



HAL
open science

Milieux populaires et logiques socialisatrices dominantes : une analyse de la confrontation

Daniel Thin

► **To cite this version:**

Daniel Thin. Milieux populaires et logiques socialisatrices dominantes : une analyse de la confrontation. Sociologie. Université Lumière - Lyon 2, 2010. tel-01962560

HAL Id: tel-01962560

<https://hal.univ-lyon2.fr/tel-01962560>

Submitted on 20 Dec 2018

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.

Public Domain

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2
FACULTÉ D'ANTHROPOLOGIE ET DE SOCIOLOGIE

**Milieus populaires et logiques socialisatrices
dominantes : une analyse de la confrontation**

HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES

présentée par

Daniel THIN

le 22/11/2010

Membres du jury d'habilitation

M. Stéphane Beaud, Professeur à l'École normale supérieure - Paris

M. Dominique Glasman, Professeur à l'Université de Savoie

M. Yves Grafmeyer, Professeur émérite, Université Lumière Lyon 2

M. Bernard Lahire, Professeur à l'École normale supérieure de Lyon (coordonnateur)

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE DE LA FORME SCOLAIRE AUX LOGIQUES SOCIALISATRICES POPULAIRES.....	5
I. De la forme scolaire au mode scolaire de socialisation.....	5
1. Forme scolaire et mode scolaire de socialisation : une perspective socio-historique	6
2. Prédominance du mode scolaire de socialisation	11
II. Penser les différences sociales avec (et au-delà de ?) la forme scolaire.....	16
III. Familles populaires, scolarisation et institutions de socialisation et d'encadrement : entre autonomie et hétéronomie.....	24
1. « Populaire », remarques sur la notion et son usage.....	25
2. Autonomie ou hétéronomie ?	29
3. Les familles populaires entre domination et logiques propres	31
4. Légitimisme ou relativisme ?	34
5. Confrontation.....	36
DEUXIÈME PARTIE LOGIQUES SOCIALISATRICES POPULAIRES AUX PRISES AVEC LES LOGIQUES SCOLAIRES : LES RELATIONS ENTRE FAMILLES POPULAIRES ET L'ÉCOLE.....	39
Introduction.....	39
1. Condition d'émergence d'un (sous) problème social.....	39
2. De quelques approches disponibles en sociologie.....	43
3. Analyser les relations en termes de confrontation entre logiques socialisatrices inégales.....	45
4. Méthodologie.....	49
I. De quelques tensions entre logiques socialisatrices populaires et logiques scolaires 50	
1. Un rapport « instrumental » à l'école ou la logique de l'efficacité	50
2. Une communication et des activités non-pédagogiques.....	53
3. Un mode d'autorité non scolaire	55
4. Des pratiques de santé divergentes.....	58
II. Ambivalence, résistances et appropriations.....	63
1. Ambivalence à l'égard de la scolarisation et des enseignants.....	63
2. Des formes de résistances objectives	67
3. Ambivalence, oscillation et appropriations hétérodoxes.....	71
4. Pour conclure : appropriations hétérodoxes, tensions et résistances	75
TROISIÈME PARTIE CONFRONTATION AU CŒUR DE L'ÉCOLE : DÉSORDRES ET RUPTURES SCOLAIRES	78
Introduction.....	78

I. Le désordre, manifestation de la confrontation entre deux mondes	80
1. Pratiques des collégiens entre dispositions hétérodoxes et « adaptations secondaires »	81
2. Les enseignants dans la confrontation	85
3. Le maintien de l'ordre scolaire et pédagogique	90
4. Quelques remarques pour conclure	92
II. Les parcours de ruptures scolaires : configurations et conditions sociales de possibilité	95
1. Comprendre les processus et croiser les perspectives	95
2. Un ensemble combiné de conditions sociales de possibilité	97
III. En guise de conclusion : quelques leçons tirées de ces recherches	110
1. Pas des collégiens spécifiques	110
2. Singularités, conditions sociales de possibilité et configurations sociales	111
3. Processus, confrontation, dispositions, interactions	112
4. L'importance des conditions matérielles d'existence	113
QUATRIÈME PARTIE DE LA CONFRONTATION AUX PRISES EN CHARGE INSTITUTIONNELLES. L'EXEMPLE DES DISPOSITIFS RELAIS	115
Introduction	115
I. Les dispositifs relais comme réponse institutionnelle au « désordre scolaire » ..	118
II. Une socialisation de transformation et de requalification	119
III. Diagnostic et catégorisation : une construction institutionnellement bornée	126
IV. Travailler le devenir : déprimer les aspirations, construire un projet et prévenir la désaffiliation institutionnelle	129
V. Agir sur et avec les familles. Modalité d'action des dispositifs sur les familles populaires	135
1. Obtenir l'adhésion et se poser en alliés	136
2. L'adhésion contractualisée. Un contrat contraignant	141
3. Prescriptions éducatives et formes d'ingérence	142
VI. Maillage, dispositifs et institutions et croisement des regards institutionnels....	144
PERSPECTIVES DE RECHERCHES	155
I. Parcours institutionnels et socioprofessionnels après des processus de ruptures scolaires.....	157
II. Le « collectif » et le « populaire » : socialisation et parcours dans des groupes de femmes de quartiers populaires	158
BIBLIOGRAPHIE	161

INTRODUCTION

Drôle de situation que celle où je me trouve de faire la démonstration de mon habileté à diriger des recherches, démonstration qui suppose à la fois de manifester l'étendue de mon savoir sociologique, ma capacité à le mettre en œuvre dans des recherches, mais aussi de montrer ce que mes recherches apportent dans la connaissance du monde social, ce qu'elles apportent de plus, de neuf, voire d'original. Drôle de situation en effet que celle qui exige que le chercheur se présente seul devant ses pairs ou ceux dont il attend d'être reconnu comme l'un de leurs pairs pour confirmer qu'il est digne de cette reconnaissance. Ce rite d'institution s'adresse à un individu et met en jeu un individu (et sans aucun doute l'institution elle-même), un « je » qui doit se distinguer, pour être distingué et reconnu. Drôle de situation pour une discipline dans laquelle j'ai appris à travers Norbert Elias, Pierre Bourdieu et quelques autres que l'individu pouvait être vu comme le produit d'une intériorisation du social (un social certes multiple et dans lequel l'individu n'occupe pas qu'une seule position) ou que le « je », loin d'être une singularité affranchie des nombreux fils des relations sociales qui l'on fait et dans lesquels il est inséré, se trouve à l'intersection de multiples relations d'interdépendance. Un des nombreux paradoxes de la sociologie ? Tout pousse pourtant à dire que ce « je » chercheur est un « nous ». « Nous », tant ce que j'ai pu produire dans mes recherches s'alimente du long cortège des chercheurs qui m'ont précédé et que j'ai été conduit à lire ; ce qui tend à me faire dire que mes recherches procèdent par « invention copiste »¹ tant elles se nourrissent de la somme de connaissances accumulées par une cohorte de sociologues (et de quelques autres) pour comprendre le social. « Nous » aussi et peut-être surtout parce que les recherches que nous menons, et singulièrement celles dont il va être question dans ce document, se construisent toujours avec d'autres. Cet « avec » prend parfois la forme d'un « contre » quand la recherche s'appuie sur les lectures critiques, sur les désaccords avec d'autres chercheurs et d'autres recherches. Mais je voudrais surtout insister sur cet « avec » qui se traduit dans les échanges, les discussions, les séminaires, les relectures critiques, etc. et qui conduisent parfois à ne plus trop savoir qui serait l'auteur de telle formule, de tel concept, de telle intuition. Dans l'univers finalement assez concurrentiel de la recherche (et même de la recherche sociologique), et qui conduit parfois le chercheur à ressentir une forme de solitude professionnelle, il faut réaffirmer l'importance du collectif dans la construction d'un parcours de recherche. Un collectif qui s'ignore parfois ou qui se dissout derrière les publications individuelles ou l'œuvre d'un auteur. Un collectif que je souhaite revendiquer comme essentiel dans le travail de recherche que j'ai effectué au cours de ces années. Un collectif qui s'est traduit tout au long de mon parcours par des collaborations d'une précieuse richesse sur le plan scientifique bien sûr mais

¹. M. Millet, *Les Étudiants et le travail universitaire*, PUL, 2003, p. 234.

également sur le plan humain. Un collectif sans lequel je n'aurais pas été invité et incité à présenter une synthèse de « mes » travaux pour obtenir la reconnaissance à la fois institutionnelle et de mes pairs de mon habileté à conduire et diriger des recherches. Paradoxe pour paradoxe, après avoir longtemps hésité quant à la personne grammaticale de ce mémoire, j'utiliserai pourtant le « je » pour rompre une distance qu'introduirait l'usage du « nous » avec des recherches dans lesquelles je me suis fortement impliqué. Je souhaite cependant que l'on n'oublie pas que le « je » qui est l'objet de ce rite d'institution en même tant qu'il s'y engage est forcément un « nous » qu'il entend bien assumer.

Le mémoire de synthèse pour l'habilitation que je présente se donne pour objectif de proposer un bilan et une synthèse de mes recherches, un parcours à travers celles-ci qui tente d'en dégager les traits saillants et les orientations problématiques. Ceux qui connaissent mes travaux n'y rencontreront probablement rien de vraiment neuf (sauf peut-être dans la dernière partie). Ils trouveront une manière de les présenter partiellement différente en ce qu'elle les relie entre eux, tente d'en dégager les cohérences, les traits communs et les fils directeurs. Cet exposé opère par reprises synthétisantes et rapprochements décrivant les glissements et les déplacements qui caractérisent le passage d'une recherche à l'autre, d'objets proches en objets proches dans lesquels se réinvestissent et se retravaillent les objets précédents et leurs acquis. Il s'agit donc de montrer le processus d'élaboration de mes recherches et leurs enracinements théoriques et problématiques.

La ligne directrice de celles-ci ne s'est pas traduite en un programme de travaux construisant l'un après l'autre des objets comme autant d'hypothèse ou de pistes méthodiquement planifiées. À partir de l'impulsion initiale du doctorat, mes recherches se sont enrichies et élaborées en se saisissant d'opportunités, de sollicitations ou de demandes. Ici, une demande de connaissance sur le rapport de familles populaires à la santé et à l'éducation à la santé ; là, le souhait d'un inspecteur d'Académie que j'assure le suivi d'une expérience de prise en charge de collégiens « en froid » avec l'institution scolaire ; plus tard la sollicitation d'un collectif de femmes de quartiers populaires pour que j'accompagne leur démarche de connaissance de ce qu'elles nomment le « décrochage scolaire ». J'ai ainsi essayé de tenir ensemble la nécessaire autonomie de la démarche sociologique et les demandes² qui s'offraient, gardant à l'esprit que le fait sociologique est construit contre les évidences premières, mais aussi et peut-être surtout aujourd'hui contre les objets préfabriqués par les institutions et les « donneurs d'ordre ».

². Je ne crois pas que la sociologie doive se limiter à être « un travail de prise en charge des questions sociales qui nous sollicitent *hic et nunc* et dont la demande sociale est l'expression » (R. Castel, « La sociologie et la réponse à la demande sociale », in B. Lahire (Dir.) *À quoi sert la sociologie ?*, La Découverte, 2002, p. 72). Toutefois, il est clair que la « demande sociale » nourrit tout un pan de la recherche sociologique. La question est alors de savoir dans quelle mesure les chercheurs parviennent à construire des objets scientifiquement autonomes malgré et avec la demande sociale.

M'appuyant sur ces opportunités et m'en nourrissant, saisissant les situations sociales dans lesquelles j'étais impliqué, je me les suis appropriées pour construire des objets ayant en commun l'analyse des relations entre différents modes de socialisation, en lien étroit avec les orientations du GRS qui s'intéressent à la socialisation comme processus de production des individus socialisés et comme production de formes de relations sociales. Insistant sur les écarts et les différences en matière de socialisation, j'ai centré mes recherches sur les familles appartenant aux fractions inférieures des classes populaires en ce que leur rencontre avec les institutions de socialisation révèle de dissonances et de tensions sociales. Plus précisément, je leur ai donné pour objet général la rencontre elle-même, que j'ai analysée dans les termes d'une confrontation. Confrontation d'abord entre monde scolaire et monde populaire, entre agents de l'institution scolaire et membres des fractions des classes populaires les plus dominées et plus éloignées du mode scolaire de socialisation. En cette confrontation sont mises à 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. Commencer par la scolarisation s'est imposé par la place centrale de la question scolaire dans notre formation sociale, comme lieu de production et de reproduction des inégalités sociales, mais aussi comme lieu d'un mode de socialisation spécifique, incontournable dans notre formation sociale et débordant les frontières de l'institution scolaire. Toutefois, l'analyse de la confrontation s'est élargie, chemin faisant, aux logiques sociales et socialisatrices d'autres institutions chargées de la socialisation et de l'encadrement de l'« enfance » et de la « jeunesse », oeuvrant à la périphérie de l'école, en lien avec celle-ci, et apparaissant comme relais et prolongement de son action auprès des familles (parents et enfants) les moins soumises aux logiques socialisatrices dominantes.

Mes recherches se sont donc enracinées dans les travaux sur les modes de socialisation à l'œuvre dans notre formation sociale, singulièrement le mode prédominant de socialisation, le mode scolaire, en même temps qu'elles se sont intéressées aux différences et inégalités qui trament les processus de socialisation, notamment quand on s'intéresse aux classes populaires (partie I). Elles se sont d'abord portées vers la confrontation entre logiques socialisatrices au cœur des relations entre familles populaires et scolarisation, ce qui m'a conduit à analyser non seulement les effets et les modalités de cette confrontation, mais aussi les logiques socialisatrices à l'œuvre dans les familles populaires, à la fois logiques propres et logiques dominées (partie II). Elles se sont ensuite portées au sein de la scolarisation, prenant pour objets la confrontation qui trame les collèges de quartiers populaires et qui nourrit des formes de désordre scolaire, et l'analyse des processus constitutifs des parcours de ruptures scolaires (partie III). Au fil de ces recherches, j'ai pu saisir combien la confrontation autour et dans la scolarisation produit des élargissements à des logiques et institutions connexes aux logiques et à l'institution scolaires. En particulier lorsqu'elle conduit aux ruptures scolaires, on observe des

catégorisations qui excèdent l'espace des catégories scolaires et des prises en charge secondaires des membres des familles populaires à travers des dispositifs institutionnels pouvant opérer un véritable maillage autour des familles populaires (partie IV).

PREMIÈRE PARTIE

DE LA FORME SCOLAIRE AUX LOGIQUES SOCIALISATRICES POPULAIRES

I. De la forme scolaire au mode scolaire de socialisation

Si je m'arrête, pour commencer, sur les recherches concernant la forme scolaire réalisées au sein du GRS, ce n'est pas seulement pour évoquer une filiation³, c'est surtout pour souligner la façon dont je me suis inscrit dans ces travaux pour construire mon propre cheminement de chercheur. L'ancrage initial de mes recherches dans les travaux sur la forme scolaire, ne se traduit pas par une focalisation sur l'école comme institution ou par une inscription dans une sociologie de l'éducation trop souvent réduite à une sociologie de l'école. La lecture d'Émile Durkheim suffit à convaincre que la question de l'éducation ne peut être enfermée dans une sociologie spécialisée des faits éducatifs ou de l'école. Durkheim l'appréhende comme un enjeu central de la perpétuation des sociétés et de leur cohésion⁴. L'analyse sociologique perd donc beaucoup quand elle isole la question éducative dans l'école comme lorsqu'elle sépare la « question scolaire » des enjeux sociaux centraux au sein desquels elle s'inscrit, notamment ceux des formes de production et de reproduction du social⁵. Plus généralement, c'est une posture transversale aux axes et domaines de recherche du GRS de refuser de s'enfermer dans des sociologies sectorielles qui reposent sur des découpages non savants du monde social et qui introduisent, par ces découpages, des catégories institutionnelles de vision et de division du monde social au cœur de leurs objets.

La notion de forme scolaire, et celle de mode scolaire de socialisation, ne sont donc pas des manières plus savantes de dire « école ». Elles sont au contraire une façon de ne pas enfermer la question des logiques socialisatrices scolaires dans l'enceinte de l'école ou dans le cadre d'une sociologie sous-disciplinaire de l'éducation et encore moins de

³. Ainsi qu'une dette bien réelle à l'égard des chercheurs à l'origine de ces travaux, tant Régis Bernard et Guy Vincent m'ont encouragé à poursuivre des études de sociologie entreprises relativement tard et à persévérer dans mes orientations de recherche.

⁴. « La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité : l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective ». É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, PUF, 1985, p. 50.

⁵. Christian Baudelot et Roger Establet rappellent à juste titre l'avancée constituée par les travaux sur la reproduction, en particulier, l'ouvrage de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, en ce qu'ils resituent la « question de l'école » dans des processus sociaux qui affectent l'ensemble de la formation sociale. C. Baudelot, R. Establet, « École, la lutte des classes retrouvée », in L. Pinto, G. Sapiro, P. Champagne (dir.), *Pierre Bourdieu, sociologue*, Fayard, 2004, p. 193. Il semble bien que cette avancée soit sans cesse à reconquérir tant la propension de tout un pan de la « sociologie de l'éducation » à s'enfermer dans l'école et à traiter des « problèmes scolaires » dans les termes de l'institution est grande.

l'institution scolaire. Si les travaux sur la forme scolaire sont traversés par une tension entre la prise en compte de l'importance de l'école et de la scolarisation dans notre formation sociale et le refus de s'enfermer dans une sociologie de l'école, de son fonctionnement et de son histoire, ils dépassent cette tension en envisageant le mode scolaire de socialisation comme forme de relations sociales travaillant l'ensemble de nos formations sociales et articulée à d'autres processus sociaux⁶. Ils permettent de penser les effets du processus socio-historique de scolarisation dans nos formations sociales, les logiques socialisatrices à l'œuvre à travers la scolarisation (dans l'institution scolaire ou à l'extérieur) et les rapports entre différents modes de socialisation, notamment le mode de socialisation dominant, né avec la forme scolaire et les logiques socialisatrices dominées.

1. Forme scolaire et mode scolaire de socialisation : une perspective socio-historique

Prenant acte de la scolarisation de nos sociétés, le GRS a développé dès son origine des travaux visant à comprendre la spécificité de ce que j'appelle le mode scolaire de socialisation et à « comprendre comment, non sans difficultés, un mode de socialisation scolaire s'est imposé à d'autres modes de socialisation »⁷. Le projet initial de ces recherches visait à dépasser les lectures fonctionnalistes des théories de la reproduction et à rompre avec les approches réduisant l'école à sa nature de classe qui la rangent au service d'une classe dominante et qui en font un appareil (idéologique) du système capitaliste⁸, pour analyser les modes de socialisation associés à l'école⁹. L'analyse de la forme scolaire ne se focalise pas sur la fonction (économique) de reproduction des structures de classe, mais s'intéresse à la dimension politique d'assujettissement des individus à l'ordre social et moral, dans le prolongement des travaux de Durkheim soulignant l'action de moralisation contenue dans l'œuvre scolaire¹⁰. L'élaboration de la théorie de la forme scolaire fondée sur une recherche socio-historique¹¹, comme la mise

⁶. Bernard Lahire propose de considérer l'école « comme le lieu où se nouent des formes de liens sociaux particuliers et dans les rapports qu'elle entretient avec d'autres phénomènes sociaux », B. Lahire, *Formes sociales scripturales et formes sociales orales : une analyse sociologique de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, 1990, p. 223.

⁷. G. Vincent, B. Lahire, D. Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in G. Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, PUL, 1994, p. 14.

⁸. Comme dans l'ouvrage emblématique de ce point de vue de C. Baudelot et R. Establet, *L'École capitaliste en France*, Maspéro, 1980.

⁹. Ma démarche consistera, tout en m'inscrivant dans la problématique portée par le concept de forme scolaire, à réintroduire dans l'étude des modes de socialisation les questions des différences sociales et de la domination. Voir *Infra*.

¹⁰. É. Durkheim, *L'Éducation morale*, PUF, 1963 et *L'Évolution pédagogique en France*, PUF, 1969.

¹¹. L'ouvrage central est bien sûr Guy Vincent, *L'École primaire française*, PUL, 1980. L'auteur y réalise, pour forger le concept de forme scolaire, une étude minutieuse de l'organisation (spatiale, temporelle...) de l'école apparue à partir du XVIIe siècle, et de ses différentes versions, plus ou moins concurrentes, des

au point plus récente à laquelle j'ai contribué¹², souligne la nécessité d'analyser l'émergence d'un nouveau mode de socialisation en liaison avec une transformation des formes d'exercice du pouvoir¹³. De ce point de vue, on peut noter un parallèle avec les travaux de Michel Foucault¹⁴ sur les dispositifs qui se mettent en place à la même époque que la forme scolaire et qui relèvent également de nouvelles formes d'exercice du pouvoir. Ce parallèle ne tient qu'à condition de ne pas oublier que, plus qu'une surveillance ou un quadrillage, il y a dans le projet pédagogique un projet de formation, c'est-à-dire de transmission et d'inculcation de règles et d'une morale ; autrement dit, le projet d'une socialisation contrôlée, dirigée, conforme à la morale dominante et aux formes modernes d'exercice du pouvoir¹⁵.

L'histoire de la forme scolaire, c'est l'histoire d'une rupture entre deux modes de socialisation et sans doute deux mondes qui ne se produisent pas brutalement et qui n'apparaît comme telle qu'avec le recul, lorsque l'analyse historique confronte les principes des modes de socialisation qui se sont succédé. Les transformations profondes qu'elle donne à voir au chercheur s'enracinent dans des évolutions antérieures du monde et des formes sociales qui précèdent. Ainsi, les petites écoles rurales d'Ancien Régime diffèrent en tous points des écoles urbaines apparaissant à partir du début du XVII^e siècle et dans lesquelles se mettent en place les éléments et les traits constitutifs de la forme scolaire. Elles représentent toutefois une des conditions préalables de la scolarisation, dans les modalités de la forme scolaire, des populations rurales¹⁶, tout en participant du mode de socialisation ancien caractérisé par une socialisation par « voir-faire et ouï-dire »¹⁷, par le mélange des âges et dans laquelle l'enfance n'est pas constituée en catégorie spécifique¹⁸ relevant d'une action particulière ou spéciale, distincte des autres activités sociales. Tout autre est la socialisation qui se met en place dans les écoles

pratiques mises en œuvre, comme des luttes entre différentes variantes pédagogiques. La notion de forme scolaire avait été auparavant mobilisée, sans être systématisée, par des historiens : R. Chartier, M.-M. Compère et D. Julia, *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, SEDES / CDU, 1976.

¹². G. Vincent, B. Lahire, D. Thin, « Sur l'histoire et la théorie... », *op. cit.*

¹³. Guy Vincent montre que l'émergence de la forme scolaire s'opère en lien avec « une restructuration du champ politico-religieux », G. Vincent, *L'École primaire...*, *op. cit.*, p. 263.

¹⁴. M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, 1975.

¹⁵. Dans un de ses derniers ouvrages, Guy Vincent souligne davantage, me semble-t-il, que dans ses travaux antérieurs, les points de convergences avec Michel Foucault. Voir « Un itinéraire de recherche : bilan et perspectives », in G. Vincent, *Recherches sur la socialisation démocratique*, PUL, 2004.

¹⁶. Cf. R. Bernard, « Les petites écoles rurales d'Ancien Régime. Lectures et hypothèses », in R. Bernard *et al.*, *Éducation, fête et culture*, PUL, 1981.

¹⁷. G. Vincent, *L'École primaire...*, *op. cit.*, p. 19.

¹⁸. On se rappelle que Philippe Ariès soulignait « l'absence de sentiment de l'enfance au Moyen-Âge ». P. Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, 1973, p. 11. Il rappelle comment « au Moyen Age, au début des temps modernes, longtemps encore dans les classes populaires, les enfants étaient confondus avec les adultes, dès qu'on les estimait capables de se passer de l'aide des mères ou des nourrices, peu d'années après un tardif sevrage, à partir de sept ans environ », *idem*, p. 312.

urbaines se développant à partir de la fin du XVI^e siècle, notamment dans l'école des Frères de Jean-Baptiste de La Salle¹⁹. Cette école, « prototype de l'école moderne »²⁰, « porte ce qui s'ébauchait à l'époque à un point de perfection tel que le modèle s'impose au moins pendant deux siècles »²¹. Le deuxième point de référence dans cette construction de la forme scolaire, ce sont les écoles mutuelles qui apparaissent à partir de 1815. Si elles n'ont pas la même durée d'existence que les écoles des Frères, les écoles mutuelles vont contribuer à des transformations pédagogiques qui toucheront également les écoles des Frères et qui feront passer l'enseignement d'une pédagogie du « dressage » à une pédagogie de la « raison », les savoirs comme la discipline ne devant plus être imposés mécaniquement de l'« extérieur », mais expliqués par le maître et compris par les élèves. L'enfant « n'est plus contraint de l'extérieur, mais pense et agit par lui-même, comprend ce qu'il sait et ce qu'il doit faire »²².

L'« invention » de la forme scolaire n'est pas un processus linéaire²³. C'est à travers des luttes, des conflits, des « reculs » et des « avancées », de nombreux enjeux, locaux ou nationaux, politiques et religieux... que se construit l'école qui deviendra l'école primaire obligatoire et que s'élaborent une nouvelle forme d'apprentissage et d'acquisition de savoirs de plus en plus codifiés, une nouvelle forme de relations sociales, un nouveau mode de socialisation. L'analyse des processus par lesquels se constitue la forme scolaire ne relève pas de la « logique du *procès* c'est-à-dire comme une recherche des origines et des *responsabilités* »²⁴. Le développement de la forme scolaire et du mode scolaire de socialisation n'est pas le produit de la volonté politique de quelques êtres sociaux ou des projets portés par quelques institutions²⁵. Les promoteurs des différentes écoles qui s'affrontent à partir du XVII^e siècle participent à travers leurs conflits, à l'émergence d'une forme nouvelle de relations sociales impliquant une transformation profonde des

19. Les « nouveautés » apparaissant dans les écoles urbaines à cette époque ont été précédées d'« innovations pédagogiques » dans les collèges d'Ancien Régime dès le XV^e siècle et d'expériences pédagogiques, comme au sein des petites écoles de Port-Royal (1637-1660), qui constituent, selon Bernard Lahire, les « prémices » de la forme scolaire. B. Lahire, *Formes sociales scripturales...*, *op. cit.*

20. R. Bernard, « Pour une sociologie de l'écriture », in *Analyses des modes de socialisation. Confrontations et perspectives*, Cahiers de recherche du GRS, n° spécial, mai 1988, p. 99.

21. G. Vincent, *L'École primaire...*, *op. cit.*, p. 20.

22. G. Vincent, *L'École primaire...*, *op. cit.*, p. 79.

23. Le concept de forme scolaire quand il est trop référé à son prototype (l'école des frères) peut conduire à une approche « statique » qui mène à se demander si la forme scolaire a disparu ou est encore présente et donc à la réifier. Le travail de Vincent autorise une lecture plus « dynamique » où l'on voit la forme scolaire se construire, se complexifier au fil du temps, des luttes politiques et pédagogiques.

24. P. Bourdieu, « Le mort saisit le vif. Les relations entre l'histoire réifiée et l'histoire incorporée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 32-33, 1980, p. 5.

25. La posture sociologique suppose de faire sienne l'assertion de Norbert Elias : « L'interpénétration fondamentale des plans et des actes humains peut susciter des transformations et des structures qu'aucun individu n'a projetées ou créées », N. Elias, *La Dynamique de l'Occident*, Calmann-Lévy, 1976, p. 183.

relations d'apprentissage et indissociablement un nouveau rapport à l'enfance et un nouveau mode de socialisation.

