



Lire et Ecrire

Autour des rapports sociaux liés à l'apprentissage

Compréhension et prévention de l'analphabétisme

Sylvianne GOFFINET

Mars 2007

Analyse publiée dans le Journal de l'Alpha n° 157

Avec le soutien de la Communauté française - Direction générale de la Culture- Service de l'Éducation Permanente

Quelles sont les ruptures entre l'école et les familles de milieux populaires?

Les attentes des familles de milieu populaire par rapport à l'école sont généralement fortes. Pourtant il y a souvent des ruptures entre le vécu, les pratiques des familles et celles de l'école, que ce soit au niveau des conceptions de l'apprentissage, de l'autorité, de l'éducation... Et quand il n'y a pas rupture, il y a souvent sentiment d'incompréhension de part et d'autre. Ce qui entraîne un décalage entre les attentes et la réalité, facteur important d'échec scolaire pour les enfants.

Bien sûr, chaque famille a son histoire, une réalité de vie qui lui est propre. Certains parents ont une histoire d'immigration, d'autres pas; certains ont été scolarisés, d'autres pas; certains sont analphabètes, d'autres sont de faibles lecteurs; d'autres encore des lecteurs avertis... Il n'en reste pas moins que globalement, le rapport à l'école des familles de milieux populaires est un rapport dominant/dominé, un rapport de celui qui sait à celui qui ne sait pas ou est considéré comme ne sachant pas ce qu'il faut savoir, ne disant pas ce qu'il faut dire, ne faisant pas ce qu'il faut faire...

Un rapport social

Le rapport à l'école des familles de milieux populaires est d'abord un rapport social. Cet extrait d'Annie Ernaux en dit autant qu'une longue analyse: «Jeanne, son père est opticien dans le centre, sa mère ne travaille pas, ils ont une grosse voiture noire. (...) Elle est au premier rang (...). Elle lève le doigt, elle raconte, elle fait rire la maîtresse. (...) 'Mademoiselle, mon papa l'autre jour...' Ca intéresse la maîtresse. Toute la classe connaît les histoires de Jeanne, des parents de Jeanne. Je vois bien que les miennes ne sont pas pareilles, qu'il vaut mieux les cacher, 'de mauvais goût', elle dit la maîtresse. 'Hier soir, le père Leduc était tellement saoul qu'il est tombé sur le trottoir, qu'il a dormi sur sa bouteille.' La maîtresse se fige, et pourtant j'aurais bien continué 'c'est ma mère qui a dû se payer le nettoyage, il avait dégueulé partout'. Elle a changé tout de suite de conversation, la maîtresse, ce que je vivais ne l'intéressait jamais.»^[1] Sur ce rapport social entre les familles de milieux populaires et l'école se greffent toutes une série de rapports particuliers de ces familles à la scolarité, au savoir, à l'apprentissage... qui vont conditionner les relations entre familles et école et jouer sur la réussite scolaire des enfants^[2].

Le rapport à la scolarité

Aux questions «*Qu'attendez-vous de la scolarité de votre enfant?*», «*Avez-vous un souhait pour son avenir?*», des parents répondent attendre «*qu'ils apprennent bien*», «*plein de choses*». Ils espèrent que leurs enfants vont aller «*jusqu'au bout des études*», «*le plus loin possible*», mais sans pouvoir identifier précisément ce terme. Parfois aussi l'avenir est impensable: «*Quoi leur dire? Je sais plus à force.*» L'école doit permettre l'accès à un «*bon métier*» car «*si on a rien dans les mains...*». Et un père répond à sa fille: «*Médecin? Oh! C'est difficile pour toi! On verra ça après mais... je pense pas.*»^[3]

Car, comme le dit Daniel Thin: «*L'école est le lieu d'une chance contrainte, puisqu'on ne peut pas dire que si je loupe ma chance, je ferai autre chose. En quelque sorte, c'est une chance incontournable, obligatoire, il faut la prendre et si on ne la prend pas, si on sort sans certification scolaire, on n'est pas grand-chose du point de vue professionnel.*»^[4]

