

L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire
The Child as Student : Family Dynamics and the School
Experience

El niño-alumno : dinámicas familiares y experiencia escolar

Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex

Numéro 35, printemps 1996

Familles et école

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/005068ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/005068ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (imprimé)

1703-9665 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques*, (35), 137-151.
<https://doi.org/10.7202/005068ar>

Résumé de l'article

Comment l'enfant est-il « produit » dans des sociétés contemporaines où s'est accrue la dépendance entre la famille et l'école ? Comment devient-il élève ? La sociologie de « l'habitus » ne s'intéressait guère à cette question. Des recherches plus récentes analysent les pratiques parentales et tentent d'identifier des processus et des configurations familiales. Les recherches d'ESCOL sur le rapport des jeunes au savoir et à l'école rencontrent cette question des pratiques parentales et de ce que s'en approprient les jeunes. Sont ici analysés les formes de mobilisation parentale sur l'école, les liens que les jeunes établissent entre lieux, personnes et types d'apprentissages, et les processus subjectifs et intersubjectifs de mobilisation scolaire des parents et de leurs enfants.

L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire

Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex

La question des relations entre famille et école se pose de façon nouvelle depuis quelques années, aussi bien dans les faits que dans la recherche. Dans les faits, un dialogue s'est instauré, même s'il reste sourdement conflictuel, des collaborations se sont développées, de nouvelles exigences se sont exprimées (Montandon, 1994a ; Doray, 1989). Dans la recherche, les approches actuelles en sociologie de l'éducation ont permis de renouveler la façon même de poser les questions. Nous rappellerons d'abord ces nouvelles dynamiques sociales et scientifiques puis présenterons quelques résultats de recherche de notre équipe (ESCOL¹).

Entre famille et école, une interdépendance socialement construite

L'école s'est transformée, la famille aussi. Ces transformations sont si étroitement liées qu'il est bien difficile de démêler causes et conséquences. Mais on peut dire sans risque de se tromper qu'une dynamique se développe depuis plusieurs siècles dans les sociétés occidentales, à partir de trois processus étroitement imbriqués : le développement de la scolarisation, la privatisation de la famille sous le contrôle de l'État et la montée de l'individuation (Ariès, 1960 ; Singly, 1993).

Les jeunes vont à l'école plus tôt qu'autrefois, plus longtemps, et les conséquences de leur histoire scolaire pèsent plus lourd dans leurs vies d'adultes. Grâce aux possibilités qu'ouvre l'école, leur avenir est plus individualisé, reproduit moins strictement l'histoire de

leurs parents. C'est en tant qu'individu qu'ils assurent la poursuite de la lignée familiale, de sorte que la famille est amenée à s'intéresser davantage à l'enfant dans sa singularité.

La famille moderne n'est plus centrée aussi étroitement sur une fonction économique et idéologique, elle est devenue une instance privée, relationnelle, centrée sur les personnes. Parallèlement, cette instance privée dépend davantage qu'autrefois de l'État : celui-ci légifère sur les questions familiales (et scolaires), contrôle et soutient la famille, régule les relations entre ses membres.

Chaque membre de la famille est désormais un individu, perçu et traité comme tel, et il dispose d'une autonomie plus grande qu'auparavant dans une famille qui apparaît davantage comme une association affective et relationnelle que comme une communauté d'intérêts

et de destin. L'État, devenu providence, permet d'ailleurs à chaque individu de s'émanciper plus facilement de la dépendance familiale en lui assurant un minimum de sécurité.

Ce triple mouvement de scolarisation des enfants, de privatisation-socialisation de la famille et d'individuation de ses membres s'est poursuivi dans la société contemporaine. On peut décrire les principales transformations de l'école : scolarisation dès trois ans, voire deux ans ; prolongation de la scolarité institutionnellement obligatoire jusqu'à seize ans et de la scolarité socialement requise jusqu'à plus de dix-huit ans ; ouverture à tous de l'enseignement secondaire de premier cycle (11-15 ans) puis de l'enseignement de second cycle et bientôt de l'enseignement supérieur ; scolarisation de la formation professionnelle ; accès des filles aux études secondaires et supérieures et mixité généralisée de la formation (Charlot, 1987). On peut, de même, décrire les principales transformations de la famille : entrée massive des femmes sur le marché du travail ; diminution du nombre de mariages et développement de la cohabitation hors mariage ; baisse de la natalité ; accroissement du nombre de divorces, du nombre de familles monoparentales, et constitution de « familles recomposées » et de « réseaux parentaux » (Singly,

1993). Les évolutions de l'une de ces deux instances affectent souvent l'autre. Ainsi, la scolarisation précoce encourage l'entrée des femmes sur le marché du travail, et réciproquement ; ou encore, la prolongation de la scolarisation de droit et de fait a des conséquences sur les finances et les conditions de vie de la famille. Mais le fait important est l'interdépendance croissante de la famille et de l'école (Perrenoud, 1994b).

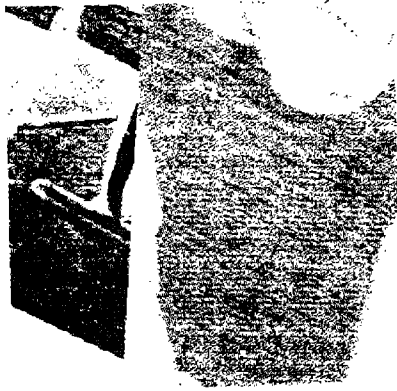
Pour comprendre sur le fond cette interdépendance, il faut, à côté de l'éducation familiale et de la scolarisation, introduire un troisième terme : l'insertion professionnelle du jeune. Désormais, le niveau d'insertion sociale et professionnelle dépend étroitement du niveau scolaire atteint. L'enjeu est de taille pour la famille : la position sociale future de chacun de ses membres, et donc l'avenir de la lignée, se joue en grande partie à l'école. Celle-ci, de son côté, se voit désormais confier comme mission première la préparation de l'insertion professionnelle du jeune — mission officiellement inscrite, pour la première fois, dans la loi sur l'école de juillet 1989. Dès lors, elle subit une double pression à la réussite scolaire : celle des familles, intéressées à la réussite sociale, donc scolaire, de leurs enfants, et celle de la société, qui entend que ses investissements dans l'éducation contribuent à la richesse nationale. Après avoir été, dans les années 1980, une chance pour les individus, leurs familles et la société, la scolarisation prolongée devient une obligation pour chacun d'eux. La famille exige que l'école donne toutes leurs chances à ses enfants. L'école exige que la famille lui livre des enfants aptes à la réussite scolaire. L'importance de l'enjeu pour chacune des deux instances, tout à la fois appelle une collaboration et entretient une tension forte entre elles.

Celle-ci est d'autant plus grande que la réussite scolaire dont il s'agit est une réussite concurrentielle. Elle ne se définit pas seulement par l'accès de l'enfant au savoir et au sens mais aussi par le fait qu'il réussit *mieux que les autres*, ce qui lui permet d'espérer une meilleure réussite sociale que les autres (Charlot, 1987). Cet « individualisme familial concurrentiel » (Terrail, 1994) entretient inévitablement une tension avec l'école qui, par définition, ne peut pas faire réussir tous les enfants mieux que les autres. Inversement, les pratiques de hiérarchisation des enfants, fortement implantées dans l'école française, exacerbent cet individualisme familial concurrentiel.

L'enjeu de cette collaboration sourdement conflictuelle, c'est l'enfant. Mais l'enfant n'est pas seulement enjeu, il est partie prenante de la situation et, comme tel, il est celui en qui se nouent, se vivent, se résolvent ou s'exaspèrent les tensions latentes entre la famille et l'école. Car en définitive c'est lui qui se mobilisera ou non, qui entrera ou non dans l'activité intellectuelle, qui réussira ou non à l'école, et nul ne peut le lui imposer, que ce soit dans la famille ou à l'école.

L'enfant est le *go-between* entre l'école et la famille, à la fois messager et message (Perrenoud, 1994a) ; il transporte des pratiques et des objets d'un univers à l'autre, opère des traductions, se livre à un travail interprétatif².

Plus fondamentalement encore, l'enfant, enjeu commun de la famille et de l'école, se trouve désormais être enfant-élève dans chacun des deux lieux : l'enfant que la famille abrite en son sein porte l'avenir de la lignée en tant qu'élève ; l'école forme plus ou moins efficacement les élèves en fonction de ce qu'ils sont en tant qu'enfants. On comprend que la



collaboration entre école et famille soit à la fois nécessaire et difficile.

Enfin, cet enfant participe à une culture juvénile qu'il porte avec lui à la fois dans la famille et dans l'école. Le double mouvement d'affaiblissement du sentiment communautaire dans une famille privatisée et individualisée et de concentration des adolescents dans l'institution scolaire a permis que s'affirment, à partir des années 1960, une culture juvénile et des formes de socialisation liées à l'appartenance à la classe d'âge. Quelle que soit leur origine sociale, les jeunes d'aujourd'hui ne sont pas seulement à distance de la culture scolaire, ils sont aussi en décalage avec les modes de vie de leurs parents (davantage dans les milieux populaires) ou avec leur conception de la société (davantage dans les milieux favorisés) (Galland, 1991).

