La mobilisation scolaire des familles populaires françaises

Entre défiance et appropriation active des enjeux d'apprentissage

Academic engagement of French working-class families

Between mistrust and active ownership of learning challenges

La movilización escolar de las familias populares francesas

Entre apropiación activa de los retos educativos y desconfianza

Séverine Kakpo

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/3140>

DOI : 10.4000/ries.3140

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2013

Pagination : 109-118

ISBN : 978-2-85420-599-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Séverine Kakpo, « La mobilisation scolaire des familles populaires françaises », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 62 | avril 2013, mis en ligne le 01 avril 2015, consulté le 06 juillet 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3140> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3140>

La mobilisation scolaire des familles populaires françaises

Entre défiance et appropriation active des enjeux d'apprentissage

Séverine Kakpo

Cet article s'intéresse à la mobilisation scolaire des familles populaires contemporaines à travers le cas particulier des pratiques d'accompagnement du travail scolaire. Après avoir rendu compte des principales mutations du rapport à l'école des familles populaires en France, il montre, sur la base d'une récente enquête ethnographique, que l'acculturation de ces familles au monde scolaire n'est pas réductible à un simple rapport de dépendance, de soumission et de domination symbolique. En effet, loin de s'inscrire dans une logique de « remise de soi » à l'institution, les familles populaires – dès lors qu'elles disposent d'un bagage culturel de base et de conditions de vie compatibles avec le développement de dispositions « scolastiques » (Bourdieu, 1997) – adoptent aujourd'hui, à l'image des familles de classes moyennes, des comportements d'appropriation active des enjeux d'apprentissage et n'hésitent pas à convertir leur foyer en annexe de la classe. Une part de ces familles s'inscrit en outre dans un rapport de défiance vis-à-vis de l'institution scolaire et de ses conceptions pédagogiques, qui semble être le corollaire de la montée en puissance conjointe de leurs aspirations et de leurs inquiétudes face à la persistance de l'échec scolaire.

LA MONTÉE DE LA PRÉOCCUPATION SCOLAIRE AU SEIN DES MILIEUX POPULAIRES

À en croire les discours de sens commun, les familles appartenant aux couches sociales modestes resteraient largement en marge des évolutions qui ont affecté, au cours de ces dernières décennies, le rapport à l'école des classes moyennes, lequel est progressivement devenu plus individuel et stratégique (van Zanten, 2009). La thèse de la « démission éducative » des familles populaires (Lahire, 1995) est particulièrement prégnante dans les représentations des enseignants de ZEP, qui attribuent souvent les difficultés de leurs élèves au « manque d'implication » de leurs parents (Thin, 1998). Si cette thèse est utile à l'institution scolaire dans la mesure où elle permet de détourner l'attention « de l'organisation interne et du contexte éducatif de l'école », en la dirigeant sur les familles plutôt que de « mettre en question ou d'explicitier les présupposés sociaux impliqués dans la définition sociale du savoir légitime ou dans la mise en œuvre

légitime de ce savoir » (Bernstein, 1975), elle est en profond décalage avec la réalité sociale du rapport que les familles populaires entretiennent aujourd'hui avec l'école. À contre-courant de ces représentations, la mise en perspective historique montre que le souci scolaire s'est diffusé dans tous les milieux sociaux mais plus significativement encore au sein des familles populaires, qui ont été progressivement gagnées par une intense préoccupation scolaire (Terrail, 1997).

Jusqu'aux premières décennies du XX^e siècle, les familles populaires entretiennent un rapport relativement distant avec l'école, celle-ci ne constituant pas pour elles « un instrument de promotion sociale » (Terrail, 1984). Le monde scolaire est alors structuré en deux ordres d'enseignement cloisonnés, l'un accueillant majoritairement les enfants du peuple et l'autre ceux de la bourgeoisie. Les possibilités de passage d'un système à l'autre sont extrêmement limitées : en 1936, seul 2,7 % des enfants d'ouvriers sont scolarisés en classe de 6^e (Périer, 2005). Si l'école ne s'offre pas comme une issue individuelle pour les membres de la classe ouvrière, elle ne joue pas non plus un rôle déterminant dans la formation des nouvelles générations, qui se joue pour l'essentiel en dehors de l'école : « dans la famille elle-même, qui transmet l'éthique de classe et introduit directement à la vie de travail en régissant l'insertion professionnelle, dans l'usine aussi, où les jeunes acquièrent et expriment des compétences qui, bien plus que leur passé scolaire, détermineront leur devenir professionnel ». Ce sentiment « d'extériorité » tourne même pour une partie des familles au rejet culturel de l'école sur le mode de « ce n'est pas pour nous » (Terrail, 1984).

