

Familles et école

Léon Bernier and François de Singly

Familles et école

Number 35, printemps 1996

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/005154ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/005154ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (print)

1703-9665 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document


Bernier, L. & de Singly, F. (1996). Familles et école. *Lien social et Politiques*,(35), 5-9. <https://doi.org/10.7202/005154ar>

Présentation

Familles et école

Sans rendre caduques les interrogations touchant les inégalités devant l'école, l'accès massif à la scolarisation et même à l'enseignement supérieur amène à pousser davantage et différemment la réflexion sur les rapports mutuels entre les familles, perçues dans leur diversité, et l'institution scolaire. Durkheim, déjà, puis, beaucoup plus tard, Ariès ont vu que l'instauration de l'enseignement formel n'était pas sans influencer la structure familiale en la centrant davantage sur ses membres et plus spécialement sur l'enfant. En rendant l'enfant plus longtemps dépendant de sa famille, l'école a directement contribué à faire émerger l'enfance, puis l'adolescence, et plus récemment la post-adolescence comme stades particuliers, avec les conséquences qui en découlent au plan des fonctions et responsabilités parentales. Dans une société qui fait de l'école la principale voie d'accès à l'emploi et au statut social, les familles de toutes conditions se voient à la fois mobilisées par les possibilités qu'offre la scolarisation et placées devant les limites de leur capacité à intervenir dans un processus dont la part essentielle leur échappe doublement, puisqu'il soumet l'actualisation des visées parentales à l'efficacité de l'action des professionnels de l'enseignement et aux vicissitudes de la démarche personnelle de l'enfant.

De plus en plus sensibilisés à l'importance du soutien parental pour le bon fonctionnement scolaire de leur enfant, bon nombre d'adultes, aujourd'hui, consacrent une large part de leurs ressources, sinon de leur temps et de leurs préoccupations, à leur rôle de parent d'élève, cette dimension de leur existence étant, dans le meilleur des cas, intégrée à leur genre de vie. L'hypothèse de Bourdieu et Passeron d'une transmission des habitus à travers le style de vie familial trouve de nombreuses confirmations dans l'espace de plus en plus diversifié et ramifié des familles appartenant aux champs des professions qui exigent une longue fréquentation scolaire. Combien d'entre nous connaissent des collègues dont les enfants ont « spontanément » reproduit le modèle parental. Les recherches continuent également de montrer que les enfants ont d'autant plus de chances de développer le goût et l'habitude de la lecture qu'ils ont vécu dans un environnement de livres et de lecteurs. Si les parents ne peuvent pas s'inventer une profession, ils peuvent davantage aménager leur style de vie et se donner ainsi, très en amont du processus scolaire, les moyens d'intervenir de façon à la fois stratégique et indirecte sur les aptitudes apparemment les plus personnelles de leurs enfants. Par contre, une attitude parentale compulsive, en matière scolaire, peut s'avérer inefficace, sinon conduire à des résultats contraires aux effets recherchés. De la connaissance objective des déterminants de la réussite scolaire à la juste manière d'être parent d'élève, il n'y a pas de ligne directe.




Si l'évolution économique et sociale, à laquelle sont venues s'ajouter les lois sur l'obligation scolaire (Dominique Marshall), a pu contribuer à l'intériorisation de l'utilité, sinon de la valeur, de la scolarisation, les impératifs de l'école conservent toutefois un caractère d'extériorité plus ou moins marqué pour différentes catégories de familles. Qu'il s'agisse de l'implantation récente, dans un département d'Outre-mer, d'un système scolaire calqué sur celui de la France métropolitaine (Jacky Simonin et Eliane Wolff) ou de l'instauration, dans une communauté amérindienne du Nord québécois, d'un régime scolaire pensé et développé pour la population blanche du Sud du Québec (Daniel Vinette), on assiste, dans le contexte actuel de mondialisation, à la prise de contact, souvent sans transition, d'à peu près toutes les populations du globe avec un même type d'enseignement à l'occidentale. Même lorsqu'elle reçoit l'assentiment de représentants de ces communautés, cette expansion scolaire ne se fait pas sans transformations et tensions profondes, dans la mesure où les conceptions et pratiques familiales locales peuvent ne pas être concordantes avec le type de présence et de participation parentales que demande explicitement ou implicitement l'école. La pérennité de cadres référentiels traditionnels dans des populations néanmoins gagnées aux bienfaits de la scolarisation peut prêter à confusion et faire passer pour du désintérêt ou de l'« incompétence parentale » ce qui relève d'une discordance de codes.