Comment l'enfant est-il « produit » dans ce contexte familial, scolaire, culturel, ainsi renouvelé (Singly, 1993)? Une telle question concerne au premier chef la sociologie de l'éducation.

Habitus, pratiques, dynamiques : les approches sociologiques

La sociologie des années 1960 et 1970, si fortement marquée par l'idée de « reproduction », était une sociologie des *positions*. Celles-ci

pouvaient être étudiées à partir de l'appartenance familiale de l'enfant, comme chez Bourdieu et Passeron. Mais elles pouvaient aussi être définies en référence à la division sociale entre travail intellectuel et travail manuel, à l'organisation du système scolaire en réseaux ou en strates socialement et idéologiquement distincts, comme dans les travaux de Baudelot et Estabiet ou ceux de Bowles et Gintis ; dans ce cas, la sociologie traitait de la reproduction des places d'une génération à l'autre sans porter un intérêt particulier à ce qui se passait dans la famille.

La sociologie de la reproduction la plus intéressante pour notre propos est donc celle de Bourdieu et Passeron, qui confèrent une place importante à la famille dans leur dispositif théorique. Pour eux, l'héritage qui se transmet d'une génération à une autre et permet éventuellement à la famille d'améliorer sa position dans l'espace social a changé de nature : ce n'est plus seulement un patrimoine, au sens classique du terme, mais avant tout un capital culturel, convertible en capital scolaire. Ce capital culturel est incorporé dans la personne même de l'enfant sous forme d'*habitus*, ensemble de dispositions psychiques durables et transférables qui est l'effet de conditionnements sociaux (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Bourdieu, 1980).

L'intérêt de cette théorie est de rappeler avec force que c'est une position dans l'espace social qui est en jeu dans l'école. Elle éclaire également la question des rapports entre famille et école : en reprenant l'heureuse formule de F. de Singly (1993), on peut dire que c'est l'école qui désormais désigne les héritiers et que la famille ne peut intervenir qu'indirectement, par ses stratégies.

Cependant, cette théorie se heurte non seulement à des criti-

ques générales, qu'il n'y a pas lieu de développer ici, mais aussi à d'importantes objections quant au problème qui nous occupe.

Premièrement, les activités familiales ne sont ni observées ni même interrogées, mais déduites du constat de leurs effets, comme le note J.-P. Terrail (1994) : « Au bout du compte la famille est réduite au statut de support générique des capacités et dispositions culturelles ou linguistiques spécifiant la classe d'appartenance — ou au statut d'occupant de la position sociale correspondante ». On peut d'ailleurs généraliser la critique : comme l'écrit F. de Singly (1993), « la transformation du capital d'origine en capital personnel exige aussi un travail spécifique », un travail de la famille et un travail de l'enfant lui-même, ajouterons-nous.

Deuxièmement, la théorie de l'*habitus* néglige ou sous-estime le fait que les contextes familiaux dans lesquels l'enfant grandit sont loin d'être cohérents — ce qui rend bien aléatoire la déduction d'un *habitus* à partir des caractéristiques générales d'un « milieu » familial. « Peu nombreux sont les cas de figure qui permettent de parler d'un *habitus* familial cohérent, producteur de dispositions générales entièrement orientées vers les mêmes « directions ». » Avec l'ensemble des membres de leur famille, les enfants « sont souvent mis devant un éventail de positions et de systèmes de goûts et de comportements possibles » (Lahire, 1994). Nous avons nous-mêmes, dans nos recherches, constaté que le personnage familial clef, du point de vue du suivi de la scolarité dans les familles populaires, notamment migrantes, était la grande sœur. C'est souvent elle, qu'elle soit en réussite ou en échec scolaire, qui porte une attention particulière aux devoirs de ses frères et sœurs, les encourage, va voir les enseignants.

Or, cette grande sœur n'a pas de place dans le système des catégories socio-professionnelles d'une sociologie de la reproduction, construit pour enregistrer le travail non qualifié du père et éventuellement son analphabétisme (Charlot, Bautier et Rochex, 1992).

Ce qui fait problème dans la théorie de Bourdieu, si éclairante soit-elle par ailleurs, c'est la notion même de « capital », qui occulte la question de l'activité familiale, scolaire, personnelle. C'est aussi le silence sur la question de la construction et de l'éventuelle transformation de l'habitus et peut-être, en définitive, le concept d'habitus lui-même. Avec ce concept, Bourdieu a le grand mérite d'attribuer dans son système une place au psychique, afin de prendre en compte le sentiment subjectif de liberté des pratiques et des représentations (sentiment illusoire pour Bourdieu). Mais cette place du psychique est immédiatement occupée dans la théorie par du social (l'habitus est l'effet de conditionnements sociaux), afin de rendre compte de la régularité de ces pratiques et représentations. Le psychique n'est finalement que du social « incorporé », « intériorisé ». C'est négliger le fait, essentiel, que la logique du psychique n'est pas celle du social et donc qu'une telle « intériorisation » n'est pas seulement changement de lieu mais aussi changement de logique et

pose un problème d'appropriation dans une configuration psychique et biographique singulière. L'héritage intergénérationnel ne procède pas d'un transfert d'habitus, il s'opère à travers des interactions et des relations, dans un univers saturé de symbolique, dans une histoire qui est certes sociale mais au cours de laquelle l'individu se construit comme singulier.

Dès les années 1970 dans la sociologie francophone, et plus tôt encore dans les travaux anglophones, des chercheurs, sociologues et psychosociologues ont commencé à étudier les pratiques familiales. Ils ont proposé des typologies des styles éducatifs centrées sur les modes d'interaction entre parents et enfants. Il faudrait ici citer de nombreuses recherches : celles de B. Bernstein (1975), de J. Lautrey (1980), de l'école genevoise (J.-C. Kellerhals, C. Montandon, P.-Y. Troutot...), de J.-P. Pourtois (Pourtois, 1979 ; Desmet et Pourtois, 1993). Ces recherches font apparaître, à travers des typologies diverses, trois grands axes de différenciation des pratiques éducatives parentales : le degré de souplesse ou de rigidité de ces pratiques ; le degré d'autonomie accordé à l'enfant tant dans son rapport au groupe familial que dans son activité cognitive (plus ou moins grande valorisation de ses activités exploratoires) ; le degré d'ouverture ou de repli sur elle-même de la famille. Ces recherches, par ailleurs, s'accordent à la fois pour référer les pratiques ainsi typologisées aux appartenances sociales des familles et pour le faire avec une grande précaution, en termes de prédominance et non de détermination, et en insistant sur la variété des pratiques familiales au sein d'un même milieu social. Comme l'écrit C. Montandon, « il est impossible de déduire l'ensemble des stratégies des familles ou de leurs attitudes vis-à-

vis de l'école de leur appartenance à une classe sociale » (Montandon, 1994b).

D'autres recherches, plus récentes, se montrent plus réticentes face à l'entreprise de typologisation, travaillent plutôt à identifier des processus et des configurations, insistent sur la dimension signifiante des pratiques, sur l'importance des projets et sur les dynamiques liées à l'histoire de la famille. Les travaux maintenant classiques de J.-P. Terrail (1990) sur les « transfuges » (enfants de milieux populaires en réussite scolaire) ou de Z. Zeroulou (1985) sur l'importance du projet familial dans la réussite des enfants de migrants s'inscrivent dans cette veine. Il en va de même de la recherche de J.-P. Laurens (1992) sur les enfants d'ouvriers entrés dans les grandes écoles technico-scientifiques de la région de Toulouse. Il centre sa recherche sur le processus de « surscolarisation » qui semble avoir porté la réussite scolaire de ces jeunes et conclut qu'« il n'y a pas un portrait type de la réussite en milieu populaire » : aucun des facteurs repérés n'est indispensable, il suffit d'en posséder quelques-uns et surtout de mettre ces éléments à profit par une forte stratégie éducative de surscolarisation.

Les derniers travaux de B. Lahire (1994, 1995) portent sur une question semblable : « quelles sont les différences internes aux milieux populaires qui sont susceptibles de rendre raison de variations, parfois immenses, dans la scolarité des enfants ? » Il conteste que l'on puisse tout expliquer en termes de surinvestissement des parents et, plus généralement, que l'on puisse isoler un facteur explicatif dominant. Il existe, soutient-il, « des combinaisons toujours spécifiques de multiples traits pertinents », « des configurations singulières qui sont le produit de la

combinaison de caractéristiques générales», et l'on doit comparer des «portraits de configurations sociales» et non des pratiques ou des traits considérés isolément. Pour construire ces configurations, présentées à travers les données recueillies et non dans des synthèses spécifiques, il analyse «l'ordre moral domestique» («la bonne conduite et la vie bien réglée»), les formes d'exercice de l'autorité familiale, l'investissement pédagogique des parents (ainsi que les conditions d'«héritage» d'un capital culturel existant), la place des pratiques d'écrit dans la vie familiale.

