

Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents de la Manche ~ Journée départementale du 20 octobre 2001 ~

QUI SOMMES-NOUS ? | BLOG DU REAAP 50 | CONTACT | 

Les relations Familles-Ecole : une construction complexe

Thierry PIOT

Maître de Conférences en Sciences de l'Education, Université de Caen

Introduction :

Je souhaiterais tout d'abord me présenter en quelques mots, pour vous dire en quelle qualité je viens devant vous parler d'un sujet aussi potentiellement explosif que sont les relations entre l'école et les familles. Je suis parent de trois enfants et donc sensible à ce titre à leur scolarisation et aux relations avec leurs enseignants. L'importance que j'attache, à titre personnel à ces relations se traduit, en terme d'engagement, par la présidence de l'Association des Parents d'Elèves sur ma commune. J'ai été pendant une quinzaine d'années enseignant en école élémentaire, dont une grande partie de cette période en poste en Zone d'Education Prioritaire sur Caen : à ce titre, je crois pouvoir affirmer que je connais plutôt bien les réalités de terrain du sujet qui nous réunit aujourd'hui. Enfin, je suis enseignant - chercheur et je m'intéresse à ce que signifie " apprendre ", et aux difficultés d'apprendre. Dans cette thématique générale, je me suis intéressé aux relations familles-école.

Apprendre ne se réduit pas à considérer l'apprenant comme une mécanique d'enregistrement, comme le pensait le philosophe John Locke en 1683 (théorie de la table rase). Apprendre ne se limite pas non plus à l'acquisition de comportements, par conditionnement (voire dressage), comme l'ont suggéré les behavioristes dans la première moitié du 20ème siècle, s'interdisant de prendre en compte les processus mentaux, cachés dans la " boîte noire " à laquelle ils n'avaient pas accès, puisqu'ils limitaient leurs investigations à l'observation des comportements en faisant varier l'environnement des sujets. Plus proche de nous, l'approche interactionniste et cognitiviste considère l'apprendre comme la combinaison complexe de différents registres qui ne peuvent se réduire les uns aux autres : les pédagogies actives nous ont appris qu'on apprend en faisant (Learning by doing, de John Dewey). Apprendre peut donc être considéré comme une construction dynamique entre le sujet individuel et son environnement matériel et social, à partir de la résolution de situations - problèmes, c'est-à-dire l'idée de dépasser des obstacles suffisamment difficiles pour provoquer une tension cognitive féconde et suffisamment simples pour ne pas décourager l'apprenant. Le célèbre psychologue Jean Piaget a montré l'existence de stades successifs qui s'intègrent en se réorganisant : c'est la progression vers l'abstraction. Henri Wallon et Lev Vitgotsky ont attiré l'attention sur les médiations sociales et culturelles et la place du langage, en tant que système symbolique qui permet de penser et de " se penser ". La dimension affective, à travers la motivation, c'est-à-dire, une certaine tension entre la dynamique de construction identitaire (qui on est) et la dynamique de projet (ce qu'on veut réussir et pourquoi on veut réussir : rapport au savoir) joue aussi un rôle déterminant dans l'apprendre. Enfin, on apprend aussi avec son corps, c'est-à-dire le cerveau, en tant que support physique des apprentissages, les organes des sens qui perçoivent les informations que l'on " traite ", le patrimoine génétique (même si les théories innéistes du don ont été largement relativisées depuis une vingtaine d'années) et sa corporéité, c'est-à-dire le rapport subjectif et individuel à son corps (les problèmes de somatisation en sont un exemple).

La complexité de ce qu'est apprendre, rapidement évoqué ici, montre d'emblée que ni la famille, première matrice socialisatrice de l'enfant, ni à fortiori l'école, institution socialisatrice qui vient en quelque sorte en relais / complément de la famille, ne possèdent l'exclusivité du territoire de " l'apprendre " de l'enfant : plus précisément, il existe une tension entre elles. Cette tension est d'autant plus vive aujourd'hui que l'injonction de réussite scolaire est plus forte que jamais. Plus précisément, la tension sélective du système scolaire s'est déplacée, avec une scolarité plus longue et un niveau scolaire dans l'ensemble plus élevé pour une classe d'âge, mais dans le même temps un niveau minimum requis plus conséquent pour s'insérer professionnellement et socialement. Au delà de l'enjeu social, la réussite scolaire renvoie à un enjeu identitaire pour les parents qui se projettent dans le devenir de leur enfant. On conçoit aisément la nécessité d'une communication de qualité entre les parents et les enseignants. Mais la réalité est complexe, et quelques titres d'ouvrages récents en attestent : " C'est la faute aux parents (Daniel Gayet) ; " Entre parents et enseignants, un dialogue impossible " (Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon) ; " Parents, enseignants : la grande explication " (Philippe Meirieu) ; " Ecole, Famille : le malentendu " (François Dubet). Les relations complexes entre parents et enseignants constituent une construction sociale.