La mutation du rapport à l'école des familles populaires s'amorce dans les années soixante. Les transformations de l'économie et le processus de massification par la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire modifient la place de l'école dans la société, qui devient « l'instance décisive de la détermination sociale des identités individuelles ». Les familles des catégories populaires intègrent progressivement cette « centralité », nouvelle pour elles, de l'enjeu scolaire (Terrail, 1984). Entre 1963 et 1972, le souhait que les enfants obtiennent au moins un baccalauréat passe par exemple dans les familles ouvrières de 15 à 64 % (Poullaouec, 2010). La crise économique des années soixante-dix et l'essor du chômage de masse intensifient les enjeux de la scolarisation et accélèrent la transformation du rapport à l'école des familles populaires, dont les préoccupations et aspirations scolaires s'élèvent à mesure que la crise s'installe (Périer, 2005). Aujourd'hui, le baccalauréat est devenu l'ambition minimale des familles de milieux populaires. Qu'il soit général, professionnel ou technologique, celui-ci est en outre principalement perçu comme un « passeport pour l'enseignement supérieur » (Poullaouec, 2010). La norme qui s'est imposée dans les représentations parentales est donc celle « d'aller le plus loin possible », pas seulement « pour conjurer les potentialités d'une carrière négative » (Périer, 2005) mais aussi dans l'espoir de voir leurs enfants « faire ce qu'ils voudront dans la vie » (Poullaouec, 2010).

L'évolution des aspirations scolaires des familles populaires atteste d'une « adaptation active au nouveau poids du diplôme dans les destinées sociales », qui implique elle-même un « bouleversement des stratégies éducatives familiales désormais centrées sur la scolarisation » (Poullaouec, 2004). Nous proposons d'étudier à présent l'une des formes les plus courantes que prend la mobilisation scolaire des familles populaires : celle autour des enjeux d'apprentissage.

LA MOBILISATION DES FAMILLES POPULAIRES AUTOUR DES ENJEUX D'APPRENTISSAGE

Les pratiques familiales d'accompagnement du travail scolaire ont peu fait l'objet de recherches en sociologie de l'éducation. Elles constituent pourtant une voie d'étude privilégiée de la mobilisation scolaire des familles populaires : elles ont trait à la question fondamentale des apprentissages et – contrairement aux choix d'orientation ou d'établissement, qui requièrent une bonne connaissance du fonctionnement du système éducatif et qui sont en outre largement contraints par la nature de l'offre scolaire locale et par le niveau de performance des enfants – le suivi du travail scolaire constitue un moyen d'action relativement accessible pour les parents, dès lors que ceux-ci ne sont pas complètement démunis de capitaux scolaires et culturels. L'étude de ces pratiques relativement « autonomes » permet de saisir finement la nature du rapport que les familles populaires entretiennent aujourd'hui avec l'institution scolaire. Ces pratiques donnent à voir en effet des familles qui ne s'inscrivent pas dans logique confiante « de remise de soi » à l'institution mais qui sont au contraire « en ordre de marche » pour tenter de maximiser les chances de réussite de leurs enfants ou parfois simplement tenter de leur éviter le pire.