Les recherches que nous menons depuis 1987 sur le rapport des jeunes des familles populaires au savoir et à l'école s'inscrivent dans des cadres problématiques et méthodologiques de même nature que ceux que nous venons d'évoquer (Charlot, Bautier et Rochex, 1992).

La question du *sens* est au cœur de ces recherches : quel sens cela a, pour un enfant de milieu populaire notamment, d'aller à l'école, de travailler à l'école, d'apprendre et de comprendre, que ce soit à l'école ou ailleurs ? La question de la *singularité* est également essentielle : un enfant se construit dans un contexte social et familial, mais il s'y construit comme singulier, dans une histoire. Enfin, nous attachons la plus grande importance à la question du savoir, centrale dans l'univers scolaire : le problème du rapport à l'école ne se confond pas avec celui du rapport au savoir mais on ne peut analyser au fond la question du rapport à l'école sans prendre en compte celle du rapport au savoir — y compris dans les formes apparemment les plus «relationnelles» de ce rapport à l'école, par exemple, qui sont en débat lorsqu'on analyse les phénomènes de violence scolaire. Réintroduire la question du savoir

au cœur de la sociologie de l'éducation amène à s'interroger sur *l'activité* de l'élève, sur ses mobiles mais aussi sur ses effets, et donc aussi sur l'activité des parents et des enseignants, y compris dans le domaine des apprentissages.

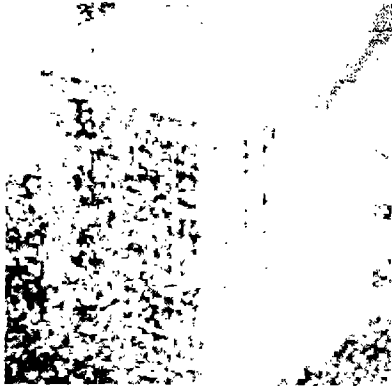
Du point de vue méthodologique, nous pratiquons une lecture «en positif» de la réalité sociale et scolaire et non une lecture en creux focalisée sur les manques, et nous pensons qu'identifier et conceptualiser des processus produit plus d'intelligibilité que de construire des typologies : nous ne nous interrogeons pas sur ce qui manque à un enfant pour réussir, sur ses «handicaps», mais sur les processus qui contribuent à construire l'histoire personnelle, familiale et scolaire de l'enfant, et à conférer du sens à cette histoire pour le jeune lui-même.

Nos recherches sont centrées sur les élèves et sur leur histoire scolaire. Mais cette histoire est structurée par divers processus, qui agissent en interaction, et certains de ces processus se développent dans l'espace familial. Nous sommes donc conduits à nous intéresser aux pratiques familiales et au sens que les parents leur confèrent, en n'oubliant pas que les familles se pensent sur le temps long de la lignée. Mais ces recherches sur les parents renvoient elles-mêmes, dans un constant aller-retour, aux questions que nous nous posons sur les enfants ; en effet, les pratiques parentales n'opèrent pas sur l'enfant de l'extérieur mais de l'intérieur, elles n'ont d'effet qu'à travers ce que les jeunes «en entendent», à travers le sens qu'ils leur attribuent. Nous présenterons donc des résultats de recherche qui portent à la fois, en résonance, sur les pratiques parentales et sur les processus inter- et intra-subjectifs à travers lesquels se construit (ou non) la mobilisation scolaire des jeunes.

La mobilisation des parents

À la fin des années 1980, R. Kohn et son équipe³, dans le cadre d'une recherche ESCOL, ont interrogé treize familles, de huit nationalités différentes, pour mieux comprendre leur mobilisation vis-à-vis de l'école (Kohn, 1992, 1994). La recherche se déroulait dans une zone d'éducation prioritaire de la banlieue nord de Paris. Les parents avaient été choisis parce qu'ils avaient des enfants d'âge primaire, mais la plupart d'entre eux étaient également parents d'élèves de l'enseignement secondaire.

Ces parents apparaissent mobilisés par une combinaison de sentiments d'insatisfaction et de fierté. Ils portent l'ambition, nuancée de réalisme, que leurs enfants soient «mieux qu'eux». Ce vœu d'avenir s'appuie sur un jugement négatif porté sur leur propre situation et parfois sur eux-mêmes. La réussite scolaire est le fondement de l'avenir qu'ils rêvent pour leurs enfants mais elle serait aussi un rattrapage des manques du passé et du présent des parents : ils sont analphabètes, ou ont été empêchés de continuer leurs études par la nécessité de travailler, par un accident, par le mariage ; le père a un emploi fatigant, dur, peu rémunérateur. La réussite scolaire, gage d'un travail stable et si possible intéressant, d'un salaire correct, d'un statut social reconnu, revaloriserait la lignée familiale. Cependant, certains parents mettent aussi en avant la fierté de leur culture d'origine, qu'ils voudraient transmettre à leurs enfants et qu'ils considèrent comme la meilleure prévention contre les dangers de la société actuelle et de la rue. Ces parents oscillent entre deux attitudes : encourager leurs enfants à «ne surtout pas faire comme eux» et les inciter à les imiter et à les dépasser. On notera qu'ils placent ainsi les



jeunes dans une situation de *double bind*.

Les parents interrogés s'attribuent une zone de compétence spécifique : la protection physique et morale des enfants, l'apprentissage de savoir-faire quotidiens et l'inculcation des valeurs qui régissent les attitudes et les conduites.

À l'école revient, selon eux, l'instruction de base, définie avant tout comme lire-écrire-compter. La maîtresse doit être gentille, patiente, compréhensive à l'égard des problèmes individuels de chaque enfant, elle doit prendre l'enfant avec respect, être sérieuse et maintenir la discipline. Les parents doivent assurer la santé physique et nerveuse de l'enfant et l'inciter à avoir une bonne conduite et à « bien travailler », c'est-à-dire mettre en place les conditions de base de la réussite scolaire. Ils doi-

vent également seconder l'école en faisant faire les devoirs. Pour les uns, cela veut dire veiller à ce que l'enfant passe du temps sur ses devoirs, d'autres vont plus loin en vérifiant que les devoirs sont terminés, d'autres restent à côté de l'enfant et essaient de lui expliquer ce qu'il ne comprend pas (avec un mélange de colère, de sévérité et de douceur), d'autres encore imposent à l'enfant des devoirs supplémentaires ou l'envoient dans un dispositif d'aide aux devoirs. Pour les parents, les notes (et les annotations « en rouge ») sont très importantes car elles fonctionnent comme un « clignotant » en cas de difficultés scolaires des enfants. En revanche, si le redoublement est pour certains un signe d'échec et entraîne une mobilisation accrue des parents, d'autres paraissent indifférents, soit parce qu'ils connaissent mal le système scolaire, soit parce que le redoublement, fréquent dans ce milieu, est considéré comme « normal ».

Ces parents sont généralement satisfaits de la façon dont l'école s'acquitte de sa tâche d'instruction. En revanche, ils se sentent démunis et incompetents face à l'école, embarrassés devant ses exigences en matière de devoirs scolaires, et évitent donc les contacts avec les enseignants.

Plus récemment, J. Bernardin (1995), dans le cadre de sa thèse sur « lire-écrire au CP-CE1 », a interrogé les (deux) parents de tous ses élèves, en début et fin d'année de CP et à la fin du premier trimestre de CE1 (la classe se trouve dans une ville moyenne de province et est socialement hétérogène). L'objectif était de comprendre la place de la famille dans l'élaboration du rapport à l'école, dans les aides à l'apprentissage et dans la constitution des mobiles d'apprendre en cette période particulièrement sensible où l'enfant entre à « la grande école » pour « apprendre à lire ».

Cette recherche est particulièrement intéressante car elle pose le problème des pratiques parentales face à un apprentissage spécifique, et déterminant dans l'histoire scolaire d'un enfant.

Pour tous les parents, cette entrée au CP est un rite, présenté comme un passage qui permet à l'enfant de changer de statut. Ils insistent sur le fait que « c'est la grande école », « c'est complètement différent de la maternelle », « c'est la classe des grands ». Mais « la présentation du CP, si elle marque bien un passage important pour tous les parents, n'est pas faite dans les mêmes termes, et ne "parle" pas de la même école ». J. Bernardin distingue deux groupes de parents ; ils correspondent globalement à deux groupes d'enfants, qu'il nomme « les actifs-chercheurs » et les « passifs-récepteurs ».

