck
- Braudel (F), 1986, « *Que la France se nomme diversité* » dans *L'identité de la France*, Paris, Arthaud Flammarion, tome 1
- Dubouchet (L), Vulbeau (A), 1999, *Des expérimentations sociales et des jeunes*, Vigneux, Matrice
- Durkheim (E), 1922/1995, *Éducation et sociologie*, Paris, Puf
- Galland (O), 1997, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, A. Colin
- Garnier (P), 2000, « *La socialisation en procès : conflits, enjeux et dynamiques* », dans *La transmission des pères aux pairs*, VEI Enjeux, n°120, mars
- Giolitto (P), 1991, *Histoire de la jeunesse sous Vichy*, Paris, Perrin
- Glassman (D), 2000, *Les familles et l'accompagnement scolaire*, Paris, Puf
- Gotman (A), Laferrère (A), 1995, « *L'héritage* », dans Singly (F de), Kaufmann (J-C) (dir), 1995, *La Famille : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- Javeau (C), 1994, *Leçons de sociologie*, Paris, Méridiens-Klincksieck
- Lahire (B), 1995, *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil/Gallimard,
- Le Bras (H), 1998, *Le démon des origines*, La Tour d'Aigues, L'Aube
- Mucchielli (L), 2000, *Familles et délinquances. Un bilan pluridisciplinaire des recherches francophones et anglophones*, Guyancourt, CESDIP, Études et données pénales, n°86 ; cf., CNRS info, n°388, document DIV, 28 février 2001
- Muxel (A), 1995, « *La mémoire familiale* » dans Singly (F de), Kaufmann (J-C) (dir), 1995, *La Famille : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- Nora (P) (dir.), 1997, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, tome 1
- Percheron (A), 1995, « *La transmission des valeurs* », dans Singly (F de), Kaufmann (J-C) (dir), 1995, *La Famille : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- Rey (H), 1996, *La peur des banlieues*, Paris, Presses de Sciences Po
- Ségalen (M), 1995, « *Les relations de parenté* », dans Singly (F de), Kaufmann (J-C), *La famille : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- Singly (F de), 1997, « *La mobilisation familiale pour le capital scolaire* », dans Dubet (F) (dir.), *École, familles, le malentendu*, Paris, Textuel
- Singly (F de), Kaufmann (J-C) (dir), 1990, *Annuaire des chercheurs et des recherches sur la Famille*, Paris, CNRS/IDEF
- Singly (F de), Kaufmann (J-C) (dir), 1995, *La Famille : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- Vulbeau (A) (dir), 2001, *La jeunesse comme ressource : expérimentations et expérience dans l'espace public*, Ramonville-Saint-Agne, Érès
- Weber (E), 1983, *La fin des terroirs : la modernisation de la France rurale, 1870 - 1914*, Paris, Fayard
- La transmission. Des pères aux pairs*, VEI Enjeux, n°120, mars