Sans reprendre ici le détail des caractéristiques de la forme scolaire, il n'est sans doute pas inutile d'en résumer les principaux traits, dégagés par les recherches de Guy Vincent. La forme scolaire est d'abord une socialisation séparée. La clôture scolaire, ancrée dans la forme scolaire, organise une socialisation qui s'opère en dehors de la vie sociale ordinaire, et dans un espace clos. Pour être éduqué, l'enfant doit être séparé des adultes et de leurs activités, à l'abri des modèles « négatifs » dont ils peuvent être porteurs²⁶. L'école est ainsi un lieu spécifique, réservé à la fonction éducative à l'exclusion de tout autre. La séparation se manifeste également à travers une temporalité spécifique, en dehors des temporalités de la vie sociale, selon des rythmes propres à l'école. L'imposition d'un emploi du temps très structuré laisse le moins de temps possible au temps libre de tout encadrement et de toute activité éducative²⁷. Cette prise en charge de tous les instants remplit « une fonction (politique) d'emprise totale »²⁸ et elle indique que l'enfant doit être soumis à une action continue pour être éduqué. On peut encore parler de séparation en un autre sens, au sens où l'activité pédagogique ne peut être référée à aucune autre activité sociale. Le seul sens de l'activité et de la relation pédagogiques est l'éducation. Elles n'ont d'autres fins que la formation des esprits et des corps. Les savoirs déconnectés de la pratique sont transmis hors de la pratique, au cours d'une activité spécifique et d'exercices destinés à cette fin²⁹, ces exercices qui diffèrent le moment de la mise en œuvre pratique des savoirs étant en quelque sorte le symbole de la scolarisation des apprentissages en même temps qu'ils participent, par leur répétition, à l'assujettissement des corps et des esprits³⁰. En outre, la socialisation et la discipline

²⁶. Pendant longtemps, les familles sont tenues à l'écart de ce qui se passe dans l'école et ne sont pas autorisées à pénétrer dans l'enceinte scolaire. Ce trait n'est sans doute pas sans rapport avec l'ambivalence des enseignants à l'égard des familles lorsqu'ils souhaitent que les parents soient plus présents dans la scolarisation en même temps qu'ils attendent qu'ils « restent à leur place », c'est-à-dire qu'ils ne se mêlent pas des pratiques pédagogiques des enseignants.

²⁷. Ce qui conduit les historiens à affirmer que les pédagogues sont animés de l'« obsession d'un repliement du temps ». R. Chartier, M.-M. Compère, D. Julia, *L'Éducation en France...*, *op. cit.*, p. 114. On retrouve aujourd'hui cette obsession de l'occupation incessante des enfants, surtout ceux des classes populaires, qui ne doivent pas être livrés à eux-mêmes et à la rue au moment où ressurgit la crainte de « nouvelles classes dangereuses », les classes paupérisées, frappées par la précarité de l'existence et souvent reléguées dans des quartiers ségrégués.

²⁸. G. Vincent, *L'École primaire...*, *op. cit.*, p. 30.

²⁹. Bernard Lahire a montré que cette « pédagogisation » de la transmission « est indissociable d'une scripturalisation-codification des savoirs et des pratiques », B. Lahire, *Formes sociales scripturales...*, *op. cit.*, p. 228.

³⁰. On peut suivre Pierre Bourdieu lorsqu'il écrit des pratiques sportives scolaires : « L'école, lieu de la *skholé*, du loisir, est l'endroit où des pratiques dotées de fonctions sociales et intégrées dans le calendrier collectif, sont converties en *exercices corporels*, activités qui sont à elles-mêmes leur fin, sorte d'art pour l'art corporel, soumises à des règles spécifiques, de plus en plus irréductibles à toute nécessité fonctionnelle, et insérées dans un calendrier spécifique. » P. Bourdieu, *Questions de sociologie*, Minuit, 1984, p. 117, à condition de ne pas oublier la fonction de socialisation ancrée dans les exercices scolaires.

scolaires passent par l'apprentissage des règles³¹ et la relation entre le maître et l'élève doit reposer sur des règles impersonnelles qui s'appliquent autant au maître qu'à l'élève. C'est un des fondements de la discipline scolaire et le double sens de celle-ci ne doit rien au hasard comme le rappelle Rachel Gasparini³². Ainsi, à travers les apprentissages s'exerce un travail éducatif et moral, ce qui conduit à rejeter la fausse opposition entre éducation et instruction, récurrente dans les débats sur l'école. La manière d'imposer la règle évoluera au fil du temps, mais l'importance de la règle ne se démentira pas et je retrouverai au cours de mes recherches sur le « désordre scolaire » dans les collèges, les débats sur les manières de maintenir la discipline et d'obtenir des élèves qu'ils se soumettent ou adhèrent aux règles scolaires.

Certes, la forme scolaire qui s'élabore à partir du XVI^e-XVII^e siècle en France a connu de nombreuses transformations au fil du temps. Toutefois, on est loin d'une succession historique de pédagogies qui excluent les précédentes. Au fil de l'histoire, les traits de la forme scolaire se diversifient et se complexifient et, loin de complètement les abolir, de nouvelles caractéristiques se superposent aux anciennes. En outre, mes recherches ont montré que ces traits se retrouvent au-delà de l'école et trament encore les logiques scolaires à l'œuvre aujourd'hui. Ce qui reste à coup sûr, c'est l'instauration d'un nouveau rapport à l'enfance inscrit dans la forme scolaire. La séparation de l'enfance qui se réalise électivement dans les écoles est une séparation sociale qui constitue une catégorie d'âge, progressivement découpée en sous-catégories, sur laquelle doit s'exercer une action spécialisée requérant des compétences spécifiques : l'action éducative, « socialisation méthodique de la jeune génération »³³. L'organisation de cette « quarantaine »³⁴ éducative est évoquée par Norbert Elias qui l'associe au « procès de civilisation » passant notamment par la constitution d'individus pour lesquels l'autocontrainte prend le pas sur la contrainte extérieure³⁵. La production de cette autocontrainte et d'une maîtrise de soi suppose un travail formateur d'habitudes et de dispositions qui se réalise par une action pédagogique systématique au principe de la séparation éducative des enfants³⁶. La scolarisation participe ainsi au procès de « civilisation » et à la mise en place de nouvelles formes d'exercice du pouvoir reposant davantage que par le passé sur l'adhésion de ceux qui sont assujettis à ce pouvoir et qui passent par l'inculcation ou la construction de dispositions pour produire des individus conformes aux normes dominantes.

³¹. « La soumission à des règles impersonnelles nous est apparue, en effet, comme l'une des caractéristiques de la vie scolaire », G. Vincent, *L'École primaire...*, *op. cit.*, p. 264.

³². R. Gasparini, *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*, Grasset, 2000.

³³. É. Durkheim, *Éducation et sociologie...*, *op. cit.* p. 51.

³⁴. Pour reprendre l'expression de Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale...*, *op. cit.*, p. 313.

³⁵. N. Elias, *La Civilisation des mœurs*, Calmann-Lévy, 1973 ; N. Elias, *La Dynamique de l'Occident*, *op. cit.*

³⁶. N. Elias, *La Société des individus*, Fayard, 1991, p. 66-67.

2. Prédominance du mode scolaire de socialisation

M'appuyant sur les travaux relatifs à la forme scolaire et participant à leur prolongement, j'ai insisté dans mes recherches sur l'émergence d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation³⁷, qui va s'imposer au fil du temps comme mode dominant de socialisation auquel seront confrontées d'autres logiques socialisatrices. Il s'impose d'abord à travers les effets du « procès de scolarisation »³⁸, cet essor prodigieux de la scolarisation qui n'a cessé de s'amplifier au long du XX^e siècle et s'est particulièrement accéléré au cours des années soixante, puis des années quatre-vingt³⁹. La scolarisation est ainsi devenue essentielle dans la production et la reproduction de nos formations sociales, des hiérarchies, des classes qui les constituent⁴⁰ et les trajectoires sociales et professionnelles sont fortement tributaires des trajectoires scolaires. Si les classements scolaires pèsent sur les destinées professionnelles, ils affectent en fait l'ensemble des relations sociales et des pratiques et leurs effets se prolongent au-delà de la scolarité. La tendance à l'universalisation des classements scolaires pénalise ceux qui sont négativement qualifiés au plan scolaire jusque dans leur vie amicale et affective⁴¹. On sait, surtout depuis les travaux de Pierre Bourdieu⁴², que les différences en matière de pratiques culturelles, mais aussi sportives ou alimentaires, renvoient, pour une part, à des différences de capital scolaire et que les classements qu'opèrent les êtres sociaux entre eux sont en relation d'homologie avec les classements scolaires. On peut évoquer encore le fait que de nombreux problèmes sociaux sont associés à la scolarisation ou construits à partir de critères scolaires et le fait que les formations professionnelles sont de plus en plus organisées sur un mode scolaire⁴³ comme si le mode d'acquisition pratique de la

³⁷. Il convient d'appeler ce mode de socialisation ainsi parce qu'il trouve son origine dans l'école et parce qu'il ne se réalise jamais aussi complètement encore aujourd'hui que dans l'école, ce qui n'empêche pas que celle-ci soit traversée par d'autres modes de socialisation, comme la socialisation juvénile par les pairs, souvent dissonants avec le mode scolaire de socialisation, notamment dans les quartiers populaires. L'emploi du concept de « mode scolaire de socialisation » permet de rappeler que ce qui est en jeu ce sont les modalités de la socialisation. Il permet également de réduire les risques de lecture réifiante auxquelles la notion de forme scolaire n'échappe pas toujours. Parler de mode scolaire de socialisation est une manière de rendre davantage opérationnalisable le concept de forme scolaire et de mettre en suspend la question de l'unité ou de l'unicité de la forme scolaire, pour penser un mode de socialisation aux orientations partagées par différentes variantes ou différentes évolutions de la forme scolaire.

³⁸. R. Bernard, « Quelques remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire », *Les dossiers de l'éducation*, n° 5, 1984.

³⁹. Au point de parler de deux « explosions scolaires ». L. Chauvel, « La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres », *Revue de l'OFCE*, n° 66, 1998.

⁴⁰. B. Charlot, *L'École en mutation*, Payot, 1987.

⁴¹. M. Millet, D. Thin, « La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique », in D. Glasman, F. Ouevrard (dir.), *La Déscolarisation*, La Dispute, 2004.

⁴². En particulier P. Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, 1978.

⁴³. C. Maroy, « La formation post-scolaire, extension ou infléchissement de la forme scolaire ? » in G. Vincent (dir.) *L'éducation prisonnière...*, op. cit.

pratique ne pouvait plus avoir cours et n'avait plus aucune légitimité dans nos formations sociales.

Il s'impose ensuite comme mode de socialisation au-delà des frontières de l'école au sens où il trame de nombreuses instances de socialisation (comme les activités péri ou extra-scolaires⁴⁴) et de larges parties de l'espace social au point que l'on a pu parler de « pédagogisation des rapports sociaux »⁴⁵. Nombre d'apprentissages extérieurs au curriculum scolaire se scolarisent, substituant une forme scolaire d'apprentissage à une transmission par la pratique. C'est le cas de l'apprentissage de la musique et de la danse qui passe par la répétition d'exercices pour acquérir une technique avant de pouvoir jouer un morceau⁴⁶ ou d'exécuter une chorégraphie⁴⁷. Il en va ainsi jusqu'aux cours de danse hip-hop organisés dans l'école et dans des organismes « socioculturels » qui, s'ils visent à placer les stagiaires (surtout d'origines populaires) dans un processus de socialisation intermédiaire (ou « secondaire »⁴⁸) par rapport à l'école, prennent les caractéristiques essentielles du mode scolaire de socialisation⁴⁹. Les activités sportives elles-mêmes ne sont pas dépourvues de propriétés de la forme scolaire. Outre qu'elles sont assurées par des spécialistes de l'« éducation sportive », elles s'opposent aux jeux « libres » des enfants en imposant discipline et règles dans l'acquisition des techniques, et tendent à organiser cette acquisition selon une progression programmée sous forme de séquences successives donnant lieu à des exercices répétés⁵⁰. De plus, elles tendent à constituer des pratiques corporelles en pratiques « pour le corps » c'est-à-dire ayant pour fin l'éducation, la formation des corps, rejoignant sous cet angle, l'éducation physique scolaire. C'est ainsi une large partie des activités extra-scolaires ou péri-scolaires qui sont tramées par les logiques socialisatrices du mode scolaire de socialisation.

La socialisation familiale n'échappe pas aux logiques éducatives du mode scolaire de socialisation, principalement dans les classes moyennes et supérieures. Les parents de ces

⁴⁴. D. Thin, « Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école », in G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière...*, *op. cit.*

⁴⁵. R. Bernard, « Quelques remarques sur le procès de socialisation... », *op. cit.*, p. 18.

⁴⁶. « Alors que J. S. Bach, par exemple, faisait jouer à ses élèves de petites pièces, puis, très rapidement, des œuvres (même difficiles), on en vient à considérer, au XIXe siècle, qu'il y a une technique à acquérir avant l'exécution des morceaux, lesquels devront ensuite seulement être joués avec "expression" ». G. Vincent, *L'École primaire...*, *op. cit.*, p. 55.

⁴⁷. Même si « la prégnance de la forme scolaire est plus ou moins forte selon les configurations d'apprentissage de la danse ». S. Faure, *Apprendre par corps*, La Dispute, 2000.

⁴⁸. J.-C. Chamboredon, « Classes scolaires, classe d'âge, classes sociales : les fonctions de scansion temporelle du système de formation », *Cahier du CERCOR*, n° 6, juin 1991.

⁴⁹. S. Faure, M.-C. Garcia, *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, La Dispute, 2005.

⁵⁰. Les travaux des historiens ont montré comment les jeux, y compris les jeux corporels, se sont codifiés d'abord dans l'école puis dans les organismes de « loisirs » de la jeunesse. Cf. F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et l'éducation en France. De la Révolution à l'école républicaine*, Nouvelle Librairie de France, 1981 ; M. Crubellier, *L'Enfance et la jeunesse dans la société française. 1800-1950*, A. Colin, 1979.

classes sociales tendent à considérer que, dès le plus jeune âge, toute activité enfantine peut être utilisée pour éduquer les enfants et à donner un sens éducatif à leurs jeux et à leurs jouets⁵¹. La verbalisation des relations entre parents et enfants dans ces familles, relevée par Basil Bernstein, participe d'une transmission explicite d'une morale et de règles de vie. L'idéal-type de ces familles « pédagogiques » se trouve dans ces familles de classes supérieures (et bien sûr d'enseignants) rencontrées au cours d'une première recherche⁵². Ici, la vie des enfants est planifiée par de nombreuses activités, les parents organisent des sorties éducatives avec leurs enfants (musées, théâtre, expositions...), saisissent le temps des repas pour discuter de la scolarité, des activités culturelles et sportives... et se tiennent informés des théories de pédagogie et de psychologie de l'enfant⁵³. Les activités « extra-scolaires », encadrées par des spécialistes, règlent et structurent le temps des enfants et actualisent ainsi les principes temporels inscrits dans le mode scolaire de socialisation. Associées aux horaires scolaires et aux « devoirs »⁵⁴, elles organisent l'occupation incessante des enfants, occupation dont la fonction est moins d'encadrer et de surveiller que de générer des dispositions à la régularité, au respect d'un emploi du temps, à la maîtrise de son temps, à ne pas rester oisif et à occuper « intelligemment » son temps... En outre, ces parents recherchent non seulement une occupation du temps libre des enfants et l'acquisition de savoirs spécifiques, mais aussi l'« apprentissage de la discipline », « le goût de l'effort », etc., exprimant ainsi leurs préoccupations éducatives et scolaires en escomptant des effets positifs de ces dispositions sur la scolarité de leurs enfants. Parler de prédominance du mode scolaire de socialisation ne signifie donc pas que la famille serait dépossédée de sa fonction socialisatrice au profit de l'école⁵⁵. Cela signifie que les pratiques familiales sont souvent tramées par les logiques propres au mode scolaire de socialisation, ce qui donne d'ailleurs à ces familles une plus grande autorité sur le terrain pédagogique. Néanmoins, toutes les familles n'entretiennent pas le même rapport au mode scolaire de socialisation. Comme nous le verrons plus loin, les familles populaires, notamment celles qui relèvent des

⁵¹. On connaît les travaux de B. Bernstein, « Différences entre classes sociales dans la définition de l'usage des jouets », in B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, Minit, 1975, et de J.-C. Chamboredon, J. Prévot, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. », *Revue française de sociologie*, XIV, 1973.

⁵². D. Thin, *Pratiques et attitudes éducatives parentales*, mémoire de DEA de sociologie et sciences sociales, Université Lumière Lyon 2, 1988.

⁵³. On sait que les familles de classes moyennes et supérieures sont de grandes consommatrices d'activités extra-scolaires à caractère culturel ou sportif. Cf. S. Octobre, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, La Documentation française, 2004 ; S. O'Prey, « Les activités extrascolaires des écoliers : usages et effets sur la réussite », *Éducation & formations*, n° 69, 2004.

⁵⁴. Dont on connaît l'importance dans notre pays. D. Glasman, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école, n°15, 2004.

⁵⁵. « Certains ont prétendu que, suivant une évolution historique inexorable, les familles ont perdu une grande partie de leurs fonctions éducatives, assumées de plus en plus par le système scolaire et d'autres instances de socialisation. » C. Montandon, *L'École dans la vie des familles*, Cahier n° 32 du Service de la Recherche Sociologique, Genève, 1991, p. 99.

fractions les plus dominées et les plus démunies des classes populaires, sont caractérisées par des logiques socialisatrices pour l'essentiel étrangères au mode scolaire de socialisation.

Pourtant, dans les quartiers populaires, le mode scolaire de socialisation trame aussi d'autres instances de socialisation que l'école. C'est ce que j'ai montré en participant à une recherche collective⁵⁶ au cours de laquelle, j'ai étudié, dans une commune de la banlieue Est de Lyon, l'inscription de l'école dans un ensemble d'institutions et d'agents qui agissent autour d'elle et sur elle, s'approprient la scolarisation, pèsent sur le fonctionnement de l'école et participent des conditions de la scolarisation. J'ai particulièrement étudié les activités « péri-scolaires » développées au sein de centres sociaux, de collectifs de travailleurs sociaux ou d'associations et leurs relations avec l'école et les enseignants⁵⁷. Parmi les résultats de cette recherche, on observe que la tendance à réduire le temps libre et non encadré concerne également les enfants des familles populaires les plus dominées par leur prise en charge par un ensemble d'intervenants sociaux à travers la multiplication d'activités « péri-scolaires ». Le développement de ces activités dans les quartiers populaires tend à assurer l'occupation systématique des enfants et des jeunes, avec pour objectif d'éviter qu'ils soient livrés à eux-mêmes dans la rue, sans autre règle que celles de la rue et du groupe de pairs, et de les soustraire à l'influence des familles dont l'action est souvent considérée comme néfaste au plan éducatif. Les propos recueillis témoignent de cette préoccupation des travailleurs sociaux et des agents de l'institution scolaire : « *Les enfants de P... sont très tôt dans la rue et sur les pelouses où ils prennent de mauvaises habitudes* » (Directeur de centre aéré) ; « *Le problème des rythmes de vie se pose toute la semaine et le week-end, les enfants se détruisent en un jour et demi de liberté. Il faudrait des activités le samedi et le dimanche* » (Inspecteur de l'Éducation nationale).

⁵⁶. A. Henriot-Van Zanten, D. Thin, G. Vincent, *Processus de formation et dynamiques locales dans l'agglomération lyonnaise*, Rapport ronéoté, GRS-Université Lumière Lyon 2, Décembre 1992. Cette recherche a donné lieu à une publication : A. Henriot-Van Zanten, D. Thin, G. Vincent, *Politiques scolaires urbaines*, Edition du Programme Pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes, 1996.

⁵⁷. La recherche s'est appuyée sur un matériau empirique diversifié : analyse des nombreux documents concernant directement ou indirectement les questions scolaires (projets des Zones d'éducation prioritaires (ZEP), dossiers de candidature au Développement social des quartiers (DSQ), projets d'école, comptes-rendus des commissions municipales...); observation de réunions mises en place par la municipalité, de réunions de DSQ, de commissions des ZEP, des réunions de travail de travailleurs sociaux engagés dans des actions d'aide à la scolarité, de conseils d'école et des réunions d'associations de parents d'élèves ; entretiens avec les directeurs d'école, des enseignants, les responsables des collèges, les responsables des ZEP, des responsables municipaux, des travailleurs sociaux ou militants associatifs intervenant dans le domaine « péri-scolaire », des parents actifs dans les établissements scolaires. À ces matériaux produits sur le terrain de la commune étudiée, il faut ajouter l'enregistrement d'une dizaine de réunions d'animateurs (travailleurs sociaux, membres d'associations, parfois bénévoles) représentant une trentaine d'« activités éducatives péri-scolaires » de l'agglomération lyonnaise. Ces animateurs étaient réunis par le Centre Ressources Enfance-Famille-École du Rhône avec pour objectif de créer un espace d'échange autour des pratiques mis en œuvre dans les relations avec les enseignants et les familles.

L'analyse systématique des contenus et des méthodes développés dans les activités péri-scolaires des quartiers populaires permet également de souligner qu'elles sont fortement tramées par la forme scolaire. En premier lieu, les actions de « soutien scolaire » sont en grand nombre parmi les activités « péri-scolaires » étudiées, les exigences et les pratiques de l'école étant ainsi partiellement reprises par les animateurs. À ces activités agissant comme complément direct à l'action scolaire, il faut ajouter les activités visant au développement des prérequis⁵⁸ nécessaires à la scolarisation, activités qui entrent dans la définition de ce que la Charte de l'accompagnement scolaire nomme les « apports culturels nécessaires à la réussite scolaire »⁵⁹. Ainsi, les activités d'animation apparemment moins dominées par la raison scolaire ont néanmoins pour finalité l'inculcation de dispositions exigées par la scolarisation et sont traversées par la forme scolaire dans leur mise en œuvre. À travers des activités plus ou moins ludiques, ce qui est recherché c'est l'acquisition de savoir-faire utiles à l'école : méthode, organisation, raisonnement « logique », mais aussi goût de l'effort, de la persévérance... On trouve ainsi des jeux éducatifs qui font appel à la maîtrise de règles, à la réflexion « logique », au maniement des mots (dames, échecs, mots croisés, scrabble, puzzles...), des constructions collectives (scrabble géant, arbre à mots...), des activités d'expression corporelle visant à transformer le rapport à l'espace qui serait défectueux chez ces enfants, des activités d'expression verbale qui permettent de travailler le langage. L'animation, souvent présentée comme « non scolaire » par les travailleurs sociaux, est en fait étroitement associée aux objectifs d'action sur la scolarité. Par le biais d'activités attractives, on s'efforce de modifier le rapport qu'ont les enfants avec les savoirs et les contraintes qu'ils rencontrent à l'école. En apprenant à maîtriser et à respecter les règles d'un jeu, l'enfant doit mieux s'y retrouver dans les nombreuses règles organisant les savoirs scolaires (grammaire, mathématiques...), mais aussi davantage respecter les règles organisant l'espace scolaire (et social). En s'investissant dans un projet à moyen terme (spectacle, exposition, reportage...), il doit acquérir organisation et constance. À travers les différentes activités, il doit développer et canaliser son attention... Ainsi, ces activités, non seulement agissent comme complément de l'action de l'école, mais reprennent les modalités et les objectifs de l'école moderne : « Fixer une intelligence vagabondant selon son désir : voici donc ce que doit d'abord faire l'école. Mais elle ne le fera plus en supprimant tout plaisir : il faut, au début du moins, rendre l'étude attrayante, quitte à amener progressivement l'élève à accepter l'effort que demande tout travail »⁶⁰. Une des contributions des activités péri-scolaires à l'action de l'école serait ainsi leur participation à la production d'enfants ayant des dispositions à être élèves, dotés des prérequis

⁵⁸. Pour reprendre l'expression employée par D. Glasman, « La scolarisation hors l'école », in J.-P. Terrail (dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, La Dispute, 1997.

⁵⁹. Pour une synthèse sur l'accompagnement scolaire, voir D. Glasman, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, PUF, 2001.

⁶⁰. G. Vincent, *L'École primaire..., op. cit.*, p. 98.

considérés comme nécessaires à la scolarisation. Au-delà, on peut soutenir qu'elles participent à l'élargissement de la scolarisation hors des murs de l'école. Ces observations m'ont conduit à conclure d'une part que les différences entre les activités péri-scolaires et les activités de l'école relèvent de « variations pédagogiques secondaires »⁶¹ (ce qui ne signifie ni qu'elles n'ont pas d'importance ni qu'elles ne doivent pas être étudiées), et d'autre part qu'au-delà des relations de concurrence et des conflits de légitimité entre les animateurs des activités « péri-scolaires »⁶² et les enseignants, au-delà des variations pédagogiques inscrites dans les pratiques des uns et des autres, enseignants et animateurs des activités « péri-scolaires » sont porteurs de logiques socialisatrices homologues, tramées par le mode scolaire de socialisation⁶³.

L'ensemble de ces recherches conforte l'hypothèse d'une extension des logiques scolaires hors de l'institution scolaire. Cette hypothèse semble, à première vue, se télescoper avec le discours courant sur la « crise » de l'école, mais aussi avec l'observation d'une altération du monopole pédagogique des enseignants et de la porosité des frontières scolaires par l'« intrusion » fréquente à la périphérie de l'école d'agents extérieurs à l'institution scolaire. Suivant la perspective que j'ai adoptée, il se pourrait bien que cette fragilisation de l'école comme institution coexiste avec la prédominance des logiques scolaires ou, mieux, que la seconde soit la condition de la première. D'une certaine manière, l'institution scolaire payerait le « succès » du mode de socialisation dont elle a été le principal vecteur et dont on peut dire qu'elle n'a plus le monopole. D'une part, l'extension des logiques scolaires autoriserait d'autres instances et d'autres agents à critiquer l'école au nom même de ses propres principes de socialisation et d'apprentissages. D'autre part, l'altération de la « clôture scolaire » serait rendue possible par le fait que le mode scolaire de socialisation est devenu le mode de socialisation dominant dans notre formation sociale.

II. Penser les différences sociales avec (et au-delà de ?) la forme scolaire

Les travaux sur la forme scolaire se donnant initialement pour objectif d'« étudier si l'on peut définir par la prééminence de la forme scolaire, - distinguée des institutions et des groupes -, un mode de socialisation qui serait propre au type de société constitué en Europe à partir du XVIIème siècle⁶⁴ », ne s'intéressaient guère, à l'origine, aux rapports entre la socialisation scolaire et d'autres modes de socialisation avec lesquels elle coexiste, sauf pour signifier la rupture avec un mode socialisation ancien et la

⁶¹. C. Maroy, « La formation post-scolaire... », *op. cit.*

⁶². D. Thin, « Enseignants et travailleurs sociaux dans la "lutte contre l'échec scolaire". Concurrences et convergences, » in Y. Grafmeyer (ed.), *Milieus et liens sociaux*, Edition du Programme Pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes, 1993.

⁶³. D. Thin, « Travail social et travail pédagogique... », *op. cit.*

⁶⁴. *Rapport d'activité 1987-1991*, Groupe de recherche sur la socialisation, juin 1991, p. 20.

prédominance croissante de la forme scolaire. Le concept de forme scolaire, forgé pour penser les transformations socio-historiques de la socialisation dans nos sociétés en lien avec les transformations des modes d'exercice du pouvoir, n'a pas été élaboré pour analyser les inégalités sociales – scolaires ou les rapports différenciés des familles de différentes classes sociales à l'institution scolaire et à la scolarisation. Les travaux initiaux autour de la forme scolaire s'intéressent surtout (voire exclusivement) à la mise en place d'un mode de socialisation propre à une époque et à une formation sociale, et à l'instauration d'une forme d'assujettissement qui s'exerce sur l'ensemble de la jeune génération : « Il faudrait donc poser l'existence, en chaque type de formation sociale, d'un rapport spécifique à l'enfant, et, sans ignorer les relations qu'il entretient avec les rapports de classe, définir l'école comme une forme, dominante dans nos sociétés, du procès de socialisation.⁶⁵ » S'agissant de mettre au jour les principes d'engendrement et d'unité de la forme scolaire, les logiques à l'œuvre dans le mode de socialisation dominant ainsi que sa fonction politique d'assujettissement, Guy Vincent se démarque explicitement des travaux qui insistent sur « le rôle du système d'enseignement dans le maintien des inégalités sociales »⁶⁶ et sur les divisions de l'école en lien avec les divisions sociales. « Par principe de méthode et sans nier l'apport des analyses de l'école divisée et divisante, nous nous attacherons surtout à ce qu'ont de commun les enseignements (...) primaire et secondaire, autrement dit à l'école comme telle »⁶⁷. On voit qu'il s'agit d'un choix de construction d'objet qui ne récuse pas d'autres approches, mais entend éclairer ce que ces dernières passent sous silence. Pour comprendre cette prise de position, il faut, bien entendu, la resituer dans le contexte de la sociologie des années 70, alors dominée par les travaux insistant sur la fonction de reproduction des inégalités sociales assurée par l'école. Se sont ainsi côtoyés ou distingués deux registres interprétatifs de la scolarisation : le registre de la forme scolaire, davantage lié aux questions des modes d'exercice du pouvoir (finalement assez proche d'une perspective foucauldienne et croisant la perspective de Norbert Elias étudiant le « procès de civilisation ») et le registre de la reproduction davantage lié aux modes de la reproduction socio-économique du social et à la question des inégalités socio-scolaires. Le partage entre ces deux registres interprétatifs s'articule avec deux lignes de recherche différenciées : une approche socio-historique qui privilégie les écarts entre périodes et les processus qui différencient les périodes, et une approche synchronique qui privilégie les différences dans le monde actuel.