Ainsi le rapport à la scolarité de leurs enfants est marqué pour les parents de milieux populaires tant par leur expérience objective que subjective. Leur propre scolarité, la difficulté des conditions de vie, l'expérience du chômage les portent à ne pas voir trop loin pour leurs enfants. C'est ce que Pierre Bourdieu a appelé l'*habitus*, soit «*l'intériorisation des probabilités objectives en espérances subjectives*»^[5]. «*Ecartant toute stratégie qui leur paraît trop risquée du fait de leurs expériences antérieures, les individus finissent généralement par ne vouloir pratiquement que ce qu'ils ont une chance de réussir, compte tenu de leur passé. L'habitus assure une sorte de soumission immédiate à*

l'ordre.»[6] Et l'ordre, c'est que chacun garde sa place, son rang, tout en essayant de 's'améliorer' un peu, portant les parents à espérer 'un bon métier' pour leurs enfants qui leur permettra d'avoir 'un bon travail' et de 's'en sortir', de vivre décemment.

Le rapport au savoir et à l'apprentissage

N'ayant pu eux-mêmes poursuivre très loin leur scolarité et ne se sentant pas à même d'aider les enfants dans leurs apprentissages, les adultes de milieux populaires semblent peu s'investir dans l'école en général et dans les apprentissages en particulier.

Au niveau des méthodes et du contenu, ils s'en remettent la plupart du temps à l'école, attendant d'elle qu'elle reproduise ce qu'ils ont connu. Un apprentissage très formel, basé sur une progression linéaire; une évaluation sommative leur paraît souvent plus fiable car donnant des repères plus lisibles pour le suivi scolaire de leur enfant. L'école se doit d'être sérieuse, on n'est pas là pour s'amuser. Il y a d'ailleurs une rupture entre l'école maternelle et l'école primaire: *«faut travailler, plus jouer», «faut être calme, attentif, se discipliner, davantage apprendre, travailler»*[7]. Pour les familles populaires, l'apprentissage scolaire c'est de l'accumulation de savoirs. *«C'est la logique de l'empilement, de l'accumulation et la logique, c'est de savoir beaucoup. (...) On est plutôt sur la nécessité d'apprendre beaucoup pour avoir peu, pour tâcher d'en garder quelque chose. Le rapport au savoir est tramé sur cette insistance du travail.»*[8]

Il y a également souvent mésentente entre parents et enseignants sur le comportement attendu des enfants face à l'apprentissage. Si les parents répètent à leur enfant qu'il doit être 'sage' à l'école, bien se tenir, écouter, faire ce qu'on lui demande, bref s'ils lui demandent d'être réceptif, les enseignants, eux, attendent surtout de lui qu'il soit actif, participatif, qu'il s'investisse dans les apprentissages avec sens, en faisant les liens nécessaires et en développant les stratégies adaptées.

Par ailleurs, toutes les pratiques qui n'apparaissent pas comme suffisamment laborieuses risquent de ne pas prendre sens scolaire pour les familles. C'est le cas des sorties ou des classes 'vertes', mais aussi des pratiques pédagogiques nouvelles. Eric Mangez rapporte les propos de parents de milieu populaire (une mère technicienne de surface et un père ouvrier non qualifié) qui évoquent le cours de français de leur fils en deuxième secondaire. *«Ils décrivent cet enseignement sur un ton caustique: les élèves y 'écoutaient de la musique', devaient 'dire ce qu'ils pensaient'... Tout porte à croire qu'ils s'agissait d'une enseignante qui proposait – avec plus ou moins de bonheur – un enseignement centré sur la participation des élèves, cherchant à valoriser leur esprit critique, leur imagination, leur créativité (...). Clairement, pour les parents, cette démarche n'avait pas de sens, c'était 'du n'importe quoi', ils 'ne comprenaient pas'. Pour eux, un cours de français consiste à apprendre les règles de la langue: 'Pour moi, du français, on voit de la grammaire, des conjugaisons, enfin du français quoi!'»*[9]

Le rapport au travail scolaire à domicile

Cette maman dont nous venons de parler en concluait qu'elle ne pouvait pas aider son enfant puisqu'elle-même n'y comprenait rien: *«Pour moi, ce n'est pas du français. D'ailleurs, je n'ai pas su l'aider en français.»* Encore cette maman se sentait-elle compétente pour les matières formelles du français (la grammaire, la conjugaison) mais d'autres, illettrées ou analphabètes, ne possèdent pas cette compétence. C'est ainsi que ce qui, pour ces parents, est vécu sous le mode de l'impossibilité d'aider les enfants dans leurs apprentissages est souvent interprété par le corps enseignant comme une démission de leur part: *«On peut être conscient de l'importance de la scolarisation et pour autant ne pas agir sur elle, notamment parce qu'on n'est pas convaincu que cette action va être utile, parce qu'on n'a pas le sentiment d'être légitime sur ce terrain-là (...). On peut être soucieux de la scolarisation des enfants sans que jamais cela ne se manifeste par une action spécifique. On n'y comprend pas grand-chose même si effectivement on pense qu'il s'y joue des choses importantes.»*[10] D'autres, pour ne pas paraître démissionnaires, réclament des devoirs et des leçons à domicile comme gages du sérieux de l'école ou pour manifester leur soutien au