Les parents des premiers présentent le CP comme une étape, banalisée, dédramatisée. Ils valorisent l'apprentissage, présenté comme découverte, progrès, ils nomment les contenus, qui peuvent être captivants. L'expérience scolaire est présentée à travers les bénéfices qu'elle peut apporter, en s'appuyant sur des modèles identificatoires proches et en réussite (parents eux-mêmes, frères, sœurs, cousins, marraine...). Les parents attendent de la scolarité de « bonnes bases », mais aussi des méthodes de travail et le développement de l'autonomie et de l'esprit critique. Les pré-apprentissages sont assurés de manière souple et peuvent porter sur des domaines variés : lecture, écriture mais aussi jeux avec la langue orale, éveil au monde environnant. L'accompagnement de l'enfant dans ses apprentissages est pensé comme un guidage souple qui dédramatise, aide à la recherche, et ne cherche jamais à se substituer à l'école.

Les discours et les pratiques des parents dont les enfants apparaissent comme « passifs-récepteurs » sont très différents. La grande école est présentée comme une rupture exigeant un renoncement; les parents, par leurs propres souvenirs, savent que ce sera difficile et ils le signifient au futur écolier. Les modèles identificatoires de proximité ont, ou ont eu, des aventures scolaires douloureuses. Les parents attendent de la scolarité que les enfants « apprennent bien », « plein de choses », sans que les apprentissages puissent toujours être nommés avec précision. Les pré-apprentissages portent essentiellement sur les lettres (à écrire ou à reconnaître), avec quelques tentatives d'initiation à la combinatoire ou au comptage (jusqu'à 10 le plus souvent). L'aide parentale est anticipée comme difficile (à cause de l'image de soi, de ses compétences, de sa maîtrise de la langue ou des horaires de travail); elle consiste à surveiller, à vérifier ou à répéter et elle est parfois floue. Ce deuxième groupe, constitué de parents ouvriers, parfois sans qualification, parfois chômeurs, apparaît comme fragile, manquant de confiance en soi, ayant tendance à se décourager. Ces parents ont d'ailleurs souvent une image négative de l'enfant: il a besoin d'être rassuré, disent-ils, il pense surtout à jouer, il faut le pousser.

J. Bernardin considère que l'effet de ces discours et pratiques sur l'enfant est tel qu'il faut « penser l'accompagnement parental »: reconnaître les rôles et les compétences de chacun, confronter les attentes à propos de l'enfant, échanger les points de vue, éclaircir les repères qui ont cours à l'école (contenus, démarches, activités...).

À lire ces résultats de recherche, on est frappé par la similitude des processus identifiés à partir des discours des parents et à

partir de ceux des jeunes eux-mêmes. « Le flou des missions et des objets à investir », « la confusion des repères », « le sentiment d'abandon » ou, plus précisément encore, l'évaluation du travail en termes de temps passé sur les devoirs et non d'activité intellectuelle et d'apprentissage effectif, l'affirmation qu'on va à l'école pour apprendre « plein de choses »... que l'on ne peut pas nommer, se retrouvent aussi bien chez les parents les plus en difficultés que chez leurs enfants. C'est bien un rapport à l'école et au savoir qui est ainsi « transmis » des parents aux enfants. Mais il n'est pas hérité, il est *construit* dans la famille, par la médiation des discours, des pratiques, des activités. Comme le montre la thèse de J. Bernardin, il peut, au moins jusqu'à un certain point, être déconstruit et reconstruit à l'école, à travers les discours et les pratiques des enseignants et les activités qu'ils proposent et organisent pour ces enfants. Ce qui se passe dans la famille produit ses effets scolaires à travers ce qui se passe dans l'école et, en dernière analyse, à travers la construction identitaire et l'activité épistémique du jeune.

L'univers de savoir des jeunes : lieux et savoirs

Pour étudier le rapport des jeunes au savoir et à l'école, nous leur faisons écrire des « bilans de savoir », nous réalisons des entretiens semi-directifs approfondis et nous procédons parfois à des observations directes en classe. Les bilans de savoir sont des textes rédigés (généralement en classe) par les élèves, en réponse à une consigne. Au collège, à la fin des années 1980 et au début des années 1990, et dans nos recherches actuelles en lycée, nous utilisons la consigne suivante: « Depuis que je suis né, j'ai appris plein de choses, chez moi, à l'école, dans la cité,

ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends? » En primaire, la consigne est simplifiée: « Qu'as-tu appris depuis que tu es né? Où? Avec qui? » Notre objectif n'est évidemment pas de savoir ce qu'ils ont appris, objectivement, mais ce qu'ils retiennent, ce qu'ils choisissent de dire dans ce bilan, en postulant que c'est ce qui fait le plus sens pour eux. Les bilans font l'objet d'un traitement quantitatif et qualitatif⁴.

Nous avons ainsi recueilli une masse de données. Nous présentons ici, brièvement, ce qui concerne les lieux et les personnes cités dans les bilans, et les types de savoirs et d'apprentissages référés à ces lieux et personnes. Les bilans ont été recueillis dans des zones d'éducation prioritaires de la banlieue nord de Paris.

En primaire, nous avons dépouillé 137 bilans de savoir, recueillis dans des classes de tous niveaux (CP à CM2) d'une même école.

Ces bilans citent 204 fois des personnes de la famille, en référence à des savoirs ou à des apprentissages:

Mère: 66 (32 %)
Père: 42 (21 %)
Parents (sans précision): 9 (4 %)
Sœur: 22 (11 %)
Frère: 21 (10 %)
Grand-mère: 12 (6 %)
Grand-père: 6 (3 %)
Tante: 8 (4 %)
Oncle: 9 (4 %)
Cousin(e): 9 (4 %)
Total: 204 (100 %).

Dans environ 80 % des bilans apparaît au moins un membre de la famille. Celle-ci est donc très présente, plus que l'école, qui, nous le verrons, est totalement absente d'un tiers des bilans de savoir. Plusieurs points méritent d'être relevés:

— La famille est citée de façon très personnalisée, à travers ses membres (mère, père, frère...) et non comme groupe. C'est seulement chez les élèves les plus âgés que sont évoqués les « parents », de façon générique, ce qui indique une plus grande prise de conscience du groupe familial comme tel.

— La famille « élargie » a une réelle présence dans les bilans de savoir (plus de 20 % des occurrences).

— La mère est indéniablement le personnage central. Avec elle l'enfant à appris avant tout à marcher, manger et boire mais aussi à parler, s'habiller, se laver, jouer, dessiner, ainsi qu'à lire et écrire. Le père double l'action de la mère, mais il est surtout cité pour des apprentissages précis, notamment de type ludique (faire du vélo, jouer, nager). Avec les frères et sœurs, l'enfant dit avoir appris quelques tâches quotidiennes (faire le lit...) mais surtout à faire du vélo, jouer, danser, nager. Ce sont les mêmes choses qu'il apprend avec la famille élargie mais s'y ajoutent des apprentissages liés à la langue d'origine (« faire de la lecture africaine », par exemple). À partir du CM1, les frères et sœurs et les cousins et cousines sont plus souvent cités : le groupe des pairs compte désormais davantage dans l'univers de savoir des enfants.

— La mère et la grand-mère sont plus souvent citées que le père

et le grand-père. En revanche, sœur et frère, tante et oncle, cousine et cousin apparaissent avec la même fréquence.

— Les parents sont régulièrement cités à propos d'apprentissages de type scolaire. Avec sa mère, sa grand-mère, son grand-père, l'enfant apprend à lire, écrire, faire les majuscules, faire les opérations... Souvent, l'apprentissage de la lecture est attribué conjointement à la maîtresse et à la mère mais il arrive aussi que des bilans qui n'évoquent pas l'école attribuent à la seule famille un apprentissage directement scolaire (lire et écrire, notamment).

Ces bilans montrent des jeunes capables de mentionner des apprentissages très divers, réalisés au sein d'un réseau familial à la fois centré sur la mère, large, et riche en occasions d'apprentissage. Ils ont appris, par exemple, à ouvrir la porte et la fenêtre, à « se laver avec du savon qui sent le citron », à faire du toboggan, à faire des bulles de chewing-gum, à allumer la télé, à creuser dans le sable, à « danser en arabe », à « lire en espagnol avec mon papy en Espagne ». Des choses parfois si triviales que l'on oublie trop souvent qu'elles doivent être apprises. Au total, ces enfants de milieux populaires n'apparaissent ni culturellement pauvres ni culturellement délaissés et ces données confirment ce que d'autres recherches montrent : les familles populaires accordent de l'importance aux apprentissages scolaires et essaient d'y contribuer.

Sur les 137 bilans recueillis, 45 (soit un tiers) n'évoquent en aucune façon l'école — ce qui mérite réflexion s'agissant de bilans *de savoir*, sollicités à l'école ! Les 92 autres bilans évoquent soit l'institution elle-même (école, classe, CP...) (27 %), soit « le maître », « la maîtresse » (25 %), soit l'enseignant à travers son prénom (26 %), soit une activité scolaire (22 %).