Pour ce qui me concerne, tout en me nourrissant des recherches sur la forme scolaire, la question des différences sociales a revêtu très tôt une importance centrale dans ma démarche de chercheur. Cet attrait pour les différences et les inégalités n'est sans doute

⁶⁵. G. Vincent, *L'École primaire...*, *op. cit.*, p. 262.

⁶⁶. G. Vincent, *L'École primaire...*, *op. cit.*, p. 7.

⁶⁷. G. Vincent, *L'École primaire...*, *op. cit.*, p. 8.

pas étranger à mon propre parcours, tout sauf linéaire, qui m'a conduit à fréquenter des univers sociaux assez différents, à côtoyer des groupes et individus très différenciés par leurs positions sociales comme par leur socialisation. Issu d'une famille « populaire » (père ouvrier mécanicien des petits ateliers, puis artisan pour redevenir ouvrier magasinier ; mère couturière et femme de ménage⁶⁸), elle-même hétérogène par ses origines (famille maternelle nombreuse, « populaire » depuis plusieurs générations avec un grand-père ouvrier sans qualification et descendant de migrants italiens ; famille paternelle produit d'une chute sociale (conséquence de la guerre de 14-18) conduisant aux emplois de petits employés, mais gardant une posture « petite-bourgeoise » traditionnelle faite de rigueur, de retenue, de « patrimonialisation » des vestiges d'un passé révolu). On pourrait ajouter : une socialisation très tôt, au sein des associations dont mon père est un membre actif et un cadre, au contact de militants de gauche, anciens résistants pour quelques-uns, ouvriers devenus enseignants du technique pour plusieurs et porteurs des pratiques collectives de plein air héritées du Front Populaire et de la sortie de la seconde guerre mondiale. Et encore, une valorisation familiale, comme aîné, de mes dispositions scolaires qui me conduira (la valorisation sans doute au moins autant que mes dispositions) à aller jusqu'au bac (seul des nombreux petits-enfants dont je suis l'aîné) et à fréquenter, au lycée surtout, des adolescents issus d'autres milieux sociaux. Un parcours professionnel qui commencera comme ouvrier sur des chantiers, puis à l'usine, sur des chaînes de montage, qui se poursuivra comme agent hospitalier (serpillothérapeute disions-nous par dérision), puis comme manipulateur en radiologie après deux années de formation, côtoyant ainsi à l'hôpital : ouvriers de l'hôpital, garçons de salle, aides-soignantes, infirmières, médecins, étudiants en médecine... Plus tard, renouant avec mes dispositions scolaires, l'aventure des études de sociologie jusqu'à ce mémoire que je présente aujourd'hui. Et ce tableau des différents « milieux » fréquentés et des différentes expériences sociales n'est pas complet si je n'évoque pas mes engagements militants par lesquels j'ai noué des liens avec des étudiants, puis des « établis » quittant leur classe d'origine pour « aller au peuple »⁶⁹. Ce parcours explique probablement que je me suis rapidement reconnu dans l'affirmation de Jean-Claude Passeron : « Seules, on le sait, différences, contradictions et inégalités nourrissent utilement la connaissance sociologique. À trop rechercher ce qui est également vrai de tous les hommes, s'agirait-il seulement de ceux d'une même civilisation ou d'une même classe, une science de l'homme qui abdique pour une vaine quête des essences ou des instances ultimes son propos constitutif de connaître par différence finit toujours par avouer dans la banalité psychologique ou politique des généralités auxquelles elle prétend

⁶⁸. Remariés à mon adolescence, l'un à une employée mécanographe puis femme de ménage, l'autre à un ouvrier plombier.

⁶⁹. M. Dressen, *De l'amphi à l'établi. Les étudiants maoïstes à l'usine (1967-1989)*, Belin, 1999 ; M. Dressen, *Les établis, la chaîne et le syndicat*, L'Harmattan, 2000. Ces ouvrages sont issus d'une thèse de sociologie pour laquelle l'auteur m'a interrogé pendant toute une journée.

l'insignifiance anthropologique dont elle se contente. Il n'y a de sociologie que des rapports inégaux⁷⁰ ». En outre, dès mon DEA, j'ai souligné l'importance des différences entre les pratiques éducatives (que je préfère finalement nommer pratiques socialisatrices) des familles selon les catégories sociales en même temps que la scolarisation m'apparaissait incontournable pour traiter de ces différences et des pratiques socialisatrices dans nos formations sociales. D'une certaine manière et avec le recul, c'est-à-dire sans que je sois certain de l'avoir posée en ces termes en débutant ma recherche de doctorat, la question qui se posait à moi était la suivante : à partir des travaux sur forme scolaire permettant de comprendre les logiques socialisatrices qui dominent notre époque, comment penser les différences sociales, les écarts, notamment quand on s'intéresse aux classes populaires ? Autrement dit, comment articuler et réunir les deux registres d'interprétation et d'intelligibilité du monde social et comment rendre féconde cette articulation ?

Bernard Lahire relie les deux registres (forme scolaire et reproduction des inégalités sociales par l'école) en montrant le lien entre ce qu'il appelle la forme scolaire de relations sociales et la « généralisation des formes sociales scripturales dans des multiples champs de pratiques »⁷¹ et en étudiant la scolarisation d'enfants de milieux populaires issus d'une socialisation « oral-pratique » différente des logiques « scripturales-théoriques » qui caractérisent la forme scolaire d'apprentissage. Il associe du même coup les dimensions cognitives et politiques de la forme scolaire d'apprentissage en même temps qu'il ouvre la voie à la prise en compte des formes et des caractéristiques des savoirs transmis à l'école. Au passage, on voit qu'insister sur les dimensions politiques de la forme scolaire, ne conduit pas à négliger la question des apprentissages scolaires et des différences cognitives⁷², ni celle de la nature des savoirs⁷³. Se distinguant des recherches qui se sont à juste titre intéressées à la fonction de reproduction sociale de l'école, mais qui n'ont pas ouvert la « boîte noire » des pratiques scolaires, se démarquant aussi de recherches qui, voulant rompre avec les modèles théoriques des années soixante-dix, s'enferment dans l'analyse du fonctionnement de l'école et des pratiques professorales, les travaux inspirés par la problématique du GRS resituent l'analyse des pratiques dans l'école, y compris les pratiques d'apprentissage, dans leurs dimensions indissociablement cognitives et politiques. Dans ce sens, elles sont consonantes avec l'affirmation que « la sociologie de l'éducation est un chapitre, et non des moindres, de la sociologie de la connaissance et

⁷⁰ J.-C. Passeron, *Le Sens et la domination*, préface à F. Chevaldonné, *La Communication inégale*, CNRS, 1981, p. 7.

⁷¹ B. Lahire, *Culture écrite et Inégalités scolaires*, PUL, 1993, p. 36.

⁷² Que je retrouverai dans la recherche sur les parcours de « ruptures scolaires ». M. Millet, D. Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF, 2005.

⁷³ « La sociologie des savoirs devrait constituer un passage obligé de la sociologie de l'éducation au sens où cette dernière ne saurait complètement faire l'impasse sur les effets sociaux et cognitifs liés à la nature spécifique des savoirs transmis » M. Millet, *Les Étudiants et le travail universitaire*, PUL, 2003, p. 240.

aussi de la sociologie du pouvoir »⁷⁴ et qu'elle ne peut se réduire à une sociologie de l'école et des faits éducatifs.

Sans ignorer les questions cognitives que soulève la scolarisation des enfants de familles populaires, c'est un autre chemin que j'ai emprunté en centrant mes recherches sur les écarts et les différences de socialisation entre l'école et les milieux populaires, singulièrement les plus dominés et démunis d'entre eux. Autrement dit, j'ai choisi d'analyser les relations des membres des familles populaires avec l'école à travers ce que ces relations impliquent comme différences de socialisation, que ce soit en termes de divergences ou de dissonances entre les logiques scolaires et les logiques socialisatrices à l'œuvre dans les familles populaires ou en termes de tensions entre les pratiques et les dispositions des enfants et les logiques scolaires. Cette analyse des relations entre les membres des familles populaires et l'école en termes de rencontres entre logiques socialisatrices différentes et divergentes se nourrit des travaux de Basil Bernstein et de Jean-Claude Chamboredon lorsqu'ils soulignent, chacun de leur côté, les différences de socialisation selon les classes sociales et les rapports de ces socialisations différenciées avec des modes dominants de socialisation.

Contrairement aux commentaires les plus fréquents de ses travaux, Basil Bernstein ne se « contente » pas de dégager deux registres de langage ou deux codes linguistiques à partir de ses observations d'enfants de classes supérieures et d'enfants de classe ouvrière⁷⁵. Associant ces codes linguistiques aux conditions de socialisation dans lesquels ils émergent, il établit, au moins par principe ou postulat, le lien entre rapports sociaux, conditions d'existence, socialisation et modes de communication (et donc dimensions symboliques et cognitives) et différencie, de ce point de vue, les classes supérieures et les classes populaires. Il développe une étude des relations familiales ou des structures intrafamiliales en distinguant les familles à « orientation personnelle » (classes supérieures) et des familles « positionnelles » (classes populaires). Le type de relations intrafamiliales conditionne les rôles de chacun et la manière dont on s'adresse aux enfants en insistant dans le premier type davantage sur le « je » (avec une séparation des rôles relativement peu marquée) et dans le second davantage sur les rôles fixés par le statut de chacun (avec une séparation des rôles plus marquée). On peut discuter et nuancer la description des différents types de familles. Il reste qu'on peut les associer à des positions dans la division du travail (dans l'espace professionnel ou social), avec les supérieurs hiérarchiques qui tendent à avoir une relative autonomie dans le travail et les subordonnés davantage soumis à des injonctions directes et peu négociables. On peut les associer également à un plus ou moins grand détachement vis-à-vis des urgences et des contraintes matérielles de l'existence, selon l'hypothèse que la dépendance à l'égard de celles-ci

⁷⁴ P. Bourdieu, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, 1989, p. 13.

⁷⁵ B. Bernstein, *Langage et classes sociales...*, *op. cit.*

favorise l'importance du « nous », du groupe, et freine le développement d'une autonomie de chacun⁷⁶. Le travail de Bernstein ouvre ainsi la porte à l'étude des liens entre positions dans l'espace social, formes d'organisation familiale et de relations intrafamiliales, et formes de socialisation. En outre, il traite des relations entre socialisation scolaire et socialisation dans les familles lorsqu'il souligne que pour les enfants des classes supérieures, la scolarisation est « source de développement culturel et symbolique » et pour les enfants de classes populaires (familles ouvrières), elle est une « expérience de changement symbolique et social »⁷⁷ ; ou encore lorsqu'il aborde la question du rapport aux jouets dans différents types de familles en montrant la proximité de la conception des jouets dans les classes supérieures et celle qui a cours à l'école maternelle⁷⁸ et l'écart entre cette dernière et la conception des mères de familles ouvrières. Ainsi, ses travaux invitent à des recherches sur les différentes socialisations familiales en même temps que sur les consonances et les dissonances entre celles-ci et la socialisation scolaire⁷⁹.

De son côté, Jean-Claude Chamboredon traite, en collaboration avec Jean Prévot, de la socialisation à l'école dans ses rapports à la socialisation hors de l'École, c'est-à-dire dans les familles, à travers le mode de socialisation à l'école maternelle. Il souligne que le développement de la scolarisation maternelle a des effets différents selon les classes sociales : « la “découverte” de la prime enfance comme objet pédagogique pouvant avoir des conséquences opposées dans les différentes classes : dépossession de la famille au profit de l'École d'une part, extension des fonctions d'inculcation de la famille d'autre part, grâce à “l'invention” d'un nouveau “terrain” et de nouvelles méthodes de socialisation.⁸⁰ » Il construit un rapport explicite entre les conditions sociales d'existence et la socialisation lorsqu'il aborde la question du rapport entre travail et jeu dans les différentes familles qui varie en fonction des conditions plus ou moins contraignantes et plus ou moins pénibles de travail et qui amène des possibilités, différenciées, d'appréhender la logique éducative de la « pédagogie du jeu », ou encore lorsqu'il insiste sur les conditions sociales qui favorisent ou non une « re-définition du rôle pédagogique de la mère de famille »⁸¹. Le rapport à l'enfance qui s'impose dans l'école maternelle et qui est une dimension du mode scolaire de socialisation est plus proche des familles de classes supérieures que des familles populaires. On voit ainsi se construire des proximités entre le mode scolaire de socialisation ou une de ses variantes et certaines classes sociales

⁷⁶. On sait que Basil Bernstein s'appuie sur les modèles de la solidarité mécanique et de la solidarité organique (É. Durkheim, *De la division du travail social*, PUF, 1978) pour construire ses types de famille.

⁷⁷. B. Bernstein, *Langage et classes sociales...*, *op. cit.*, p. 192.

⁷⁸. B. Bernstein, *Langage et classes sociales...*, *op. cit.*, p. 159.

⁷⁹. Consonances et dissonances particulièrement travaillées dans B. Bernstein, « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », CERI, OCDE, 1975, repris dans J. Deauvieux, J.-P. Terrail, *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, 2007.

⁸⁰. J.-C. Chamboredon et J. Prévot, « Le “métier d'enfant”... », *op. cit.*, p. 297. Voir également, J.-C. Chamboredon « Le métier d'enfant : vers une sociologie du spontané », CERI, OCDE, 1975.

⁸¹. J.-C. Chamboredon et J. Prévot, « Le “métier d'enfant”... », *op. cit.*, p. 304.

à la fois par leur capital culturel et par leurs conditions d'existence. Jean-Claude Chamboredon effectue un parallèle entre ce qu'il appelle « la définition de la prime enfance comme objet pédagogique »⁸² et les conditions sociales pour que se développe une « re-définition du rôle pédagogique de la mère de famille », conditions sociales réunies dans « les classes supérieures et les fractions supérieures des classes moyennes »⁸³. Ces conditions sont réunies à la fois par le capital culturel des mères de famille des classes supérieures, par leur relative disponibilité et par les dispositions à adopter une posture réflexive sur les pratiques ludiques et à les appréhender en ce qu'elles permettent l'apprentissage ou la construction de concepts. À l'inverse, l'auteur analyse la distance entre les mères de classes populaires et le mode de socialisation à l'œuvre à l'école maternelle en termes d'absence des caractéristiques et des conditions sociales permettant d'adopter les postures que suppose ce mode de socialisation : « Dans les classes populaires, et même quand la mère ne travaille pas, le poids des tâches domestiques matérielles en même temps que l'absence de qualification culturelle interdisent à la femme de jouer le rôle pédagogique plein tel qu'il est défini dans les classes supérieures⁸⁴ ». Je reviendrai plus loin sur les problèmes que soulèvent les analyses qui tendent à réduire les différences de socialisation à l'absence ou à la présence des caractéristiques exigées par le mode de socialisation dominant. Quoi qu'il en soit, Jean-Claude Chamboredon met en évidence les différences de socialisation et de conception de l'enfance qui s'ancrent dans les conditions sociales d'existence. C'est en traitant d'un autre objet, la délinquance juvénile, qu'il invite le plus clairement à penser la diversité des modes de socialisation en fonction des classes sociales. Il insiste notamment sur les différentes formes de régulation des comportements enfantins et adolescents selon les classes sociales : « les "ratés" de socialisation ne sont pas dissociables des conditions de socialisation et des formes de régulation caractéristiques de chaque classe sociale : celles-ci définissent, en effet, sinon l'ensemble des causes de la délinquance, du moins ses conditions de possibilité d'apparition.⁸⁵ » En soulignant que la délinquance juvénile n'est pas réductible à un rejet des normes conventionnelles, mais renvoie à des différences de socialisation, qu'elle n'a pas la même signification dans les classes populaires et dans les classes moyennes en fonction notamment des pratiques socialisatrices de chacune, Jean-Claude Chamboredon permet d'envisager des conflits de

⁸². J.-C. Chamboredon et J. Prevot, « Le "métier d'enfant"... », *op. cit.*, p. 304.

⁸³. J.-C. Chamboredon et J. Prevot, « Le "métier d'enfant"... », *op. cit.*, p. 304.

⁸⁴. J.-C. Chamboredon et J. Prevot, « Le "métier d'enfant"... », *op. cit.*, p. 308.

⁸⁵. J.-C. Chamboredon, « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII-3, 1971, p. 170. Cet article remarquable (et qui devrait être donné en lecture à tous les étudiants de sociologie comme modèle de construction d'objet) échappe davantage à une lecture légitimiste (voir infra) des différences de socialisation que l'article de la *revue française de sociologie* sur l'école maternelle, en ne qualifiant pas ces différences par des manques, mais par des rapports à la jeunesse et des modes de régulation différenciés.

socialisation, des tensions entre logiques socialisatrices en même temps qu'il échappe à une conception normative de la socialisation.

Cette perspective que j'ai fait mienne suppose en effet de dépasser les conceptions normatives de la socialisation⁸⁶. De telles conceptions, portées par exemple par les sociologies ultra-fonctionnalistes, comme celle de Parsons, et qui « ignorent la variabilité sociale des normes de classe en attribuant aux normes "conventionnelles" par pétition de principe, une quasi-universalité »⁸⁷, réduisent le sens de la socialisation à l'intériorisation des normes sociales dominantes ou à la production d'individus capables de vivre en conformité avec les lois et les normes propres à une formation sociale à une époque donnée. Il s'agit plutôt de penser des formes diverses de socialisation rapportées aux conditions d'existence, aux relations sociales et à l'histoire des groupes et des individus. Le concept de socialisation tel que je l'entends (et tel qu'il a été mobilisé au sein du GRS), permet de sortir d'une socialisation envisagée comme le seul produit de l'action des institutions construites au cours de l'histoire pour la concevoir comme un processus continu, aux deux plans de la biographie individuelle et de la production des relations sociales, et qui ne se réduit donc pas à l'action d'une instance particulière. Dans cette optique, la notion de socialisation n'est pas non plus assimilable à l'éducation ayant « pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné »⁸⁸, si on en reste à ce que l'on retient le plus souvent de l'approche Durkheimienne⁸⁹. Produit des relations sociales (plus ou moins institutionnalisées), c'est-à-dire de l'action spécifique des institutions de socialisation comme des interactions, elle connaît des variations en

⁸⁶. On trouve aussi une conception de la socialisation non normative chez P. Berger et T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Meridiens Klincksieck, 1986, avec une orientation théorique assez différente. La manière dont Peter Berger et Thomas Luckmann envisagent la socialisation réinscrit celle-ci dans les conditions différenciées de son effectuation qui dépendent de la « situation dans la structure sociale » (p. 180) des individus qui sont socialisés comme des « autres significatifs » qui socialisent. On peut discuter ces auteurs sur le fait qu'ils tendent à restreindre la socialisation au processus à l'œuvre dans les interactions en négligeant l'action structurante des institutions de socialisation (au sens où elles socialisent et où elles conditionnent pour une part les interactions socialisantes).

⁸⁷. J.-C. Chamboredon, « La délinquance juvénile... », *op. cit.*

⁸⁸. É Durkheim, *Éducation et...*, *op. cit.*, p. 51. L'auteur fait précéder cet énoncé de la phrase suivante : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. ».

⁸⁹. Ainsi, Jean-Pierre Terrail écrit que pour Durkheim, il n'y a « socialisation que par une inculcation socialement organisée ». J.-P. Terrail, *La Dynamique des générations*, L'Harmattan, 1995, p. 125. Comme le souligne Muriel Darmon, Durkheim ne limite pourtant pas la socialisation à l'éducation comme action intentionnelle et comme emprise systématique sur l'enfant. Il évoque également les « petites actions insensibles » et une « éducation inconsciente » qui renvoient à une socialisation qui ne se borne pas à l'éducation comme « socialisation méthodique » visant à la conformité fonctionnelle et morale des individus. Cf. M. Darmon, *La Socialisation*, A. Colin, 2006, p. 16-17 et É. Durkheim, *Éducation et sociologie...*, *op. cit.*, p. 69.

fonction des diverses configurations de relations sociales dans lesquelles elle se produit et auxquelles les individus participent. Cette approche de la socialisation s'enracine dans les prémisses fondamentales de la sociologie qui, loin de séparer ce qui serait l'individu de ce qui serait la société⁹⁰, posent que tout être humain est un être social et que le social est d'abord un ensemble de relations⁹¹. Envisager ainsi le concept de socialisation autorise à penser les écarts et les différences de socialisation en fonction des appartenances et des trajectoires sociales, en fonction des configurations dans lesquelles la socialisation opère, comme à penser les tensions entre logiques de socialisation divergentes.

La perspective adoptée dans mes recherches est finalement la résultante de ce double chemin, celui qui suit l'analyse de la prédominance du mode scolaire de socialisation et celui qui marche dans les pas des analyses des différences sociales en matière de socialisation. Pour comprendre ces différences, j'ai mis l'accent sur le caractère dominant du mode scolaire de socialisation et du rapport à l'enfance qu'il implique, ainsi que sur l'analyse de modes de socialisation dominés, c'est-à-dire non reconnus, non légitimes et qui ont toutes chances d'être négativement qualifiés par les agents et les institutions porteurs du mode de socialisation dominant. Le mode scolaire de socialisation n'est pas alors seulement prédominant au sens où il trame de nombreuses pratiques socialisatrices. Il est en outre dominant au sens où il tend à s'imposer comme étalon normatif de toutes autres logiques socialisatrices (celles des familles) et où il impose sa légitimité même à ceux qui en sont le plus éloignés⁹². Ainsi, et en généralisant, les rapports entre le mode scolaire de socialisation et les logiques socialisatrices dominées sont constitutifs des rapports de domination dans notre formation sociale.

III. Familles populaires, scolarisation et institutions de socialisation et d'encadrement : entre autonomie et hétéronomie

L'étude des relations entre les membres des familles populaires et la scolarisation, plus largement avec les institutions de socialisation et d'encadrement, m'a exposé aux questions posées à la sociologie par l'étude des classes populaires et de leurs relations avec le monde dominant. Des questions redoutables parce que, sans doute plus que pour

⁹⁰. Opposition funeste que reproduisent ceux qui interprètent le livre de Norbert Elias (ou plutôt le titre de l'ouvrage) *La société des individus* dans le sens d'une lecture d'un monde dans lequel la société se déliterait au profit d'une collection d'individus alors qu'Elias souligne qu'individu et société sont les « deux faces d'une même pièce » et insiste sur la multiplication et la diversification des contraintes et des liens d'interdépendances (liens sociaux) comme condition de l'émergence du sentiment de l'individualité.

⁹¹. Approche que j'ai plus longuement développée dans ma thèse de doctorat (D. Thin, *Les Relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines : une confrontation inégale*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Lyon 2) et qui se nourrit d'auteurs différents comme N. Elias, *La société des individus...*, *op. cit.* ou P. Berger et T. Luckmann, *La Construction sociale...*, *op. cit.* ou encore K. Marx, *Manuscrits de 1844*, Editions sociales, 1972.

⁹². Puisqu'il s'agit de poser des balises jalonnant mon cheminement de chercheur, on notera ici, tout ce que celui-ci doit à la théorie de la domination symbolique, telle que Pierre Bourdieu l'a construite.

d'autres objets, elles risquent de recevoir des réponses différentes 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 responsables⁹³. On sait aussi que la dénomination par le qualificatif « populaire » ne va pas de soi et peut faire débat.

1. « Populaire », remarques sur la notion et son usage

Après Claude Grignon et Jean-Claude Passeron⁹⁴, Olivier Schwartz propose une discussion importante des problèmes soulevés par l'emploi du vocable populaire dans les travaux sociologiques⁹⁵. Ainsi, la catégorie du populaire tend à unifier et à réifier une « réalité » hétérogène. Elle qualifie « des groupes qui se définissent par la conjonction d'une position sociale dominée et de spécificités culturelles »⁹⁶, deux dimensions qui ne sont pas toujours strictement superposables. Elle tend à construire une séparation radicale entre le monde populaire et le reste du monde social. En outre, aujourd'hui, elle risque d'occulter les transformations et surtout la diversification et les césures survenues au sein du monde ouvrier et populaire après les années 60⁹⁷. Si Olivier Schwartz montre tout l'intérêt sociologique de conserver pourtant la catégorie de populaire, d'autres franchissent le pas pour affirmer que l'on ne peut plus parler de classes populaires, notamment dans les quartiers « populaires » appelés « banlieues »⁹⁸. Evoquons quelques-uns des arguments les plus souvent mobilisés à l'appui de cette thèse : les pratiques de leurs habitants ne relèvent plus de la recherche d'une émancipation collective des classes

⁹³. Ce point est particulièrement bien traité par Jean-Pierre Olivier de Sardan qui souligne les rapports complexes des intellectuels au « peuple ». Ce qu'il dit des ethnologues s'applique aussi bien aux sociologues qui s'intéressent aux classes populaires. « C'est donc bel et bien toute la complexité des rapports classiques entre le "peuple" et les intellectuels qui "veulent aller au peuple" qui se déploie derrière le rapport entre l'ethnologue et "son terrain", avec cette imbrication complexe des niveaux politique, cognitif, idéologique, moral, voire littéraire, qui structurent le regard de l'intellectuel populiste sur le peuple. L'ethnologue "découvre" une culture différente, la décrit et l'interprète (niveau cognitif) ; mais celle-ci le fascine et le séduit (niveau idéologique), il en défend les valeurs (niveau moral) et soutient ses combats (niveau politique), pour, au bout du compte, s'en faire le chantre (niveau littéraire). » J.-P. Olivier de Sardan, « Populisme méthodologique et populisme idéologique en anthropologie », in J.-L. Fabiani (dir), *Le Goût de l'enquête. Pour Jean-Claude Passeron*, L'Harmattan, 2001, p. 202.

⁹⁴. C. Grignon, J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, EHESS/Gallimard/Le Seuil, 1989.

⁹⁵. O. Schwartz, *La Notion de « classes populaires »*, Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Versailles – Saint Quentin-en-Yvelines, 1998.

⁹⁶. O. Schwartz, *La Notion de « classes populaires »...*, *op. cit.*, p. 19.

⁹⁷. S. Beaud, M. Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard, 1999 ; S. Beaud, M. Pialoux, *Violences urbaines, violence sociale*, Fayard, 2003 ; I. Coutant, *Délict de jeunesse*, La Découverte, 2005 ; M. Cartier, I. Coutant, O. Masclet, Y. Siblot, *La France des petits-moyens*, La Découverte, 2008.

⁹⁸. A. Villechaise, « La banlieue sans qualités. Absence d'identité collective dans les grands ensembles », *Revue française de sociologie*, n° 38-2, 1997.

populaires ou de la classe ouvrière, mais manifestent une aspiration au mode de vie des classes moyennes⁹⁹ ; les jeunes de ces quartiers ne se reconnaissent plus dans les « valeurs » et les traditions ouvrières et participent, sous des formes qui leur sont propres, à la culture dominante¹⁰⁰ ; l'espace local des anciens quartiers populaires ne serait plus définissable que comme espace d'enfermement et de relégation, traversé de tensions internes qui rompraient avec les solidarités d'autrefois¹⁰¹. Le départ des ouvriers « installés », « stables » (« la classe ouvrière respectable »¹⁰² de Richard Hoggart), notamment sous l'effet des politiques d'accès à la propriété, leur remplacement par des populations dites immigrées et des populations précaires, souvent captives de ces espaces a transformé sensiblement les quartiers populaires. Comment alors qualifier ces quartiers et les populations qui y vivent ? Doit-on renoncer à la catégorie du « populaire » parce que le monde a changé, entraînant avec lui des formes d'existence magnifiées dans les discours sociologiques, historiques et politiques ? L'emploi du terme populaire ne serait plus adéquat parce qu'auraient disparu avec la « crise » de la société salariale, avec une certaine désindustrialisation, avec la « chute du mur de Berlin », etc., les formes « traditionnelles » du monde populaire à la fois séparé du reste du monde social, constitué en groupes homogènes et à forte intégration interne, porteur de « valeurs » communes, de formes de solidarité et de sociabilité spécifiques, d'une identification aux luttes et aux organisations ouvrières. Sans nier les transformations survenues, il est loisible de se demander si l'opposition ainsi construite entre un monde révolu et le monde actuel plus socialement morcelé n'est pas durcie dans les analyses (et aussi les discours communs) par une sorte de mythification et d'exaltation du passé. Il convient de ne pas oublier les nombreuses différenciations internes qui ont toujours traversé tant la « classe ouvrière » que les milieux populaires (expression qui convient sans doute mieux pour penser l'hétérogénéité), entre ruraux et urbains, ouvriers de l'industrie et ouvriers de l'artisanat, autochtones et ouvriers... et de se rappeler que l'identification politique à un combat commun et à un même destin de classe a surtout concerné, sur la durée, une frange d'ouvriers de l'industrie (à laquelle on a identifié LA classe ouvrière) et les intellectuels qui les accompagnaient¹⁰³. La mythification du monde populaire du passé conduit à

⁹⁹. Une catégorie courante de la sociologie au moins aussi floue et incertaine que celle de classes populaires.