projet scolaire: «Fais tes devoirs!»; «Tu as étudié tes leçons?».

Le rapport à l'autorité

L'école attend des enfants qu'ils s'investissent dans les apprentissages, qu'ils soient actifs en classe, qu'ils se montrent autonomes, qu'ils se donnent eux-mêmes des contraintes comme respecter d'eux-mêmes les règles et les normes, savoir ce qu'il faut faire, réagir de façon adéquate, ... c'est-à-dire qu'ils soient 'auto-contraints', qu'ils aient intériorisés les contraintes. Or, en milieux populaires, «*la logique de l'autorité familiale repose beaucoup plus sur l'idée de contraintes extérieures.*

L'autorité familiale s'exerce pratiquement toujours de manière très contextualisée, directement liée aux actes en train de se faire et les parents n'imaginent pas qu'on puisse agir à distance sur les enfants. Il y a l'idée que si on n'est pas derrière et présent au moment des actes répréhensibles, délictueux, etc., on ne peut pas agir sur le comportement des enfants.»^[11] Les parents ne comprennent donc pas pourquoi l'école vient se plaindre auprès d'eux du comportement de leur enfant: «*A l'école, on nous reproche que nos enfants ne se tiennent pas bien et l'on voudrait qu'on agisse sur eux mais en fait on ne peut pas puisqu'on n'y est pas.*». Les parents pensent que c'est le rôle de l'école de mettre en place des contraintes extérieures et de punir quand elles ne sont pas respectées.

Et lorsque les parents interviennent suite à la demande expresse de l'école, ils se voient souvent critiqués sur la manière dont ils agissent. Ainsi s'ils utilisent la punition physique parce que c'est pour eux la manière de répondre concrètement à la demande de l'école en signifiant à l'enfant qu'on n'est pas satisfait de son travail, l'école risque de réagir et, dans des cas extrêmes, de faire appel aux autorités. «*Un père dans un collège entendait à chaque fois: 'votre fille, ça ne va pas mieux'. A chaque fois, le père sévissait à sa manière par l'action physique et directement après qu'on lui ait annoncé cela et de plus en plus radicalement. Jusqu'au moment où les enseignants et l'équipe pédagogique du collège s'en sont rendu compte au point de porter l'affaire devant la police pour mauvais traitement à enfant.*»^[12]

Le rapport à l'éducation

Lorsque le modèle éducatif des parents est éloigné de celui de l'école, les enseignants ont tendance à mettre en question ce modèle éducatif comme une des causes des difficultés scolaires de l'enfant. L'école en arrive à demander aux parents de modifier leur mode de vie (alimentation, habillement, hygiène, sommeil, loisirs comme le nombre d'heures que l'enfant passe devant la TV, ...). Sous prétexte que ces facteurs ont une influence sur l'apprentissage, l'école, sans tenir aucun compte des conditions de vie des familles, juge et disqualifie les familles, jouant ainsi un rôle de contrôle social. «*'Mon fils qui est en maternelles ne sait pas encore faire ses lacets. La maîtresse a dit qu'il fallait des chaussures sans lacet, mais moi, je viens d'acheter celles-ci. Il doit d'abord les user.'* – *'Alors, apprenez-lui à faire ses lacets. Ce sont les parents qui doivent éduquer; nous, on est là pour instruire', elle m'a dit. Elle pense peut-être qu'on n'est pas des bonnes mères si on n'a pas encore appris au petit à faire ses lacets. Mais moi, je ne comprends pas. Si elle dit que c'est les parents qui doivent éduquer, pourquoi on se mêle de ma famille quand je viens à l'école? Elle me pose des questions sur le sommeil de l'enfant, sur les heures de télé, sur ce que je lui donne à manger... Et elle me donne ses conseils. C'est l'école qui doit me dire tout ça? Mais qu'est-ce que je peux encore faire moi alors? Et après, ils vont dire que les parents ne s'occupent pas bien de leurs enfants. Moi je me demande ce qu'ils nous veulent à la fin. Ce n'est pas bien chez nous? On doit tout faire comme eux?'*»^[13]

C'est clair que si c'est pour se voir jugés comme étant de mauvais éducateurs, les parents se manifesteront peu auprès des enseignants et risquent de se désinvestir totalement de la scolarité de leur enfant.