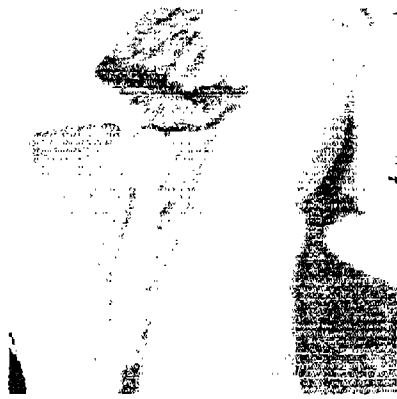
Les points suivants méritent d'être soulignés :

— L'école est moins souvent citée que la famille.

— Elle apparaît de façon moins personnalisée : alors que la famille est évoquée à travers ses membres, la maîtresse n'est mentionnée comme telle ou par son prénom que dans environ la moitié des cas. On peut d'ailleurs noter que les textes qui évoquent la personne enseignante sont beaucoup plus prolixes que les autres sur l'école, comme s'il existait un lien entre la personnalisation de l'école et l'importance attribuée aux apprentissages scolaires dans l'ensemble du champ de savoir.

— À l'école, l'enfant dit surtout avoir appris à lire et écrire, suivis de compter et calculer. Mais il y a aussi appris à « travailler », à chanter, à dessiner, à « faire de la gym ». On trouve parfois, mais assez rarement, quelques expressions plus précises : « lire des petits mots », « j'ai appris le verbe aller et le verbe avoir avec Sandrine ».

— À partir du CM1, on constate quelques évolutions intéressantes. Premièrement, l'enfant cite des niveaux de classe (CP, CE1...) et évoque des disciplines scolaires ainsi que le redoublement : il s'inscrit désormais dans une logique de l'institution. Deuxièmement, il porte des jugements sur l'école, parfois sur le maître, ainsi que sur son histoire scolaire. Troisièmement, certains élèves hiérarchisent ce qu'ils apprennent ou comparent les lieux d'apprentissage (« je trouve qu'avec la maternelle ils sont plus sévères que mes parents »). Quatrièmement, on voit apparaître dans les bilans un discours sur l'utilité de l'école pour l'avenir et le métier ; on voit même émerger, à travers la nécessité d'être « sérieux », un volontarisme que l'on trouvera plus souvent au collègue.



Peu d'autres lieux que la famille et l'école sont cités dans ces bilans de savoir, si ce n'est, parfois, ceux qui renvoient au pays d'origine, souvent en liaison avec la langue. Les copains sont assez peu présents dans ces textes, mais un peu plus à partir du CE2, ce qui confirme la plus grande importance du groupe de pairs. « Tout seul » apparaît parfois, dès le CP. Il s'agit plus d'apprendre à faire tout seul que d'apprendre tout seul mais cela indique, très jeune, la fierté d'une certaine autonomie.

Les bilans de savoir recueillis au collège et en lycée professionnel nous permettent d'appréhender l'univers de savoir d'adolescents et de jeunes adultes de milieux populaires. En outre, ils ont été écrits à partir d'une consigne qui incitait à spécifier en quels lieux les savoirs avaient été acquis et les apprentissages réalisés, ce qui facilite l'analyse des correspondances entre lieux et types d'apprentissage⁵.

Les tableaux 1 et 2 montrent que la famille et l'école restent les lieux de référence dans l'univers de savoir des adolescents. On relève notamment que la famille est toujours très présente dans les bilans de savoir des jeunes de lycées professionnels (qui ont, globalement, entre 16 et 22 ans); son poids est même un peu plus important encore qu'au collège. Toutefois, les autres

lieux (la cité et « ailleurs ») ont une importance significative. L'univers de savoir de ces jeunes s'organise en trois zones, d'une importance à peu près semblable: la famille, l'école et une zone « cité et ailleurs ». La famille est davantage évoquée par les filles, et la cité par les garçons (ce qui confirme des observations « intuitives »).

TABLEAU 1 — Les lieux où « j'ai appris ». Collèges (6e et 3e)

	Garçons + Filles	Garçons	Filles
Famille	32 %	29 %	33 %
École	33 %	33 %	33 %
Cité	19 %	23 %	17 %
Ailleurs	16 %	15 %	17 %
Total	100 %	100 %	100 %

TABLEAU 2 — Les lieux où « j'ai appris ». Lycées professionnels (toutes classes)

	Garçons + Filles	Garçons	Filles
Famille	38 %	34 %	40 %
École	35 %	32 %	36 %
Cité	20 %	24 %	17 %
Ailleurs	7 %	9 %	6 %
Total	100 %	100 %	100 %

Quels types d'apprentissages le jeune dit-il avoir fait dans chacun de ces lieux ?

Dans la famille, il a avant tout appris ce qui relève des apprentissages relationnels et affectifs et de son développement personnel. La famille est d'abord vécue comme une instance relationnelle et affective où se construit la personne. C'est dans la famille aussi que se réalisent les apprentissages de base (manger, marcher, parler) et bien sûr ceux qui sont liés à la vie quotidienne (ménage, cuisine, hygiène...). Mais la famille contribue également aux apprentissages intellectuels et de type scolaire. Pour les filles (plus que pour les garçons), elle est aussi un

lieu important d'apprentissages spécifiques et de socialisation politique, idéologique, religieuse.

À l'école, ces jeunes considèrent avoir acquis avant tout des savoirs de type intellectuel et, en complément, culturels (dans le domaine des apprentissages esthétiques notamment). Ce n'est que secondairement qu'ils y ont réalisé des apprentissages relationnels et affectifs et liés à leur développement personnel. L'école est rarement évoquée comme lieu de socialisation politique et idéologique. En revanche, c'est l'école qui est le plus souvent citée à propos des apprentissages professionnels (assez rarement mentionnés, il est vrai, y compris dans les lycées professionnels); le rôle de l'école est sur ce point complété par celui de « ailleurs » (ce qui renvoie aux stages faits par ces jeunes).

Ceux-ci citent la cité et « ailleurs » avant tout à propos des apprentissages relationnels et affectifs ou liés au développement personnel et à propos des loisirs et des activités ludiques et sportives. Mais les garçons l'évoquent également en lien avec des apprentissages spécifiques (par exemple, « apprendre à conduire ») et avec la socialisation politique, idéologique et religieuse (sur la question du racisme, notamment). « Ailleurs », ces jeunes ont aussi acquis quelques connaissances qui recourent celles que l'école cherche à leur transmettre (par exemple, les vacances leur apportent des connaissances de type historique et géographique).

Notons enfin que les membres de la famille restent les personnes les plus évoquées dans leur individualité (ainsi, elles représentent en sixième 58 % des personnes mentionnées dans les bilans de savoir, et en troisième 43 %). La mère, cette fois encore, est un peu plus souvent citée que les autres membres de la famille. Il est intéressant de relever également que, dans ces

bilans *de savoir*, les copains sont plus souvent évoqués que les professeurs. Enfin, une différence entre garçons et filles mérite d'être relevée. Les garçons parlent davantage des professeurs en termes de partenaires relationnels qu'en termes de sources de savoir, et ils évoquent les copains à la fois comme partenaires relationnels et comme sources de savoir. Les filles, au contraire, perçoivent les enseignants comme sources de savoir (ou obstacles) plus que comme partenaires de relations et elles n'attribuent pas de fonctions cognitives aux copains. Il semble donc que la distinction entre le relationnel et le cognitif soit beaucoup plus claire chez les filles que chez les garçons.

Au total, le partage des tâches entre « l'éducation » et « l'instruction » semble avoir bien fonctionné dans la construction de l'univers de savoir de ces jeunes ; il existe certes quelques recouvrements, mais d'ampleur limitée. De l'école relèvent l'instruction et la culture, de la famille, de la cité et d'« ailleurs » l'éducation de base et la socialisation. On peut considérer cette situation comme saine, ce que ne manqueront pas de faire les enseignants qui entendent ne pas être confondus avec des éducateurs et des animateurs. Mais on peut aussi être inquiet de ce partage, pour deux raisons. Premièrement, ces jeunes considèrent les apprentissages relationnels, affectifs, person-

nels, comme au moins aussi importants que les apprentissages intellectuels et scolaires ; or, l'école ne se soucie pas beaucoup de ce qui pour ces adolescents est une question essentielle. Deuxièmement, l'école ne semble guère préoccupée, de façon plus générale (en tout cas aux yeux de ces jeunes), par la question du sens (de la vie, de la société, du monde...), abandonnée non seulement à la famille mais aussi à la cité. Les enseignants qui se plaignent de l'irruption des normes de la famille et de la cité dans l'école devraient peut être prendre conscience du fait que ces normes occupent une place délaissée par l'école, qui ne produit guère de repères de vie et de socialisation pouvant aider ces jeunes à faire sens du monde.

