



HAL
open science

Familles populaires et institution scolaire : entre autonomie et hétéronomie

Daniel Thin

► **To cite this version:**

Daniel Thin. Familles populaires et institution scolaire : entre autonomie et hétéronomie. 2010, p. 65-76. halshs-00621970

HAL Id: halshs-00621970

<https://shs.hal.science/halshs-00621970>

Submitted on 12 Sep 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Familles populaires et institution scolaire : entre autonomie et hétéronomie

Version française de D. Thin « « Familias populares e instituição escolar : entre autonomia e heteronomia », *Educação e Pesquisa* vol. 36, n° especial, 2010, p. 65-76.

L'étude des relations entre les familles populaires et l'institution scolaire, et plus largement des relations des membres des familles populaires avec les institutions de socialisation et d'encadrement, m'a exposé aux problèmes posés à la sociologie par l'étude des classes populaires et de leurs relations avec le monde dominant. C'est cette question que je voudrais aborder ici, question qui soulève celle de l'autonomie ou de l'hétéronomie des classes populaires dans leurs rapports à des institutions qui s'imposent à elles et tendent à imposer leurs logiques (leurs représentations, leurs logiques d'action, leur organisation, leurs règles...) et en l'occurrence leurs logiques socialisatrices (leur mode de socialisation). En général, le débat se partage entre ceux qui nient toute existence de logiques propres aux classes populaires, toute culture populaire et ceux qui affirment l'existence d'une culture populaire autonome ou indépendante des logiques et des cultures qui dominent dans la formation sociale. Autrement dit, soit on considère les classes populaires, comme soumises à une domination qui les aliène, qui ne leur laisse aucune autonomie notamment symbolique ou les réduit à ne mettre en œuvre que des logiques qui sont des débris altérés des logiques dominantes. Soit on considère au contraire qu'elles ont des logiques propres, complètement autonomes et qu'elles sont dans une altérité radicale, que ce soit pour encenser cette altérité ou pour la déplorer.

On peut soutenir le point de vue développé par Pierre Bourdieu critiquant l'usage sociologique de la notion de cultures populaires quand elle conduit à considérer, souvent de manière hagiographique, les cultures populaires comme un ensemble cohérent et que l'on peut mettre sur le même plan que les cultures dominantes en oubliant les rapports de forces qui imposent la définition de la culture. Il n'est d'ailleurs pas difficile de montrer que lorsque l'on parle de cultures populaires, il n'est pas rare que l'on en parle en les reconstruisant comme « culture » au sens légitime du terme et en leur appliquant des principes de classement issus de la culture dominante ou de la conception dominante de la culture. Ainsi, Michel de Certeau montre dans *La beauté du mort* que les pratiques populaires sont constituées en objet de culture quand on en a détruit la logique sociale ou quand elles ont cessé d'exister comme pratiques sociales effectives, organisant des interactions, produisant des biens, structurant des relations... Pour autant, l'insistance sur l'absence de cultures populaires autonomes soulève de sérieux problèmes lorsqu'elle conduit à ne voir dans les classes populaires que des débris de la culture dominante ou des formes dégradées de celle-ci et finit par nier toute logique propre dans les classes populaires, oubliant que toute condition d'existence est productrice de sens et de symbolisme. On retrouve l'opposition ou la tension, très bien analysée par Grignon et Passeron, entre ce qu'ils nomment le légitimisme et le relativisme.

S'agissant des relations entre les familles populaires et l'institution scolaire, il est manifeste qu'on ne peut les analyser en dehors de rapports de domination. D'une part, les membres des familles populaires sont très éloignés de l'école par leur faible scolarisation

comme par des manières de faire et de penser ou leurs façons de socialiser leurs enfants. D'autre part, avec l'importance accrue de l'école dans notre formation sociale (au point qu'on peut dire qu'elle est devenue incontournable), les membres des classes populaires ont intérêt à consentir au jeu scolaire et, du même coup, à en accepter au moins partiellement les règles et l'on se souvient que « Tout véritable rapport de domination comporte un minimum de volonté d'obéir, par conséquent un intérêt, extérieur ou intérieur, à obéir ». En même temps, le mode scolaire de socialisation, comme mode dominant de socialisation, tend à s'imposer comme modèle éducatif, y compris sur les familles qui en sont relativement éloignées. La domination scolaire sur les familles populaires trouve ainsi son efficacité dans « la croyance en la légitimité » des pratiques scolaires et des enseignants qui les mettent en œuvre, la légitimité de ces derniers étant liée à leur maîtrise des savoirs scolaires, à leur compétence en matière éducative certifiée par leur formation et à l'autorité pédagogique qui leur est conférée par l'institution scolaire. Ainsi, la théorie de la domination symbolique et de la légitimité permet de penser ces situations où les parents des familles populaires tentent de se plier aux exigences scolaires, s'en remettent aux enseignants pour la scolarité de leurs enfants, reconnaissant en même temps la légitimité de ces agents et leur propre incompétence, ainsi que les situations dans lesquelles les parents essaient de transformer leurs pratiques, y compris leurs pratiques socialisatrices non directement liées à la scolarité, pour suivre les conseils, les incitations ou les injonctions des enseignants ou des travailleurs sociaux.