Non sans prendre appui sur les travaux psychologiques et sociologiques qui mettent en évidence l'influence du cadre familial sur la réussite et l'intégration scolaire des enfants, le discours actuel sur l'école préconise un rapprochement des acteurs scolaires et familiaux pour une meilleure harmonisation de leurs rôles respectifs en regard du processus éducatif. Ce courant d'idées s'est largement répandu au cours des dernières décennies et inspire déjà, de part et d'autre de l'Atlantique, de nombreux travaux de recherche destinés à mieux cerner les conditions et difficultés de réalisation des différentes formes d'échange et de « partenariat » école-famille. Prônée par les instances officielles de l'école, l'intensification des relations avec les familles ne fait cependant pas l'unanimité des enseignants qui ont à en appliquer et en vivre les conséquences sur le terrain (Cléopâtre Montandon ; Michel Claes et Judith Comeau). La mise en commun des objectifs familiaux et scolaires va avec la reconnaissance d'un droit de regard des parents sur ce qui se passe à l'école et dans la classe, ouverture que des enseignants peuvent ressentir comme une menace à leur autonomie professionnelle. La question des frontières entre les domaines d'action et de responsabilité respectifs de l'école et de la famille peut aussi se poser en sens inverse, les enseignants craignent de voir les familles et les milieux se décharger de leurs fonctions éducatives et normatives sur l'école. L'établissement d'un réel partenariat famille-école suppose également, du côté des familles, des conditions que seules certaines catégories d'entre elles peuvent remplir. Les récits d'expériences de parents de milieux particulièrement marginalisés montrent la distance qui peut exister entre la

définition abstraite du parent que véhiculent les politiques scolaires et la diversité concrète des familles dont proviennent les parents d'élèves (Janine Hohl). Sur un plan plus global, les initiatives scolaires et sociales qu'autorisent les projets de partenariat famille-école peuvent avoir pour effet inattendu de marginaliser davantage les familles défavorisées en les poussant à des stratégies de retrait par crainte d'un « envahissement » par l'école (Michèle Vatz Laaroussi). Le succès mitigé des initiatives destinées à contrer les difficultés qu'a l'école à dialoguer avec les milieux populaires montre également à quel point demeurent présents les obstacles sociaux à l'intégration scolaire (Dominique Glasman). Mais ces obstacles ne sont pas à chercher uniquement du côté de l'école et de la violence symbolique qu'elle fait subir aux familles faiblement dotées en capital culturel. On ne saurait non plus conclure qu'il y a rupture sur tous les plans entre les parents de milieux populaires et l'école. L'article de François Dubet et de Danilo Martuccelli invite, à cet égard, à beaucoup de nuances en montrant que les parents de milieux populaires ont autant d'attentes et de demandes face à l'école que les parents des classes moyennes, mais que ces attentes et ces demandes s'appuient sur une lecture distincte et différemment hiérarchisée des fonctions de l'institution scolaire.