Pour en rendre compte, seront mobilisés ici les résultats d'une enquête ethnographique conduite dans la proche banlieue parisienne (Kakpo, 2012), qui a permis, sur la base d'entretiens et d'observations ponctuelles de séances de travail encadrées par les parents, d'interroger les pratiques de suivi du travail scolaire de vingt familles dont les enfants sont scolarisés dans des établissements classés en ZEP, à la charnière entre école et collège (CM2-5^e). Ces familles, souvent issues de l'immigration mais au parcours migratoire toujours ancien, n'appartiennent pas aux fractions les plus précarisées des couches populaires : elles sont dotées d'une relative stabilité économique, résidentielle et conjugale. Elles n'appartiennent pas pour autant à une « élite » ou « aristocratie » populaire et sont à l'image d'un très grand nombre de familles populaires : des familles d'ouvriers ou d'employés plus ou moins qualifiés, bénéficiant de conditions de vie encore compatibles, au moment de l'enquête, avec le développement de « dispositions scolastiques » (Bourdieu, 1997) et disposant d'un

« bagage culturel » suffisant pour autoriser et favoriser leurs investissements scolaires (le niveau d'études des parents en charge du suivi du travail scolaire oscille entre le CM2 et la terminale).

Une appropriation active des enjeux d'apprentissage

Loin de s'inscrire dans une logique délégataire et de s'en tenir aux recommandations formelles de l'école, qui incitent généralement les parents à ne pas empiéter sur les territoires traditionnellement placés sous la responsabilité des enseignants, les familles populaires développent aujourd'hui, à l'image des classes moyennes, des comportements d'appropriation active des enjeux d'apprentissage.

Cette attitude se donne particulièrement bien à voir à travers les pratiques de suivi des devoirs. Les parents de notre enquête vérifient souvent, et systématiquement en cas de difficultés scolaires, le travail effectué par leurs enfants et n'hésitent pas à s'engager, dès qu'ils le peuvent, dans un travail de réexplication des notions en jeu, transformant leur foyer en véritable annexe de la classe : « s'il sait pas, on l'aide à ce moment-là, automatiquement, hein », déclare un père. Les travaux quantitatifs dont on dispose montrent qu'on assiste, en milieux populaires comme ailleurs, de génération en génération mais aussi d'année en année pour une même génération, à une montée en puissance de ce type de mobilisation (Gouyon, 2004 ; Poullaouec, 2010). Au cours des décennies 1990-2000 par exemple, la part des parents qui aident a sensiblement augmenté, l'aide s'est prolongée plus tard dans la scolarité, le temps qu'y consacrent les parents s'est étendu et le suivi s'est fait plus intense, puisque ceux-ci attendent moins d'être sollicités et interviennent plus souvent de leur propre initiative (Gouyon, 2004). Particulièrement mobilisées, ce sont les mères des catégories populaires qui, jusqu'à l'entrée en 6^e, consacrent aujourd'hui le plus de temps aux devoirs et cela en dépit du sentiment d'incompétence qui souvent les habite : un écolier dont la mère n'a pas le baccalauréat reçoit d'elle un peu plus de 15 heures d'aide par mois, contre 13 heures si celle-ci est bachelière (Gouyon, 2004).

Leur appropriation des enjeux d'apprentissage est telle que les parents de l'enquête ne délèguent pas facilement le suivi des devoirs aux acteurs des dispositifs d'accompagnement scolaire gratuits qui se sont massivement implantés dans les quartiers populaires depuis les années quatre-vingt-dix (Glasman, 2001). Pourtant, le suivi des prescriptions scolaires est une tâche souvent lourde et chronophage pour les parents, particulièrement pour ceux dont les enfants rentrent régulièrement de l'école sans avoir pu s'approprier en amont, au sein de la classe, les notions en jeu dans les tâches à effectuer. Les devoirs sont par ailleurs une source de tension, voire de conflit entre parents et enfants, en eux-mêmes mais aussi parce qu'ils font souvent ressurgir des conflits de portée plus générale à propos de l'école et de l'avenir. Les devoirs exposent enfin les parents

au risque d'une disqualification symbolique puisque, à mesure de l'avancée de la scolarité de leurs enfants, ceux-ci sont progressivement confrontés à des tâches dont ils ne maîtrisent plus le contenu. « Des fois, il y a des exercices, vous y arrivez pas ! », fait par exemple remarquer à ses parents, un peu piqués au vif, un enfant qui assiste à l'entretien. Mais, en dépit du poids et de la complexité de la tâche qui leur incombe, les parents de l'enquête ne recourent pas facilement aux dispositifs périscolaires. Ils les jugent souvent peu efficaces car insuffisamment individualisés :

« Le problème de l'aide aux devoirs, c'est que ça sert à rien ! [...] si l'institut, il est là et qu'il peut pas bien surveiller le travail [...], ça sert à rien de rester une heure à l'aide aux devoirs. » [des parents].