Historiquement, on peut repérer trois grandes périodes, avec pour chacune une logique propre, dans les relations entre les institutions familiales et scolaires.

L'école publique du 19ème siècle et du début du 20ème siècle, de Guizot à Jules Ferry, est une école sanctuaire, ou officier " les hussards noirs de la République ", instituteurs au sens premier du terme, en tant qu'ils établissent des relations sociales nouvelles dans une période d'expansion économique, industrielle et territoriale de la France. Ils avaient une double mission :

- **homogénéiser, sur le territoire métropolitain, l'Etat-nation en promouvant le sentiment de citoyenneté française, entre autre par l'unification de la langue nationale.**
- **Exposer et transmettre des savoirs minimum (écrire, compter, lire) pour augmenter le niveau d'instruction, entreprise devenue indispensable par le mouvement de développement scientifique et économique et ses effets sur les modes de production des richesses et l'organisation sociale qu'il induisait.**

Cette société était marquée, notamment dans l'institution scolaire alors en grandes transformations (Lois scolaires de la III ème République) par un fort malthusianisme social : d'une part les familles bourgeoises étaient " à ménager " et disposaient d'un système scolaire propre, dont la pièce maîtresse était l'enseignement secondaire, avec ses " petites classes ", et d'autre part les familles populaires étaient " à dresser " grâce à l'école primaire publique et ses " classes supérieures ". L'école entraînait symboliquement dans la famille dans le sens où l'élève était tenu pour éducateur potentiel de sa famille, dans une dynamique d'évolution sociale marquée par le positivisme d'A.Conte et l'opposition de l'Eglise et de l'Etat. La famille ne pénétrait à l'école que le jour de la rentrée scolaire et le jour du rituel de la remise des prix. Les deux institutions -école et famille- coexistaient sans vraiment prendre langue.

Du sortir de la première guerre mondiale jusqu'à la fin des années soixante, les relations école - familles se transforment pour évoluer vers une logique d'interdépendance. L'enfant va progressivement occuper une place centrale dans la famille moderne, qui devient " éducative ". La valeur de l'enfant augmente, inversement proportionnelle au nombre des naissances, et elle le transforme : de capital économique dans une France paysanne et ouvrière laborieuse, il devient un capital culturel. La famille intègre la composante scolaire et devient objectivement interdépendante avec l'école. L'une et l'autre, dans des registres différents et complémentaires ont à " faire fructifier " l'enfant sans cependant coopérer : la famille éduque l'enfant et l'école l'instruit. Progressivement va cependant émerger un territoire partagé entre ces deux instances de socialisation de l'enfant dont aucune ne maîtrise à elle seule le champ éducatif : les premières associations de parents d'élèves après le second conflit mondial en sont un indicateur. Des relations faites d'antagonisme et de complémentarité se tissent autour de l'enfant, enjeu et messager entre sa famille et l'école.

Les relations familles-école vont entrer dans la post-modernité au cours des années 1970, qui ont vu se transformer, entre rupture et adaptation, le modèle de la société civile moderne. Ce dernier, qui s'appuyait sur la pensée rationnelle et objective, à travers des repères sociaux et des institutions stables au premier rang desquelles la famille et l'école. L'autorité instituante du paterfamilias et de l'instituteur est fragilisée. Sur le plan social, la division formelle de l'espace social en classe finit par s'estomper avec l'émergence d'une classe moyenne hypertrophiée. Une place nouvelle est accordée à l'acteur, sa subjectivité, l'expression de ses désirs. Deux évolutions, qui vont s'inscrire dans les tables de la loi caractérisent cette centration sur l'acteur et concerne directement les

relations école - familles :