Une juste analyse des rapports entre les familles et l'école doit obligatoirement tenir compte de l'acteur premier du processus en fonction duquel s'engagent ces rapports, soit celui qu'on peut alternativement nommer *enfant* ou *élève*, selon qu'on s'intéresse prioritairement à son développement éducatif global ou à sa seule scolarisation. Tant qu'on n'a pas tenu compte de l'enfant-élève, sinon comme réceptacle des influences socialisatrices respectives des institutions familiales et scolaires, les sociologies de la famille et de l'école ont pu s'édifier indépendamment les unes des autres et se constituer en branches séparées. Une meilleure intégration de ces deux domaines semble s'imposer à partir du moment où, d'une part, la scolarisation est perçue comme nécessaire pour tous et où, d'autre part, a disparu l'unanimité culturelle et normative qui auparavant assurait la continuité et la cohérence des valeurs transmises dans la famille ou à l'école. Proposant, dans cette perspective, d'associer un questionnement touchant la dimension identitaire aux approches utilitaristes de l'école, Agnès Henriot-van Zanten montre l'importance d'étudier avec attention et discernement la diversité des stratégies d'accompagnement scolaire des familles, sous le double aspect de la carrière scolaire et du développement social et moral de l'enfant. Mobilisées non seulement par raisonnement et calcul, mais par bienveillance parentale à l'égard de cet être unique et autonome qu'est leur enfant, les familles voient leur aire d'intervention s'élargir à la dimension même des possibilités et incertitudes sociobiographiques que génère une « société d'individus ». Dans ce processus, où famille et école sont en étroite interdépendance, la capacité de l'élève à se mobiliser et à trouver sens à l'activité scolaire ne se résume pas à la compatibilité de l'héritage culturel familial et de la culture



scolaire ; elle met plus profondément en cause ce que Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex appellent les dimensions socio-subjectives de la scolarisation, où se réalisent ou non les conditions nécessaires pour qu'un jeune de milieu populaire puisse accéder à un univers de savoir très éloigné de celui de sa famille sans pour autant se sentir en rupture avec celle-ci. Or même quand il y a continuité de culture entre la famille et l'école, l'accès au savoir n'est pas davantage un processus automatique et repose là aussi sur le travail personnel de l'enfant, si propices et encourageants les environnements parental et scolaire soient-ils (François de Singly).

Si les transformations familiales et l'expansion de la scolarisation semblent donc aller dans le sens d'une intensification des rapports famille-école reposant sur la reconnaissance plus ou moins nette des responsabilités respectives des deux partenaires à l'égard de l'enfant-élève, l'exemple des écoles des quartiers défavorisés de New York (John Devine) fait voir, par contre, la fragilité d'un équilibre socio-éducatif qui tend à isoler de plus en plus l'instruction du développement global du jeune et à opérer, au sein même de l'école, une division nette des fonctions entre l'enseignement, qui s'adresse aux esprits, et la surveillance, qui concerne les corps. Analysant un cas extrême, où les rapports famille-école sont quasi inexistantes, l'article de Devine situe dans l'entre-deux créé par l'autonomisation des fonctions sociales de parent et d'enseignant ce qui est au fondement de l'émergence et de l'entretien d'une « culture de la violence » en milieu scolaire. Si une certaine distance entre la famille et l'école est à la base même du processus par lequel les enfants construisent aujourd'hui leur individualité sociale, il apparaît que cette distance a néanmoins des limites au-delà desquelles le processus d'individualisation s'effrite dans l'autodéfense et le repli. Instances autonomes, famille et école sont, en fait, condamnées à l'interaction.

Ce numéro ne comprend pas de *Notes de lecture*, les articles de Cléopâtre Montandon et de Michel Claes et Judith Comeau présentant, chacun à leur manière, de substantielles revues de littérature sur le thème des rapports entre les familles et l'école.



Notre collègue et ami Pierre Dandurand avait accepté d'écrire un article pour ce numéro. La maladie qui l'a emporté en décembre dernier nous a douloureusement privés de cette collaboration. Parmi ses nombreux textes sur l'école, nous avons choisi, avec l'autorisation de la revue *Relations*, de reproduire le dernier qu'il ait écrit, où il aborde la question scolaire dans la perspective du lien social.

Léon Bernier
INRS-Culture et Société
Université du Québec

François de Singly
Faculté des sciences sociales et humaines
Université de Paris V-Sorbonne

SIMONE GENOUD-BOCHUD

Simone Bochud est tragiquement décédée le 24 décembre dernier. Par ses talents de graphiste, elle avait soutenu depuis treize ans le développement de la revue, contribuant à lui conférer son caractère distinctif et à la faire rompre avec l'allure traditionnellement austère des revues scientifiques. Son enthousiasme et son intelligence avaient fait de la collaboration régulière qui s'était établie au cours de toutes ces années une source d'inspiration et de stimulation.

La collaboration va se poursuivre avec l'équipe de graphistes qu'elle avait formée. Sa mémoire demeurera vivante pour tous.