Pour autant, réduire les pratiques des familles populaires au simple produit de la domination et de l'intériorisation de la légitimité et de la supériorité de la culture scolaire n'est pas entièrement satisfaisant. On occulte alors ce que les conditions d'existence comme l'histoire des familles produisent comme pratiques socialisatrices, manière de faire et de penser. En outre, on est conduit le plus souvent à ne voir dans les familles populaires que le manque et la faiblesse dans le rapport à l'école et à adopter un regard « misérabiliste » sur des familles qui ne seraient descriptibles que par les carences scolaires et culturelles. Les pratiques des familles et leurs relations à l'école peuvent donc également ressortir d'une approche plus relativiste. Une telle position tente de saisir dans les formations sociales hiérarchisées les pratiques et les cultures populaires dans leurs logiques propres, et postule l'existence d'une autonomie des logiques populaires. Les pratiques populaires ne sont plus ici appréhendées comme pratiques dominées mais comme pratiques dont le sens, ne pouvant être déduit de la seule domination, doit être référé aux conditions d'existence, à l'histoire et aux relations entre les membres des classes populaires. La posture relativiste oppose au misérabilisme, qui ne voit que privation ou aliénation dans la vie des dominés, la possibilité pour l'analyste de saisir du sens et une logique là où le point de vue dominant, ici scolaire, ne voit qu'illogisme, désordre ou incohérence. Concernant les pratiques socialisatrices des familles populaires, j'ai montré l'existence de logiques propres en matière par exemple de mode d'autorité ou de rapport au jeu ou encore de rapport au temps. Dans les familles, le regard porté sur l'école est également associé à des représentations qui naissent à travers les conditions d'existence, comme la logique du travail et du sérieux qui préside aux représentations du travail scolaire. Mes recherches montrent ainsi qu'il existe des logiques socialisatrices qui trouvent leur principe dans les formes d'existence des familles et dans les dispositions

socialement produites des membres des classes populaires. Mais là encore, il me semble périlleux de suivre jusqu'au bout la pente du relativisme s'il conduit à oublier que les pratiques et les logiques populaires sont insérées dans un ensemble de pratiques et de logiques hiérarchisées et que, finalement, la cohérence et la logique des pratiques populaires ne peuvent entièrement se comprendre que dans les relations qu'elles entretiennent avec les pratiques dominantes.

Les deux approches, le légitimisme qui privilégie l'hétéronomie des pratiques populaires et le relativisme qui les saisit dans leur autonomie, permettent chacune d'éclairer les pratiques des classes populaires et leurs relations à d'autres groupes ou classes. Faut-il choisir une des deux approches en laissant dans l'ombre ce que l'autre met au jour ? Faut-il alterner les approches en fonction du type de pratiques étudiées en supposant qu'il y aurait des pratiques plus autonomes et d'autres davantage soumises aux rapports de domination ? Cela conduirait par exemple à envisager les pratiques des parents vis-à-vis de l'école et de la scolarisation sous l'angle de la domination et à considérer les pratiques domestiques dans leurs logiques propres en lien avec la structure familiale ou les conditions d'existence. Une telle vision dichotomique oublie à la fois que les membres des familles populaires appréhendent l'école aussi à partir de leur propre socialisation et que la domination symbolique du mode scolaire de socialisation s'exerce jusque dans les relations entre parents et enfants.

Pour sortir de cette impasse, je crois utile et possible d'appréhender simultanément les deux dimensions des cultures et pratiques populaires et de concilier sans cesse les deux approches, en intégrant dans la description l'ensemble des caractéristiques des pratiques populaires dans leurs relations aux pratiques dominantes, c'est-à-dire ce qui les caractérise comme dominées et ce qui les caractérise comme logiques propres. Ainsi, les relations entre les familles populaires et l'école doivent se comprendre en prenant en compte le fait que la scolarisation est assurément une situation dans laquelle les membres des familles populaires sont en position d'infériorité et de dominés et le fait qu'ils ont leur propre manière de voir et de faire, autrement dit, que les familles populaires ont leurs propres logiques socialisatrices. Convaincu qu'il me faut « tenir les deux bouts » en même temps et convaincu de la nécessaire ambivalence des pratiques des familles populaires, je m'attache à montrer, à travers mes recherches, comment les membres des familles populaires essaient de jouer le jeu scolaire, de s'adapter à la situation qui s'impose à eux, en mettant en œuvre leurs propres logiques.