¹⁰⁰. F. Dubet, *La Galère: jeunes en survie*, Fayard, 1987.

¹⁰¹. Voir à ce sujet la très intéressante mise au point de M.-H. Bacqué, Y. Sintomer, « Peut-on encore parler de quartiers populaires ? », *Espaces et sociétés*, n° 108-109, n° 1-2, 2002.

¹⁰². R. Hoggart, *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, EHESS/Gallimard/Seuil, 1991, p. 41.

¹⁰³. Il n'est pas difficile de montrer (et ma propre histoire m'y invite) que les ouvriers les plus mobilisés ne répondaient pas toujours à l'archétype de l'ouvrier de l'industrie, que certains d'entre eux, tout en luttant pour ce qu'il convient d'appeler une émancipation collective, aspiraient individuellement à une amélioration de leur condition sociale les rapprochant des classes moyennes, par exemple en devenant enseignants (du technique, mais enseignants quand même) ou en accédant à la propriété de leur logement. Gérard Noiriel montre bien les multiples sub-divisions du monde ouvrier au fil du temps en même temps qu'il souligne les modalités de construction de la « classe ouvrière », comme classe politique, autour du

percevoir le monde populaire d'aujourd'hui comme radicalement différent et étranger aux valeurs associées au mythe. Une anecdote en témoigne. Lors d'une conférence où je parlais des familles populaires connaissant la précarité et des difficultés avec l'école, une animatrice intervient pour m'opposer que je ne parle pas des classes populaires, qu'elle vient d'une famille populaire dans laquelle on savait se tenir et tenir ses enfants, où se trouvait une morale (populaire) du travail, de l'effort, de la discipline, etc. La description des pratiques des familles populaires que j'avais observées semble alors agir comme une offense à l'endroit d'une vision du monde populaire tout en positif, alors que les familles vivant dans les « cités » d'aujourd'hui apparaissent dénuées de toute valeur. Le mythe d'une uniformité ou d'une homogénéité des classes populaires, autour de valeurs positives, peut être renforcé par une approche « culturologique »¹⁰⁴, si on l'oppose à une approche relationnelle et si elle conduit à figer le monde ou les classes populaires dans une époque et dans des caractéristiques immuables... Si la description des traits « culturels » des classes populaires (à la manière de Richard Hoggart ou de Michel Verret¹⁰⁵) est indispensable et apporte des connaissances incontournables dans la compréhension du monde populaire, elle ne peut conduire à considérer qu'il n'existe plus de monde populaire dès lors que ces traits s'altèrent (sans vraiment disparaître d'ailleurs), perdent en homogénéité ou dès lors que les dispositions propres aux classes populaires sont concurrencées par d'autres dispositions au sein même des milieux populaires.

Pour s'en sortir, il faut revenir à une approche relationnelle. Le « populaire » n'est pas une essence enfermée dans une situation historique donnée. Si le mot a servi de notion générique pour désigner et décrire des populations lors de périodes historiques différentes, c'est parce qu'il implique cette dimension relationnelle qui situe les catégories de population les unes par rapport aux autres dans des espaces sociaux hiérarchisés. L'emploi du mot « populaire » n'a de sens que par rapport à la structure du monde social à un moment donné, donc par rapport à la place relative des différentes catégories sociales. Les classes populaires ne se définissent qu'en relation avec d'autres classes ou groupes sociaux, ou avec les institutions dominantes, que dans leur position dans l'espace social, et par un ensemble de traits communs qui n'apparaissent communs que lorsqu'on les compare avec d'autres groupes ou classes. C'est dire qu'au sein des classes populaires, on peut observer des différences de parcours, de modes de vie, de rapport aux autres classes sociales, etc., tout en ayant en commun ce qui les différencie

noyau central des ouvriers de l'industrie (qui a fonctionné aussi par exclusion d'ouvriers moins « typiques ») et le fait que la durée de ce construit politique, symbolique et sociale n'est finalement pas très longue (de 1936 au années 60) avec une lente désagrégation qui commence à la fin des années 50 pour s'accélérer à partir de 1975. G. Noiriél, *Les Ouvriers dans la société française. XIX^e – XX^e siècle*, Seuil, 1986.

¹⁰⁴. Selon l'expression d'Olivier Schwartz, reprise à Marcel Maget.

¹⁰⁵. R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, Minuit, 1970 ; 33 *Newport street...*, *op. cit.* ; M. Verret, *L'Espace ouvrier*, A. Colin, 1979 ; *La Culture ouvrière*, ACL, 1988.

des caractéristiques d'autres classes sociales, en termes de position subordonnée, de capital économique, de capital culturel, mais aussi de modes de vie, de rapports aux autres et au monde. Et s'il faut noter les coupures, les tensions, voire les oppositions, qui se sont durcies entre les fractions de classe comme entre les générations, il faut aussi noter qu'elles n'interdisent pas que des logiques et des traits communs traversent les différentes fractions, qu'elles soient « respectables » et établies ou « stigmatisées » et précaires¹⁰⁶. Finalement, la notion de « populaire », que l'on parle de classes ou de milieux populaires, malgré l'impossibilité empirique d'en fixer clairement les contours, malgré le flou et les enjeux qui la brouille, s'avère la moins mauvaise des notions à disposition. La notion d'exclus qualifie très mal les familles qui participent à la vie sociale par le travail, les liens avec l'école et introduit la conception de société duale¹⁰⁷, pour le moins simplificatrice. Les notions de disqualifiés, de défavorisés sont stigmatisantes ainsi qu'une mère de famille me le dira en refusant cette dernière qualification. Parler de « dominés » permet d'indiquer une caractéristique majeure des membres des familles populaires que l'on ne peut occulter, mais c'est également ne les désigner que sous l'angle de la domination et de ce que la domination produit sur leur existence. On court alors le risque d'occulter tout ce qui est appropriation de cette domination, résistances ou refus, logiques propres qui font que la domination ne s'exerce jamais sans faille, unilatéralement, sans retour sur les « dominants »¹⁰⁸. La notion de « populaire » demeure utile, par sa souplesse, en ce qu'elle évite les pièges portés par de nombreuses autres désignations et si on s'accorde sur le fait « qu'il s'agit non d'un concept, mais d'une notion "polythétique" évoquant un "air de famille" »¹⁰⁹.

S'agissant de qualifier les familles populaires concernées par mes recherches, aucune définition sous forme de catégorie stabilisée selon des critères intangibles ou des définitions théoriques abstraites ne convient. Seule une description empirique, à la manière de Richard Hoggart¹¹⁰, présentant la population de son étude, peut donner les contours des familles populaires au cœur de mes recherches. Je peux les présenter ici en quelques mots, sachant que leur qualification sociologique est comprise dans les recherches que j'exposerais dans les parties suivantes. Ce sont des familles d'ouvriers et d'employés peu qualifiés la plupart du temps ; quelques parents sont « à leur compte », artisans tentant de sortir de la condition ouvrière mais partageant sa condition d'existence,

¹⁰⁶. Olivier Schwartz invite à se pencher sur « les formes de continuum qui peuvent relier divers types de groupes dominés », O. Schwartz, *La Notion de « classes populaires »...*, *op. cit.*, p. 58.

¹⁰⁷. Portée par exemple par Alain Touraine, « Face à l'exclusion : le modèle français », *Esprit*, n° 169, 1991.

¹⁰⁸. Cf. *infra*.

¹⁰⁹. « Les sciences sociales ont aussi besoin de "notions", souples, à fonction essentiellement évocative : le danger serait de les "durcir" en "concept" », J.-P. Olivier de Sardan, « Populisme méthodologique... », *op. cit.*, p. 208-209.

¹¹⁰. R. Hoggart, « Une esquisse de définition », in *La Culture du pauvre...*, *op. cit.*, p. 43.

les contraintes et les risques liés à la situation de petits indépendants en plus. Nombre de ces familles sont à la frontière des situations de précarité économique alors que d'autres y sont entièrement, survivant des « minimas sociaux ». Ce sont des familles à faible capital scolaire, souvent sans diplômes, la plupart des parents n'ayant pas dépassé le CAP ou le BEP, souvent sans l'obtenir. Une partie importante de ces familles est « d'origine étrangère » ou « issue de l'immigration ». Je n'ai guère pris en compte cette variation secondaire au sein des familles populaires étudiées, si ce n'est en mobilisant les effets des parcours migratoires dans quelques parcours de ruptures scolaires. Les traits partagés dans la confrontation aux institutions de socialisation et d'encadrement l'emportent sur les différences pourtant bien réelles. Enfin, un grand nombre de ces familles habite les quartiers populaires, appelés « sensibles » dans la nomenclature officielle¹¹¹, nommés « cités » par leurs habitants, parfois tout simplement « quartier » ou « banlieue », comme si ces simples termes suffisaient à les (dis)qualifier aux yeux de tous. Quelques-unes cependant logent dans d'autres espaces, quartiers anciens dégradés, petite maison construite « de ses mains » ou appartement dans des co-propriétés au standing modeste. Pour faire court, ces familles populaires appartiennent à l'espace des fractions les plus démunies et les plus dominées des classes populaires.

2. Autonomie ou hétéronomie ?

On ne peut traiter des classes populaires sans aborder la question de l'autonomie ou de l'hétéronomie des classes populaires dans leurs rapports à des logiques de socialisation et 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). Pour partie, 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 Bourdieu¹¹² critiquant l'usage sociologique de la notion de cultures populaires quand elle conduit à considérer, souvent

¹¹¹. S. Tissot, *L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique*, Seuil, 2007.

¹¹². P. Bourdieu, « Vous avez dit "populaire" ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 46, 1983.

de manière hagiographique¹¹³, les cultures populaires comme un ensemble cohérent 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 est d'ailleurs fréquent que l'on parle de cultures populaires 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 montre¹¹⁴ 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 dominante¹¹⁵ ou des formes dégradées de celle-ci¹¹⁶ et finit par nier toute logique propre dans les classes populaires¹¹⁷, oubliant que toute condition d'existence est productrice de sens et de symbolisme. On retrouve l'opposition ou la tension, très bien analysée par Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, entre ce qu'ils nomment le légitimisme et le relativisme¹¹⁸, et leurs dérivés respectifs, le misérabilisme et le populisme¹¹⁹.

¹¹³. Cf. par exemple, R. Labourie, G. Poujol, *Les Cultures populaires*, INEP, Privat, 1979.

¹¹⁴. M. de Certeau, « La beauté du mort », in *La Culture au pluriel*, Christian Bourgeois, 1980. Le développement des musées industriels et la « mise » en culture des friches industrielles me semble relever de cette « beauté du mort » à une époque de relative désindustrialisation de notre économie.

¹¹⁵. « 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 », P. Bourdieu, *La Distinction...*, *op. cit.*

¹¹⁶. Comme dans le travail de Luc Boltanski sur les pratiques familiales de soins aux enfants. L'analyse saisit bien les rapports de domination à travers lesquels les agents d'inculcation des règles de puériculture imposent ces règles aux mères des classes populaires. Elle réduit cependant les pratiques à l'application de savoirs médicaux dépassés, fragmentés, morcelés, résultant de la diffusion retardée de savoirs produits dans la classe dominante et que les membres des classes populaires n'ont pas les capacités de saisir adéquatement. Ce faisant, elle interroge peu les logiques au fondement des pratiques populaires, logiques qui trament jusqu'aux pratiques d'appropriation des règles et des savoirs dominants. Elle renvoie unilatéralement les différences entre classes sociales à la seule hiérarchie entre les classes qui traduit les différences en inégalités : « Dans une société qui n'est pas seulement stratifiée mais hiérarchisée, le rapport qui domine toutes les relations de classe est un rapport d'inégalité, et les différences entre les classes sociales sont, pour l'essentiel, des différences quantitatives exprimables en termes de plus ou de moins ». L. Boltanski, *Prime éducation et morale de classe*, Mouton, 1969, p. 135.

¹¹⁷. Ce qui me semble 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...

¹¹⁸. C. Grignon, J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire...*, *op. cit.*

¹¹⁹. Sur les différentes déclinaisons du populisme, voir J.-P. Olivier de Sardan, « populisme méthodologique... », *op. cit.*

3. Les familles populaires entre domination et logiques propres

S'agissant des relations entre les familles populaires et l'école, pour m'en tenir à celles-ci, il est manifeste qu'on ne peut les analyser en dehors de rapports de domination. D'une part, les familles populaires sont très éloignées de l'école par la faible scolarisation des parents comme par leurs manières de faire et de penser ou leurs pratiques socialisatrices. D'autre part, avec l'importance accrue de l'école dans notre formation sociale, 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 »¹²⁰. On peut donc poser que la domination qui s'exerce sur les familles populaires dans les relations avec l'école et ses agents, s'exerce avec la « complicité » des membres des familles populaires, mais une « complicité » contrainte et rendue nécessaire par la place incontournable de l'école dans notre formation sociale. 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 »¹²¹ 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. Il faut rappeler, avec la théorie de la légitimité, que la reconnaissance de la légitimité concourt à une domination d'autant plus efficace qu'elle implique la méconnaissance de la domination et des rapports de forces qui la produisent, la domination symbolique étant indissolublement reconnaissance et méconnaissance¹²². 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

¹²⁰. M. Weber, *Économie 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 », P. Bourdieu, *La Distinction...*, *op. cit.*, p. 448. Le même auteur apporte d'ailleurs une précision importante : « 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 », P. Bourdieu, *La Noblesse d'État...*, *op. cit.* p. 12.

¹²¹. « 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. », M. Weber, *Économie...*, *op. cit.*, p. 220. Aucune domination ne peut opérer efficacement et durablement sans une part d'attribution et de reconnaissance d'une légitimité par les dominés à ce et à ceux qui les dominent.

¹²². « La sociologie de la connaissance est inséparablement une sociologie de la reconnaissance et de la méconnaissance, c'est-à-dire de la domination symbolique. » ; « Un pouvoir symbolique est un pouvoir qui suppose la reconnaissance, c'est-à-dire la méconnaissance de la violence qui s'exerce à travers lui. », P. Bourdieu, *Choses dites*, Minuit, p. 35 et p. 191.

leur propre incompétence, ainsi que les situations dans lesquelles les parents essaient de transformer leurs pratiques, contre leurs propres dispositions et expérience, 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. Elle permet de saisir le lien entre la reconnaissance de la légitimité éducative des enseignants ou des travailleurs sociaux et le sentiment de non conformité, d'illégitimité ou d'indignité des pratiques socialisatrices familiales. Elle permet de comprendre également que les élèves les plus en ruptures scolaires et manifestant le plus ostensiblement leur opposition aux logiques et à l'ordre scolaire peuvent continuer à accorder une légitimité aux classements et aux jugements scolaires comme on l'observe lorsqu'ils s'autodévalorisent ou lorsqu'ils mobilisent des critères scolaires dans des joutes symboliques ou dans des affrontements entre pairs¹²³.

Cependant, on ne peut réduire les pratiques des membres des familles populaires, même envisagées dans leurs rapports aux logiques scolaires, à la seule soumission aux exigences scolaires, aux logiques pédagogiques et à l'autorité pédagogique des enseignants ou au sentiment d'infériorité, d'indignité et de culpabilité que génère la confrontation avec les logiques scolaires comme logiques socialisatrices dominantes. On occulte alors ce que les conditions d'existence, comme l'histoire des familles, produisent comme pratiques socialisatrices, manière de faire et de penser et on tend à oublier que « même dominée une culture fonctionne encore comme une culture »¹²⁴. 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, parents et enfants, 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. Le relativisme culturel¹²⁵, outillage conceptuel en quelque sorte inverse du légitimisme culturel, 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

¹²³. Comme j'aurais l'occasion de l'observer au cours de la recherche sur les ruptures scolaires et dans les dispositifs relais (M. Millet, D. Thin, *Ruptures scolaires...*, *op. cit.*) et comme on le retrouve dans les observations d'autres chercheurs. Par exemple, I. Coutant, *Délict de jeunesse...*, *op. cit.*

¹²⁴. « C'est là un effet 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" », J.-C. Passeron, in C. Grignon et J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire...*, *op. cit.*, p. 21.

¹²⁵. Mobilisé tout d'abord pour rompre avec l'ethnocentrisme des premiers observateurs des sociétés mises au jour par la conquête de terres nouvelles et pour rompre avec l'évolutionnisme en anthropologie qui référait les différences entre peuples à des stades différents de l'évolution des sociétés humaines vers la « civilisation ».

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 ne voit qu'illogisme, désordre ou incohérence¹²⁶. 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. Elles montrent que les pratiques des élèves ne sont pas réductibles à un défaut en capital culturel, mais s'enracinent dans des logiques associées à la socialisation familiale ou encore à celle des groupes de pairs. Il est ainsi possible pour le sociologue de saisir des logiques là où une appréhension des pratiques à partir de leur écart aux pratiques dominantes risque de conclure à la carence, à l'inadéquation, au handicap ou à la tentative désespérée de se conformer aux logiques dominantes. 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. C'est en effet la faiblesse du relativisme que d'oublier que, dans une formation sociale comme la nôtre, les pratiques populaires et les membres des classes populaires n'échappent jamais totalement et jamais pour longtemps au regard dominant et aux effets de la domination. L'autonomie totale des pratiques populaires n'est, en outre, pas concevable. Les groupes apparemment les plus « fermés » ou se protégeant le plus des logiques extérieures à leur groupe ou vivant dans des espaces relativement affranchis de la domination culturelle n'échappent pas à des logiques hétéronomes. Ainsi, Édith Chagnard étudiant les tsiganes montre qu'ils sont conduits à intégrer et à s'approprier des logiques économiques étrangères à leurs traditions et aux relations internes à leur groupe¹²⁷. Les dominés qui revendiquent leur autonomie culturelle sont loin de toujours échapper aux logiques dominantes. Une journée d'étude dans l'école d'un village indigène (ainsi que les autochtones tiennent à être nommés) de l'État du Mato Grosso au Brésil en octobre 2005 m'a permis de le vérifier. Les villageois ont revendiqué et obtenu une école qui leur soit propre, avec des enseignants issus de leur communauté. Un travail d'enseignement de la langue indigène (qui avait presque disparu dans ce village) est organisé et un des axes du programme est intitulé « autonomie ». Les affiches au mur de l'école témoignent de la mise en œuvre de ce programme. Cependant, les enseignants de l'école sont formés au sein de l'Université brésilienne et la langue

¹²⁶. De nombreux travaux montrent l'existence de logiques propres aux êtres sociaux dominés : L. Gruel, « Conjurer l'exclusion. Rhétorique et identité revendiquée dans des habitats socialement disqualifiés », *Revue française de sociologie*, XXVI-3, 1985 ; P. Bourgois, *En quête de respect : Le crack à New York*, Seuil, 2008 ; R. Hoggart, *La Culture du pauvre...*, *op. cit.* ; M. Verret, *La Culture ouvrière...*, *op. cit.*

¹²⁷. É. Chagnard, *Les activités économiques des gens du voyage. Entre intégration et résistance*, mémoire de DEA, Université Lumière Lyon 2, 2004, sous la direction de D. Thin.

dominante de l'enseignement reste le Portugais. En outre, on ne peut faire comme si les pratiques des familles populaires étaient équivalentes dans le monde social aux pratiques éducatives des enseignants et des travailleurs sociaux, comme s'il n'était question que de différence ou d'altérité entre les pratiques populaires et les pratiques scolaires, en oubliant « que ces différences s'ordonnent objectivement, au sein d'une même société, selon les principes d'une logique dominante, même si cette logique n'est qu'inégalement partagée par les dominés »¹²⁸. Pierre Bourdieu a raison de rappeler que « le monde social, avec ses hiérarchies qui ne se laissent pas si facilement relativiser, n'est pas relativiste »¹²⁹. Si « le matérialisme le plus élémentaire commande ici qu'une morale de classe soit mesurée à son aune propre, à ses propres raisons d'être, et d'abord aux conditions d'existence de ceux qui la vivent »¹³⁰, le sociologue ne peut occulter les effets de la morale dominante sur la morale populaire, qu'il s'agisse des effets de stigmatisation ou des effets d'imposition partielle de cette morale aux dominés.

4. Légitimisme ou relativisme ?

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 en même temps qu'elles sont également mutilantes des pratiques et des cultures populaires. Si on n'y prend garde, l'alternative entre légitimisme et relativisme risque de condamner le sociologue à une description et à une analyse tronquées des pratiques populaires et des relations des membres des classes populaires avec le monde dominant. 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, voire épargnées de toute domination, 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 jusqu'au sein des familles dans les relations entre parents et enfants. S'il est peut-être des « marchés francs »¹³¹ où les dominés sont relativement protégés des effets d'une domination directe, il reste que leurs pratiques n'existent jamais totalement

¹²⁸. J.-C. Passeron, « Le sens de la domination... », *op. cit.*, p. 12.

¹²⁹. P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Seuil, 1997, p. 91.

¹³⁰. J.-P. Terrail, *Destins ouvriers. La fin d'une classe*, PUF, 1990, p. 62.

¹³¹. À propos de ces concepts de « marchés francs » ou de « marchés dominants », cf. P. Bourdieu, « Vous avez dit "populaire"... », *op. cit.*

en vase clos. Le souci d'autonomiser les « marchés francs » pour décrire des espaces soustraits au regard dominant peut porter à occulter les effets de la domination symbolique et de la socialisation qui se retrouvent dans les catégories de perception des dominés. Si la notion de « marchés francs » désigne bien des espaces à l'abri des jugements directs des dominants et affranchis des règles ou des normes dominantes, cela ne peut être que des espaces *relativement* affranchis, c'est-à-dire affranchis dans la limite de ce que l'intériorisation des catégories, des normes, des jugements dominants autorise¹³². Ceci est d'autant plus vrai que la socialisation ne s'effectue pas de manière exclusive dans ce qui serait un espace fermé des classes populaires¹³³ et qu'elle croise, de plus en plus dans nos formations sociales, la socialisation familiale, la socialisation scolaire, la socialisation par les pairs ou peut-être encore par les médias.

Pour sortir de cette impasse, mes recherches ont suivi la voie consistant à appréhender simultanément¹³⁴ les deux dimensions des cultures et pratiques populaires et à 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 propres¹³⁵. 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

¹³². La tendance des institutions étatiques à vouloir contrôler davantage l'espace domestique comme celle qui vise à « une reprise en main » des espaces des quartiers populaires qu'occupe une partie des jeunes de ces quartiers démontrent que les « marchés francs » ne sont tolérés que dans la mesure où les « libertés » qu'ils autorisent ne portent pas atteinte à l'ordre social et à la morale dominante.

¹³³. Olivier Schwartz souligne qu'« en durcissant à l'excès l'idée de séparation culturelle, on s'interdirait de rendre compte des multiples manifestations de la perméabilité des milieux populaires aux formes culturelles dominantes, des processus acculturatifs parfois intenses qui les mettent en rapport avec celles-ci alors qu'elles étaient antérieurement étrangères à la majorité d'entre eux. » O. Schwartz, *La Notion de « classes populaires »...*, *op. cit.*, p. 35. On peut toutefois se demander s'il n'y a pas lieu de se méfier d'une lecture du passé qui surestimerait la coupure entre les classes populaires et les autres classes. Carlo Ginzburg a ainsi montré comment, même au XVI^e siècle, on pouvait observer des formes de circulation culturelle entre certaines élites et certaines fractions des couches populaires. C. Ginzburg, *Le Fromage et les vers*, Flammarion, 1980.

¹³⁴. « Simultanément » est ici important car l'oscillation entre les deux formes de description (légitimiste et relativiste), qui traverse nombre de travaux sociologiques, ne suffit pas à résoudre le problème théorique auquel le chercheur se trouve confronté. « L'oscillation théorique entre les deux styles de description est-elle une démarche indépassable pour le sociologue ? On peut douter qu'elle soit une stratégie efficace du travail d'interprétation quand on aperçoit qu'elle se réduit à corriger chaque embardée par une autre de sens inverse : le navigateur sait bien que les coups de barre successifs - un coup à droite, un coup à gauche - n'ont jamais fait une "ligne". » J.-C. Passeron, in C. Grignon et J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire...*, *op. cit.*, p. 38. Je ne suis pas certain d'avoir toujours échappé à cette oscillation tant elle peut correspondre aussi à une variation des situations analysées, mais son dépassement est resté une orientation permanente de mes recherches.

¹³⁵. De ce point de vue, la lecture de Richard Hoggart est incontournable, comme le signale Claude Grignon présentant son ouvrage autobiographique. R. Hoggart, *33 Newport Street...*, *op. cit.*

familles populaires ont leurs propres logiques socialisatrices. Ainsi, les pratiques contraires à l'ordre scolaire des élèves des classes populaires peuvent être appréhendées comme effet de leur disqualification au plan scolaire, comme l'effet de logiques propres à la sociabilité juvéniles dans les quartiers populaires et comme effet de leur socialisation familiale. Mieux, elles doivent être appréhendées comme le produit de la rencontre entre ces dimensions. Convaincu de la nécessité de « tenir les deux bouts » en même temps et convaincu de la nécessaire ambivalence des pratiques populaires, je me suis attaché 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. Autrement dit, je m'astreins à saisir leurs pratiques en même temps dans leurs logiques propres et dans ce qu'elles doivent à la domination du mode scolaire de socialisation.

5. Confrontation

Cette orientation m'a 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 (ou les travailleurs sociaux) comme sur les parents. Surtout, et c'est essentiel pour mon propos, elle permet d'analyser les pratiques des membres des familles populaires dans leur rencontre avec les logiques scolaires. On s'aperçoit alors que ces pratiques ne sont 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.

Saisir la confrontation entre les logiques, suppose d'échapper au(x) regard(s) dominants ou ordinaires pour saisir les pratiques et les logiques dans leur rencontre, sans les mesurer à l'aune des normes dominantes. Cette approche conduit à adopter un relativisme méthodologique¹³⁶ qui, ne se confondant pas avec le « relativisme axiologique »¹³⁷, 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 »¹³⁸. Cette posture consiste à considérer les pratiques, le mode de vie, les manières de faire et les manières d'être des individus et des groupes à partir de ce qui les produit, les formes de relations sociales, les conditions d'existence, leur histoire et les relations avec d'autres groupes ou encore les institutions. Elle permet de rendre compte des logiques des dominés en les extirpant des représentations dominantes qui traduisent souvent les pratiques des dominés en termes d'anormalité, de carences ou d'inadaptation. Elle rejoint les propositions de Jean-Pierre Olivier de Sardan qui soutient un « populisme méthodologique » devant rompre avec un « populisme idéologique » : « Une rupture épistémologique entre le populisme méthodologique et le populisme idéologique s'impose alors. C'est à ce prix qu'il devient possible de combiner, en bonne rigueur scientifique, la découverte des représentations et des logiques populaires et la mise en évidence des contraintes qui les régissent. Mais ce prix n'est pas un droit d'entrée payable une fois pour toutes. Il faut sans cesse mettre la main à la poche »¹³⁹. Rompre avec le « populisme idéologique » consiste à veiller à ne pas renverser les hiérarchies à l'œuvre dans nos formations sociales ni à les dénoncer ou à mettre en accusation ceux qui sont en situation dominante dans les relations étudiées. Pour éviter ce piège, je me suis efforcé d'adopter la même posture à l'égard des agents des institutions, enseignants ou travailleurs sociaux, en référant leurs pratiques, leurs logiques, leurs représentations au processus et aux conditions qui les constituent¹⁴⁰. En outre, l'autonomie

¹³⁶. Je parlais de relativisme épistémologique dans ma thèse. Relativisme méthodologique auquel invite le concept d'arbitraire culturel en ce qu'il souligne l'existence d'arbitraires culturels dominants et dominés et rappelle l'arbitraire de toute hiérarchie culturelle et sa nécessité du point de vue de sa construction sociale et historique. Cf. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 1970.