- Les droits de la femme, avec la loi sur l'IVG (1975) et les nouvelles lois sur le divorce et l'autorité parentale conjointe. Une conséquence est qu'une fraction importante des familles va échapper en quelques années au modèle canonique de la cellule familiale nucléaire : couple marié/deux enfants : les familles divorcées, monoparentale, recomposée ne sont plus rejetées aux frontières du champ social.
- Le droit de l'enfant, avec la reconnaissance internationale de droits spécifiques, le droit d'être entendu en cas de séparation des parents... La loi d'orientation de juillet 1989 place l'enfant au centre du système éducatif. Partout, c'est la logique de son intérêt et de son développement qui prévaut.

Au cours de cette troisième période, dans laquelle on peut se considérer en ce début de 21^{ème} siècle, on assiste dans l'ensemble à une complexification des relations des acteurs de l'espace social. Celles-ci deviennent plus ouvertes et plus incertaines, plus opaques aussi. Les relations entre l'école, qui n'est plus le seul lieu où l'enfant apprend, et la famille, qui voit l'émergence d'autres instances à prétention éducative (vie périscolaire, loisirs) n'échappent pas à cette évolution.. C'est donc à la fois l'individu, à travers sa construction identitaire, et la société, à travers la charge économique et sociale induite qui sont concernés par l'échec scolaire. C'est parce qu'il recouvre cet enjeu pluriel, parce qu'il touche à une violence symbolique et souvent réelle longtemps sous estimée que l'échec scolaire cristallise des tensions entre l'école et la famille. Au delà du conflit de territoire émerge donc l'idée d'un partenariat éventuel entre parents et enseignants. Bien que différents dans leurs missions, leurs moyens, leurs temporalités, école et familles pourraient apprendre à mieux se connaître, à communiquer, au sens de J. Habermas (1980) c'est à dire à parler et agir sans prétention de l'une ou l'autre partie à détenir la doxa. Mais cette communication, qui s'appuierait sur des arguments fondés et critiquables au service d'un projet éducatif décliné sur différents espaces, différents temps de la vie de l'enfant, autour de l'idée de reliance doit accepter un principe de réalité incontournable : ni le monde enseignant, ni les familles ne forment un ensemble homogène.

S'il constitue de l'extérieur un groupe social clairement identifié par sa fonction sociale, ce groupe est traversé par des tensions variées : la culture des professeurs du secondaire et celle des instituteurs du primaire restent marquées par des constructions historiques qui suivent des logiques non congruentes, même si elles se sont rapprochées au 20^{ème} siècle : organisation du système éducatif en degrés successifs ; démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire au cours des " trentes glorieuses " ; statut unique des professeurs du secondaire et des professeurs d'école, avec la création des IUFM en 1991. H. Peyronie (1998) a montré combien " la manière d'être au métier " des enseignants était aussi déterminée par la trajectoire sociale intergénérationnelle des enseignants, leurs expériences et engagements individuels. De son côté, C. Montandon (1993) propose une typologie des enseignants basée sur les relations école - familles :

- " les informels " (12%) sont dans une logique de substitution à la famille est l'école doit rester un sanctuaire.
- " Les individualistes " (16%) acceptent une coordination très ponctuelle et limitée avec les parents (organisation d'une kermesse...).
- " Les minimalistes " (25%) ont une logique de délégation limitée : " chacun son métier " pourrait être leur devise.
- " les polyvalents " (47%) acceptent de discuter avec les parents sur une partie commune tout en balisant leur champ spécifique : la gestion pédagogique des apprentissages.

Par ailleurs, force est de constater que peu de travaux mettent en évidence des variables qui caractérisent des différences internes au monde enseignant, du point de vue sociologique. On peut cependant signaler les travaux de A. Léger et M. Tripiet (1988) sur les stratégies d'évitement par les enseignants -mais aussi certaines familles- des établissements scolaires perçus négativement.

Si plusieurs variables nous invitent à considérer le monde enseignant comme comprenant des acteurs forts différents relativement à leur représentation du métier, leur implication pédagogique, leur stratégie professionnelle, on doit également remarquer que l'expression " familles " recouvre des réalités concrètes au moins autant contrastées. Le concept de position et de trajectoire dans l'espace social, élaboré par P. Bourdieu (1979, 1993) nous paraît assez fécond pour éclairer cette hétérogénéité des situations des familles face à l'école.