Cette orientation me conduit à envisager les relations entre familles populaires et école, et plus largement les institutions de socialisation dans les termes d'une confrontation, c'est-à-dire d'une rencontre et d'une tension (dans un rapport de domination) entre logiques sociales et socialisatrices différentes ou divergentes. En cette confrontation sont mises au jour les dissonances et les contradictions entre logiques socialisatrices populaires et logiques pédagogiques, entre dispositions des élèves et activité pédagogique dans les établissements scolaires des quartiers populaires, entre contraintes de la vie populaire et exigences de la vie scolaire, etc. L'approche en termes de confrontation entre ces logiques (traversant des pratiques, des manières de faire, des manières d'être...), permet de sortir d'une analyse qui privilégierait unilatéralement l'effet d'imposition, d'emprise et de

dépendance des logiques institutionnelles ou dominantes en même temps qu'elle ne méconnaît pas les effets d'une relation inégale. En outre, la confrontation suppose rencontre et interdépendance. Parce que la confrontation a socio-logiquement lieu dans des relations d'interdépendance autant qu'elle crée des relations d'interdépendance, elle contraint les deux parties. Bien que dans des rapports inégaux et de domination, la contrainte soit inégalement répartie, bien que le rapport des forces soit favorable à l'institution scolaire et aux logiques scolaires, la contrainte s'exerce aussi sur ces dernières. L'analyse en termes de confrontation permet ainsi de penser les effets des relations sur l'ensemble des protagonistes, et notamment sur les enseignants comme sur les parents. Surtout, et c'est essentiel pour notre propos, elle permet d'analyser les pratiques des familles populaires dans leur rencontre avec les logiques scolaires. On s'aperçoit alors que ces pratiques ne sont ni réductibles ni à une altérité radicale ni à une conformité soumise. Elles constituent le plus souvent une sorte de "mixte" de conformité et de non-conformité aux exigences scolaires, conformité et non-conformité pouvant se marier dans les mêmes pratiques, l'inadéquation des pratiques apparaissant souvent dans la recherche de la réponse adéquate aux injonctions scolaires. Les pratiques populaires, ici comme en d'autres matières, ne sont ni pure autonomie ni pure soumission aux logiques dominantes. Dominées par la raison scolaire, les pratiques des familles populaires vis-à-vis de la scolarité conservent un caractère d'altérité relative par la manière dont elles jouent le jeu scolaire ou interprètent les attentes ou exigences des enseignants.

Vérifiant ici « l'hypothèse de l'ambivalence de tout symbolisme et de toute pratique de classe dominée », on observe que les relations des familles populaires à l'institution scolaire sont fortement ambivalentes. L'école s'impose aux familles populaires et celles-ci ne sont pas complètement ignorantes des normes éducatives liées au mode scolaire de socialisation, de la légitimité de celui-ci et donc de l'illégitimité de leurs pratiques, comme le révèlent les tentatives, rarement couronnées de succès, pour se conformer aux attentes de l'école et des enseignants. Cette situation, ainsi que la tension entre leurs propres pratiques et les pratiques légitimes à l'école et pour l'école, la perception de l'importance de l'école et des difficultés à se conformer à ses exigences concourt au développement d'un rapport ambivalent à l'école et à la scolarisation. L'ambivalence se fonde dans l'association entre, d'une part, une distance à l'égard de l'école due à une faible maîtrise de l'univers scolaire et à des logiques socialisatrices propres aux familles populaires et, pour l'essentiel, contradictoires avec les logiques scolaires et, d'autre part, une perception de l'incontournabilité de l'école et de la scolarisation, d'un sentiment de la légitimité de l'action de l'école et des pratiques pédagogiques des enseignants. Cette ambivalence apparaît par exemple dans les attentes vis-à-vis de l'école, la scolarisation pouvant notamment être décrite du point de vue des parents comme porteuse à la fois d'espoirs et de risques, ou encore dans les pratiques à l'égard de la scolarité des enfants, nombre de parents oscillant entre une faible intervention directe sur cette scolarité et des pratiques de surinvestissement. Elle est manifeste également à l'endroit des enseignants vis-à-vis desquels les parents peuvent exprimer confiance (voire remise de soi) et reconnaissance en même temps que défiance et prévention ou résistance à leurs initiatives

L'ambivalence des familles populaires peut pour une part se traduire dans une sorte d'oscillation entre des pratiques qui tendraient à la conformité avec les exigences scolaires

et des pratiques contradictoires avec celles-ci ou à une oscillation entre une acceptation du jeu scolaire et un refus ou une distance à l'égard de celui-ci. Pour autant, la notion d'oscillation laissant penser à un mouvement de balancier entre des pratiques familiales soumises aux logiques scolaires et des pratiques familiales contraires ou s'opposant à celles-ci, si elle décrit bien certaines pratiques familiales, ne permet pas de rendre compte de la complexité de ce qui se passe au cours de la confrontation. Si on n'y prend garde, elle risque de nous replonger dans les impasses évoquées plus haut qui consiste pour le sociologue à alterner les descriptions de pratiques autonomes et de pratiques dominées.