¹³⁷. « 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. » J.-C. Passeron, *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, 1991, p. 323.

¹³⁸. E. Goffman, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Minuit, 1968, p. 37.

¹³⁹. J.-P. Olivier de Sardan, « Populisme méthodologique... », *op. cit.*, p. 239.

¹⁴⁰. Ce qui, du coup, ne permet pas de reprendre à mon compte, l'expression de « populisme méthodologique » en ce qu'elle implique une posture exclusivement destinée à l'étude du « populaire ».

méthodologiquement décrétée afin d'étudier les pratiques des classes populaires dans leur cohérence, dans leurs logiques propres ne conduit pas à oublier que ces pratiques existent dans un ensemble de pratiques socialement 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. J'ai mobilisé la notion de logiques populaires, d'abord pour échapper aux pièges de la notion de cultures populaires. Outre, qu'elle évite rarement la réification, cette dernière tend trop souvent à évoquer un univers symbolique homogène, doté d'une cohérence valable pour l'ensemble d'un groupe populaire, ou de sous-groupes quand cultures populaires est au pluriel, et fermé sur lui-même¹⁴¹. Par ailleurs, la notion de logiques populaires offre l'avantage de rappeler que les pratiques des familles populaires et de leurs enfants ont bien une logique¹⁴² et une cohérence du moment que l'on tente de saisir les processus de leur construction ou que l'on tente de les saisir de « l'intérieur », sans réduire cette logique à une cohérence culturelle propre aux groupes ou classes populaires, mais en la saisissant également comme construction de la confrontation aux logiques dominantes ou institutionnelles. Une telle position épistémologique, nécessaire à l'analyse sociologique, n'a que peu de chance de prêter à une lecture neutre sur le plan moral ou politique. Malgré les précautions pour expliquer en quoi la mise au jour par le travail de recherche sociologique des rapports de domination diffère d'une dénonciation ou d'une condamnation morale ou politique de la domination, ici des formes de relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires, la lecture du travail du sociologue a toutes les chances de produire un effet de dénonciation sur les lecteurs qui sont engagés dans les relations étudiées. En tentant de montrer, d'expliquer sociologiquement les pratiques souvent déniées de toute valeur et perçue comme néfaste et illogique, en tentant de montrer qu'elles ont une logique interne, qu'elles ont un sens, l'analyse a sans doute aussi une fonction de réhabilitation ainsi que de mise en cause des perceptions dominantes pour le lecteur¹⁴³.

L'analyse de cette confrontation a constitué la ligne ou le programme de l'ensemble de mes recherches. Partant de l'étude des relations entre familles populaires et école, ce programme s'est élargi à un ensemble de recherches gardant l'horizon des différences de socialisation pour penser les rapports entre les familles populaires et leurs enfants d'une part et les agents des institutions de socialisation et d'encadrement d'autre part.

¹⁴¹. En ce sens, et tout en me nourrissant des analyses du monde populaire portées par les ouvrages de Richard Hoggart, la notion de logiques populaires me semble éviter la reproduction du modèle « hoggartien » d'analyse et ses limites pointées par Olivier Schwartz.

¹⁴². Et en n'oubliant pas que ces logiques sont aussi le produit de la construction du sociologue.

¹⁴³. Dans le même sens, Howard Becker montre bien qu'une approche de la déviance comme construction sociale a toutes chances d'être lues comme une mise en cause de l'ordre établi. H. S. Becker, *Outsiders*, Métailié, 1985, p. 218-233.

DEUXIÈME PARTIE

LOGIQUES SOCIALISATRICES POPULAIRES AUX PRISES AVEC LES LOGIQUES SCOLAIRES : LES RELATIONS ENTRE FAMILLES POPULAIRES ET L'ÉCOLE

Introduction

L'approche en termes de confrontation s'est imposée, construite et éprouvée au cours de ma thèse¹⁴⁴ qui se donnait pour objet les relations entre familles populaires et les « agents de la scolarisation », c'est-à-dire les enseignants des écoles élémentaires auxquels l'analyse m'a conduit à associer les animateurs de l'accompagnement scolaire. L'étude de ces relations passe par celle du contexte socio-historique qui ne manque pas d'agir sur les pratiques des parents vis-à-vis de la scolarisation, comme sur celles des enseignants et des travailleurs sociaux. Comprendre ce contexte (des années 80-90) permet de mieux saisir les enjeux des relations et de prendre ses distances avec les présupposés liés à l'actualité d'un « problème social » : la « relation entre les familles et l'école » dans les quartiers populaires.

1. Condition d'émergence d'un (sous) problème social

La massification ou démographisation scolaire, à travers les deux « explosions scolaires »¹⁴⁵, constitue une étape importante du procès de scolarisation de nos sociétés, et transforme le rapport des milieux populaires à la scolarisation. L'association croissante du devenir social au parcours scolaire entraîne « une prise de conscience de masse de la centralité de l'enjeu scolaire dans les familles ouvrières »¹⁴⁶. Ainsi, dans les familles populaires urbaines « le nouveau cours scolaire est non seulement admis, mais légitimé »¹⁴⁷. Parallèlement, la montée du chômage, qui fait apparaître les diplômes comme condition non suffisante mais nécessaire pour accéder à un emploi¹⁴⁸, et la dévalorisation du monde et du travail ouvrier rendent l'école incontournable au point que, pour nombre de familles ouvrières, elle constitue la « seule voie de salut social pour leurs

¹⁴⁴. D. Thin, *Les Relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines : une confrontation inégale*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Lyon 2, 1994.

¹⁴⁵. L. Chauvel, « La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres », *Revue de l'OFCE*, n° 66, 1998.

¹⁴⁶. J.-P. Terrail, « Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980) », *Revue française de sociologie*, XXV – 3, p. 436.

¹⁴⁷. J.-M. de Queiroz, *La Désorientation scolaire. Sur le rapport social des familles populaires urbaines à la scolarisation*, Thèse de 3^{ème} cycle, Université Paris VIII, 1981, p. 57. La lecture de cette thèse, qui aurait mérité de ne pas rester à l'état de littérature grise, a suscité plusieurs de mes intuitions de recherche concernant le rapport des familles populaires à la scolarisation.

¹⁴⁸. G. Bruçy, F. Ropé, *Suffit-il de scolariser ?*, Les éditions de l'Atelier, 2000.

enfants » et que l'on a pu parler à leur égard d'une « fuite en avant » dans la scolarisation prolongée¹⁴⁹.

Loin d'avoir fait disparaître les inégalités sociales, la massification scolaire a projeté l'école au centre de la différenciation sociale en déplaçant le lieu de construction des classements sociaux vers l'école où s'opère « la reproduction des hiérarchies sociales par la transmutation des hiérarchies sociales en hiérarchies scolaires »¹⁵⁰. C'est dans ce contexte que se développe le discours sur l'« échec scolaire »¹⁵¹ pour désigner les scolarités trop courtes des enfants des classes populaires, les sorties de l'école sans diplôme ou avec des diplômes de faible valeur sociale. Ce discours, qui apparaît alors que l'école produit un nombre de diplômés jamais atteint et scolarise les jeunes générations de plus en plus longtemps, devient la manière de désigner l'écart entre les normes scolaires et les scolarités réelles de nombreux enfants des classes populaires. L'« échec scolaire », institué en problème social, est souvent associé à d'autres problèmes sociaux que l'on prête d'ordinaire aux quartiers populaires : « délinquance », « insécurité », « problèmes d'insertion », « illettrisme »¹⁵²... L'importance accordée à l'« échec scolaire » dans l'espace public conduit au développement d'actions de lutte contre l'« échec scolaire » organisées de manière territorialisée¹⁵³ à travers la création des zones d'éducation prioritaires (ZEP) en 1981. Parallèlement, émergent de nombreuses actions d'accompagnement scolaire à la périphérie de l'école¹⁵⁴. Outre le support à la scolarité et le travail de socialisation qui le caractérisent, l'accompagnement scolaire entend agir en lien avec les familles et intervenir dans leurs relations avec l'école, ses animateurs jouant ainsi le rôle d'agents de scolarisation¹⁵⁵. Les relations entre les familles populaires et l'école apparaissent comme un problème en lien avec celui de l'« échec scolaire » et dans le cadre du développement des ZEP. Associant l'« échec scolaire » aux caractéristiques

¹⁴⁹. S. Beaud et M. Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard, 1999. Dans ma thèse, je résume le rapport des familles populaires à l'école en des termes proches par la formule « hors l'école, point de salut ! ».

¹⁵⁰. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 1970, p. 186.

¹⁵¹. V. Isambert-Jamati, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in É. Plaisance (coord.), *L'Échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Editions du CNRS, 1985 ; B. Ravon, *L'« Échec scolaire ». Histoire d'un problème public*, In Press, 2000.

¹⁵². « Pour la première fois, on se met à pointer d'un même mouvement l'échec à l'insertion scolaire, celui qui fait les orientations vers les filières de relégation et la rapide exclusion du système, l'échec à l'insertion sociale et l'échec à l'insertion professionnelle avec son lot de précarité prévisible », A.-M. Chartier, J. Hébrard, « Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme », in J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet, B. Lahire (dir.), *L'« Illettrisme » en questions*, PUL, 1992, p. 21.

¹⁵³. La territorialisation des politiques scolaires comme celle du travail social constitue une problématique récurrente depuis les années 80. B. Charlot (coord.), *L'École et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, A. Colin, 1994 ; J. Ion, *Le Travail social à l'épreuve du territoire*, Privat, 1991.

¹⁵⁴. D. Glasman, *L'Accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, PUF, 2001.

¹⁵⁵. Ce qui me conduira à les inclure dans l'analyse des relations entre familles populaires et école.

et aux pratiques familiales et pariant sur le levier que pourraient constituer de « meilleures » relations avec les parents pour agir sur les difficultés scolaires des élèves, on a élevé ces relations en sous-problème social de l'« échec scolaire » et de la scolarisation dans les quartiers populaires. Ce contexte garde toute son actualité aujourd'hui, à ceci près, et les conséquences ne sont pas négligeables, que le regard et les discours institutionnels, politiques et médiatiques ont glissé de la problématique de l'« échec scolaire » à celle des « violences scolaires », « plaquant sur toute une série d'événements scolaires, qui auraient relevé, il y a peu encore, de la question de l'« échec scolaire », une nouvelle grille de lecture axée sur la « violence » ou les « incivilités » »¹⁵⁶. Avec ce déplacement des catégories publiques de difficultés ou d'inégalités de scolarisation vers celles de désordres scolaires et urbains, le « problème » des relations entre les familles et l'école s'est maintenu comme question des politiques de l'école et des « politiques de la ville » dans les quartiers populaires¹⁵⁷.

Ainsi, mes recherches sur les relations entre les familles populaires et l'école se sont trouvées aux prises avec un objet problématisé et préconstruit par d'abondants discours politico-pédagogiques et politico-sociaux. Prendre au sérieux ces catégories discursives en ce qu'elles participent à la construction des relations entre les familles et l'école et les dépasser est également indispensable pour construire sociologiquement les relations étudiées¹⁵⁸. Un des présupposés rencontrés dans moult discours (communs et parfois savants ou pseudo-savants) affirme un lien entre la qualité des relations entre les parents et les enseignants et la scolarité des enfants. L'hypothèse d'une réduction de l'« échec scolaire » par l'amélioration de ces relations trame de nombreuses actions en direction des parents. Elle est présente également dans les travaux de chercheurs comme ceux du CRESAS¹⁵⁹ ou encore dans des rapports officiels qui déduisent de corrélations entre le « milieu familial » et les performances scolaires, l'hypothèse « qu'un renforcement de la coopération entre école et famille pourrait améliorer la qualité des études des enfants »¹⁶⁰. Cette hypothèse est loin d'être vérifiée. Plusieurs travaux montrent que l'investissement des parents dans la relation avec les enseignants n'est pas toujours décisif pour la scolarité

¹⁵⁶. M. Millet, D. Thin, « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du « désordre scolaire » dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, 2003 ; B. Geay, « Du « cancre » au « sauvageon ». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'« insertion » et de « tolérance zéro » », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, 2003.

¹⁵⁷. En témoignent les formations, les conférences, les séminaires organisés encore aujourd'hui tant au sein de l'Éducation nationale qu'en direction des acteurs de l'accompagnement scolaire.

¹⁵⁸. Où l'on voit qu'adhérer à la tradition de la rupture épistémologique (É. Durkheim, *Les Règles de la méthode sociologique*, PUF, 1981), et de la conquête de l'objet contre les évidences (P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon, J.-C. Passeron, *Le Métier de sociologue*, Mouton, 1973) ne conduit pas à nier l'importance des catégories ordinaires ou officielles de construction de la réalité sociale, ni d'ailleurs à considérer les êtres sociaux comme des « idiots culturels ».

¹⁵⁹. CRESAS, *Ouvertures : l'école, la crèche, les familles*, L'Harmattan, 1985.

¹⁶⁰. A. Macbeth, *L'Enfant entre l'école et sa famille*, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1984, p. 189.

des enfants. Une recherche sur des enfants d'ouvriers algériens ayant atteint l'Université, souligne « une absence quasi totale dans l'espace scolaire » des parents de ces étudiants¹⁶¹. Une autre à laquelle j'ai collaboré : « rien ne vient indiquer une corrélation nette entre les situations scolaires des enfants et la connaissance des parents [par les enseignants]¹⁶² ». Ce qui est présenté comme un postulat indiscutable a pour fonction de justifier la plupart des actions en direction des familles populaires. Pour ne pas m'enfermer dans la problématique scolaire et institutionnelle de la « relation école/familles », j'ai appréhendé les enjeux des relations entre les familles populaires et l'école comme des enjeux non réductibles aux objectifs de lutte contre l'« échec scolaire » ni aux seuls enjeux de la scolarité des enfants. Je les ai appréhendées en ce qu'elles impliquent une dimension sociale et politique plus vaste, à travers des enjeux de morale et normes éducatives¹⁶³. Quand on étudie les relations entre l'école et les familles, on est confronté à un ensemble de discours normatifs ou prescriptifs, à la frontière entre discours moraliste, discours scientifique, discours sociopolitique ou de l'intervention sociale¹⁶⁴. La famille fait l'objet de nombreuses préoccupations sociales et politiques et se trouve au carrefour de nombreux problèmes sociaux portés par les institutions politiques et les institutions de socialisation : la crise de la famille, la crise de l'autorité, la maltraitance infantile¹⁶⁵, l'enfance en danger¹⁶⁶, ou encore la parentalité¹⁶⁷. Du coup, les discours entre expertise, prescription et recherche se multiplient et l'on peut suivre Franz Schultheis lorsqu'il écrit que la famille est un « objet de complicité entre acteurs scientifiques d'un côté et acteurs sociopolitiques de l'autre »¹⁶⁸. S'agissant des relations entre les familles populaires et l'école, le discours le plus fréquemment rencontré dans les milieux éducatifs

¹⁶¹. S. Laacher, « L'École et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées », *Politix*, n° 12, 1990, p. 35.

¹⁶². B. Lahire, *Les Raisons de l'improbable. "Heurs" et "Malheurs" à l'école élémentaire d'enfants de milieux populaires*, GRS, ronéoté, 1993, p. 343. J'ai collaboré à cette recherche par les discussions préliminaires sur la problématique, la construction détaillée de l'échantillon et la réalisation de la moitié des entretiens avec les familles. Elle a donné lieu à la publication de B. Lahire, *Tableaux de familles*, EHESS, Gallimard, Seuil, 1995.

¹⁶³. Le jugement en matière d'éducation ou de socialisation n'est jamais purement « technique », mais implique toujours un jugement moral sur le résultat de l'action socialisatrice comme sur ses modalités. On sait combien Durkheim associait étroitement éducation et morale. É. Durkheim, *L'Éducation morale*, PUF, 1963 ; É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, PUF, 1985.

¹⁶⁴. Comme le montre l'ouvrage de R. Lenoir, *Généalogie de la morale familiale*, Seuil, 2003.

¹⁶⁵. F. Schultheis, A. Frauenfelder, C. Delay, *Maltraitance. Contribution à une sociologie de l'intolérable*, L'Harmattan, 2007.

¹⁶⁶. D. Serre, « La "judiciarisation" en actes. Le signalement d'"enfants en danger" », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 136-137, 2001 ; D. Serre, *Les Couloirs de l'État social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Raisons d'agir, 2009.

¹⁶⁷. M. Boisson, A. Verjus, *La Parentalité, une action de citoyenneté. Une synthèse des travaux récents sur le lien familial et la fonction parentale (1993 – 2004)*, Dossier d'étude n°62, CERAT-CAF, 2004 ; D. Pioli, « Le soutien à la parentalité : entre émancipation et contrôle », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n°1, 2005, <http://sejed.revues.org/index106.html>.

¹⁶⁸. F. Schultheis, « Pour une reconstruction critique d'un objet de recherches et d'interventions. Un exemple allemand », in P. Durning (dir.), *Éducation familiale*, Matrice, 1988, p. 226.

est un discours normatif qui tend à insister sur ce qui est perçu du point de vue de l'institution scolaire comme des déficits de l'action des parents en matière scolaire, voire comme des déficits éducatifs¹⁶⁹. Pour échapper à cette vision dépréciative qui ne permet pas de rendre compte des rapports des familles populaires à l'école et à la scolarisation, et si on n'entend pas réduire les relations aux seuls enjeux de la scolarité, ni aux seules interactions en face à face (ou à leur absence relative comme le déplorent souvent les enseignants), plusieurs approches sociologiques peuvent être mobilisées.

2. De quelques approches disponibles en sociologie

On peut souligner que les relations entre familles populaires et école relèvent des rapports entre institutions de socialisation et d'encadrement et membres des classes populaires, rapports parfois envisagés dans la perspective d'un contrôle social exercé sur les familles¹⁷⁰. Dans cette perspective, enseignants et travailleurs sociaux sont les agents d'exécution d'une volonté politique passant par les institutions. Sans doute, les enseignants ont un pouvoir et une légitimité donnés par l'institution scolaire et l'on sait que l'autorité pédagogique est conférée par le pouvoir d'institution¹⁷¹. Les enseignants, crédités d'emblée d'un savoir qui dépasse la seule transmission des connaissances et peut s'appliquer à l'ensemble des questions éducatives, tiennent pour une part le sort des enfants dans leurs mains, notamment lorsqu'il est question d'orientation. Enfin, l'institution donne à ses agents le pouvoir et l'obligation de signaler aux autorités administratives les familles qui ne respectent pas fidèlement la loi sur l'obligation scolaire ou dont le mode de vie et les pratiques sont trop contraires à la définition dominante de l'éducation¹⁷². De même, les travailleurs sociaux sont dotés d'un pouvoir institutionnellement garanti. Faible pour les animateurs socioculturels, il est plus grand pour les assistantes sociales ou les éducateurs : possibilité de signalement des familles « à problèmes », surveillance ou mise en tutelle de ces familles... mais aussi faculté d'accorder des aides matérielles en cas de difficultés économiques, de fournir des solutions pour les familles dont les enfants sont en délicatesse avec la loi, etc. Le statut

¹⁶⁹. « La famille est le lieu de tous les ethnocentrismes de classe, presque toujours inconscients, car elle semble relever de la nature des choses » écrit R. Lenoir dans *Généalogie de la morale familiale...*, *op. cit.*, p. 17.

¹⁷⁰. J. Donzelot, *La Police des familles*, Minit, 1977 ; P. Fritsch, I. Joseph, *Discipline à domicile. L'édification de la famille*, Recherche n° 28, 1977. Pour un retour critique sur la notion de contrôle social et sur sa critique : M. Darmon, « Les "entreprises" de la morale familiale », *French Politics, Culture and Society*, vol. 17, n° 3-4, 1999.

¹⁷¹. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction...*, *op. cit.*

¹⁷². Il semble que l'on assiste à un resserrement de l'action institutionnelle sur les familles les moins conformes à travers un ensemble de dispositifs qui articulent différentes institutions et organisent un maillage autour des familles. Cf. M. Millet, D. Thin, « L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et affectations institutionnelles », in S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, PUF, 2007 ; D. Thin, « Des dispositifs entre remédiation et externalisation des problèmes scolaires », *Éducation permanente*, n° 179, juin 2009.

octroyé par les institutions à leurs agents agit dans les relations par l'effet de légitimité qu'il produit et par la possibilité de contrainte directe sur les familles qu'il renferme. Cependant, sans négliger l'impact du statut institutionnel des enseignants et des travailleurs sociaux sur les relations avec les familles populaires, je n'ai pas placé au centre de mes analyses les fonctions d'agents chargés de mettre en œuvre la politique de leurs institutions ni réduit enseignants et travailleurs sociaux au rôle d'agents d'un appareil de domination ou de reproduction¹⁷³. Faire des enseignants les agents d'un appareil de reproduction ou d'un appareil idéologique d'Etat¹⁷⁴, ou des travailleurs sociaux les instruments d'une « Police des familles »¹⁷⁵ repose sur une conception finaliste du monde social. En confondant la domination avec des logiques d'appareils ou d'institutions au service des classes dominantes ou d'un État transformé en démiurge d'une société de surveillance, on s'enferme dans une vision machiavélique des relations sociales et l'on place dans la tête des enseignants et des travailleurs sociaux ce que l'analyse a dégagé de la « lecture » des appareils ou des dispositifs. On oublie ainsi que la domination n'a pas besoin d'être voulue pour exister.

Les relations entre familles populaires et enseignants et travailleurs sociaux peuvent également être analysées en tant que relations entre positions différentes dans l'espace social, les enseignants étant saisis comme membres des classes moyennes ou de la petite bourgeoisie salariée, les familles populaires étant caractérisées par leur appartenance aux classes sociales les plus démunies et les plus dominées dans l'espace social. Le sens des relations est alors tout entier contenu dans les écarts entre les positions objectives des individus et des groupes dans l'espace social. Cet écart se traduit en distance pratique et effective. La ségrégation spatiale est manifeste : les lieux de résidence sont séparés et si les travailleurs sociaux fréquentent les quartiers populaires au cours de leurs activités professionnelles, bien peu d'enseignants connaissent les cités où vivent leurs élèves. Au-delà, c'est l'ensemble des modes de vie, des goûts, des perceptions du monde et des autres qui diffèrent¹⁷⁶ comme j'aurai l'occasion de l'observer au cours de mes recherches. Tout

¹⁷³. « Réduire les agents au rôle d'exécutants, victimes ou complices d'une politique inscrite dans l'Essence des Appareils, c'est s'autoriser à déduire l'existence de l'Essence, à lire les conduites dans la description des Appareils, et, du même coup, à *faire l'économie* de l'observation des pratiques et à identifier la recherche à la lecture de *discours* traités comme matrices réelles des pratiques », P. Bourdieu, « Le mort saisit le vif. Les relations entre l'histoire réifiée et l'histoire incorporée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 32-33, 1980, p. 4.

¹⁷⁴. La référence reste ici C. Baudelot et R. Establet, *L'École capitaliste en France*, Maspero, 1971.

¹⁷⁵. J. Donzelot, *La Police des familles...*, *op. cit.*

¹⁷⁶. Comme P. Bourdieu l'a montré dans *La Distinction, Critique sociale du jugement*, Minituit, 1979 et même si les différences culturelles strictement fondées sur les appartenances de classe doivent être relativisées comme le montre B. Lahire, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, 2004.

rattache enseignants et travailleurs sociaux aux classes moyennes¹⁷⁷ : leur capital scolaire et culturel, leur stabilité économique, leur entourage immédiat, leur trajectoire... D'un autre côté, les familles populaires sont caractérisées par l'absence ou la faiblesse de la scolarisation des parents, la précarité économique, l'enracinement dans le monde ouvrier par les trajectoires professionnelles et sociales, par le cercle familial et amical comme par le voisinage, la distance à la culture légitime, la stigmatisation dans les discours des dominants... Les différences de position et de caractéristiques sociales ne se résument pas en écart, elles construisent une hiérarchie qui se traduit dans les classements pratiques des individus et des groupes et se trouve au fondement d'une relation de domination, ici entre des enseignants et des travailleurs sociaux, membres des classes moyennes dotés de qualités et de dispositions socialement reconnues et légitimes et des familles populaires auxquelles il n'est pas rare que soit déniée toute légitimité sociale.

Les relations peuvent être appréhendées à partir des différences de capitaux associés à ces positions sociales comme y conduit l'usage du concept de capital culturel pour analyser les différences entre classes sociales dans les relations avec l'école. Une telle perspective, rarement mobilisée explicitement pour analyser les relations entre les familles et l'école, a permis de produire des travaux intéressants aux Etats-Unis, qui comparent les pratiques à l'égard de l'école de familles ouvrières (*working-class parents*) et de familles de classes supérieures (*upper middle-class parents*)¹⁷⁸. L'auteur insiste sur la faiblesse des ressources culturelles et scolaires mobilisables par les parents ouvriers dans leurs relations avec l'école et pour contribuer à la scolarité de leurs enfants, ainsi que sur les effets de domination générés par cette relative faiblesse en capital culturel. Elle souligne la distance que cette faiblesse instaure entre les familles populaires et l'école et ses effets sur la moindre implication des parents dans l'école. Elle montre que les relations entre ces familles et l'école sont caractérisées par une séparation alors que les relations des familles de classes supérieures avec l'école sont caractérisées par l'interconnection entre vie familiale et vie scolaire. Si l'auteur analyse les pratiques des familles dans leurs relations avec l'école et concernant la scolarité de leurs enfants, elle réfère surtout ces pratiques aux ressources culturelles différentes des familles.

3. Analyser les relations en termes de confrontation entre logiques socialisatrices inégales

Ces différentes approches permettent d'éviter les discours qui adoptent le point de vue de l'institution scolaire et éclairent plusieurs dimensions des relations entre les familles

¹⁷⁷. On peut bien sûr discerner des nuances entre enseignants et travailleurs sociaux, du point de vue des trajectoires scolaires comme des modalités d'accès au poste. Cependant, pour l'essentiel, leur proximité sociale l'emporte quand on s'intéresse à leurs relations avec les membres des classes populaires.

¹⁷⁸. A. Lareau, *Home Advantage : Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, The Falmer Press, 1989.

populaires et l'école. Elles ne sont pas totalement absentes de mes propres analyses, par exemple lorsque j'observe l'action conduite par les agents de l'institution scolaire pour tenter d'imposer aux parents d'autres pratiques socialisatrices ou d'autres règles familiales de vie. La dimension « institutionnelle » sera davantage explorée dans mes recherches ultérieures qui s'intéressent à des situations où les tensions entre les logiques des familles populaires et de leurs enfants et les logiques scolaires sont poussées à leur acmé et où, en conséquence, on observe une prise en charge des familles dans des dispositifs à la croisée de plusieurs institutions¹⁷⁹. Dans le même sens, la distance sociale entre enseignants et travailleurs sociaux d'une part et familles populaires d'autre part n'est pas absente de mes analyses, notamment lorsque j'observe la perception et les jugements moraux portés sur les familles populaires par les enseignants et les travailleurs sociaux relevant indissociablement de leur morale liée à leurs positions et trajectoires sociales et de leur morale professionnelle associée à leurs logiques socialisatrices¹⁸⁰. Toutefois, le sens des relations ne me semble pas tout entier contenu dans les écarts entre les positions objectives des individus et des groupes dans l'espace social. Si « le faible capital culturel » des familles n'est pas sans effet sur leurs relations avec l'école et s'il s'articule à la distance aux logiques socialisatrices scolaires, une analyse limitée à cette caractéristique peut nous entraîner vers une lecture légitimiste qui rabat l'analyse sous l'absence (même relative) de ressources culturelles ou scolaires. D'ailleurs, pour m'appuyer sur Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron contre un usage légitimiste de la notion de capital culturel, je préférerais parler d'« arbitraire culturel dominé » qui souligne mieux le rapport qui infériorise ceux qui sont porteurs de traits culturels non légitimes. Si les concepts de capital culturel et de capital scolaire fonctionnent comme des indicateurs précieux lorsqu'il s'agit de classer les êtres sociaux et leurs pratiques, de les comparer, de les situer les uns par rapport aux autres, ils ne permettent pas, à eux seuls, de restituer ni de résumer la diversité et la complexité des pratiques¹⁸¹. Leurs usages tendent à laisser de côté l'analyse des rapports effectifs des parents à l'école, de la manière dont ils s'approprient la scolarité de leurs enfants, des pratiques socialisatrices familiales, malgré les corrélations que l'on peut établir entre pratiques et capital scolaire et qui sont la manifestation des effets durables de la socialisation exercée par l'école. Quelle que soit la pertinence du modèle élaboré, il reste à étudier dans chaque cas, chaque situation comment les relations se nouent, comment les écarts objectivés à l'aide d'indicateurs se

¹⁷⁹. M. Kherroubi, M. Millet, D. Thin, *Classes-relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?*, Etudes et recherches n°8, CNFE-PJJ Vaucresson, 2005. Ce qui me conduit à partager les propos de Muriel Darmon qui regrette que « la disqualification des approches en termes de contrôle social a en partie entraîné celle de l'étude des normes familiales, qui leur était associée. Une certaine façon d'observer les régulations externes de la famille s'est donc trouvée mise à l'écart ou critiquée du fait du "départ à la retraite" du contrôle social. » M. Darmon, « Les "entreprises" de la morale... », *op. cit.*, p. 2.