Là est sans doute la question essentielle : non dans une confusion des fonctions de la famille, de la cité et de l'école, qui doivent au contraire rester clairement distinctes aux yeux des jeunes, mais dans la possibilité, pour l'école contemporaine, de contribuer, par des contenus et des activités spécifiques, à la construction de repères de vie et à la socialisation. Il se pourrait que l'école, dans la société contemporaine, ne puisse continuer à assurer ses fonctions d'instruction que si elle assume aussi (encore une fois, avec la spécificité qui est la sienne) des fonctions d'élaboration de sens et de socialisation.

Ces bilans de savoir témoignent des juxtapositions, comparaisons, hiérarchisations, oppositions, que les élèves opèrent, sans en être toujours clairement conscients, entre les diverses instances d'activité, de socialisation et d'apprentissage qui sont les leurs. Ils témoignent tout particulièrement des rapports que les jeunes établissent entre ce qui est appris et ce qui est signifié dans la famille ou à l'école comme valant de l'être, dès maintenant ou

en vue de la « vie active ». Mais ce type de matériau ne nous donne accès qu'à la part la plus visible des rapports entre socialisations scolaire et familiale, et l'analyse quantitative est insuffisante à rendre compte du caractère toujours singulier de l'histoire scolaire de chaque jeune et de son inscription dans une histoire qui la déborde. En effet, si la socialisation familiale est matrice d'activités et source de savoirs, elle est aussi creuset symbolique dans lequel se forgent du sens, des attentes et des projets, qui accompagnent chaque enfant, avec plus ou moins de bonheur, sur les chemins de l'apprentissage. Un point de vue plus « clinique » est dès lors nécessaire pour apprécier la consistance de ces attentes et projets et décrypter les fréquentes contradictions et ambivalences dont ils sont tissés.

Histoire familiale et processus subjectifs

Que les rapports école-famille soient étudiés selon le point de vue et l'expérience des élèves ou selon ceux de leurs parents, les travaux récents montrent que la plupart des familles populaires (françaises ou immigrées), loin d'être indifférentes ou hostiles à l'école, en attendent beaucoup pour leurs enfants, même et surtout quand elles sont ou se pensent « techniquement » démunies pour les aider dans la réalisation des tâches scolaires. D'où la nécessité de ne pas juger des rapports à l'école de ces familles à partir des seules formes visibles que reconnaît et promeut l'institution scolaire (qui sont, pour une large part, celles que mettent en œuvre les familles des classes moyennes ou favorisées), mais de travailler à élucider la diversité des processus qui leur donnent forme et contenu dans les différents milieux sociaux et les différentes constellations familiales. Ces processus ont bien sûr

une dimension socio-cognitive, liée à la reconnaissance ou à la méconnaissance des pratiques et attentes des uns et des autres, qui facilite ou complique à l'élève le travail de mise en cohérence cognitive des diverses interventions qui orientent (ou désorientent) son activité (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992; de Queiroz, 1981). Mais ils ont également une dimension socio-subjective, liée à la place prise par la scolarité des enfants dans les projets familiaux et dans l'histoire de la lignée, ainsi qu'à la consistance de ces projets et de cette histoire, et donc à la manière dont les enfants peuvent se les approprier pour élaborer les leurs propres.

De ce point de vue, les projets et attentes à l'égard de l'école et les processus de mobilisation familiale et personnelle qu'ils structurent ne sont jamais sans contradictions ni ambivalences. Non seulement il s'y noue parfois des conflits de valeurs et de légitimité portant sur ce qui vaut d'être appris ou d'être pratiqué, des divergences d'interprétation sur le rôle de chacun, mais le désir que les enfants aient, grâce à l'école, une « autre » vie que celle qu'ont menée leurs parents, et l'espoir de battre ainsi en brèche les logiques de la reproduction sociale, d'échapper au destin le plus probable et aux rigueurs de la nécessité, s'y conjuguent fréquemment avec la crainte que la distance sociale et cognitive ainsi parcourue ne rende l'enfant « sorti de sa condition » étranger à sa famille et à ses proches, voire étranger à lui-même (Ernaux, 1974, 1984; Nizan, 1933; Terrail, 1990).

En effet, si l'élaboration du sens que chaque jeune donne à son expérience scolaire ne saurait être pensée indépendamment de l'histoire familiale, celle-ci et les valeurs et pratiques qui l'ont organisée sont en retour toujours mises à l'épreuve par le devenir des

enfants. Ces derniers, quand ils réussissent à l'école, s'y approprient des connaissances, mais aussi des pratiques langagières, des goûts et des pratiques culturelles à l'aune desquels ils ne peuvent manquer d'évaluer en retour ceux qui viennent de leurs parents et de leurs proches et qui ont naguère été, et continuent pour une part d'être, les leurs. Un tel processus est exacerbé par les transformations propres au temps de l'adolescence, que la généralisation de l'enseignement secondaire a étendues à toutes les catégories sociales, transformations qui portent chaque adolescent à l'examen critique radical et sans concession de l'histoire familiale ainsi que des adultes qui l'ont vécue et des valeurs et idéaux qui l'ont soutenue.

L'analyse d'entretiens recueillis auprès d'adolescents de familles populaires habitant et scolarisés dans des quartiers et des établissements dits « sensibles » ou « en difficultés » nous a convaincus qu'une composante subjective majeure de leur expérience scolaire réside dans la capacité des figures parentales à soutenir un tel examen critique, et donc dans la « qualité » du rapport que ces adolescents peuvent établir entre leur histoire en construction et l'histoire de leur famille, l'histoire de la lignée dont ils sont le produit. Faute de place, nous n'exposerons ici que deux modes opposés d'agencement intergénérationnel et intersubjectif, parmi ceux sur lesquels nous avons travaillé et que nous avons exposés et commentés ailleurs (Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Rochex, 1995).

Soit tout d'abord les cas de réussite scolaire, réussite atypique au regard des indicateurs statistiques dominants dans les quartiers et les établissements où nous avons enquêté. Non seulement les adolescents concernés donnent sens aux activités d'apprentissage et à leurs

contenus pour eux-mêmes, pour leur valeur intellectuelle et culturelle (qu'ils ne réduisent pas à la possibilité, réelle ou supposée, de les monnayer plus tard sur le marché du travail ou des filières de formation), mais ils ont clairement conscience que l'univers scolaire est et doit être différent de l'univers familial, en ce qu'il permet l'appropriation de savoirs et de compétences que celui-ci ne peut, seul, permettre d'acquérir. La forte mobilisation scolaire qui est à la fois cause et effet de leur réussite atypique ne repose pas seulement sur l'appropriation des espoirs et projets familiaux formulés à l'égard de leur scolarité (« travaille bien, pour ne pas faire comme nous ») mais aussi sur le fait que cette histoire familiale, les figures parentales qui en ont été les auteurs, les valeurs et les idéaux qui l'ont soutenue, ne sont frappés d'opprobre ou entachés d'indignité ni aux yeux de ceux qui ont et se donnent pour mission de ne pas la reproduire, ni — peut-on supposer — aux yeux de ceux qui l'ont vécue.

Se joue ainsi entre générations, entre enfants et parents, ce que nous avons défini comme processus de triple autorisation (inter)subjective, qui semble être condition d'appropriation de la mobilisation et du projet parentaux: si ces jeunes s'autorisent, sans graves difficultés subjectives, à devenir autres que leurs parents en ne reproduisant pas leur histoire, c'est non seulement qu'ils y sont invités et symboliquement autorisés par ceux-ci, mais qu'en retour ils reconnaissent la légitimité de cette histoire et de ces pratiques qu'ils ne veulent pas reproduire, qu'ils ne veulent pas faire leurs, dont ils veulent s'émanciper. C'est la reconnaissance par chacun (enfants et parents) que l'histoire de l'autre est légitime sans être la sienne qui rend possible ce processus de triple

autorisation et permet aux enfants de poursuivre l'histoire familiale sans la répéter, et ce sans conflits graves ou insurmontables. Pouvant faire valoir ce qu'ils ont été et l'histoire dont ils sont issus dans ce qu'ils deviennent à et par l'école, ces adolescents sont à même de pouvoir conjuguer permanence et changement entre passé et avenir, entre histoire familiale et expérience scolaire, entre identifications et idéaux. Dès lors, leur expérience scolaire peut se nourrir de leur expérience familiale, qu'elle contribue en retour à ouvrir à des activités et contenus nouveaux; elle peut être « expérience de développement symbolique et social » (Bernstein, 1975), et non exigence ou injonction inassumable de changement radical.