En fait, l'ambivalence ne se traduit pas principalement dans une succession de pratiques plus ou moins conformes ou distantes aux logiques scolaires. Elle est présente en chacune des pratiques des familles populaires. Pour mieux en rendre compte, il faut mobiliser une autre notion qui est centrale dans mon approche en termes de confrontation. Il s'agit de la notion d'appropriation, les pratiques des familles populaires dans leurs relations avec l'école étant des pratiques d'appropriation de celle-ci, appropriation à partir des logiques socialisatrices populaires et des logiques scolaires qui s'imposent à elles. Il faut sans doute préciser ici ce que j'entends par appropriation car son usage n'échappe pas toujours à un usage légitimiste. On trouve chez Pierre Bourdieu la notion d'appropriation des biens culturels : « Du fait que leur appropriation suppose des dispositions et des compétences qui ne sont pas universellement distribuées (bien qu'elles aient l'apparence de l'innéité), les œuvres culturelles font l'objet d'une appropriation exclusive, matérielle ou symbolique... » ainsi que l'idée de « la rareté des instruments nécessaires à leur appropriation ». Ici, l'appropriation est rabattue sous la possibilité ou la capacité à s'approprier un bien (avec la probabilité que certains aient davantage de capacité que d'autres, en fonction de leur capital culturel). Les différences entre êtres sociaux comme entre classes sociales sont ainsi ramenées à la capacité de s'approprier ces biens, c'est-à-dire à se les approprier de manière conforme et légitime. On oublie alors que « les différences culturelles ne sont pas réductibles à des inégalités de possession ou de compétences mais se révèlent aussi et surtout dans les appropriations sociales plurielles (notamment légitimes ou non légitimes) des mêmes objets ». Dans le domaine des apprentissages scolaires, il arrive que l'on évoque des « processus individuels et sociaux qui permettent, favorisent ou, au contraire, entravent *l'appropriation des savoirs par des élèves appartenant à différents milieux sociaux*. ». Tout se passe comme s'il n'existait qu'une seule manière de s'approprier les savoirs et il n'est pas envisagé qu'il y ait des appropriations différenciées de ceux-ci. Dans les deux cas, on oublie qu'un même objet ou une même situation peuvent prendre un sens différent selon les individus ou les groupes et peuvent ainsi faire l'objet d'appropriations différentes. Dans de telles perspectives, les membres des classes populaires sont d'abord appréhendés dans leurs difficultés ou incapacité à s'approprier les biens ou les situations dominantes. Si la notion d'appropriation a une vertu pour comprendre les pratiques populaires à l'égard de l'école et des institutions de socialisation, c'est bien à condition de l'envisager comme une appropriation qui est en même temps une interprétation ou une traduction, les familles populaires, parents et enfants, s'appropriant l'école à partir des logiques issues de leur socialisation et de leurs conditions d'existence. On rejoint Michel de Certeau qui insiste sur l'importance d'analyser les « mille façons de *jouer / déjouer le jeu de l'autre*, c'est-à-

dire l'espace institué par d'autres, caractérisant l'activité subtile, tenace, résistante, de groupes qui, faute d'avoir un propre, doivent se débrouiller dans un réseau de forces et de représentations établies. Il faut "faire avec" ». L'auteur incite à travailler dans ce sens en invoquant l'existence de « ruses » ou de « tactiques de pratiquants » là même où la domination semble totale et en soulignant qu'« il doit y avoir des logiques de ces pratiques » : « Ces pratiques mettent en jeu une *ratio* "populaire", une manière de penser investie dans une manière d'agir, un art de combiner indissociable d'un art d'utiliser ». L'historien Roger Chartier va dans le même sens lorsqu'il souligne que « les "cultures populaires" sont donc soumises, dépendantes, sans pour autant être arasées et incapables d'appropriations. Ces capacités d'appropriation peuvent aller de l'acceptation (par rapport à laquelle elles maintiennent une distance), à la défense ou à la rébellion (rébellion définie de l'intérieur, organisée à partir de la dépendance). » Ainsi entendue, la notion d'appropriation permet de décrire les manières dont les familles populaires se saisissent de ce qui s'impose à elle, en l'occurrence l'école et la scolarisation. Contraints de "faire avec" l'école et la scolarisation de leurs enfants, les parents s'approprient la situation scolaire, les exigences éducatives des enseignants en les interprétant selon une logique qui leur est propre. L'appropriation par les familles du travail scolaire, de l'espace scolaire, des demandes ou des injonctions des enseignants, est une réappropriation. Cette réappropriation induit un détournement de sens, une conversion des logiques et des pratiques scolaires dans l'ordre des logiques populaires et il arrive que les actes apparemment les plus scolaires soient altérés au point de perdre leur validité pédagogique. Dans le cas des familles populaires à l'égard de l'école, les appropriations sont le plus souvent non conformes aux logiques scolaires, c'est-à-dire aux exigences de l'école ou aux principes éducatifs... On peut les qualifier d'appropriations hétérodoxes, notion qui résout la tension entre autonomie et hétéronomie des pratiques populaires puisqu'elle conjugue la prise en compte de la domination et celle de la manière dont les logiques des familles populaires interviennent dans cette domination.

Plusieurs remarques peuvent être formulées concernant les appropriations plus ou moins hétérodoxes effectuées par les familles populaires dans leurs relations avec l'institution scolaire et ses agents.

Ces appropriations non conformes, hétérodoxes, sont au fondement de multiples « malentendus » et de nombreuses difficultés entre les enseignants et les parents, ceux-ci « dénaturant », altérant souvent les logiques de l'école, les logiques pédagogiques des enseignants au moment même où ils tentent de se conformer aux exigences scolaires. Les parents croient bien faire, c'est-à-dire agir conformément aux normes scolaires, et n'admettent pas les critiques qui leur sont adressées, pas plus qu'ils ne comprennent pourquoi leurs adaptations aux conseils ou aux injonctions des enseignants ne produisent pas les effets positifs escomptés sur la scolarité des enfants. Les enseignants se leurrent parfois en pensant avoir obtenu des mutations des pratiques familiales correspondant à un rapprochement du mode scolaire de socialisation alors qu'ils ont affaire à des réappropriations cohérentes avec l'entendement populaire mais pas avec les principes pédagogiques. C'est parce que les parents tentent parfois de s'approprier (à leur manière) ce que les agents de scolarisation tentent de leur inculquer ou de leur demander que ceux-ci peuvent croire à la transformation des familles tout en connaissant la déception quand

ils s'aperçoivent que l'appropriation opérée par les parents est non conforme aux exigences scolaires.