¹⁸⁰. D. Thin, « Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation », *Carnets de bord en sciences humaines*, n°10, 2005.

¹⁸¹. Voir à ce sujet B. Lahire, *Tableaux de familles...*, *op. cit.*

réalisent dans des relations concrètes, autour de problèmes spécifiques, comment ils se traduisent ici sur le terrain de l'éducation, de la scolarisation. Pour terminer avec le concept de capital culturel on pourrait peut-être soutenir (comme il m'a été suggéré lors d'une de mes conférences au Brésil) que les manières de socialiser, ou les modalités des rapports entre parents et enfants sont des formes de capital culturel incorporé¹⁸². Il est manifeste que, dans la plupart des cas, la proximité entre logiques socialisatrices familiales et logiques scolaires « augmente » en même temps que le capital culturel (et inversement, bien entendu). Cependant, il n'est pas certain que cela soit systématique et l'on peut envisager aussi des situations de fort ou relativement fort capital culturel et scolaire avec des logiques socialisatrices relativement divergentes du mode scolaire de socialisation¹⁸³. Les deux concepts (logiques socialisatrices et capital culturel) ne sont pas toujours juxtaposables. À donner une acceptation extensive au concept de capital culturel, on risque de lui faire perdre sa fécondité heuristique en même temps que l'on risque d'enfouir la spécificité des relations et des pratiques sous un concept devenu alors trop polymorphe. On ne peut non plus oublier qu'un concept est porteur d'une histoire, d'usages et de rôles dont on ne peut jamais entièrement le détacher¹⁸⁴, qui limitent sa malléabilité. En subsumant le concept de logiques socialisatrices sous celui de capital culturel, on s'expose alors aux lectures dont ce dernier est nécessairement porteur.

En outre, ces approches laissent échapper la spécificité de relations nouées autour d'un phénomène qui a ses propres caractéristiques (irréductibles aux caractéristiques d'une classe sociale), la scolarisation, et de relations à travers lesquelles sont confrontées des pratiques socialisatrices. En rabattant les relations sous les rapports entre institutions et familles ou sous les écarts en termes de positions sociales ou de capital culturel, on réduit l'analyse à un principe d'explication général et indéfiniment transférable, que ce soit l'encadrement institutionnel des classes populaires ou l'inégale dotation des classes sociales en capitaux. Pour pertinente que soit l'analyse qui en découle, le gain d'intelligibilité sociologique risque alors d'être mince. Les relations entre les familles populaires et l'école ne sont pas (seulement) des relations entre capitaux. Elles mettent en présence des êtres sociaux aux pratiques socialisatrices différentes, souvent contradictoires, tramées par des logiques divergentes et révèlent toute une série d'oppositions concernant la manière de vivre, d'être en relation avec un enfant, de l'élever, etc. Enfin, on ne peut faire l'impasse sur ce que les relations doivent au procès

¹⁸². P. Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, 1979.

¹⁸³. Comme nous y invitent les travaux de Bernard Lahire qui montrent que les dispositions des individus ne sont pas toujours homogènes mais peuvent être plurielles, voire divergentes. B. Lahire, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, 1998 ; B. Lahire, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Nathan, 2002.

¹⁸⁴. J.-C. Passeron, « Les mots de la sociologie », in *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, 1991.

historique de scolarisation pris au double sens d'élargissement de la scolarisation et de développement du mode scolaire de socialisation sans risquer d'escamoter la dimension historique dans laquelle les relations prennent place et la dimension politique contenue dans les tentatives de transformation des familles populaires. C'est là que l'apport des travaux sur la forme scolaire est décisif en ce qu'ils soulignent la spécificité de la forme scolaire irréductible à des différences de classe et pourtant imbriquée avec celles-ci. Sans faire l'impasse sur les dimensions portées par les analyses évoquées, je les ai subordonnées à un principe d'interprétation qui met l'accent sur les effets de la rencontre entre ces logiques socialisatrices divergentes, parfois antagonistes. Envisager les relations entre familles populaires et école en ce qu'elles sont tramées par des dissonances et des tensions entre logiques socialisatrices divergentes, et par une confrontation inégale entre deux modes de socialisation, l'un scolaire et dominant, l'autre populaire et dominé, permet tout autant de traiter les interactions entre parents et agents de scolarisation, de prendre en compte les différences en termes de capital culturel, les écarts entre positions sociales et de considérer l'action des institutions dans le cadre de cette rencontre ou de cette confrontation. J'ai qualifié la confrontation d'inégale car la recherche montre que les logiques scolaires dominant et tendent à s'imposer aux familles populaires. L'incontournabilité de l'école aujourd'hui contraints les parents à se soumettre, si peu que ce soit, aux exigences de l'institution scolaire et des enseignants¹⁸⁵. Surtout, le mode scolaire de socialisation s'étant imposé comme mode de socialisation dominant, la confrontation s'effectue dans un rapport de domination symbolique légitimant les logiques socialisatrices scolaires y compris aux yeux des familles populaires en même temps que leurs propres pratiques socialisatrices sont constituées comme illégitimes. Cependant, l'analyse des relations entre familles populaires et école dans les termes d'une confrontation n'enferme pas dans une vision légitimiste qui appréhende les pratiques des familles unilatéralement par la faiblesse de leur capital culturel et de leur capital scolaire. Elle suppose de saisir les pratiques familiales comme logiques propres tout en analysant les écarts et les tensions avec le mode scolaire de socialisation.

La mise en évidence de la confrontation a conduit à homogénéiser les groupes d'êtres sociaux impliqués dans les relations et à laisser au second plan les différences et les variations à l'intérieur de ces groupes. Homogénéiser les logiques scolaires ou populaires ne conduit pas à considérer que l'on a affaire à des blocs indifférenciés. On ne peut ignorer les différences entre familles, par exemple, en fonction de la scolarité des parents ou des trajectoires professionnelles ou migratoires. On peut montrer que toutes les familles

¹⁸⁵. « De toutes les institutions extérieures dont on se sert ou non, l'institution scolaire est la seule par rapport à laquelle il soit impossible de prendre une réelle liberté, à laquelle il est en fait impossible de se soustraire ». J.-M. de Queiroz, *La Désorientation scolaire...*, *op. cit.*, p. 200.

populaires ne sont pas éloignées au même degré des logiques scolaires¹⁸⁶. De la même façon, on ne peut ignorer les variations pédagogiques entre enseignants et, plus encore, entre enseignants et travailleurs sociaux bien que celles-ci aient été provisoirement et partiellement suspendues pour insister sur l'inscription commune des pratiques dans le mode scolaire de socialisation. La mise entre parenthèse de ces différences dans les différences¹⁸⁷ (qui ne sont pas totalement absentes) ne se justifie que par un choix de construction d'objet donnant la priorité à la compréhension des fondements de la confrontation. Elle était nécessaire pour vérifier la fécondité des hypothèses sur la confrontation et la tension entre les logiques scolaires et les logiques socialisatrices des familles populaires¹⁸⁸.

4. Méthodologie

L'analyse des relations ainsi envisagées imposait de saisir empiriquement les logiques propres aux protagonistes des relations ainsi que leur confrontation. La réalisation de cette recherche a donc impliqué une forte immersion¹⁸⁹ et un travail de terrain important¹⁹⁰. Les éléments suivants ont ainsi constitué le matériau de la recherche :

- Une centaine d'entretiens dont une soixantaine dans les familles à leur domicile.
- L'analyse des discours écrits produits par les enseignants et les travailleurs sociaux aux fins de bilan ou de projet d'actions, ces discours présentant l'avantage de n'être pas produits pour le sociologue, à la différence des entretiens.
- L'observation de rencontres et de réunions, une présence importante dans les écoles et sur les lieux des activités « péri-scolaires » ont permis d'obtenir de nombreux éléments de connaissance empirique recoupant les éléments précédents.
- Des notes ethnographiques systématiques sur les situations d'entretien, en particulier avec les membres des familles populaires. La manière dont j'ai été

¹⁸⁶. Ma participation à la recherche de Bernard Lahire (*Tableaux de familles...*, *op. cit.*) qui montre les différences familiales au principe des disparités de réussite scolaire d'élèves de milieux populaires, témoigne de l'absence d'indifférence aux différences... En outre, les recherches sur les ruptures scolaires me conduiront à prendre en compte des spécificités familiales liées à la précarité économique et matérielle.

¹⁸⁷. Pour paraphraser un titre célèbre : J.-C. Passeron, F. de Singly, « Différence dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue française de sciences politiques*, vol. 34, n°1, 1984.

¹⁸⁸. De la même manière que l'étude des différences entre établissements scolaires ne doit pas conduire à l'« oubli » des inégalités sociales devant l'école, l'analyse fine des différences entre familles populaires ou entre enseignants ne doit pas occulter ce qui trame ces différences.

¹⁸⁹. « Il faut, sur le terrain, avoir perdu du temps, beaucoup de temps, énormément de temps, pour comprendre que ces temps morts étaient des temps nécessaires. », J.-P. Olivier de Sardan, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n° 1, 1995, p. 74.

¹⁹⁰. Le terrain est constitué de deux quartiers populaires de la banlieue lyonnaise, quartier de HLM pour l'un et de copropriétés dégradées pour l'autre. Dans ces deux quartiers classés ZEP, 5 écoles primaires ont permis de rencontrer la population de parents comme d'enseignants. Les centres sociaux ont été le point de départ du travail empirique concernant les activités « péri-scolaires ».

reçu, les activités des différents membres de la famille pendant l'entretien, les interactions entre les membres de la famille ou avec les voisins au cours des entretiens ou lors de la prise de rendez-vous... ont été des compléments utiles à la compréhension des discours des logiques portées par ces discours.

Pour dépasser l'impossibilité de connaître les pratiques familiales de l'intérieur¹⁹¹ ou d'être présent de manière systématique lors des interactions informelles entre les parents et les agents de scolarisation, j'ai diversifié les approches et croisé les informations produites par différents modes d'investigation et à partir de différents matériaux. J'ai ainsi croisé les discours des divers acteurs, que ce soit les discours obtenus par les entretiens ou relevés au cours des réunions. L'analyse des discours a été complétée par la mobilisation, autour des entretiens, d'un entrecroisement d'informations, de matériaux qui permettent à la fois de contextualiser les discours et de reconstruire à partir de points de vue variés des situations, des pratiques, des interactions évoquées dans ces discours.

L'analyse a permis de dégager un ensemble de caractéristiques des logiques socialisatrices des familles ainsi que les tensions engendrées par leur rencontre avec les logiques scolaires. Les traits des pratiques des parents ont parfois été dégagés par d'autres recherches antérieures dont je me suis nourri¹⁹². On confirme que la recherche n'invente jamais à partir de rien et le chercheur ne « découvre » jamais seul. Ma recherche apporte sans doute une analyse précise des pratiques des familles, contextualisant et affinant des résultats ou des analyses préexistants. Elle met en relation les différentes pratiques des familles souvent séparées dans d'autres travaux. Surtout, elle aborde ces pratiques en tant qu'elles s'articulent entre elles dans le cadre de la confrontation ou qu'elles constituent un ensemble de logiques que l'on peut comprendre dans la confrontation avec les logiques scolaires.

I. De quelques tensions entre logiques socialisatrices populaires et logiques scolaires¹⁹³

1. Un rapport « instrumental » à l'école ou la logique de l'efficacité

Les écarts entre logiques socialisatrices apparaissant dans les pratiques vis-à-vis de la

¹⁹¹. Une telle démarche n'est pas impossible, mais, outre les problèmes épistémologiques qu'elle soulève, elle suppose des conditions très particulières et difficiles à mettre en place. Dans l'une de ses recherches, Annette Lareau a obtenu d'observer *in situ*, c'est-à-dire à leur domicile, plusieurs familles : A. Lareau, *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*, University of California Press, 2003.

¹⁹². Réciproquement, nombre des résultats de cette recherche ont été confirmés par deux recherches ultérieures : P. Périer, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, PUR, 2005 ; C. Delay, *Les Classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, Thèse de sociologie, Université de Genève, 2009.

¹⁹³. Dans les pages qui suivent, je restitue quelques traits saillants des logiques socialisatrices populaires dans leur confrontation aux logiques scolaires.

scolarité préoccupent au premier chef les enseignants qui expriment des exigences que les pratiques des parents ne comblent pas toujours. Le mode d'investissement vis-à-vis de l'école et de la scolarité diverge de celui que les enseignants espèrent et qu'ils estiment normal. Les pratiques pédagogiques mises en œuvre à l'école entrent en contradiction avec les manières dont les parents conçoivent les apprentissages, et les difficultés ou les réticences qu'ils ont à s'y conformer sont sources de malentendus ou de conflits. Le même genre de clivage concerne les activités péri-scolaires dont les parents espèrent avant tout une amélioration de la scolarité de leurs enfants par le travail alors que les animateurs mettent davantage l'accent sur une transformation plus profonde des comportements des enfants. L'école est incontournable pour les parents qui attendent de celle-ci des effets concrets sur la vie sociale de leurs enfants¹⁹⁴. Le sens de la scolarisation pour les familles populaires réside dans les possibilités sociales qu'elle génère et dont elle porte la promesse, que ce soit en termes de débouchés professionnels ou en termes de savoirs permettant de « se débrouiller » dans la vie quotidienne. Alors que la logique pédagogique s'inscrit dans la durée et fonde le sens des apprentissages dans des finalités ne se dévoilant qu'à long terme dans la maîtrise de procédures intellectuelles abstraites, les parents attendent de l'école des savoirs appréhendables dans leur opérationnalité immédiate et pratique. Dans ce sens, le processus de « secondarisation » de l'école élémentaire a probablement creusé l'écart entre les familles populaires et l'école, les apprentissages ayant davantage de sens dans la suite des études que dans leur finalité pratique et à court terme¹⁹⁵. Pour les parents, chaque instant de la vie scolaire est appréhendé selon cette logique de l'efficacité et chaque activité pédagogique doit s'inscrire dans la perspective de l'efficacité sociale et des objectifs sociaux qu'ils assignent à la scolarisation. Dès lors que le savoir ne peut venir que de l'école et que les enjeux scolaires sont primordiaux, les parents ne comprennent pas que le temps de l'école soit détourné des acquisitions qu'ils jugent fondamentales. Ils focalisent leur attention sur l'apprentissage des savoirs qu'ils estiment centraux et séparent nettement ce qui leur semble utile pour la scolarité de ce qui leur paraît secondaire. Tout cela est au principe de la réticence des parents face aux activités pédagogiques apparemment moins laborieuses que les leçons et les exercices : les sorties dites « éducatives », le dessin, les voyages, parfois le sport. Celles-ci relèvent du domaine des loisirs ou du jeu, loin de la logique du travail qui seule permet d'obtenir « quelque chose » dans la vie, selon le principe « on n'a rien sans rien ». Cette logique rencontre la forte coupure entre travail et détente caractéristique des classes populaires et qui les différencie des intellectuels (dont les enseignants) qui ne savent pas toujours où

¹⁹⁴. Contre les discours sur la « démission » des parents, il faut affirmer, avec d'autres (A. Léger, M. Tripier, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Méridiens Klincksieck, 1986) qu'il n'existe pas de désintérêt des familles populaires à l'égard de la scolarité des enfants, même si cet intérêt ne se manifeste pas conformément aux souhaits des enseignants. On ne peut que récuser le « mythe de la démission parentale » (B. Lahire, *Tableaux de familles...*, *op. cit.*). Cf. aussi P. Périer, *École et familles populaires...*, *op. cit.*

¹⁹⁵. D'où la « désorientation scolaire ». J.-M. de Queiroz, *La Désorientation scolaire...*, *op. cit.*

passer la frontière entre travail et loisirs¹⁹⁶. Elle doit être rattachée aux conditions sociales d'existence des familles populaires qui doivent leur existence à un travail souvent « dur »¹⁹⁷ et qui savent d'expérience que lorsqu'il n'y a plus de travail, l'existence est sinon menacée, du moins dégradée. Le jeu participe de parenthèses dans la vie familiale, pendant lesquelles sont mis en suspens les soucis financiers, professionnels ou scolaires. Les matériaux de mes recherches sont pleins d'exemples montrant des parents qui rangent l'école du côté du travail et effectuent des parallèles directs entre leur expérience du travail et l'école¹⁹⁸.

Ce rapport à la scolarité, associé au fort sentiment d'incompétence et d'illégitimité en matière scolaire, permet de comprendre les pratiques familiales à l'égard du travail scolaire. Ces pratiques s'organisent autour de deux pôles : celui du « sous-investissement » et celui du « sur-investissement »¹⁹⁹. Le premier concerne plutôt les parents les plus démunis devant la pédagogie et les savoirs scolaires, mais pas seulement. N'exerçant qu'un suivi épisodique, ils considèrent que c'est le rôle des enseignants de s'occuper de la scolarité tout entière et s'interdisent parfois d'intervenir dans le travail scolaire de peur de nuire à leurs enfants (« *Et si je la fais tromper ?* » dit un père) ou de perdre la face devant ces derniers plus compétents qu'eux en matière scolaire. Dans le second, les parents sont souvent un peu plus scolarisés. Les parents sont sans cesse « derrière » leurs enfants, rajoutent du travail, tentent (souvent maladroitement) d'anticiper les apprentissages en classe, etc. L'inquiétude quant au devenir des enfants se conjugue avec la perception des apprentissages fondée sur le travail. Ces deux modalités d'appropriation des exigences scolaires sont loin d'être conformes aux attentes des enseignants. Le « suivi distant » est jugé insuffisant et signe d'une « défaillance » parentale²⁰⁰, mais les pratiques de « sur-scolarisation » sont contraires à la logique pédagogique qui suppose l'apprentissage de l'autonomie dans le travail scolaire comme

¹⁹⁶. B. Bernstein, « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », *Études sur les sciences d'apprentissage* 2, Centre pour la recherche et l'innovation, OCDE, 1975, repris in J. Deauvieux, J.-P. Terrail, *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, 2007, p. 88.

¹⁹⁷. « Selon que le travail est plus ou moins contraignant et plus ou moins pénible - étendue et fixité des horaires, intensité des rythmes de travail, sévérité de la surveillance exercée, caractère dangereux ou pénible des activités - (...), la distance et le contraste entre le travail et le jeu et les distractions sont plus ou moins grands ». J.-C. Chamboredon, J. Prevot, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, XIV, 1973, p. 332.

¹⁹⁸. Stéphane Bonnéry montre ce parallèle à l'œuvre aussi chez les élèves et souligne que « la façon dont ces élèves travaillent tend à se rapprocher de ce que demandait l'ancienne école primaire où ont été scolarisés leurs ascendants. » S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, 2007, p. 104.

¹⁹⁹. Eu égard aux normes scolaires en la matière.

²⁰⁰. En nommant le travail scolaire « devoirs », l'institution scolaire indique que celui-ci participe de la transmission d'une morale et d'une règle pour les élèves. Au-delà, le suivi et la réalisation des devoirs tendent à être considéré comme un devoir pour les parents et lorsque ceux-ci ne parviennent pas à s'acquitter de cette tâche conformément aux exigences scolaires, ils courent le risque de la stigmatisation.

d'ailleurs dans le registre du respect de l'ordre scolaire²⁰¹. Pour les enseignants, les parents, qui méconnaissent l'autonomie encadrée qu'ils préconisent, oscillent entre le laxisme et l'excès de contrainte en matière de scolarité. Les parents les plus actifs dans les devoirs ne peuvent comprendre que les enseignants leur reprochent les contraintes qu'ils font peser sur leurs enfants. Ils ne comprennent pas non plus que les résultats scolaires ne s'améliorent pas malgré l'accumulation des exercices « scolaires » à la maison²⁰². Cette tension conduit nombre de parents à osciller entre « sur-investissement » et « retrait » quant au suivi de la scolarité²⁰³.

2. Une communication et des activités non-pédagogiques

Les tensions et les dissonances entre socialisation familiale et logiques scolaires se manifestent également à propos des modes de communication. La question du langage constitue un point d'attention et de discours prégnant dans les écoles de quartiers populaires. Les difficultés de nombre d'élèves de milieux populaires à entrer dans le monde de l'écrit et du langage scolaire ont été bien étudiées²⁰⁴ et j'aurais l'occasion d'y revenir en abordant les processus de ruptures scolaires. À partir de ces difficultés, comme à l'occasion des interactions entre parents et enseignants, se construit toute une représentation des familles et de leur univers langagier, perçu comme un univers carencé au plan de la communication et du langage²⁰⁵. L'analyse des entretiens, l'observation d'interactions entre parents et enseignants ou travailleurs sociaux, ne permettent pas de conclure à une « absence de communication », mais montre des pratiques langagières éloignées des logiques langagières scolaires. On retrouve des formes langagières qui relèvent de l'« oral-pratique », selon le concept de Bernard Lahire, c'est-à-dire un langage peu décontextualisé, mais fortement lié aux événements en train de se faire ou que l'on a partagé, la présence de nombreux implicites dans les discours, une forte expressivité corporelle qui accompagne les discours, et parfois s'y substitue (tel ce père qui montre sa langue pour me dire qu'il « *n'a pas la langue* », c'est-à-dire qu'il ne pense pas maîtriser

201. « Respectant les règles (côté politique) et comprenant les consignes et la finalité des tâches scolaires (côté cognitif), l'élève démontre à chaque instant qu'il est parfaitement adapté à l'univers scolaire et son comportement ne réclame aucune intervention extérieure (rappel à l'ordre disciplinaire ou aide cognitive). On pourrait dire que ce qui est mal vu par l'école, c'est la dépendance inter-personnelle, de même que les libertés prises à l'égard des règles de vie collective (élève indiscipliné) ou des savoirs enseignés (élève indifférent aux savoirs scolaires). » B. Lahire, « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », in *L'Esprit sociologique*, La Découverte, 2005, p. 340.

202. Ils participent ainsi du malentendu socio-cognitif sur le sens des activités scolaires. Cf. S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire...*, *op. cit.*

203. Si, dans mes recherches, les postures « intermédiaires » sont rares, il est en revanche fréquent de voir des parents passer d'un pôle à l'autre soit sous l'influence du discours enseignant ou de l'accompagnement scolaire, soit par le constat de l'inanité des efforts familiaux.

204. B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, Minuit, 1975 ; B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, 1993 ; É. Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, L'Harmattan, 1995.

205. On mesure d'ailleurs, tout au long de mes recherches, la prégnance des théories du déficit sociolinguistiques et du handicap socioculturel dans le discours des agents de l'institution scolaire.

la langue légitime pour participer aux réunions avec les enseignants). Ces formes langagières signent une distance à la langue scolaire en même temps qu'elles sont étroitement liées au mode de socialisation familiale, à la structuration des relations intra-familiales²⁰⁶ et au rapport à l'écrit dans les familles²⁰⁷.

Au-delà de la confrontation entre formes langagières, c'est la nature de la communication familiale et, du coup, des relations avec les enfants qui diverge des logiques scolaires. Dans les familles populaires, la communication avec les enfants ne relève pas d'une communication pédagogique, mais d'une communication pratique visant l'échange avant tout autre fin. Ce qui est en cause, du point de vue de l'école, c'est l'absence d'action éducative des parents sur et à travers le langage. D'une part, on est loin d'une action systématique de reprise des enfants concernant leurs usages du langage, le langage n'étant pas constitué comme objet d'action éducative (pré-scolaire), mais servant d'abord d'outil de la communication ordinaire. D'autre part, le contenu de ce qui est véhiculé à travers les échanges langagiers relève des échanges familiaux et sociaux ordinaires et non pas de la transmission culturelle et éducative au sens de la transmission explicite de savoirs formels et susceptibles d'être mobilisés sur le terrain scolaire. Cette dissonance entre les attentes pédagogiques et les pratiques familiales est bien résumée par l'exemple suivant : une enseignante d'école primaire déplore que les parents ne profitent pas du parc proche pour montrer aux enfants les bourgeons, feuilles, fleurs, etc. de manière à « *enrichir leur vocabulaire* » ; dans le même temps, les parents de sa classe me parlent de leur sortie au parc comme des moments de détente ou des moments au cours desquels ils « *s'éclatent* » avec leurs enfants. Là où le mode scolaire tend à séparer temps des apprentissages et temps des pratiques, la socialisation familiale en milieu populaire se réalise principalement à travers les actes de la vie quotidienne, dans le partage de la vie entre adultes et enfants sans séparation de la vie ordinaire de la famille ou du quartier. Les parents ne construisent pas des moments spécifiques d'action éducative avec leurs enfants comme on peut le voir dans des familles de classes moyennes et supérieures. Lorsque l'on évoque avec eux les sorties avec leurs enfants, ce n'est pas la liste des expositions et autres sorties culturelles qui émerge. Ce sont les sorties utiles et pratiques (aller faire les courses en grande surface, accompagner le père ou la mère au travail...) ou les moments de détente partagés (jouer au foot...). On retrouve cette opposition lorsque l'on aborde la question du jeu dans les familles. Les parents ne transforment pas les instants de jeux en instants éducatifs, mais les vivent comme des moments de plaisir partagés, souvent dans

²⁰⁶. Comme l'a montré Basil Bernstein (*Langage et classes sociales...*, *op. cit.*) et comme le confirment mes observations. Il y a tout lieu de penser que le lien au contexte connu des interlocuteurs et la prépondérance du « nous » (du collectif) sur le « je » (l'individu) dans la socialisation dispensent de l'explicitation nécessaire à la communication scolaire.

²⁰⁷. B. Lahire, *Culture écrite...*, *op. cit.* ; B. Lahire, *Tableaux de familles...*, *op. cit.*

des relations corporelles peu médiatisées par des jeux imposant des règles formelles²⁰⁸. La séparation entre jeu et travail se double ici de cette forme d'hédonisme populaire que Richard Hoggart a bien montré²⁰⁹. Le mode de communication comme les activités familiales avec les enfants heurtent les logiques scolaires portées par les enseignants et conduisent ces derniers à décrire les familles sur le mode de la « carence » éducative.

3. Un mode d'autorité non scolaire

La question de l'autorité dans les familles populaires, très présente dès mes premières recherches, a pris une acuité particulière à mesure que les discours sur les désordres et violences scolaires se sont amplifiés. C'est probablement autour de l'autorité et de l'encadrement des comportements des enfants que les tensions entre pratiques familiales et normes scolaires sont les plus vives. L'autorité des parents et le mode d'action sur les enfants reposent surtout sur le principe d'une contrainte extérieure qui suppose une surveillance directe et des pratiques de contrôle des comportements²¹⁰. On rencontre alors peu de règles régissant chaque moment de la vie de l'enfant²¹¹, mais des limites à ne pas dépasser, leur transgression entraînant diverses formes de répression verbale ou physique. Ainsi, les enfants peuvent rester autour des immeubles, mais doivent être rentrés à une heure précise sous peine de sanctions : « *si je dis de monter à 6 heures, il faut qu'ils montent, y a pas de problème, mais ils savent sinon ça barde...* »²¹². L'autorité se manifeste sous forme de sanctions contextualisées, c'est-à-dire appliquées directement à l'acte répréhensible avec pour première intention de l'interrompre. Ce mode d'autorité implique que l'autorité, inséparable du contexte dans lequel elle s'applique, ne peut s'exercer que par la présence physique des parents, en étant « *derrière* » les enfants. Ceci est source de tensions quand les enseignants demandent aux parents de réguler les comportements des enfants dans l'école et que ceux-là leur renvoient la responsabilité de surveiller ces comportements. En outre, dans les familles populaires, la sanction tend à

²⁰⁸. J'ai évoqué l'opposition entre travail et jeu dans les milieux populaires. Basil Bernstein a montré que la place accordée aux jouets par les mères des familles ouvrières s'opposait à la fois à celle que lui octroient les mères des classes supérieures et à celle que prend le jeu dans l'école maternelle. B. Bernstein, *Langage et classes sociales...*, *op. cit.* Plus récemment, les travaux de Sandrine Vincent confirment les différences de sens et d'usage des jouets selon les classes sociales. S. Vincent, *Le Jouet et ses usages sociaux*, La Dispute, 2001.