Ils les considèrent volontiers comme réservés aux familles les plus démunies sur le plan culturel. Sur les vingt familles de l'enquête, quatre ont rapatrié les devoirs à la maison après une brève expérience d'externalisation, tandis qu'une cinquième pense l'interrompre prochainement. Seules deux y ont régulièrement recours, ce qui ne les empêche pas de vérifier les devoirs au retour de l'étude.

Les parents sont par ailleurs souvent prescripteurs de travail « en plus ». Les dictionnaires *Larousse* ou les encyclopédies *Tout l'univers* – longtemps considérés par la sociologie comme les objets culturels emblématiques de l'intérêt scolaire des familles populaires (Lahire, 1995) – sont aujourd'hui largement supplantés par les manuels scolaires et les supports parascolaires à partir desquels les parents font travailler leurs enfants à la maison. Si, dans les travaux consacrés aux pratiques des classes moyennes, les prescriptions de travail « en plus » sont toujours évoquées comme faisant partie d'un large panel de comportements stratégiques (van Zanten, 2009), elles sont surtout envisagées, dans ceux consacrés aux milieux populaires, sous l'angle de leur probable absence de rentabilité et sont donc presque toujours décrites comme des pratiques de « surinvestissement » (Thin, 1998 ; Périer, 2005). Ce point de vue risque, si on s'y limite, de donner à voir ces pratiques comme peu élaborées, uniquement fondées sur une croyance naïve en l'efficacité de l'accroissement du travail. L'enquête montre qu'elles relèvent davantage d'une logique d'ajustement « au cas par cas » que d'une logique de pure surenchère. Le terme générique de « travail en plus » désigne en fait des pratiques distinctes, selon la visée que leur assignent les parents. Les prescriptions de travail « supplémentaire » sont données par exemple pour consolider les acquis d'enfants jugés bons ou moyens. Elles sont généralement calquées au maximum sur les activités de l'école, dont elles se proposent d'être un redoublement ou un prolongement. Elles visent parfois à faire prendre de l'avance sur les leçons qui seront découvertes en classe, stratégie qui ne passe pas toujours inaperçue des enseignants. Une mère s'est vu reprocher de donner trop d'avance à son fils et de perturber ainsi le rythme des apprentissages de la classe. Elle n'a pas renoncé à cette pratique mais anticipe de

plus loin et de manière plus discrète, en prenant appui sur un autre support que celui utilisé en classe. Le travail « complémentaire » s'adresse en revanche à des enfants présentant des difficultés d'apprentissage et vise à y remédier. « On va toujours se préoccuper de ce qui est défaillant », déclare un père qui se sert des informations figurant dans le livret de compétences de sa fille pour élaborer des parcours de remédiation. Bien évidemment, les parents aspirent pour beaucoup d'entre eux à avoir recours aux officines privées de soutien scolaire pour prescrire du travail « en plus » à leurs enfants mais peu y ont recours sur le long terme, faute de moyens économiques suffisants.

Les pratiques d'accompagnement mises en œuvre montrent que les familles populaires qui en ont les moyens sont inscrites dans une logique d'appropriation active des enjeux d'apprentissage, qui les conduit à investir massivement les territoires relevant traditionnellement de la seule sphère institutionnelle.