Inversement, les parents reprochent parfois à l'école une série de choses extérieures aux apprentissages (perte d'un objet, blessures, disputes subies, vêtements salis ou abîmés, manque

d'autorité d'un enseignant ou au contraire excès de sévérité, etc.). C'est pour eux une manière de s'intéresser à la scolarité de leur enfant en déplaçant leur préoccupation du champ des apprentissages (pour lequel ils sont peu ou pas compétents) vers le champ pratique et relationnel. Comme le dit Eric Mangez, *«les familles à faible capital culturel vont d'autant plus dénoncer les questions d'ordre pratique qu'elles craignent des difficultés d'ordre cognitif (ces craintes étant bien entendu le signe d'une préoccupation importante pour la réussite scolaire). Il s'agit pour elle de ne pas perdre la face, de ne pas se retrouver, in fine, dans une position totalement défavorable face à l'institution. (...) Tout se passe comme s'il s'agissait pour ces familles d'une manière de se protéger – éventuellement anticipativement – du jugement scolaire classique face auquel elles se trouvent dépourvues et dont elles pressentent la menace, du fait notamment que les parents ont souvent un passé scolaire difficile derrière eux, et donc 'des comptes à régler avec l'école'.»*[14]

Ambivalence par rapport à l'école

Du fait de la rupture à différents niveaux entre sa famille et l'école, l'enfant de milieu populaire se trouve soumis à l'école à un type de socialisation différente que celle qui est à l'œuvre au sein de sa famille. Il développe de nouveaux rapports au savoir, ce qui risque d'être vécu par la famille comme une prise de distance par rapport à l'éducation qu'elle lui donne, à ses modèles culturels...

«L'apprentissage met en risque les acquis anciens, la culture orale de l'enfant. En effet, lors de la première socialisation, s'est construit dans l'interaction avec l'entourage un rapport au monde et au langage permettant à l'enfant de structurer son environnement, de s'y situer, d'être sujet reconnu d'un espace socio-familial singulier. L'expérience scolaire exige le remaniement de ces repères culturels qui étayaient le rapport au réel, à travers des outils (systèmes symboliques, codes, représentations graphiques) appartenant à la culture écrite, à distance de cette première 'expérience du monde'.»[15] Ce nouveau rapport au savoir est donc un rapport de distanciation par rapport au réel à travers le recours à l'écrit; il implique l'adoption de nouvelles pratiques culturelles à travers des activités de lecture différentes de celles qui ont cours dans l'espace familial. Car *«l'école présente une offre globale: elle enseigne la lecture mais dans un certain contexte culturel, indissociablement. L'acquisition de la lecture ne va pas sans l'adhésion à la culture que véhiculent les livres.»*[16]

Du côté des familles, il y a souvent crainte d'une rupture culturelle, crainte que l'école éloigne d'eux leur enfant. Les parents risquent de se sentir remis en question tant au niveau de l'autorité (*cf. supra*), qu'au niveau de l'image qu'a d'eux leur enfant (qui remet en question ce qu'ils disent, qui maîtrise mieux l'écrit qu'eux,...), qu'au niveau culturel (parce qu'à l'école ils sont confrontés à d'autres modèles, développent d'autres goûts, adoptent d'autres manières d'être,...). D'où, chez certains parents, une attitude ambivalente par rapport à l'école. *«Les parents, d'une part, veulent que l'enfant apprenne à lire mais, d'autre part, ils veulent aussi qu'il reste lui-même, semblable à eux, qu'ils conserve son identité culturelle, faute de quoi ils craignent de la perdre.»*[17] Ils encouragent leur enfant dans sa scolarité, tout en y mettant des freins, en s'inquiétant par exemple quand ses centres d'intérêt prennent des allures intellectuelles. En quelque sorte, l'enfant qui devient lecteur au plein sens du terme passe dans 'l'autre camp' puisque ses parents, même s'ils savent lire, ne se reconnaissent pas comme lecteurs: leurs lectures ne sont pas considérées comme de 'vraies' lectures – ce n'est pas qu'on ne lit pas en milieux populaires mais on lit autre chose et avec d'autres intérêts qu'en milieux favorisés – et ne structurent pas leur rapport au monde.