- Les familles " dominantes ", positionnées dans le haut de l'espace social disposent d'un capital économique, d'un capital culturel et scolaire, et d'un capital relationnel d'un haut niveau : cette situation privilégiée leur permet de prévenir ou de prendre en compte l'échec scolaire à travers une stratégie que l'on peut qualifier d'élitiste : évitement des contraintes de la carte scolaire de l'enseignement public ; complément apporté par l'appel au marché éducatif classique (cours à domicile) ou virtuel (portail éducatif ou logiciel ludo-éducatif) ; stratégie familiale forte de réussite scolaire.
- Les familles de la classe moyenne, notamment celles situées dans la fraction supérieure de cette classe, disposent, à côté d'un capital culturel et scolaire et d'un capital économique suffisants pour aborder l'école sans angoisse de l'échec scolaire d'une proximité quant au mode de socialisation avec les enseignants, membre de cette classe moyenne : l'exercice de l'autorité parentale, un certain nombre de repères culturels, l'importance attachée au goût de l'effort, au travail et aux résultats scolaires...sont autant d'éléments qui caractérisent une possible convergence, voire connivence objective entre ces familles et les enseignants.
- Les familles qui occupent le bas de l'espace social, c'est-à-dire dont la frontière supérieure est délimitée par la fraction inférieure des classes moyennes, possèdent un capital économique modeste ou faible, et un capital culturel et scolaire peu élevé. Ces familles " dominées " se trouvent fragilisées dans leur relation à l'école. D. Thin (1990) a décrit dans son ouvrage " Quartiers populaires : l'école et les familles " l'hétérogénéité des modes et des projets de socialisation de ces deux instances, et les malentendus et les relations dissymétriques produits par la distance entre ces deux logiques parfois non convergentes, parfois antagonistes à travers lesquelles se construit aussi l'échec scolaire. L'école impose son projet de socialisation légitimé par son histoire et la pression sociale dominante et les familles populaires seraient à la fois dominées et stigmatisées, situations qui générerait des contre - stratégies plus ou moins explicites pour détourner certains dispositifs mis en place pour elles.

De fait, l'approche macrostatistique n'a cessé de mettre en évidence, depuis les travaux de C. Baudelot et R. Establet (1979) la corrélation entre l'origine sociale et l'échec scolaire. Un des effets de ces travaux a été de substituer aux théories innées du don, qui avaient cru trouver une assise scientifique avec les découvertes dans le domaine du code génétique dans les années 1960, les théories du handicap socioculturel : les carences environnementales et familiales ont alors servi de socle explicatif à la genèse et la reproduction de l'échec scolaire. En l'an 2000, le lien entre pauvreté économique et échec scolaire perdure et l'effet du revenu domine celui du capital scolaire des parents et semble être l'un des déterminants fondamentaux de la réussite scolaire. On pourrait même, au vu des résultats bruts (INSEE, 2000) considérer que les enfants naissant dans les 20% de familles les plus aisées économiquement entament leur cursus scolaire avec une à deux années d'avance sur les enfants naissant dans les 20% des familles les plus pauvres.

Les travaux issus du courant de sociologie critique ont tenté d'apporter un éclairage en contre champ de ces réalités socioculturelles et de relativiser une approche trop mécaniste du déterminisme social, qui peut-être rattaché aux théories sociobiologiques. V. Isambert-Jamati (1973), E. Plaisance, le CRESAS (1981), plus récemment A. Hériot Van Zanten (1997), H. Peyronie ou B. Charlot, avec le concept de rapport au savoir ont contribué à apporter des éclairages singuliers qui aident à dépasser les apories d'une approche mécaniste.

Conclusion :

Devant l'importance et la complexité de l'enjeu, on peut considérer qu'une communication de qualité entre l'école et les parents n'est possible que si chacun de ces acteurs accepte de se reconnaître comme partenaire potentiel de l'autre et s'efforce de " diminuer sa surdité " à ce que représente l'autre, c'est-à-dire prenne en compte une cadre de références et une logique qui ne sont pas à priori les siens.

[Retour à la page précédente](#)