Défiance par rapport aux conceptions pédagogiques de l'institution

Une partie des familles de l'enquête, particulièrement celles dont les enfants rencontrent des difficultés mais pas exclusivement, porte un regard critique sur les pratiques pédagogiques de l'institution, sur l'organisation des enseignements et leurs contenus. Ces résultats contrastent fortement avec ceux mis en évidence jusqu'ici par la recherche et qui faisaient plutôt état de critiques parentales formulées contre le caractère jugé inutile, trop intellectuel, élitiste de certains enseignements (Périer, 2005). Une partie des familles de notre enquête accuse au contraire l'école d'être insuffisamment exigeante et d'être responsable des difficultés intellectuelles des élèves : « ils veulent plus s'embêter comme avant, ils veulent plus s'emmerder, alors ils simplifient les choses, ils simplifient tous les programmes ! », déclare un père. Procédant au complet renversement du « stigmatisme carentiel » auquel sont généralement assignées les familles des quartiers populaires, ces dernières reprochent à l'institution de se décharger sur elles de ses responsabilités pédagogiques :

« L'école là-bas, ils font seulement presque rien [...]. Ça veut dire que, si dans les vacances, là, je ne me suis pas concentrée, pour lui, c'était fini ! Dans son école, là, tout le monde est en difficulté ! » [une mère].

La plupart des parents mettent ces évolutions sur le compte d'une modernité déclinante mais d'autres invoquent des raisons plus précises et dressent le portrait d'une institution désormais soumise aux lois de la rentabilité, système au sein duquel les enfants les moins bien suivis par leurs parents sont condamnés à « s'enfoncer » :

« Faut être productif plutôt, productif. Allez, tu comprends, tu comprends pas, allez hop, on passe à l'autre, parce qu'on n'a pas le temps ! » [un père].

Développant une véritable sociologie profane des processus de reproduction des inégalités sociales, d'autres vont jusqu'à voir dans cette « démission » de l'école une volonté délibérée de maintenir les enfants des quartiers populaires à l'écart des diplômes les plus valorisés, de sorte qu'ils continuent à occuper les positions sociales subalternes que leurs parents ont occupées avant eux :

« Si tout le monde apprend à lire et à écrire et à avoir des diplômes, où ils vont passer où les balayeurs de rue et tout le reste, les gardiens ? » [un père].

Ces critiques sont nourries – outre des désillusions suscitées par la persistance de l'échec et la dégradation des conditions de scolarisation de leurs enfants – d'une profonde mécompréhension intellectuelle des codes pédagogiques contemporains. Attachés aux pédagogies traditionnelles qui ont tramé leur propre expérience scolaire, les parents de l'enquête – scolarisés en France ou à l'étranger durant une période qui s'étend du début des années 1960 jusqu'à la fin des années 1970 – sont profondément déstabilisés par les pédagogies contemporaines. Alors qu'ils sont familiers d'un système où l'on attendait surtout des élèves qu'ils soient capables de restituer des savoirs ou de reproduire des exercices au genre bien normé, les parents se confrontent à un univers où prédomine désormais le questionnement, où l'acquisition de savoirs importe moins que l'appropriation par les élèves, dans un contexte d'apprentissage autonome, des moyens de construire le savoir (Bautier & Rayou, 2009). Les parents, qui ne perçoivent pas le sens de ces évolutions, y voient souvent l'indice d'une baisse de niveau ou d'un renoncement :

« Bon ben il y a le cours, il est là, il est fait mais furtivement [...]. Moi, je me souviens, on travaillait beaucoup, on faisait beaucoup d'explications mais là non, j'ai pas l'impression, il y a beaucoup de copies, de photocopies de bouquins, il faut qu'ils se réfèrent... » [une mère].

Les parents sont aussi déstabilisés par le fait que les divers contenus d'enseignement sont désormais souvent décloisonnés et transmis selon un ordre nettement moins régulier et hiérarchique. L'enseignement des premiers apprentissages de la lecture est un domaine emblématique de ces évolutions et des malentendus qui leur sont afférents. En effet, il n'est plus question aujourd'hui de subordonner à la parfaite maîtrise du déchiffrage la familiarisation des élèves avec la culture écrite, la production de texte, le travail sur la compréhension, la morphologie, la syntaxe, etc. (Goigoux & Nonnon, 2007). Les enseignants s'efforcent de développer toutes ces compétences simultanément et en interaction les unes avec les autres, au grand dam des parents qui s'étonnent de voir leurs enfants être confrontés à des phrases, des textes ou des livres avant même d'avoir complètement appris à déchiffrer : « Moi, je suis pas d'accord, elle est pas bonne cette méthode », déclare une mère. Des évolutions tout à fait similaires ont affecté l'enseignement du français en collège, puisque le modèle de l'enseignement « en séquence », qui s'est imposé à la fin des années 1990, tend

– selon une même logique intégrative – à faire disparaître les sous-disciplines traditionnelles du français en tant que principe organisateur des savoirs scolaires (Bautier & Rayou, 2009). Les parents sont désorientés par ces nouvelles configurations disciplinaires :

« On n'arrive pas à suivre pour vraiment savoir dans quelle méthode ils sont, dans quel sujet ils parlent, heu... » [une mère].