Que faire?

Comme le dit Daniel Thin: *«La question qu'on peut se poser, c'est dans quelle mesure on ne peut pas concilier les choses: réussir scolairement sans pour autant dénier son point de départ, délégitimer le point de départ de l'enfant.»*[18] Ou comme Jacques Bernardin: *«Comment travailler ce passage de la socialisation familiale à la culture scolaire? Est-il fatal que l'appropriation des savoirs soit vécue par l'élève de milieu populaire comme une exigence de rupture, de distance*

subjective avec les valeurs et les usages de son groupe d'appartenance?»[19]

Si les questions des deux auteurs se ressemblent, leurs réponses cependant diffèrent. Daniel Thin doute du fait que l'amélioration des relations familles-école permette de s'attaquer de front à l'échec scolaire. Pour lui, c'est une illusion, en réalité il s'agit plutôt d'action 'sur' les familles ou 'à la place de' et il se demande « *si cette volonté d'agir avec les familles ne relève pas d'autre chose (...) comme la gestion des 'classes dangereuses' de notre fin de siècle*». [20] Pour Jacques Bernardin, comme pour d'autres, ces actions sont possibles et contribuent à combler le fossé culturel qui sépare les milieux populaires de l'école, favorisant ainsi la réussite scolaire de tous les enfants. [21] L'objectif de la transformation des relations familles-école est de donner des outils aux parents de classe populaire pour qu'ils s'approprient l'école comme levier d'émancipation sociale. Emancipation individuelle d'abord car l'école est fondée sur la réussite individuelle mais, si les actions peuvent être menées collectivement en solidarité avec tout un milieu, ce pourrait être une voie d'ouverture vers l'émancipation de toute une classe sociale.

Sylvie-Anne GOFFINET

[1] Annie ERNAUX, *Les armoires vides* (roman autobiographique), Gallimard, Collection Folio, p. 61.

[2] Nous n'aborderons pas ici le rapport à l'écrit et à la lecture déjà développés par Magali JOSEPH dans **Le rapport à l'écrit**, voir analyse ci-dessus

[3] Jacques BERBARDIN, *Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit*, RETZ, 1997, p. 36.

[4] Daniel THIN, *Quel regard sur les familles populaires?*, in *Dialogue*, n°96-97, printemps-été 2000, p. 34.

[5] Pierre BOURDIEU, *Avenir de classe et causalité du probable*, *Revue française de sociologie*, XV-1, 1974.

[6] Bruno HUMBEECK, *Les paradoxes de l'investissement scolaire en milieu précaire*, in *L'observatoire*, n°46, 2005, p. 71.

[7] Jacques BERNARDIN, *Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit*, p. 35.

[8] Daniel THIN, *Quel regard sur les familles populaires?*, p. 33.

[9] Eric MANGEZ, *Place et stratégies conscientes et inconscientes des parents issus de milieux modestes ou défavorisés dans leur rapport à l'école*, in *L'observatoire*, n°46, 2005, p. 78.

[10] Daniel THIN, *Quel regard sur les familles populaires?*, p. 34.

[11] *Idem*, p. 32.

[12] *Idem*, pp. 32-33.

[13] Noëlle DE SMET, *Histoires vécues en réunions de parents*, in *Echec à l'échec*, n°147, mars 2001 (repris dans *Au front des classes*, Ed. Talus d'approche, 2005, p. 90).

[14] Eric MANGEZ, *Place et stratégies conscientes et inconscientes des parents issus de milieux modestes ou défavorisés dans leur rapport à l'école*, in *L'observatoire*, n°46, 2005, p. 77.

[15] Jacques BERNARDIN, *Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit*, p. 218.

[16] Jacques FIJALKOW, *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*, ESF, 2000, p. 153.

[\[17\]](#) *Idem.*

[\[18\]](#) Daniel THIN, *Quel regard sur les familles populaires?*, p. 35.

[\[19\]](#) Jacques BERNARDIN, *Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit*, p. 218.

[\[20\]](#) Daniel THIN, *Quel regard sur les familles populaires?*, p. 35.

[\[21\]](#) Nous présentons une série de pistes dans l'article qui suit.