La conjugaison des réappropriations opérées par les membres des familles populaires et des tentatives de conversion des familles au mode scolaire de socialisation mises en oeuvre par les enseignants (parfois épaulés par les travailleurs sociaux) produit de nombreuses situations dans lesquelles s'affrontent des pratiques, des manières de faire antagonistes. Il en est ainsi de l'usage de l'espace scolaire qui constitue une sorte d'enjeu entre enseignants et parents des familles populaires. Les enseignants sont nombreux à souhaiter une plus grande présence des parents dans l'école afin à la fois d'agir sur eux et d'obtenir leur soutien dans leur action pédagogique. Simultanément, ils sont face à la difficulté d'imposer aux parents un usage de l'espace scolaire conforme aux règles scolaires, nombre de parents important des préoccupations domestiques dans l'espace scolaire et des pratiques contraires aux logiques socialisatrices scolaires. C'est particulièrement le cas lorsque les parents entendent régler eux-mêmes et selon des modalités souvent contraires aux règles scolaires, les conflits entre enfants à l'intérieur de l'espace scolaire, pratiques qui mettent en cause l'autorité des enseignants sur l'espace scolaire. On le voit dans cet exemple idéal-typique où des parents d'une école viennent systématiquement surveiller leurs enfants à travers les grilles de la cour de l'école pendant les récréations, un père finissant par franchir ces grilles pour prendre la défense de sa fille dans un conflit entre enfants. De la même façon, les activités « péri-scolaires » sont l'objet d'affrontements pratiques entre les objectifs que se fixent les travailleurs sociaux et le sens que donnent les parents à ces activités. Ainsi, les travailleurs sociaux mettent en place des actions d'« aide aux devoirs » pour pouvoir mener une action éducative plus large sur les enfants et obtenir des parents qu'ils laissent leurs enfants participer aux activités d'animation. On observe que de nombreux parents retirent leurs enfants dès que l'« aide aux devoirs » est terminée ou lorsque les activités d'animation prennent le pas sur l'aide directe à la scolarité, signifiant par là que l'activité n'a de sens que dans son utilité scolaire la plus immédiate.

Mes recherches montrent que l'action des enseignants en direction des familles pour que celles-ci se conforment davantage aux exigences scolaires se heurte à des postures d'attention distraite et polie aux discours sans changement dans les pratiques, ou encore au refus d'ingérence de l'action pédagogique dans l'espace domestique. A travers elles, je montre surtout que les appropriations hétérodoxes, comme les limites que les parents tentent d'imposer à l'action scolaire, opèrent comme des résistances objectives à l'égard des logiques scolaires. En parlant de résistances « objectives », je souligne qu'il ne s'agit pas d'une volonté de résistance à la scolarisation de la part des familles populaires. A la limite, on pourrait dire que ce sont les logiques des familles qui résistent aux logiques scolaires davantage que les familles elles-mêmes. Ainsi, les appropriations non conformes, hétérodoxes, constituent des résistances aux logiques scolaires jusque dans l'acceptation des exigences de l'institution scolaire. Les résistances objectives, les appropriations spécifiques forment autant de contraintes sur les enseignants qui ne peuvent parfois mettre en oeuvre les actions pédagogiques telles qu'ils le souhaitent parce qu'ils sont obligés de composer avec les pratiques familiales. On vérifie ainsi que les relations sont toujours des relations d'interdépendance et qu'il n'est pas de situation dans

laquelle les dominés ne peuvent à leur tour exercer des contraintes sur ce et sur ceux qui les dominent.

Pour être complet, il faut ajouter que les appropriations hétérodoxes comme les résistances objectives ne peuvent être exaltées, dans une perspective populiste, comme une sorte de victoire de la raison populaire sur la domination symbolique. En effet, elles contribuent à la stigmatisation des familles populaires. De la même manière qu'Erving Goffman parle, à propos des malades mentaux, des actes d'adaptation ou de résistance à l'institution asilaire qui sont inévitablement interprétés comme des signes ou des symptômes de la pathologie du malade mental, tous les actes de refus, toutes les appropriations non conformes sont interprétés comme signes d'inadaptation, d'incapacité à comprendre l'importance éducative de l'action des enseignants. Les appropriations non conformes de la scolarisation peuvent être au principe de l'exclusion du jeu scolaire qui s'impose comme un jeu incontournable dans l'espace social aujourd'hui. Ainsi, analyser la pluralité des modes d'appropriation et analyser les logiques mêmes hétérodoxes qui président à ces appropriations ne conduit pas à un relativisme axiologique si on observe que les différentes modalités d'appropriation sont aussi au principe des différences sociales et de la domination, tous les modes d'appropriation n'ayant pas la même légitimité, les modes d'appropriation les plus dominés contribuant à la disqualification de ceux qui les mettent en œuvre.