A *contrario*, pour certains élèves posant à l'institution scolaire de gros problèmes de discipline et de comportement voire de violence, l'exigence de changement — cognitif et subjectif — que représentent l'apprentissage et la réussite scolaire semble doublement inassumable. Elle l'est parce qu'elle est perçue en termes d'altérité et de changement radicaux, de passage discret (au sens mathématique) d'un état à un autre, ayant davantage à voir avec une imposition extérieure ou une demande de reconnaissance imaginaire, emblématique, qu'avec ce qui serait de l'ordre d'un développement, d'une

nécessité et d'une exigence internes à l'activité cognitive. Mais elle l'est aussi parce que l'histoire familiale, ou du moins son appropriation subjective, n'offre guère de points d'appui pour faire valoir ce que l'on est et l'histoire dont on est issu et constitué dans ce que l'on est sommé de devenir.

Ainsi, l'expérience scolaire et ses contenus, n'ayant guère sens pour eux-mêmes, ayant peu à voir avec ce qui serait de l'ordre d'une normativité et d'une nécessité internes, s'ils sont différenciés de l'histoire familiale, paraissent cependant captés, envahis, voire submergés, par les conflits et les ambivalences propres aux avatars de celle-ci et à leur surdétermination par la confrontation sociale des habitus et des pratiques langagières. L'opprobre qui pèse sur l'histoire familiale et les figures qui en sont les supports (un père « cultivé sans culture, aveugle, muet et sans parole »; un second « cassé, dégoûté et ne pouvant pas changer »; un troisième que son fils qualifie de « truand », de « clochard »; un autre qui, n'ayant pas « fait sa maison », a « raté sa vie » et dont la condamnation est associée à celle d'une mère « grande malade psychique, qui démissionne complètement »), le peu de mobilité identificatoire conquis par rapport à ces objets parentaux décevants, viennent obérer toute possibilité d'émancipation subjective des places et identifications acquises au sein du groupe familial ou de l'univers des proches, en assimilant toute tentative de s'en déprendre au pôle de la transgression interdite. La difficulté ou l'impossibilité de transposer les « traits » identificatoires acquis au cours de l'histoire familiale sur des objets et des projets nouveaux entrave, voire annule, la disponibilité psychologique des sujets à s'inscrire dans des activités d'apprentissage dont ils pressen-

tent, souvent inconsciemment, qu'elles sont porteuses d'exigences de transformation. Dès lors, l'univers scolaire, les objets d'apprentissage ou les contenus culturels ne sont pas investis pour eux-mêmes, mais pour ce qu'ils représentent dans les conflits subjectifs et intersubjectifs dans lesquels se débattent ces adolescents. Assimilés à l'univers de la transgression imaginaire bien plus qu'à celui de l'émancipation symbolique, ils donnent lieu à de multiples passages à l'acte où l'impossible de la transgression signe le retour de la dépendance et de la répétition de cette histoire que l'on espérait fuir ou renier dans un avenir qui n'aurait pas de passé, mais qui ne cesse de hanter les possibles du devenir personnel.

Si cette difficulté, voire cette impossibilité, à prendre appui sur une histoire familiale qui vaille pour réussir à l'école a, dans nos travaux, d'abord été observée et analysée à partir d'investigations menées auprès d'élèves, on en trouve l'écho dans des entretiens recueillis auprès de parents: quel rapport ceux-ci entretiennent-ils à leur propre histoire? Qu'ont-ils à faire valoir de leur propre vie d'adulte au moment où ils engagent leurs enfants à construire la leur? Quelle part de contradictions et d'ambivalences leurs projets et attentes à l'égard de la scolarité de leurs enfants peuvent-ils comporter? À quelles incertitudes et insatisfactions vis-à-vis d'eux-mêmes ces projets et attentes font-ils écho? Que peuvent dès lors s'en approprier leurs enfants, et selon quelles modalités? Un vaste champ de recherche s'ouvre ici, qui nécessite de travailler, bien au-delà des formes objectivées des rapports école-famille, à élucider comment se nouent ensemble trajectoires sociales et rapports intersubjectifs, comment la question du rapport entre histoire de la lignée et histoire

en construction des nouvelles générations se pose pour les parents, et ce pour une large part à leur insu.

Nos propres travaux n'ont encore que peu défriché ce champ. Aussi nous contenterons-nous ici de donner un exemple d'entretien recueilli auprès de parents très impliqués dans la vie de l'école et ses structures de participation, très investis dans la scolarité de leur fils, mais dont le mode d'investissement et la manière dont s'y rejoue et s'y fait entendre leur propre histoire nous ont semblé être une des causes majeures des graves difficultés scolaires éprouvées par leur fils. Cet exemple ne saurait être considéré comme statistiquement représentatif, mais il nous semble très significatif quant aux processus résumés ci-dessus.

Mme Clerc est employée municipale dans une ville de la banlieue parisienne ; son mari est permanent syndical (CGT) depuis une dizaine d'années après avoir travaillé dans le bâtiment. L'un et l'autre militants politiques, ils sont tous les deux très impliqués dans une association de parents d'élèves, qu'ils représentent alternativement ou ensemble dans les différents conseils du collège fréquenté par leur fils. Celui-ci, élève de quatrième, est en grandes difficultés scolaires malgré un redoublement de cinquième. Les propos tenus, quasi à l'unisson, par ce couple⁶ sont marqués d'un bout à l'autre par une tonalité très alarmiste et très inquiète à l'égard de l'institution scolaire tout entière, comme de chacun des établissements qu'ils ont eu à connaître. Cette inquiétude n'est pas récente, loin de là, et elle les a conduits à solliciter une dérogation (qui leur a été accordée) pour que leur fils entre en sixième dans un autre collège que celui de leur quartier : « On n'avait pas d'illusions sur le contenu. Mais on avait besoin de contacts, de quelqu'un avec qui on puisse

parler. Le reste — la pédagogie, les problèmes de remplacement — on essaie de le surmonter *parce qu'on ne peut pas remplacer l'Éducation nationale, c'est impossible* ».

Nous n'aurions pas souligné ce dernier fragment de phrase s'il ne nous était pas apparu comme exprimant l'essence de la contradiction qui caractérise le rapport de ce couple à l'institution scolaire, et des ambivalences inextricables qui pèsent dès lors sur la scolarité de leur fils : alors qu'ils rappellent sans cesse l'importance primordiale de l'école, qu'ils ne cessent de la défendre dans leur activité militante, ils considèrent néanmoins, sans pour autant se le dire explicitement, que sa faillite est consommée. Ainsi sont-ils prompts non seulement à entonner « la complainte de la baisse du niveau », mais aussi à dénoncer la « capitulation » de l'école et de ses professionnels, capitulation supposée face à laquelle ils se veulent très interventionnistes, regrettant explicitement les limites de leur position de parents d'élèves qui ne leur permet pas de pouvoir « remplacer l'Éducation nationale ». Cette contradiction et celles qu'elle subsume dans l'histoire de ce couple semblent bien être une des composantes majeures des difficultés scolaires de leur fils.

Ainsi les propos tenus par Mme Clerc témoignent-ils du fait non seulement qu'elle est fréquemment portée à parler en première personne de l'expérience et des difficultés scolaires de son fils, mais aussi que celles-ci font écho au rapport douloureux et ambivalent qu'elle entretient à sa propre scolarité (dont les effets négatifs continuent de marquer son parcours et son activité professionnels). On est dès lors conduit à se demander si une bonne part des mobiles d'investissement militant de Mme Clerc contre la supposée capitulation des enseignants et de son

inquiétude exacerbée quant à la meilleure manière d'aider son fils, ne la conduit pas à rejouer dans la scolarité de celui-ci sa propre ambivalence à l'égard de l'institution scolaire. Cette ambivalence, tout à la fois source de surinvestissement et de dénigrement, semble faire que l'ombre portée de sa propre scolarité obère la possibilité pour son fils de donner sens en son nom propre à son expérience scolaire personnelle.

Quant au rapport de M. Clerc à la scolarité de son fils et à son propre parcours professionnel-militant, il apparaît encore plus ambivalent. Il semble que celui-ci affirme d'autant plus, et de manière d'autant plus tranchée⁷, l'opinion selon laquelle l'activité militante serait la seule manière de suppléer à la capitulation enseignante, que le doute tenaille sa propre activité militante, dont il a fait profession. S'il confie ses incertitudes croissantes quant aux positions syndicales et politiques qu'il défend chaque jour, il se sent prisonnier d'une situation dont il ne peut se déprendre. Se disant devenu au fil des années « de moins en moins professionnel », il ajoute : « Je n'ai plus rien. Je ne peux même pas reprendre mon travail si je quitte l'activité militante ». Lorsqu'on lui demande quel est son avenir, la réponse est vive et brutale : « Aucun ! » Là encore, il est permis de penser que le fait de s'auto-assigner la mission de sauver l'Éducation nationale de la capitulation puise une bonne part de ses mobiles dans la nécessité de compenser la perte de sens de son activité militante professionnalisée. Au dérisoire de penser sauver une institution et ses professionnels, jugés en manque de projet social et collectif, quand on ne croit plus guère soi-même à l'engagement de toute une vie, ne peuvent dès lors manquer de s'ajouter le doute et le

ressentiment à l'égard de soi-même.