²⁰⁹. R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, Minuit, 1970.

²¹⁰. Le mode d'autorité peut être mis en relation avec le type « positionnel » de familles décrit par Basil Bernstein (*Langage et classes sociales...*, *op. cit.*) ou avec les familles de type « autoritaire » mis en évidence dans J. Kellerhals, C. Montandon, *Les Stratégies éducatives des familles*, Delachaux et Niestlé, 1991.

²¹¹. Contrairement aux familles de la bourgeoisie dans lesquelles les règles font l'objet de rappel incessant. Cf. M. Darmon, *La Socialisation*, A. Colin, 2006, p. 35-36 ; Béatrix Le Wita, *Ni vue ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*, MSH, 1988.

²¹². C'est donc une combinaison de sévérité et de liberté qui s'offre au regard de l'observateur et qui est probablement au principe des analyses divergentes des pratiques populaires, tantôt perçue comme « laxistes », tantôt « rigides ».

primer la justification de la sanction. On est à l'opposé de pratiques qui visent prioritairement à faire intérioriser une morale par un discours éducatif, à produire des dispositions, par explicitation de principes moraux. Il s'agit davantage de surveiller, d'interdire ou de limiter les actions des enfants, que d'inculquer des règles de sécurité, de moralité... auxquelles les enfants soumettraient leurs comportements. En d'autres termes, les pratiques des parents des familles populaires agissent davantage par contrainte extérieure qu'elles ne visent à générer une autocontrainte. À l'inverse, dans le domaine des « comportements », comme dans le domaine cognitif, l'école aujourd'hui valorise et vise l'enfant « autonome », capable de se conduire de lui-même conformément aux règles et normes de la vie scolaire et plus largement sociale²¹³. L'autonomie, forme d'autocontrainte, ainsi conçue est non seulement recherchée, mais attendue par les enseignants qui voudraient des élèves autonomes (selon des modalités variant avec le niveau du cursus scolaire) dès leur entrée en classe²¹⁴. Les pratiques des parents, appréhendées à travers le comportement de leurs enfants ou directement lors des rencontres avec les enseignants, apparaissent pour les enseignants fort éloignées de pratiques développant l'autonomie des enfants. Ces dissonances conduisent souvent les enseignants à décrire des parents défaillants du point de vue de l'autorité qu'ils exercent sur leurs enfants (à la fois « trop rigides » et « trop laxistes »), « défaillance » qui seraient à la source des comportements scolairement non conformes. Simultanément, lorsque les enseignants font appel à l'autorité de parents, ils peuvent toujours craindre qu'elle s'exerce selon des modalités très éloignées de la norme scolaire d'autorité, notamment parce que les parents usent fréquemment de châtiments corporels. Ces derniers concordent avec la logique d'intervention qui vise à réprimer dans l'instant un acte dérangeant ou répréhensible. Ils sont associés aussi au rapport au corps dans les classes populaires, un corps principal vecteur de l'expression des sentiments. Les châtiments corporels ne sont pas des dérèglements ou ne sont dérèglements que si on les compare au

²¹³. Au long de l'histoire de la forme scolaire, on est passé de l'enfant dressé à l'enfant discipliné, puis à l'enfant raisonné (G. Vincent, *L'École primaire française*, PUL, 1980). Après un détour par l'enfant épanoui, on est à l'ère de l'enfant « autonome ». Loin d'être une succession où un nouveau modèle d'enfant chasse l'autre, c'est une juxtaposition de ces différents modèles qui prévaut dans l'école. Il reste qu'aujourd'hui l'accent est mis sur l'autonomie et que les exigences qui l'accompagnent creusent l'écart entre les familles populaires et l'école.

²¹⁴. L'« autonomie » devient ainsi une norme comportementale à partir de laquelle les individus sont classés. Mes recherches (notamment celles qui portent sur les dispositifs relais et les collégiens en ruptures scolaires) rejoignent l'analyse de Bernard Lahire lorsqu'il conclut : « Il n'y a donc rien de plus contraignant que l'injonction généralisée à l'autonomie, qui, paradoxalement, semble à première vue s'opposer à toute forme de dépendance et de contrainte », B. Lahire, « Fabriquer un type d'homme... », *op. cit.*, p. 346. L'autonomie scolaire n'est pas sans rapport avec « les nouvelles normes d'éducation » que François de Singly semble déceler dans « la » famille en oubliant qu'elles sont surtout portées par les familles des classes moyennes salariées et intellectuelles. En oubliant aussi que la *doxa* éducative sur la spontanéité et l'autonomie de l'enfant est tout autant porteuse de contraintes, selon des modalités différentes, que des postures éducatives plus « directives » ou plus visiblement « encadrantes ». L'extrait d'entretien d'une mère, cité par l'auteur (qui ne relève pas), est à cet égard révélateur : « j'ai du mal à forcer les enfants à obtenir une autonomie ». F. de Singly, *Le Soi, le couple et la famille*, Nathan, 1996, p. 173.

mode de relations dominant et légitime qui exclut l'usage de la force entre enfants et adultes. Ils sont tout à fait réglés et cohérents avec l'importance du corps et de sa force dans les classes populaires²¹⁵ d'une part, et d'autre part, avec la contextualisation et l'immédiateté de l'expression de l'autorité. L'écart entre les attentes des agents de l'institution scolaire et les pratiques des familles est culminant lorsque les parents voient leurs possibilités de réguler les comportements de leurs enfants altérées par des conditions d'existence dégradée. On peut évoquer ici les horaires de travail non maîtrisés et qui empêchent les parents d'être présents de manière régulière aux moments importants de la vie familiale ou encore les situations d'isolement social, qui touchent plus souvent les mères seules et sans emploi et qui réduisent les ressources du réseau de sociabilité pour appuyer l'action de régulation des comportements des familles ou enfin la disqualification sociale des parents qui peut se muer en disqualification aux yeux de leurs propres enfants. Ces situations qui se développent créent autant de situations qui fragilisent le mode d'autorité des familles populaires et qui creusent le fossé entre ces dernières et l'institution scolaire²¹⁶. Enfin, la confrontation des modes d'autorité est porteuse d'une disqualification potentielle des parents qui peuvent se sentir deux fois disqualifiés : une fois parce qu'ils maîtriseraient insuffisamment les comportements de leurs enfants ; une fois parce que les modalités de leur action sur ces comportements seraient trop brutales ou attentatoires à l'« autonomie » des enfants. Au cours d'une réunion, une mère s'élève contre ce qu'elle perçoit comme des reproches adressés aux parents par les enseignants. Soutenue par les autres parents présents, elle déclare, en substance, qu'elle ne sait plus comment agir : lorsqu'elle « corrige » ses enfants comme elle a toujours fait, elle craint d'être accusée de maltraitance et si elle ne les « *corrige* » pas, on lui « *reproche de ne pas tenir les enfants* ». Ce sentiment de disqualification contribue à désarmer l'autorité des parents²¹⁷ là où les institutions de socialisation et d'encadrement voudrait la renforcer, surtout quand on observe que les enfants, découvrant à l'école un autre mode d'autorité peuvent mettre en cause l'autorité parentale « traditionnelle ».

L'hypothèse que la confrontation entre les logiques socialisatrices des familles populaires et les logiques scolaires dépasse les seules dimensions immédiatement scolaires et qu'elle concerne l'ensemble des pratiques socialisatrices et les modalités d'existence des familles, s'est largement vérifiée au cours de cette recherche. Les relations engendrées par la scolarisation impliquent l'ensemble des pratiques socialisatrices des protagonistes et ces relations sont toujours potentiellement porteuses d'appréciations ou de jugements sur la morale familiale, le fonctionnement ou la structure des familles²¹⁸, les relations

²¹⁵. Qui doivent leur existence au plan économique à leur force physique de travail.

²¹⁶. J'y reviendrais en abordant les parcours de ruptures scolaires. Cf. *infra*, partie III.

²¹⁷. Cette question reviendra très souvent pendant les deux ans au cours desquels j'ai accompagné des associations de femmes de quartiers populaires dans une réflexion sur le « décrochage scolaire ». Cf. *Infra*.

²¹⁸. Y compris les formes de solidarité familiale comme l'hébergement de membres de la famille élargie qui heurte les représentations portées par les enseignants et les travailleurs sociaux de la famille

entre parents et enfants, les pratiques domestiques, ou encore les pratiques de santé. Si ces enjeux apparaissent dès l'analyse des relations entre parents et enseignants autour de la scolarité, ils sont d'autant plus manifestes lorsque l'école met en place, en s'alliant avec des travailleurs sanitaires et sociaux, des actions éducatives comme celles qui m'ont donné l'occasion d'une recherche sur les pratiques en matière de santé des enfants dans les familles populaires²¹⁹.

4. Des pratiques de santé divergentes

J'ai ainsi élargi l'analyse de la confrontation aux pratiques familiales de santé à partir d'une demande de connaissance des conditions dans lesquelles l'action sanitaire et sociale s'exerce auprès des familles d'un quartier populaire de l'agglomération lyonnaise. Le groupe de professionnels (médecin et infirmière scolaires, puéricultrice de la PMI, assistantes sociales, enseignants) à l'origine de cette demande se donnait pour objectif de « *favoriser une meilleure prise en compte des besoins de l'enfant (...) afin d'améliorer ses apprentissages* », une « *meilleure prise en compte de la santé physique, psychologique et sociale* » à partir de la perception d'une « *intrication de difficultés sanitaires, médicales, psychoaffectives et socio-économiques* » et de « *l'importance du lien entre santé et apprentissages* »²²⁰. Il se situait dans une perspective de prévention et d'éducation visant à s'assurer la collaboration des parents²²¹ pour agir sur la santé des enfants et modifier les pratiques familiales²²². La recherche²²³ cherchait donc à saisir les conditions de réception de leur action dans les familles et les pratiques familiales concernant la santé. Elle a permis de mettre au jour de nouvelles dissonances entre les pratiques et les logiques des familles populaires et les logiques et attentes de l'école et de ses alliés. Les familles enquêtées sont particulièrement démunies au plan économique avec des revenus faibles, irréguliers et incertains, une protection sociale réduite à son minimum et parfois inexistante. Par suite, les questions de la santé et des soins sont fortement indexées aux conditions économiques et matérielles d'existence, avec des restrictions de soins pour les adultes et des pratiques de contournement des obstacles pour les soins des enfants. Les familles mettent en place une économie de la « débrouille » qui s'appuie sur la solidarité

« moderne », des relations intergénérationnelles et de l'occupation de l'espace domestique favorables à une éducation « normale ».

²¹⁹. D. Thin., « *Tant qu'on a la santé...* ». *Des familles populaires et de la santé de leurs enfants*, rapport de recherche ronéoté, GRS-Université Lumière Lyon 2, octobre 1997.

²²⁰. Texte de présentation de l'« Action Santé Sociale Pilote » du quartier X.

²²¹. Selon la logique du « partenariat » développée dans les quartiers populaires à partir des années 80. Cf. P. Périer, *École et familles populaires...*, *op. cit.*

²²². Où l'on voit que l'école est aussi le lieu d'une prévention et d'un repérage des différents problèmes éducatifs, de santé ou autres concernant les familles et les enfants.

²²³. Réalisée avec la collaboration de F. Giraud, C. Rabia, F. Renard. Outre l'analyse des documents produits par le groupe de professionnels et l'observation de ses réunions, 20 entretiens ont été effectués auprès de familles signalées par les professionnels comme familles « en difficulté » dans le domaine de la santé.

familiale ou de voisinage, utilise les dispositifs de l'institution médicale qui permettent de surseoir au paiement des frais médicaux (comme l'hôpital), mobilise des tactiques de négociation avec les organismes de sécurité sociale et les médecins²²⁴. Elle peut procéder de pratiques de désespoir cynique qui consiste à obtenir les soins pour les enfants sans honorer les factures, quitte à aggraver encore la situation de la famille au plan pécuniaire comme au plan de ses relations avec les administrations. Au-delà de l'effet immédiat des conditions économiques, la recherche permet de dégager des logiques en matière de santé et de soins enracinées dans ces conditions matérielles d'existence tant par les contraintes qu'elles constituent que par leurs effets socialisateurs.

L'observation des réunions des professionnels montre qu'ils s'inscrivent dans une conception qui ne sépare pas la santé et la maladie, la première étant perçue comme harmonie ou équilibre interne du corps et de l'esprit, la seconde comme déséquilibre interne physiologique et/ou psychologique²²⁵. Santé et maladie sont ainsi deux faces indissociables d'une même entité²²⁶ et les pratiques de prévention doivent viser à conserver l'équilibre nécessaire au maintien de la santé. Cette perception suppose, outre une assez longue socialisation scolaire, des conditions d'existence qui permettent un fort sentiment de maîtrise de soi et de sa vie. C'est une tout autre perception qui se dégage des discours et des pratiques des familles populaires. La notion de santé qui domine dans les discours des professionnels est beaucoup moins saisissable dans les propos des familles. Elle se dessine en creux, toujours en référence à la maladie, n'étant dicible que par la négative, par l'absence de maux significatifs, c'est-à-dire entravant les activités sociales ordinaires. La maladie est perçue comme une agression exogène et non comme le produit d'un déséquilibre physiologique ou psychologique. Les mots employés le disent : on « prend » une maladie, on « attrape une allergie » ; et « l'hémophilie [est] un sacré virus ». Le discours sur la maladie comme péril externe concorde avec les propos qui désignent le monde extérieur comme une menace et sonne comme une métaphore²²⁷

²²⁴. D'autres recherches ont mis en évidence ces pratiques : « de nombreux travaux indiquent que nous nous trouvons, au contraire, devant d'ultimes ruses du social. Contraints de faire avec la précarisation de masse et les protocoles institutionnels de mise à distance, les personnes les plus touchées sont conduites à expérimenter des stratégies de contournement. Les difficultés d'accès aux soins sont contournées par le recours aux urgences hospitalières, le passage en prison utilisé par les usagers de drogue pour "se refaire une santé", etc. ». M. Joubert, « Remonter le fil des dégradations. La production urbaine de santé dans la banlieue parisienne », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n° 73, décembre 1996, p. 37.

²²⁵. Proches en cela des philosophies qui considèrent que la maladie « est dans tout l'homme et elle est tout entière de lui. Les circonstances extérieures sont des occasions mais non des causes », G. Canguilhem, *Le Normal et le pathologique*, PUF, 1991, p. 12.

²²⁶. Conception que l'on trouve dans plusieurs médecines dites « douces » ou « naturelles », par exemple dans certaines versions de la médecine homéopathique.

²²⁷. « La maladie, a pu dire Susan Sontag, est une "métaphore". À travers nos conceptions de la maladie, nous parlons en fait d'autre chose : de la société et de notre rapport avec elle. », C. Herzlich, « Médecine moderne et quête de sens : la maladie signifiant social », in M. Augé, C. Herzlich, *Le Sens du mal. Anthropologie, histoire, sociologie de la maladie*, Editions des archives contemporaines, 1983, p. 202.

du rapport au monde que les familles perçoivent comme hostile et menaçant. On n'en finirait pas d'énumérer les formules qui expriment les agressions que les parents pensent subir de la part de la « société », le sentiment de vivre dans un monde qui se dégrade et qui les menace, eux et leur progéniture : « avec tout c'qu'on voit maintenant » ; « on entend tellement d'choses » ; « obligé on a peur, quand tu regardes la télévision... », etc.²²⁸. Le cumul d'expériences négatives, dans la recherche d'un emploi ou d'attribution d'aides, par les drames personnels et familiaux, ou encore par les problèmes scolaires²²⁹, génère la perception d'un monde injuste et hostile aux familles populaires et construit l'opposition capitale entre le monde populaire et le monde des « autres »²³⁰, y compris les institutions (qui peuvent aider mais qu'on ne maîtrise pas et qui exercent un contrôle et un pouvoir sur la famille). Cette perception nourrit un sentiment de vulnérabilité et alimente des pratiques de protection de soi et de ses proches, de repli sur le cercle familial et de défiance de tout ce qui n'appartient pas au monde des proches. Elle se traduit dans des pratiques visant à protéger les enfants des agressions pathogènes qu'ils pourraient subir, les mères insistant par exemple sur la nécessité de « couvrir » leurs enfants lorsqu'ils sortent ou vont à l'école. Ce qui ne manque pas de les exposer aux critiques des enseignants qui jugent leurs pratiques vestimentaires excessives et déplorent un rapport « surprotecteur », en même temps que les mères leur reprochent de ne pas veiller suffisamment à « couvrir » les enfants pendant les récréations. Protéger les enfants revient comme un leitmotiv et il faut noter la différence entre la manière dont les parents disent traiter leur propre corps et l'inquiétude parfois intense qu'ils manifestent envers les signes annonciateurs de maladie chez leurs enfants. S'ils tiennent à faire ressortir leur résistance et la rareté du recours au médecin pour eux-mêmes, ils soulignent leur promptitude à amener leurs enfants²³¹ chez le médecin dès les premiers signes d'une affection. On connaît les différences d'attention aux « signaux » du corps entre les classes sociales : « Tout se passe, en effet, comme si la perception des sensations morbides était inégalement acérée dans les différentes classes sociales ou plutôt comme si des sensations similaires faisaient l'objet d'une "sélection" ou d'une "attribution" différente et étaient éprouvées avec une plus ou moins grande intensité selon la classe sociale de ceux qui les

²²⁸. Le monde qui menace se traduit aussi par le sentiment d'insécurité lié à la perception négative du quartier dans lequel « on n'est pas tranquille », « y'a trop d'mauvaises fréquentations », aussi bien qu'à la réception des discours journalistiques sur les agressions d'enfants, la pédophilie, etc.

²²⁹. J'ai pu appréhender dans cette recherche, comme dans les suivantes, combien le capital négatif va au capital négatif.

²³⁰. « Aux yeux des couches les plus pauvres en particulier, le monde des "autres" constitue un groupe occulte, mais nombreux et puissant, qui dispose d'un pouvoir presque discrétionnaire sur l'ensemble de la vie : le monde se divise entre "eux" et "nous" ». R. Hoggart, *La Culture du pauvre... op. cit.*, p. 118. Pour quelques familles, les « autres » peuvent être les voisins issus de l'immigration ou d'une autre immigration ce qui nourrit des discours xénophobes.

²³¹. L'enfant, bien précieux dans les classes populaires, qui « fonctionne dans l'univers des parents comme prolongement, complément organique de leur propre existence ». O. Schwartz, *Le Monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du nord*, PUF, 1990, p. 136.

éprouvent²³² ». La maladie qui survient de l'extérieur n'existe que lorsqu'elle se manifeste, c'est-à-dire quand elle fait trop souffrir, affaiblit et empêche de vaquer aux occupations quotidiennes, notamment d'aller au travail. Ainsi, les parents interrogés prêtent peu attention aux signes de leur corps tant qu'ils ne sont ni invalidants ni la manifestation claire d'une maladie connue. Ils revendiquent une résistance à la douleur et à la maladie²³³ qui exclut tout recours « prématuré » au médecin et aux soins²³⁴. À l'inverse, l'attention est beaucoup plus vive à l'égard des signes potentiellement pathologiques concernant les enfants. Attention sélective, tramée par les logiques de menaces externes ou de douleur invalidante, valorisant protection et renforcement du corps des enfants face aux menaces externes, elle s'oriente de manière élective vers les signes patents (fièvre, vomissements...) et peut négliger des états du corps institués en « problèmes de santé » par les professionnels. Ainsi des problèmes de vue aux manifestations peu perceptibles tant qu'ils n'affectent pas trop sensiblement les activités scolaires ; ou encore des dents de lait abîmées dont un père dira qu'il ne sert à rien de les traiter (si elles ne font pas souffrir) car elles sont destinées à être remplacées.

En outre, les pratiques de santé s'inscrivent dans le rapport au temps spécifique des familles. Les familles populaires étudiées sont dans un rapport d'urgence et d'immédiateté au monde, temporalité qui, associée à la faiblesse des moyens économiques, n'est pas consonante avec des logiques de prévention en matière de santé. On sait que les formes de vie les plus précaires tendent à éloigner des pratiques d'anticipation²³⁵, à former des temporalités arythmiques quand le travail salarié ne scande plus la vie familiale et des temporalités de l'urgence quand la vie apparaît comme une suite de mauvais coups qu'il faut parer au plus vite²³⁶. Le sentiment de ne pas maîtriser leur destinée se manifeste dans les discours des parents, d'autant plus s'ils ont connu la précarité et de la pénurie économiques dès leur enfance et si leur entourage n'est constitué que de personnes confrontées au chômage ou aux emplois instables. Il est associé au « sentiment de la fermeture de l'avenir » produit par l'absence de perspective à moyen et

²³². L. Boltanski, « Les usages sociaux du corps », *Annales ESC*, 1971, p. 211.

²³³. Ethos de la résistance physique propre aux classes populaires. Le corps instrument, outil de travail, ne doit pas faire défaut. La force est ici valorisée y compris dans les rapports avec les autres quand on s'estime lésé ou agressé. Le soutien de plusieurs mères à leurs enfants qui se battent et les incitations à utiliser la force pour se défendre sont, sur ce point, très éloquentes.

²³⁴. On ne s'étonnera pas de ne pas trouver de pratiques d'entretien du corps (fréquentes dans les classes moyennes), pratiques ascétiques sans visée ludique, à prétention hygiénique ou prophylactique. Cette possibilité n'est évoquée par une mère que sur le mode de la dérision, classique en milieu populaire : « rien... rien qu'elle fait d'aller travailler ça m'suffit [rire], c'est mon... c'est ma gym de tous les jours, je fais rien... ».

²³⁵. P. Bourdieu, « Les sous-prolétaires algériens », *Les Temps modernes*, décembre 1962, repris dans *Agone*, n°26/27, Revenir aux luttes, 2002, p. 203-224.

²³⁶. M. Millet, D. Thin, « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et politiques – RIAC*, n° 54, 2005.

parfois à court terme, comme par la forte incertitude quant au devenir des enfants²³⁷. Le fatalisme ou « sentiment de l'inéluctable »²³⁸ trame les propos des parents, comme ceux de cette mère qui prononce, en 1 heure et demie, 67 fois l'expression « *de toutes manières* », 25 fois « *on peut rien faire* », 18 fois « *on n'a pas le choix* », 10 fois « *obligé* ». On comprend alors que les parents ne s'inscrivent guère dans un rapport stratégique à l'avenir et que le rapport à la santé, y compris des enfants, ne peut que rarement se constituer en rapport de prévention. Les consultations médicales viennent toujours après l'apparition de signes morbides ou de manifestations somatiques qui inquiète et prennent très souvent un caractère d'urgence. Il existe peu de consultations régulières dans les pratiques des familles, sauf quand elles sont obligatoires comme les consultations pour les nourrissons et les jeunes enfants. En dehors de l'obligation administrative ou médicale, la logique qui préside aux décisions de consulter un médecin est une logique de l'urgence et de la réparation, l'action pour préserver la santé étant comprise comme action immédiate pour enrayer la maladie. Aux yeux des professionnels, les parents consultent souvent de façon déraisonnable pour des « broutilles » et « négligent » des affections ou des signes plus sérieux eu égard aux définitions médicales des pathologies. Les parents défendent leurs pratiques face aux critiques dont ils font l'objet en soulignant qu'« *on n'est jamais trop prudent* » selon une logique du « *on ne sait jamais ce qui peut arriver* » et « *le pire est toujours possible* » en rapport avec leur perception du monde. La promptitude à agir soit avec leurs propres méthodes thérapeutiques soit en s'en remettant au médecin semble, pour plusieurs parents, le gage de leur souci de la santé de leurs enfants. L'articulation de cette logique de l'urgence associée au coût des soins explique la faible fréquentation des cabinets dentaires ou encore le recours fréquent aux services d'urgence de l'hôpital public²³⁹. On est loin d'une logique d'action continue sur les enfants pour entretenir ou produire l'état de santé ; également d'un suivi médical régulier visant à réguler les troubles physiologiques ordinaires et à anticiper le développement de pathologies plus sérieuses. Pour la plupart des parents, consulter un médecin en dehors de toute affection, de tout signe alarmant n'a guère de sens : n'a pas de signification (on ne voit pas « *à quoi ça sert* ») mais aussi est « insensé » (déraisonnable et absurde). Les pratiques sont congruentes avec le rapport au temps et à l'avenir des familles, avec le rapport à la maladie qui survient du dehors et qu'on ne peut guère prévenir. Elles sont aussi le fruit de conditions d'existence qui, se dégradant, conduisent à déplacer le seuil de prise en compte des signes de la maladie, et à percevoir la vie comme une suite

²³⁷. « Le sentiment de la fermeture de l'avenir doit se relier à la perception qu'ont les familles ouvrières de la situation scolaire de leurs enfants, de la découverte qu'elles font peu à peu que cet avenir scolaire se présente sous un jour très sombre. » M. Pialoux, « Stratégies patronales et résistances ouvrières. La "modernisation" des ateliers de finition aux usines Peugeot de Sochaux (1989-1993) », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 114, 1996, p. 15.

²³⁸. F. Osiek-Parisod, « *C'est bon pour ta santé !* ». *Représentations et pratiques familiales en matière d'éducation à la santé*, Service de la recherche sociologique, Genève, Cahier n° 31, 1990.

²³⁹. Le quartier d'enquête se situe à proximité des grands hôpitaux lyonnais.

d'événements, souvent malheureux, qui « tombent dessus », auxquels il faut parer sans délai.

Ces logiques et pratiques de santé sont antinomiques avec les conceptions portées par les professionnels (enseignants, travailleurs sociaux et sanitaires) et inscrites dans les actions entreprises dans les écoles des quartiers populaires dans le domaine de la santé. Cette antinomie produit des tensions entre les familles et l'école (et ses alliés) qui cherchent à modifier les pratiques familiales dans le sens d'une plus grande conformité aux normes sanitaires et éducatives. Elle alimente la stigmatisation des familles et leur disqualification symbolique, les dissonances entre les logiques familiales et les logiques scolaires et sanitaires façonnant les catégories de perception dépréciatives des enseignants et des travailleurs sanitaires et sociaux à l'endroit des familles populaires. En même temps, les logiques des familles populaires en matière de santé comme en d'autres matières ne sont pas entièrement affranchies des logiques dominantes. Les pratiques comme les discours des parents sont plutôt un mixte engendré par la confrontation entre les logiques propres au monde populaire, les contraintes matérielles et symboliques dans lesquelles les familles sont prises et les logiques dominantes dans le domaine de l'éducation et de la santé²⁴⁰.

II. Ambivalence, résistances et appropriations

1. Ambivalence à l'égard de la scolarisation et des enseignants

Les logiques socialisatrices des familles populaires ne sortent donc pas complètement indemnes de leur rencontre avec les logiques scolaires et les logiques connexes. L'école s'impose aux familles populaires qui 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. Connaissance et reconnaissance des normes éducatives scolaires, tension entre pratiques familiales et pratiques légitimes à l'école et pour l'école, perception de l'importance de l'école et des difficultés à se conformer à ses exigences concourent au développement d'un rapport ambivalent à l'école et à la scolarisation. L'ambivalence, caractéristique « de tout symbolisme et de toute pratique de classe dominée »²⁴¹, se fonde ici dans l'association entre, d'une part, la distance à l'égard de l'école due à une faible maîtrise de l'univers scolaire et aux logiques socialisatrices propres aux familles populaires et, d'autre part, la perception de l'incontournabilité de l'école et de la scolarisation, le sentiment de la légitimité de l'action de l'école et des pratiques pédagogiques des enseignants. Elle apparaît dans la conjugaison de fortes attentes vis-à-vis de la scolarisation pour que les enfants échappent aux conditions

²⁴⁰. Ce qui souligne, au passage, que la confrontation est elle-même socialisatrice.