Enfin, la notion de confrontation, conjuguée à celle d'appropriation, ne conduit pas à conclure que les pratiques des familles populaires, comme celles d'ailleurs des enseignants, resteraient inchangées dans le cadre de cette confrontation comme si les logiques scolaires et populaires ressortaient indemnes de leur rencontre. L'appropriation de l'école par les familles populaires, si elle s'effectue à partir des logiques populaires, n'en contribue pas moins à infléchir leurs pratiques, par exemple en prenant du temps pour le travail scolaire même si leur mode d'intervention n'est pas celui qu'attendent les enseignants. Dans le même temps, parce que les logiques scolaires ne peuvent s'imposer sans tenir compte des logiques et des appropriations de ceux à qui elles s'adressent, sans tenir compte de leurs pratiques initiales ou de leurs résistances, l'école et ses agents sont amenés à composer et à infléchir certaines de leurs pratiques, au point de produire de véritables spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires. Par exemple, les enseignants peuvent tenir compte du mode d'autorité dans les familles pour communiquer les résultats scolaires quand ceux-ci ne sont pas satisfaisants. En outre, si la confrontation est le lieu d'une tension entre logiques sociales différentes ou divergentes, cette tension peut être porteuse de conflictualité mais elle peut aussi se résoudre en ajustements mutuels. Ainsi, dans une recherche sur des dispositifs chargés de prendre en charge des collégiens en ruptures scolaires, on observe que des familles, d'abord très réticentes à cette prise en charge, finissent (plus ou moins contraintes par l'impasse scolaire et institutionnelle dans laquelle se trouve leur enfant) par participer aux rencontres avec les agents des dispositifs et par tenter de modifier leurs pratiques en conséquence. On voit ainsi que la confrontation, à travers les appropriations, est aussi socialisatrice au sens où elle produit de nouvelles manières de faire et réagence les relations selon de nouvelles modalités. Elle ne renvoie pas dos-à-dos les individus et leurs logiques demeurées intactes, elle contribue à transformer les pratiques (et, plus ou

moins, les logiques) des uns et des autres. On peut considérer que confrontation et socialisation se produisent dans un même mouvement ou qu'à travers la confrontation des logiques opposées se réalise une socialisation, entendue comme production de relations sociales et production des êtres sociaux...

Pour conclure

L'approche que je développe à partir des relations entre familles populaires et école est sans doute généralisable à d'autres relations entre membres des classes populaires et institutions de socialisation et d'encadrement (notamment travail social, justice et médecine) comme le montrent les recherches sur les ruptures scolaires qui touchent des familles populaires très précaires. L'approche de la confrontation ainsi envisagée permet de dépasser l'aporie de l'alternative entre une imposition des logiques institutionnelles et des logiques dominantes sans résistance d'une part et une altérité radicale des individus et des groupes qui échappent aux logiques institutionnelles. D'une part, la domination symbolique trouve sa limite dans les réappropriations opérées dans l'ordre des logiques populaires. D'autre part et simultanément, la réappropriation est bornée parce qu'elle advient dans un rapport de domination qui agit de deux façons. D'abord, les logiques populaires ne sont ni entièrement pures ni autonomes puisqu'elles sont travaillées par la domination symbolique par laquelle les parents intériorisent la légitimité du jeu scolaire et des pratiques scolaires d'apprentissage. Autrement dit, les pratiques socialisatrices des familles populaires leur sont indissociablement propres, spécifiques, et dominées dans leur mise en œuvre par le mode de socialisation dominant. En outre, la domination passe par l'intériorisation partielle des normes éducatives dominantes, intériorisation qui se réalise au double prix d'une réinterprétation de ces normes et de la perception du décalage existant entre les pratiques socialisatrices de la famille et les exigences scolaires. Ensuite, lorsque les pratiques des parents s'écartent trop des logiques scolaires d'apprentissages, les familles s'exposent à des sanctions plus ou moins symboliques, qui touchent les enfants sous forme de sanctions scolaires, et les parents sous forme de mise en cause de leurs pratiques par l'institution scolaire et parfois de prises en charge secondaires par le travail social ou la justice.

A mes yeux, la question des appropriations du mode scolaire de socialisation selon des modalités propres aux classes populaires est centrale pour comprendre les relations entre école et familles populaires sans tomber dans les apories connexes qui consistent à penser la domination sans autonomie ou l'autonomie sans domination, la résistance éclairée là où il y a adaptation ou la soumission là où elle masque le détournement des logiques dominantes. Autrement dit, il est nécessaire de saisir les logiques populaires à l'intérieur même des rapports de domination. Il est d'ailleurs probable que dans des formations sociales comme la nôtre dans lesquelles il existe une « forte unification des marchés économique et symbolique » pour reprendre l'expression de Pierre Bourdieu, les logiques des classes populaires ne puissent souvent s'appréhender que dans la relation aux logiques dominantes et à travers les pratiques d'appropriation et de réinterprétation de ces logiques dominantes par les membres des classes populaires. Pour comprendre les pratiques des familles populaires à l'égard de l'école et, partant, les relations entre les familles et les enseignants, il est donc nécessaire de tenter de saisir comment les membres

des familles populaires essaient de jouer le jeu scolaire, de s'adapter à la situation qui s'impose à eux, dans le cadre de leurs propres logiques.