Comprenant mal ces évolutions et n'ayant pas conscience de l'élévation du niveau d'exigence duquel elles procèdent, les parents ont souvent le sentiment que l'école a rompu avec tout bon sens pédagogique. Leur trouble est enfin parfois accentué par la recomposition des frontières qui distinguaient autrefois de manière nette l'univers du scolaire et celui des loisirs. Ne comprenant pas les visées pédagogiques d'un certain nombre d'activités scolaires, certains les considèrent comme un pur divertissement. C'est le cas des sorties scolaires, particulièrement de celles qui semblent détourner de manière flagrante les enfants du monde de l'écrit et des formes légitimes de la culture :

« Qu'est-ce qu'ils vont apprendre à la ferme ! Aller voir les cochons, les machins. Il n'y a rien à apprendre ! » [une mère].

Mais c'est aussi le cas d'activités conduites au sein même de la classe et qui importent des objets, pratiques et normes caractéristiques de l'univers des loisirs juvéniles, poursuit la même mère :

« Même l'anglais qu'ils font, souvent, c'est sur les noms des grands acteurs américains. Ça, ça n'intéresse pas ! »

Confrontés à une institution qui ne leur semble plus assumer correctement sa mission de formation des nouvelles générations, certains parents développent des formes actives de résistance pédagogique, qui peuvent notamment les conduire à se tourner vers l'enseignement privé. Si ce choix est en partie fondé sur des considérations ayant trait à la socialisation, à l'éducation morale de leurs enfants et à leur sécurité (Périer, 2005), il relève aussi souvent d'une préoccupation d'ordre pédagogique. En effet, l'école privée fait figure de véritable bastion de préservation des pédagogies traditionnelles pour les parents :

« Un enfant qui sort de l'école privée travaille comme nous on travaillait autrefois. On revient aux anciennes méthodes ! » [une mère].

Une autre, qui a fait faire à chacun de ses enfants un passage par l'enseignement catholique, raconte qu'elle a toujours collaboré avec les enseignants du privé sur le mode de l'évidence curriculaire partagée :

« Les méthodes que je faisais, c'était les mêmes méthodes là-bas [...]. Alors, donc, mon fils a été évolué plus comme ça ».

Une autre école apparaît comme une potentielle « institution-refuge », c'est celle que les parents issus de l'immigration ont fréquentée dans leur pays d'origine, école où prédomineraient, à les en croire, des pédagogies demeurrées

inchangées depuis le temps de leur propre scolarité et qui aurait donc un niveau bien supérieur à celui de l'école française d'aujourd'hui : « Le niveau d'études là-bas, il est plus fort qu'ici, je vous assure hein ! », s'exclame un père. Quand ces représentations s'articulent à l'expérience d'une profonde désorientation pédagogique et à un sentiment de captivité scolaire, elles peuvent conduire certains parents à formuler le vœu d'un retour au pays, d'une « rétro-migration » pédagogique :

« C'est pour ça, une fois j'ai décidé que je rentre au pays parce que je trouve qu'ils sont trop en retard. [...] À cause des écoles d'ici, ma fille, elle-même, est pressée qu'on va en Afrique. » [une mère].