N'est-ce pas d'abord cela qui se transmet entre ce couple et leur fils? Coïncé entre les ambivalences et les frustrations de sa mère à l'égard de sa propre scolarité et le doute qui tenaille son père sur le sens qu'il a donné à sa vie, chargé implicitement de la mission impossible d'avoir à faire réparation de l'histoire de chacun de ses parents, ne pouvant donc prendre appui sur celle-ci, comment Laurent pourrait-il avoir suffisamment de liberté et de labilité subjectives pour donner un sens personnel à sa scolarité? Ne peut se jouer ici le phénomène de «triple autorisation» que nous avons décrit concernant les cas de réussite scolaire exceptionnelle d'adolescents vivant souvent dans des conditions matérielles bien plus difficiles que Laurent. À la différence de celui-ci ils ont eu le soutien, pour leur mobilisation scolaire, d'une histoire d'autant plus légitime à leurs yeux qu'elle n'était pas mise en doute, voire déniée, par ceux-là mêmes qui l'ont vécue.

Cette question du sens est donc centrale. Le jeune doit pouvoir donner sens à l'école et au savoir, un sens qui peut être différent de celui que la famille leur confère mais qui ne doit pas obliger l'enfant à se renier ou à renier sa famille et son histoire. Encore n'est-ce pas suffisant: il faut aussi

que le sens ainsi construit permette d'entrer vraiment dans l'institution scolaire et dans l'activité cognitive, avec les spécificités qui sont les leurs.

Bernard Charlot
Jean-Yves Rochex
ESCOL
Université Paris 8 Saint-Denis

Notes

- 1 Éducation, socialisation et collectivités locales, Département de sciences de l'éducation, Université Paris 8 Saint-Denis.
- 2 Jacqueline Gautherin et al., *Entre famille et école : comment les enfants et les adolescents passent-ils d'un monde à l'autre ? Transports, traductions et légitimité*, Université de Nantes, recherche en cours dans le cadre d'un appel d'offres MIRE-DEP (mai 1993).
- 3 Groupe de recherche en éducation et action sociale (GREAS). La recherche évoquée ici a été réalisée par R. Kohn, M. Besançon, K. Famery et M. Monfouga.
- 4 Voir Charlot, Bautier et Rochex (1992). Les données sur le primaire et le collège utilisées ici ont été recueillies lors de la recherche exposée dans le livre mais n'ont pas été présentées dans ce dernier. Les données sur le lycée professionnel relèvent d'une recherche en cours, menée par B. Charlot.
- 5 Chaque occurrence d'un savoir ou d'un apprentissage a été relevée et, lorsque cela était possible, attribuée à telle ou telle instance (famille, école...). Une autre méthode de comptabilisation est possible: relever le nombre de bilans où une instance est citée au moins une fois. Cette seconde méthode a été mise en œuvre, en complément de la première, dans la recherche sur les lycées professionnels; mais le dépouillement est en cours et nous ne présentons ici que les résultats issus de la première méthode. Le tableau 1 prend appui sur les bilans rédigés par 115 élèves (66 garçons, 49 filles), ayant produit 1574 occurrences (G.: 632; F.: 942); 10 % de ces occurrences ne peuvent être référées à un lieu (G.: 15 %; F.: 7 %). Le tableau 2 prend appui sur les bilans rédigés par 546 élèves (290 G., 256 F.), ayant produit 3925 occurrences (G.: 1676; F.: 2249); 21 % de ces occurrences ne peuvent être référées à un lieu (G.: 25 %; F.: 18 %). Les pourcentages présentés dans ces tableaux ont été calculés déduction faite des occurrences qui ne peuvent être référées à un lieu.

⁶ L'entretien avec M. et Mme C. a été réalisé par Marie-Thérèse Gravelleau au cours d'une étude conduite dans le cadre du CRESF sur les problèmes scolaires dans une commune de la banlieue parisienne.

⁷ Ce qui ne manque pas de lui attirer de multiples difficultés avec les enseignants ou les responsables d'établissements auxquels il a affaire.

Bibliographie

- ARIÈS, Philippe. 1960. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Plon.
- BERNARDIN, Jacques. 1995. *Lire-écrire au CP/CEI : le rôle de l'activité dans l'évolution des mobiles d'apprendre*. ESCOL, Université Paris 8, thèse de doctorat en sciences de l'éducation (sous la direction de B. Charlot).
- BERNSTEIN, Basil. 1975. *Langage et classes sociales*. Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude PASSERON. 1964. *Les Héritiers*. Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude PASSERON. 1970. *La Reproduction*. Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre. 1980. *Le Sens pratique*. Éditions de Minuit.
- CHARLOT, Bernard. 1987. *L'École en mutation*. Payot.
- CHARLOT, Bernard, Élisabeth BAUTIER et Jean-Yves ROCHEX. 1992. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.
- CHAUVEAU, Gérard, et Éliane ROGOVAS-CHAUVEAU. 1992. « Relations école/familles populaires et réussite au CP », *Revue française de pédagogie*, 100.
- DESMET, Huguette, et Jean-Pierre POURTOIS. 1993. *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. PUF.
- DORAY, Marie-France. 1989. *L'Amélioration des relations entre milieux populaires et école élémentaire dans les dynamiques écoles et quartiers*. INRP.
- DURU-BELLAT, Marie, et Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN. 1992. *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- ERNAUX, Annie. 1974. *Les Armoires vides*. Gallimard.
- ERNAUX, Annie. 1984. *La Place*. Gallimard.
- GALLAND, Olivier. 1991. *Sociologie de la jeunesse*. Armand Colin.
- GLASMAN, Dominique. 1992. *L'École hors l'école*. ESF.

- GLASMAN, Dominique. 1994. « Les familles "défavorisées" face à l'école », dans Paul DURNING et Jean-Pierre POURTOIS, dir. *Éducation et famille*. De Boeck.
- KELLERHALS, Jean, et Cléopâtre MONTANDON. 1991. *Les Stratégies éducatives des familles*. Delachaux et Niestlé.
- KOHN, Ruth. 1992. « La mobilisation des parents pour la réussite scolaire des enfants », dans Bernard CHARLOT et al. *Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires*. Rapport pour le FAS et la DPM. ESCOL, Paris 8.
- KOHN, Ruth, et al. 1994. « Les initiatives parentales : la dynamique de leur articulation avec les initiatives instituées pour l'éducation des enfants », dans Paul DURNING et Jean-Pierre POURTOIS, dir. *Éducation et famille*. De Boeck.
- LAHIRE, Bernard. 1994. « Les raisons de l'improbable, les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire », dans Guy VINCENT, dir. *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE, Bernard. 1995. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard Le Seuil.
- LAURENS, Jean-Paul. 1992. *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*. Presses universitaires du Mirail.
- LAUTREY, Jacques. 1980. *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. PUF.
- MONTANDON, Cléopâtre. 1994a. Les relations parents-enseignants dans l'école primaire, de quelques causes d'incompréhension mutuelle », dans Paul DURNING et Jean-Pierre POURTOIS, dir. *Éducation et famille*. De Boeck.
- MONTANDON, Cléopâtre. 1994b. « Pratiques éducatives, relation avec l'école et paradigme familial », dans Cléopâtre MONTANDON et Philippe PERRENOUD, dir. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Peter Lang, 2e édition.
- NIZAN, Paul. 1933. *Antoine Bloyé*. Grasset.
- PERRENOUD, Philippe. 1994a. « Le go-between : entre la famille et l'école, l'enfant messenger et message », dans Cléopâtre MONTANDON et Philippe PERRENOUD, dir. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Peter Lang, 2e édition.
- PERRENOUD, Philippe. 1994b. « Ce que l'école fait aux familles : inventaire », dans Cléopâtre MONTANDON et Philippe PERRENOUD, dir. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Peter Lang, 2e édition.
- POURTOIS, Jean-Pierre. 1979. *Comment les mères enseignent à leur enfant*. PUF.
- QUEIROZ, Jean-Manuel de. 1981. *La Désorientation scolaire*. Université Paris VIII, thèse de doctorat.
- ROCHEX, Jean-Yves. 1995. *Le Sens de l'expérience scolaire*. PUF.
- SINGLY, François de. 1993. *Sociologie de la famille contemporaine*. Nathan.
- TERRAIL, Jean-Pierre. 1990. *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* PUF.
- TERRAIL, Jean-Pierre. 1994. « L'interaction famille/école », *Société française*, 49, janvier-février-mars.
- TROUTOT, Pierre-Yves, et Cléopâtre MONTANDON. 1988. « Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école : une mise en perspective typologique », dans Philippe PERRENOUD et Cléopâtre MONTANDON, dir. *Qui maîtrise l'école ?* Lausanne, Réalités sociales.
- ZEROULOU, Zahia. 1985. *Mobilisations familiales et conditions de scolarisation des enfants : le cas de l'immigration algérienne*. Université de Lille I, thèse de troisième cycle.