Il revient au travail du sociologue de dégager les logiques des dominés de la perception dominante, de mettre au jour les logiques inscrites dans les pratiques des familles, le comportement des enfants, leur rapport à l'école, etc., logiques qui s'enracinent dans leurs conditions sociales d'existence, dans leur histoire et dans le rapport entre l'institution scolaire et le monde populaire. Loin de céder au misérabilisme qui situe les difficultés de la scolarisation dans les quartiers populaires dans la dépossession culturelle ou l'incurie éducative des familles, la recherche sociologique montre qu'il faut chercher dans la confrontation entre les logiques populaires et les logiques scolaires les sources des difficultés particulières de l'école et de l'enseignement dans les quartiers populaires. Il s'agit donc de mettre en œuvre un « relativisme épistémologique » qui ne se confondant pas avec le « relativisme axiologique » fait sienne l'affirmation d'Erving Goffman « qu'il n'est pas de groupe (...) où ne se développe une vie propre, qui devient signifiante, sensée et normale dès qu'on la connaît de l'intérieur », tout en situant les logiques populaires dans un rapport de domination symbolique.

Daniel Thin

Maître de conférences en sociologie
Groupe de Recherche sur la Socialisation
Université Lumière Lyon 2.

. Ainsi, mes recherches, loin d'être enfermées dans une sociologie de l'école, rejoignent les débats sociologiques à propos des cultures populaires.

. Question redoutable parce que, sans doute plus que pour nombre d'autres objets, elle risque de trouver une réponse différente selon le rapport du chercheur aux classes populaires et aux institutions de socialisation et d'encadrement. L'on sait qu'il est tentant pour le sociologue de verser dans une forme de populisme qui exalte les cultures et les pratiques populaires ou dans son miroir, le misérabilisme, qui déplore les carences (culturelles, sociales...) des classes populaires qu'elles en soient jugées victimes ou responsables...

. Pierre Bourdieu, « Vous avez dit populaire ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 46, 1983.

. Michel de Certeau, « La beauté du mort », dans *La culture au pluriel*, Christian Bourgeois, 1980.

. « Ceux qui croient en l'existence d'une "culture populaire", véritable alliance de mots à travers laquelle on impose, qu'on le veuille ou non, la définition dominante de la culture, doivent s'attendre à ne trouver, s'ils vont y voir, que des fragments épars d'une culture savante plus ou moins ancienne », Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*. Minuit, 1979.

. Comme dans le travail sur les pratiques familiales en matière de soins aux enfants. Luc Boltanski, *Prime éducation et morale de classe*, Mouton, 1969.

. Ce qui est d'ailleurs contradictoire avec l'affirmation de marchés francs dans lesquels les membres des classes populaires seraient affranchis de la domination (parce qu'entre eux et à l'abri du regard des dominants) et pourraient se laisser aller à leurs propres manières de faire, de parler, d'être...

. Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et Populisme en sociologie et en littérature*, Hautes Etudes / Gallimard / Le Seuil, 1989.

. Max Weber, *Economie et société*, Plon, 1971, p. 219. Proposition que l'on peut rapprocher de la suivante : « l'adaptation à une position dominée implique une forme d'acceptation de la domination » Pierre Bourdieu, *La Distinction, op. cit.*, p. 448. Le même auteur apporte d'ailleurs une précision

importante à cette perspective en soulignant que « s'il est bon de rappeler que les dominés contribuent toujours à leur propre domination, il faut rappeler aussitôt que les dispositions qui les inclinent à cette complicité sont aussi l'effet, incorporé, de la domination » Pierre Bourdieu, *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, 1989, p. 12.

. « Mais coutumes ou intérêts ne peuvent, pas plus que des motifs d'alliance strictement affectuels ou strictement rationnels en valeur, établir les fondements sûrs d'une domination. Un facteur décisif plus large s'y ajoute normalement : la croyance en la légitimité. » Max Weber, *Economie...*, *op. cit.*, p. 220.

. Partant « du droit imprescriptible au symbolisme qu'accorde à tout groupe social la thèse wébérienne selon laquelle toute condition sociale est en même temps le lieu et le principe d'une organisation de la perception du monde en un "cosmos de rapports dotés de sens" ». Jean-Claude Passeron, in Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, *Le Savant et...*, *op. cit.*, p. 21.

. De nombreux travaux montrent l'existence de logiques propres aux êtres sociaux dominés : Louis Gruel, « Conjurant l'exclusion. Rhétorique et identité revendiquée dans des habitats socialement disqualifiés », *Revue française de sociologie*, XXVI-3, 1985 ; Philippe Bourgois, « Une nuit dans une "Shooting Gallery". Enquête sur le commerce de la drogue à East Harlem », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 94, 1992 ; Richard Hoggart, *La Culture du pauvre*, Minuit, 1970 ; Michel Verret, *La Culture ouvrière*, ACL éditions, 1988...