Mais c'est surtout au sein des foyers que se joue l'essentiel de la résistance des parents, qui passe par la prescription d'un travail « compensatoire » visant à remédier aux difficultés d'apprentissage qu'ils imputent aux nouvelles pédagogies scolaires. Massivement désorientés par les nouveaux schémas d'apprentissage de la lecture, les parents se mobilisent fortement autour de cet enjeu fondamental : sur vingt familles, sept ont entrepris ou entreprennent encore au moment de l'enquête d'apprendre eux-mêmes à lire à leurs enfants. Les supports utilisés sont souvent ceux à partir desquels les parents ont eux-mêmes appris à lire (*Méthode Boscher, Mamadou et Bineta, Daniel et Valéry*). Ces manuels syllabiques se transmettent donc de manière verticale mais aussi de manière horizontale, entre voisins ou entre amis :

« Alors la Méthode Boscher, [...] je l'ai prêtée là parce que, comme mes enfants ils sont un peu grands, voilà, je donne à d'autres enfants qui sont dans le besoin, voilà. » [une mère].

Au sein de certaines familles, ces formes de résistance se multiplient, touchent à des disciplines diverses et s'étendent tout au long de la scolarité des enfants. Les activités proposées par ces parents – qui font figure de véritables « missionnaires » des pédagogies traditionnelles – ne se distinguent pas nécessairement fondamentalement du travail « en plus » que proposent les prescripteurs de travail « supplémentaire » ou « complémentaire ». Il s'agit toujours plus ou moins de tâches se rapportant à des domaines de savoirs très compartimentés et qui mettent davantage l'accent sur la capacité de restitution des élèves plutôt que sur leur capacité de réflexion ou de création (calcul, tables de multiplication, conjugaison, grammaire, dictée, lecture à voix haute, etc.). La différence réside dans le fait que, pour les parents « missionnaires », ces prescriptions participent à construire véritablement le foyer comme une contre-institution pédagogique. Il s'agit pour eux de prendre en charge toute une part du processus d'instruction, ce qui fait souvent de leurs enfants de véritables « forçats » du travail scolaire à la maison.

En conclusion, il convient de souligner le double anachronisme historique qu'opèrent ceux qui avancent encore la thèse d'une « démission éducative » des familles populaires pour expliquer la persistance, voire l'aggravation des inégalités sociales de réussite scolaire en France. Si les familles des catégories populaires ont été longtemps moins « impliquées » que celles des autres groupes sociaux, elles ont opéré à partir des années soixante – sous l'effet des évolutions de l'économie et des transformations du système éducatif – une profonde « conversion au modèle des études longues » (Poullaouec, 2010) qui les a conduites à se restructurer autour des enjeux scolaires. Tout porte à croire que, sous l'effet des déconvenues subies mais aussi de la mise en accusation insistante dont elles font l'objet, une large partie des ces familles a opéré, depuis quelques années, une seconde évolution, qui les a progressivement amenées à rompre avec l'attitude confiante et délégataire qui semble avoir longtemps marqué leur rapport à l'école, et qui continue sans doute de prévaloir au sein des fractions les plus dominées et les plus fragilisées des couches populaires (Périer, 2005). Développant des comportements d'appropriation active des enjeux d'apprentissage et portant un regard critique sur les pédagogies scolaires contemporaines, les familles populaires semblent avoir profondément intégré aujourd'hui l'idée que l'école ne constitue pas son propre recours et que les parcours scolaires se façonnent pour une large part en dehors de l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER E. & RAYOU P. (2009) : *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.
- BERNSTEIN B. (1975) : *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1997) : *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- GLASMAN D. (2001) : *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
- GOIGOUX R. & NONNON E. (dir.) (2007) : Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. *Repères*, n° 35, Lyon, INRP.
- GOUYON M. (2004) : L'aide aux devoirs apportée par les parents. *Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003. Note INSEE*, n° 996, décembre.
- KAKPO S. (2012) : *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.
- LAHIRE B. (1995) : *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard/Seuil.
- PÉRIER P. (2005) : *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.
- POULLAUEC T. (2010) : *Le diplôme, arme des faibles : les familles ouvrières à l'école*. Paris : La Dispute.
- TERRAIL J.-P. (dir.) (1997) : *La scolarisation en France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.
- TERRAIL J.-P. (1984) : Familles ouvrières, école et destin social (1880-1980). *Revue française de sociologie*, XXV, 421-436.
- THIN D. (1998) : *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL.
- ZANTEN (VAN) A. (2009) : *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.