. L'analyse des logiques socialisatrices retrouve des propositions de Basil Bernstein à propos des types de familles et de socialisation. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Minuit, 1975.

. Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'Ecole et les familles*, PUL, 1998.

. Jean-Claude Passeron, in *Le Savant et le populaire...*, *op. cit.*, p. 71.

. Daniel Thin, « Les relations entre familles et enseignants en milieux populaires : rencontres improbables et contraintes réciproques », in Sébastien Ramé, *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, L'Harmattan, 2001 ; Daniel Thin, « Tant qu'on a la santé... ». *Des familles populaires et de la santé de leurs enfants*, rapport de recherche, GRS-Université Lumière Lyon 2, ronéoté, octobre 1997.

. Pierre Bourdieu, *La distinction*, *op. cit.*, p. 252.

. Bernard Lahire, *Sociologie des pratiques d'écriture et de lecture d'adultes à faible capital scolaire*, Rapport au ministère de la Recherche et de la Technologie, 1991, p. 8.

. Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », dans Jean-Pierre Terrail (dir), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, La Dispute, 1997, p. 108.

. Les auteurs en conviendraient sans doute comme ils conviendraient qu'une des causes des différenciations sociales dans les apprentissages pourrait résider dans des modalités différentes d'appropriation des savoirs scolaires, ce qui pourrait conduire à des recherches sur les modalités d'appropriation des savoirs et des activités scolaires et à se demander à partir de quels savoirs (et de quelles logiques) les élèves s'approprient les savoirs scolaires

. Michel de Certeau, *L'Invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Gallimard, 1990, p. 35.

. Michel de Certeau, *L'Invention du quotidien...*, *op. cit.*, p. XL.

. Michel de Certeau, *L'Invention du quotidien...*, *op. cit.*, p. XLI. Il évoque l'exemple des Indiens d'Amérique confrontés à la domination espagnole et chrétienne : « Il y a longtemps qu'on a étudié, par exemple, quelle équivoque lézardait de l'intérieur la "réussite" des colonisateurs espagnols auprès des ethnies indiennes : soumis et même consentants, souvent ces Indiens *faisaient* des actions rituelles, des représentations ou des lois qui leur étaient imposées autre chose que ce que le conquérant croyait obtenir par elles ; ils les subvertissaient non en les rejetant ou en les changeant, mais par leur manière de les utiliser à des fins et en fonction de références étrangères au système qu'ils ne pouvaient fuir. Ils étaient autres, à l'intérieur même de la colonisation qui les "assimilait" extérieurement ». *Idem*, p. XXXVIII. On

lira sur ce sujet : Serge Gruzinski, *La Colonisation de l'imaginaire. Sociétés indigènes et occidentalisation dans le Mexique espagnol, seizième-dix-huitième siècle*, Gallimard, 1988.

. Roger Chartier, *Pouvoir(s) et culture(s)*, Groupe de Recherche sur la Socialisation - U.R.A. 893 C.N.R.S., Université Lumière Lyon 2, 1993, p. 51.

. Claude Fossé-Poliak parle de l'autodidaxie comme une « appropriation hérétique des savoirs légitimes » dans *La Vocation des autodidactes*, L'Harmattan, 1992, p. 10.

. Le concept de relations d'interdépendance est emprunté à Norbert Elias. Cf. Norbert Elias, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Edition de l'Aube, 1991 et Norbert Elias, *La Société des individus*, Fayard, 1991.

. Dans *La société de cour*, Elias nous apprend qu'il n'est pas de pouvoir, même lorsqu'il est dit absolu, qui ne s'exerce sans contrainte sur son détenteur pris lui aussi dans des relations d'interdépendance. Norbert Elias, *La Société de Cour*, Flammarion, 1985.

. Ce n'est de toute façon pas le rôle du chercheur en sciences sociales.

. Erving Goffman, *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Minuit, 1968.

. Par exemple les refus des sorties ou autre classe verte renforce les enseignants dans l'idée qu'ils ont affaire à des familles repliées sur elles-mêmes, sans ouverture, refusant de s'ouvrir, etc.

. Daniel Thin, « Les contradictions entre logiques populaires et logiques scolaires au coeur des spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires », dans Raymond Bourdoncle et Lise Demailly (coord.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Presses du Septentrion, 1998.

. Martine Kherroubi, Mathias Millet, Daniel Thin, *Classes-relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?*, Paris, Etudes et recherches n°8, CNFE-PJJ Vaucresson, 2005.

. Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses Universitaires de France, 2005.

. Pierre Bourdieu, *La Distinction...*, *op. cit.*, p. 360.

. « Autrement dit, le relativisme culturel auquel conduit la définition énumérative de la culture ne peut se confondre en son usage proprement ethnologique avec le relativisme axiologique des moralistes sceptiques qui, des Pyrrhoniens à Montaigne et de Pascal à Sade n'en ont usé que pour dévaloriser toute description ordonnée de la hiérarchie des valeurs qui s'établit dans les représentations et les usages sociaux de leur propre société. » Jean-Claude Passeron, « Figures et contestations de la culture », in *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, 1991, p. 323.

. Erving Goffman, *Asiles...*, *op. cit.*, p. 37.