²⁴¹. J.-C. Passeron, in C. Grignon, J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, EHESS/Gallimard/Le Seuil, p. 71.

d'existence précaires et des craintes latentes ou manifestes à l'égard des effets de la scolarisation. De nombreux indices permettent d'appréhender l'importance conférée à la scolarité, des tentatives multiformes pour mobiliser des aides à la scolarité extérieures à la famille restreinte, à l'utilisation des actions d'« accompagnement scolaire », en passant par l'achat d'outils coûteux²⁴², qui témoignent du souci de la scolarité dans les familles. La scolarisation est appréhendée comme une chance à saisir et un moyen pour « *s'en sortir* », mais elle est aussi perçue comme porteuse de risques. Le premier réside dans la potentialité de l'échec qui hante la plupart des familles, les parents identifiant les conséquences actuelles de parcours scolaires écourtés. Ceux qui ont une situation socio-économique stable perçoivent que la reproduction à l'identique de la position familiale n'est plus possible ou que sa réplique ne peut en être qu'une copie dégradée pour leurs enfants, compte tenu de la détérioration des conditions sociales d'existence des classes populaires et du déclassement relatif de larges fractions d'entre elles²⁴³. Pour les familles populaires, l'école devenue incontournable peut être définie autant par « la potentialité de la carrière négative »²⁴⁴ qu'elle recèle que par les chances de mobilité sociale ascensionnelle dont elle est porteuse. À l'espoir que la scolarisation génère se mêle la crainte d'une déchéance sociale non seulement malgré l'école mais par l'école. À la prise de conscience que le modèle légitime de scolarité passe par la poursuite d'études au-delà de la scolarité obligatoire se mêle la perception des obstacles à surmonter et des risques associés quand on est faiblement pourvu en ressources scolaires et économiques. La scolarisation porte aussi des potentialités d'altération de l'ordre familial. Outre les risques de stigmatisation de la famille et des parents sur lesquels porte souvent la charge des difficultés scolaires des enfants, la scolarisation peut induire une disqualification symbolique des parents soit que les enfants contestent leur mode d'autorité au nom d'un autre mode d'autorité découvert à l'école soit qu'ils les dénigrent au nom de compétences scolaires dont les parents sont dépourvus²⁴⁵. De plus, les parents, tout en souhaitant la réussite scolaire de leurs enfants, craignent la distance qui peut s'instaurer au sein de la famille au cours de l'avancée des enfants dans la scolarité. À l'école, les enfants n'acquièrent pas que des savoirs scolaires, mais intériorisent en sus, et avec ces savoirs, des dispositions, des rapports aux autres et aux choses éloignés des logiques de leurs familles. À travers l'apprentissage du langage scolaire²⁴⁶, la transmission de nouveaux

²⁴². Bien que ces instruments de savoir restent souvent à l'état de « patrimoine culturel mort » (B. Lahire, *Tableaux de...*, *op. cit.*, p. 278), l'investissement financier atteste l'intensité des préoccupations scolaires.

²⁴³. S. Beaud, M. Pialoux, *Retour sur la condition...*, *op. cit.*

²⁴⁴. P. Bourdieu, *La Distinction...*, *op. cit.* p. 459-460.

²⁴⁵. Jean-Manuel de Queiroz évoquait un « remaniement négatif de l'identité parentale introduit par les ruptures de méthodes ». J.-M. de Queiroz, *La Désorientation scolaire...*, *op. cit.*

²⁴⁶. « Le maniement du “beau langage” représente dans la culture ouvrière la marque par excellence du savoir intellectuel, plus largement de la domination sociale. C'est lui, du même coup, qui éloigne le plus profondément ceux qui l'acquièrent de cette culture. » J.-P. Terrail, *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?*, PUF, 1990, p. 244.

goûts ou de nouveaux centres d'intérêt, la scolarisation peut creuser des écarts sociaux et favoriser une « rupture culturelle » entre les parents et les enfants²⁴⁷. La découverte par les enfants d'un autre monde que le monde familial s'accompagne d'un conflit de légitimité, les deux mondes étant ni structurellement équivalents, ni symboliquement égaux. La scolarisation peut ainsi constituer une menace pour la cohésion familiale si elle conduit un des membres de la famille à ne plus reconnaître son ordre symbolique et les parents peuvent souhaiter à la fois la « réussite scolaire » de leurs enfants et la reproduction des modèles familiaux. On comprend que l'on trouve dans les familles populaires de fortes attentes à l'égard de l'école en même temps qu'une sorte de méfiance qui n'est pas toujours méfiance à l'égard de l'école, comme institution, mais méfiance à l'égard de la scolarisation elle-même.

L'ambivalence trame aussi les relations avec les enseignants empreintes d'un mélange de confiance et de défiance²⁴⁸. La confiance accordée aux enseignants est d'abord de type traditionnel²⁴⁹, la légitimité que les parents leur attribuent reposant sur la transmission dans la famille de l'importance du maître et du respect qui lui est dû. Elle repose ensuite sur la reconnaissance des compétences scolaires des enseignants, attestées par leur statut d'enseignant et par les études qu'ils ont dû suivre pour y accéder : « *ils ont fait les écoles* » dit une mère. Cette confiance, indissociable du sentiment d'incompétence en matière scolaire nourri par les parents, est une confiance obligée comme en témoignent plusieurs propos : « *ils savent ce qu'ils font, qu'est ce que j'en sais moi ?* » ; « *comment je peux leur apprendre moi ? Le maître, il sait comment faut faire...* ». Aux spécialistes de l'école, les parents les plus démunis scolairement n'ont d'autre choix que de confier leurs enfants, dans une sorte de « remise de soi »²⁵⁰ quant à l'éducation scolaire, souvent interprétée par les enseignants comme une démission des parents. La confiance n'est pourtant pas sans limites et la méfiance affleure dans les propos des parents. Si la compétence des enseignants n'est guère contestée, l'incompréhension de leurs pratiques soulève parfois des réticences, notamment lorsque la scolarité des enfants se dégrade. Au-delà, ce qui est souvent en cause dans les relations avec les enseignants c'est la limite de leur emprise sur les enfants. Concernant l'autorité sur les enfants, si les parents reconnaissent aux enseignants le pouvoir de sanctionner et d'agir pour que leurs enfants se soumettent aux règles de l'espace scolaire, il n'est pas rare qu'ils fixent des limites à l'action des

²⁴⁷. Comme le souligne également S. Beaud, *L'Usine, l'école et le quartier. Itinéraires scolaires et avenir professionnel des enfants d'ouvriers de Sochaux-Montbéliard*, Thèse de doctorat de sociologie, EHESS, 1995. Processus qui ne sont pas sans lien avec la « crise de la reproduction ouvrière ». G. Mauger, « La reproduction des milieux populaires "en crise" », *Ville-Ecole-Intégration*, n°113, 1998.

²⁴⁸. Je reprends ici les analyses développées dans D. Thin, « Les relations entre familles et enseignants en milieux populaires : rencontres improbables et contraintes réciproques », in S. Ramé, *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, L'Harmattan, 2001.

²⁴⁹. M. Weber, *Economie et société*, Agora, Plon, 1995.

²⁵⁰. « Remise de soi » analogue à la « remise de soi » des plus démunis en politique analysée par P. Bourdieu, *La Distinction...*, *op. cit.*, 1979, p. 498 ; *Questions de sociologie*, Minuit, 1984, p. 246.

enseignants. Ainsi, un père conteste les sanctions infligées à sa fille au prétexte qu'elle s'est battue à l'extérieur de l'espace scolaire²⁵¹ et que cela ne regarde ni les enseignants ni l'administration du collège. Des parents invectivent un instituteur qui a puni leur fils pour langage grossier dans la cour de récréation... Pour une partie des parents, l'autorité des enseignants doit s'arrêter au respect des règles scolaires limitées aux exigences du fonctionnement de la classe ou de l'école. S'agissant des questions de santé et d'hygiène dans l'école, les parents, tout en souhaitant une plus grande attention aux problèmes de soins quotidiens, se montrent réticents aux actions d'éducation à la santé, réalisées dans quelques écoles de quartiers populaires, craignant que leurs pratiques en matière de santé ne soient invalidées à cette occasion. Plus généralement, en même temps que leurs exigences sur les aspects domestiques de la vie des enfants sont fortes, les parents n'entendent pas laisser trop de pouvoir et d'ascendance aux enseignants sur ces questions. Ainsi, à l'école élémentaire comme à l'école maternelle, les parents insistent sur les problèmes de goûters (qui disparaissent), sur la manière dont leurs enfants sont vêtus dans la cour, sur les problèmes d'hygiène ordinaire, etc., domaines sur lesquels ils se sentent autorisés à intervenir et à donner leur avis. Ils ne manquent pas d'être critique à l'égard des enseignants qui laissent sortir les enfants sans bonnets ou manteau ouvert en hiver et leur intervention, parfois vive, constitue une manière de contester l'autorité et la compétence des enseignants dans un domaine où les parents se reconnaissent des savoirs pratiques issus de leur expérience familiale. Ils discutent les pratiques des enseignants sur ce terrain avec d'autant plus de véhémence qu'ils sont infériorisés sur le terrain principal de l'école, la scolarité, et sont l'objet de suspicion quant à la manière dont ils surveillent ou soignent leurs enfants. Deux logiques se conjuguent ici : une logique de bornage et de restriction du pouvoir des agents de l'institution scolaire et une logique d'affirmation de la légitimité et des compétences éducatives des parents.

L'ambivalence des familles populaires se traduit dans les pratiques des parents par une succession, ou encore une combinaison de tentatives pour se conformer aux exigences et logiques scolaires, de formes de remise de soi à l'égard de l'école, et de formes d'opposition et de résistances, plus ou moins larvées ou actives à son endroit ou à l'endroit de l'action des enseignants et de leurs alliés. Ces dernières ne sont ni prédominantes ni immédiatement visibles et il faut être informé par le discours des enseignants sur les obstacles qu'ils rencontrent avec certaines familles pour conduire les parents à évoquer leurs désaccords et leurs refus de certaines pratiques scolaires. Plusieurs de ces derniers permettent de montrer que la domination du mode scolaire de socialisation s'accompagne de tensions sociales pouvant s'actualiser dans des conflits ou des dissensions manifestes.

²⁵¹. Du moins de l'établissement, car l'espace scolaire semble bien déborder l'enceinte de l'école.

2. Des formes de résistances objectives

Si les parents des familles populaires ne se sentent pas légitimes en matière pédagogique et si, partant, ils interviennent relativement peu sur ce terrain, il leur arrive cependant de discuter, voire de s'opposer à certaines pratiques mises en œuvre à l'école. L'opposition concerne surtout les pratiques qui paraissent loin du travail scolaire proprement dit, en accord avec le rapport instrumental à l'école et la logique de l'efficacité. Elle se manifeste à l'égard des études du soir, temps supplémentaire passé à l'école qui n'a de sens que s'il est dédié au travail et à la réalisation des devoirs. Quand les écoles proposent des activités plus ludiques ou qui semblent s'écarter des apprentissages sur lesquels les élèves sont évalués, les parents rechignent à y inscrire leurs enfants. La même réticence s'exprime à l'égard des activités « péri-scolaires ». Si les animateurs insistent sur l'importance des activités « *d'ouverture culturelle* », « *d'expression* », « *d'éveil* », pour les parents, l'essentiel réside dans la réalisation du travail scolaire et l'amélioration rapide des résultats scolaires²⁵². Une forme de résistance passive pointe quand les parents limitent la participation de leurs enfants aux seuls moments de l'« aide aux devoirs » ; elle est parfois plus active quand ils retirent leurs enfants des activités « péri-scolaires » lorsque les animateurs décident de ne consacrer celles-ci qu'aux activités d'animation. Ce faisant, les parents exercent objectivement une pression sur les travailleurs sociaux qui sont plus ou moins contraints de maintenir une action d'aide au travail scolaire pour assurer la pérennité de leurs activités. En outre, les réticences des parents vis-à-vis des activités d'animation manifestent une forme de défiance à l'égard d'activités susceptibles de transmettre des goûts, dispositions, manières d'être, divergeant du mode de vie et de l'ethos familial. Ce dernier point mérite que l'on s'y arrête à propos de l'opposition de nombre de parents des quartiers populaires à laisser leurs enfants partir en classes transplantées ou voyages scolaires de plusieurs jours²⁵³. Outre que ce temps ne leur paraît pas un temps scolairement utile, ne parvenant pas à le constituer en temps pédagogique, il est un temps au cours duquel des dimensions domestiques seront sous la responsabilité des agents de l'institution scolaire. Il en est ainsi du coucher, de la toilette ou encore des repas, moments à propos desquels les parents redoutent que des tabous ne soient transgressés ou que des règles familiales ne soient pas respectées²⁵⁴. Au-delà, les parents craignent que leurs enfants n'adoptent d'autres manières de faire que celles qui sont en vigueur dans l'univers familial et ne découvrent des activités éloignées de l'ordinaire

²⁵². Cf. D. Glasman, *L'École hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, E.S.F., 1992.

²⁵³. L'opposition des parents conduit parfois les enseignants à renoncer tant le nombre d'enfants autorisés à partir est faible. Il est rare qu'ils parviennent à emmener tous les élèves de leur classe.

²⁵⁴. Plusieurs situations sur lesquelles j'ai pu enquêter montrent que ce n'est pas sans fondement, les enseignants se comportant, socio-logiquement, avec leurs élèves selon leur propre morale éducative en matière d'hygiène, de rapports entre les sexes ou encore de rapport au corps et de pudeur.

familial pour des raisons économiques ou encore « culturelles »²⁵⁵. De ce point de vue, les positions et pratiques des parents vis-à-vis des classes transplantées fournissent un bon analyseur des résistances à l'emprise des logiques et de la morale éducative, portées par l'école et les enseignants, sur les familles et leurs logiques socialisatrices.

Les résistances des familles populaires aux logiques scolaires se font jour également à l'égard de mesures prônées par l'école pour pallier les difficultés scolaires de leurs enfants ou pour sceller les conséquences de celles-ci. Si une partie des parents se plie aux « orientations » ou aux actions de remédiation « proposées » par les enseignants, non sans réticences et parce qu'ils ne se reconnaissent ni le pouvoir ni la compétence de décider de l'avenir scolaire des enfants ou parce que l'accumulation des difficultés scolaires porte à la résignation, une autre partie ne se plie pas aux jugements ou aux demandes des enseignants. Ainsi, la résistance à la prise en charge psychologique des enfants et à la psychologisation des difficultés scolaires²⁵⁶ va de l'opposition frontale à la résistance passive consistant à différer par exemple la prise de rendez-vous avec le psychologue ou au centre médico-psychopédagogique. Au principe de cette résistance des familles se croisent plusieurs éléments : la stigmatisation associée, dans l'esprit des parents, aux « troubles psychologiques » ; la perception que l'approche psychologique comporte une mise en cause de la famille et exonère l'école de ses responsabilités en termes d'apprentissage scolaire ; la contradiction entre la démarche psychopédagogique ou psychothérapeutique et les dispositions des membres des classes populaires qui les portent peu à l'introspection ou à livrer des éléments de leur intimité (ce qu'ils perçoivent comme tels) à des « étrangers » (*a fortiori* appartenant à la fois aux classes intellectuelles et au monde institutionnel) qui, loin de les légitimer, apparaissent comme des menaces²⁵⁷. Lorsque les parents acceptent la prise en charge psychologique de leurs enfants, souvent après plusieurs relances des enseignants, il n'est pas rare qu'ils ne persévèrent pas dans cette démarche parce qu'ils ne constatent pas d'effets rapides sur les résultats scolaires et parce que les modalités de la prise en charge sont aux antipodes de leur demande de travail et d'encadrement scolaires²⁵⁸. Mes recherches m'ont conduit à observer aussi, de manière répétée²⁵⁹, les résistances des parents aux « orientations » de leurs enfants vers des classes

²⁵⁵. Comme plusieurs parents le disent à propos d'activités comme le ski ou l'équitation, insensées à leurs yeux car coûteuses (au risque de placer les parents en porte-à-faux vis-à-vis des enfants demandant de continuer ces activités sur les deniers familiaux) et ne prenant pas sens dans l'espace des goûts familiaux.

²⁵⁶. Psychologisation qui devient patente lorsque le comportement des enfants est très éloigné des normes éducatives scolaires.

²⁵⁷. Olivier Schwartz montre que pour que se dévoile l'intimité des familles ouvrières il a lui a fallu du temps et que ce dévoilement participe d'une confirmation et d'une légitimation d'elles-mêmes ou de certains de leurs membres. O. Schwartz, *Le Monde privé...*, *op. cit.*

²⁵⁸. Cf P. Pinell, M. Zafirooulos, « La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 1978.

²⁵⁹. De ma première recherche sur les familles populaires et l'école aux recherches sur les parcours de ruptures scolaires jusqu'aux travaux plus récents avec les associations de femmes de quartiers populaires.

ou dispositifs « spécialisés » et dédiés aux élèves que la taxinomie scolaire constitue en « inenseignables » dans le cursus ordinaire²⁶⁰. Outre la stigmatisation, les parents décèlent que la sortie de route est rarement provisoire et qu'elle conduit le plus souvent vers des voies de garage et des sorties précoces de l'école, sans qualification et donc exposé au chômage et à la précarité économique. L'autorisation des parents étant requises pour inscrire leurs enfants dans les classes et dispositifs « spécialisés », le refus de cette autorisation est fréquent et induit, en même temps qu'une stigmatisation des parents qui refusent de se soumettre au principe de réalité scolaire, des conflits avec les différents agents de l'institution scolaire.

Enfin, les conduites de résistance des parents de familles populaires s'observent envers l'action des enseignants et des travailleurs sociaux visant à modifier leurs pratiques socialisatrices, parfois l'organisation familiale, que cette action soit diffuse au long d'interactions entre parents et enseignants ou animateurs du « péri-scolaire » ou qu'elle soit plus directe, notamment quand les contradictions entre comportement des enfants et pratiques familiales d'une part, logiques scolaires et normes éducatives dominantes d'autre part sont à leur paroxysme²⁶¹. Pour partie, la résistance est passive. Elle prend la forme de pratiques d'évitement des enseignants, parfois des travailleurs sociaux, quand les parents se sentent mis en cause : absence aux réunions, absence de réponse aux convocations et aux demandes de rendez-vous, envoi d'un autre enfant, etc. Elle se retrouve dans l'« acquiescement sans conséquences »²⁶² et poli que les enseignants déplorent. La déférence à l'endroit des enseignants et de leurs propos n'implique alors pas un changement dans les pratiques, soit que les parents restent convaincus de la légitimité ou de la justesse de leurs pratiques, soit qu'ils ne parviennent pas à les modifier tant les dispositions et les logiques familiales qui les fondent sont enracinées²⁶³. Plus les actions des enseignants, des travailleurs sociaux ou sanitaires, touchent à des dimensions non scolaires de la vie familiale, concernent des aspects de la vie domestique ou des relations intrafamiliales, plus la résistance tend à être importante et on peut parler d'un refus d'ingérence observable dans nombre de familles populaires. Celui-ci peut adopter les modalités d'une séparation stricte entre l'univers scolaire et l'univers familial, comme cette mère qui fait suivre son enfant par un psychologue à l'insu des agents de l'institution scolaire et des travailleurs sociaux dans le même temps que ces derniers déplorent son refus du suivi psychopédagogique qu'ils préconisent. Cette séparation est au principe des

²⁶⁰. Il faut rappeler que la production de ces catégories et des dispositifs associés est inséparable de l'élargissement de la scolarisation aux classes populaires. F. Muel, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, 1975, p. 73.

²⁶¹. Je reviendrai plus loin sur l'analyse de ses actions à partir des différents travaux évoqués dans cette partie et d'une recherche sur les relations entre dispositifs relais et familles.

²⁶². J.-C. Passeron, présentation de R. Hoggart, *La Culture du pauvre...*, *op. cit.*, p. 22.

²⁶³. Le maintien des pratiques réprouvées par les enseignants s'accompagne alors d'un sentiment d'indignité de ces pratiques.

difficultés qu'il a fallu parfois surmonter pour mener les entretiens avec les parents. Elle semble d'autant plus grande que les parents sont soumis à une répétition d'injonctions auxquelles ils ne peuvent ou ne veulent se conformer et que leurs conditions d'existence, pour les plus démunis et les plus éloignés des logiques scolaires, les rendent « discréditables »²⁶⁴. Le refus d'ingérence conduit quelques familles à refuser l'accès de leur logement à tout agent de l'institution scolaire ou du travail social ou à contester toute remarque des enseignants qui met en cause les modalités d'existence et les pratiques domestiques familiales. Le refus d'ingérence est refus des tentatives de transformer les familles et refus du jugement normatif des agents des institutions de socialisation et d'encadrement. Il est également résistance à ce que la scolarisation déborde trop sur la sphère domestique, au point de perturber ou de modifier les manières de faire et le fonctionnement habituel de la famille.

Évoquer des résistances et les porter au jour est indispensable quand on analyse un rapport inégal, un rapport de domination. Si l'analyse doit montrer les modalités de la domination, elle doit aussi en révéler les limites et rechercher ce qui dans les pratiques des dominés s'oppose à ce qui s'impose. À mobiliser la notion de résistances, deux écueils menacent toutefois. Si on peut suivre Jean-Pierre Terrail qui propose, s'agissant des classes et des cultures populaires, de « penser la soumission et la résistance à la domination comme également nécessaires »²⁶⁵, on doit se souvenir que celles-ci « fonctionnent aussi au repos »²⁶⁶. Dans les relations avec l'école ou avec le travail social, il y a peu de place pour le « repos » ou l'affranchissement de la domination et il est alors tentant de voir dans les pratiques qui « résistent » la manifestation de l'autonomie des logiques populaires²⁶⁷. Or ce n'est pas dans la résistance que se réalise cette autonomie mais dans l'« oubli de la domination »²⁶⁸. Les pratiques que j'ai qualifiées de résistance, pour se nourrir des logiques propres des familles populaires, n'en restent pas moins sous l'emprise des logiques scolaires ou sont, plus exactement le produit de la rencontre des premières et des secondes. Il me semble donc important de ne pas interpréter ces pratiques comme la démonstration de l'imperméabilité des logiques populaires aux logiques scolaires ou du refus de la domination. Ce qui conduit au deuxième écueil, celui du « coup de la résistance populaire »²⁶⁹ qui guette toujours le chercheur refusant le misérabilisme mais menacé par

²⁶⁴. E. Goffman, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Minuit, 1975.

²⁶⁵. J.-P. Terrail, *Destins ouvriers...*, *op. cit.*, p. 78.

²⁶⁶. « Les cultures populaires ne sont évidemment pas figées dans un garde-à-vous perpétuel devant la légitimité culturelle, ce n'est pas une raison pour les supposer mobilisées jour et nuit dans un garde-à-vous contestataire. Elles fonctionnent aussi au repos. » J.-C. Passeron in C. Grignon, J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire...*, *op. cit.*, p. 90.

²⁶⁷. Comme semble le faire C. Delay, *Les Classes populaires à l'École...*, *op. cit.*

²⁶⁸. « C'est l'oubli de la domination, non la résistance à la domination, qui ménage aux classes populaires le lieu privilégié de leurs activités culturelles les moins marquées par les effets symboliques de la domination. » J.-C. Passeron, in C. Grignon, J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire...*, *op. cit.*, p. 81.

²⁶⁹. J.-C. Passeron, in C. Grignon, J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire...*, *op. cit.*, p. 88.

le populisme. La résistance évoquée dans ce qui précède n'est pas une « résistance de classe », consciente d'elle-même, ni le produit d'un « instinct de classe » pour reprendre la vulgate marxisante à laquelle la sociologie m'a permis d'échapper. Il est probablement plus juste de parler de pratiques qui résistent que de familles ou de parents qui résistent, ou encore de logiques familiales populaires qui résistent aux logiques scolaires. Cela me conduit à qualifier²⁷⁰ les pratiques évoquées de formes de résistances objectives, qualification d'autant plus pertinente que l'on peut observer ces résistances jusque dans des pratiques par lesquelles les familles tentent de se conformer aux logiques scolaires.

3. Ambivalence, oscillation et appropriations hétérodoxes

À côté des « pratiques qui résistent », on observe aussi (et peut-être surtout) des pratiques par lesquelles les parents cherchent à s'ajuster aux exigences scolaires. Ce mélange de pratiques qui résistent et de pratiques qui tentent de déférer aux logiques scolaires, est une des manifestations de l'ambivalence des familles populaires à l'égard de la scolarisation. Cette ambivalence peut s'analyser comme une oscillation entre des pratiques qui tendraient à la conformité avec les exigences scolaires et des pratiques contradictoires avec celles-ci ou une oscillation entre une acceptation du jeu scolaire et un refus de celui-ci. Pour autant, la notion d'oscillation suggérant un mouvement de balancier entre des pratiques soumises aux logiques scolaires et des pratiques contraires, si elle décrit certaines pratiques familiales, ne permet pas de rendre compte de la complexité de ce qui se passe au cours de la confrontation. La disjonction descriptive entre pratiques autonomes et pratiques hétéronomes laisse échapper l'objectif de saisir les logiques populaires à l'intérieur même des rapports de domination. En fait, l'ambivalence ne se traduit pas principalement dans l'oscillation des pratiques et se niche au cœur des pratiques des familles populaires. Pour mieux en rendre compte, j'ai convoqué un concept devenu central dans l'analyse de la confrontation, le concept d'appropriation²⁷¹. Celui-ci n'échappe pas toujours à un usage légitimiste. Dans *La Distinction*, il est rapporté aux dispositions autorisant (ou non) l'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... »²⁷². Les différences entre êtres sociaux comme entre classes sociales sont ramenées à la

²⁷⁰. À la suite de B. Lahire, *Culture écrite...*, *op. cit.*

²⁷¹. Je partage avec Bernard Lahire la conviction que « Les concepts d'appropriation ou de ré-appropriation s'avèrent, en ce sens, être des concepts centraux de la sociologie », B. Lahire, *Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit. De l'école élémentaire aux pratiques en milieux populaires*, Habilitation à diriger des recherches, Université Lumière Lyon 2, 1993.

²⁷². P. Bourdieu, *La Distinction...*, *op. cit.*, p. 252. Il insiste sur « la rareté des instruments nécessaires à leur appropriation », et, parlant de « degrés différents » du « travail d'appropriation » des biens (p. 110), il réintroduit la hiérarchie légitimiste entre les consommateurs et leurs rapports aux différents biens culturels.

capacité de s'appropriier les biens culturels, c'est-à-dire à se les approprier de manière légitime. Si l'analyse permet de rendre compte de différences sociales en termes de capital culturel, elle peut conduire à occulter 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 »²⁷³. Dans le domaine des apprentissages scolaires, l'évocation de « processus individuels et sociaux qui permettent, favorisent ou, au contraire, entravent *l'appropriation des savoirs par des élèves appartenant à différents milieux sociaux* »²⁷⁴ semble n'envisager qu'une seule manière de s'appropriier les savoirs et écarter des appropriations différenciées de ceux-ci²⁷⁵. 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 faire l'objet d'appropriations différentes, et les membres des classes populaires sont d'abord appréhendés dans leurs difficultés ou incapacité à s'appropriier les biens ou les situations dominantes.

La notion d'appropriation a une vertu pour comprendre les pratiques populaires à l'égard de l'école et des institutions de socialisation, 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, de leurs conditions d'existence et de leur expérience scolaire, c'est-à-dire de schèmes de saisie du monde socialement constitués. 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 »²⁷⁶. Il souligne l'existence de « ruses » ou de « tactiques de pratiquants » là où la domination semble totale et soutient qu'« il doit y avoir des logiques de ces pratiques »²⁷⁷. Roger Chartier note que « les

²⁷³. B. Lahire, *Sociologie des pratiques d'écriture et de lecture d'adultes à faible capital scolaire*, Rapport de Recherche, GRS-Université Lumière Lyon 2, 1991, p. 8.

²⁷⁴. É. Bautier, J.-Y. Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J.-P. Terrail (dir), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, La Dispute, 1997, p. 108.

²⁷⁵. Les auteurs en conviendraient sans doute comme ils conviendraient qu'une des causes des différenciations sociales dans les apprentissages réside dans des appropriations différentes des savoirs scolaires, ce qui pourrait conduire à étudier les modalités d'appropriation des savoirs et des activités scolaires et à partir de quels savoirs (et de quelles logiques) les élèves s'approprient les savoirs scolaires.

²⁷⁶. M. de Certeau, *L'Invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Gallimard, 1990, p. 35.

²⁷⁷. M. de Certeau, *L'Invention du quotidien...*, *op. cit.*, p. XL. « 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 » (*idem*, p. XLI). Il reprend l'exemple des Amérindiens confrontés à la domination espagnole : « 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

“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) »²⁷⁸. Analysant, à partir des pratiques de lectures, les rapports culturels dans les sociétés d'Ancien Régime, il propose de substituer « à une sociologie rétrospective, qui longtemps a fait de leur [des objets culturels] inégale distribution le critère premier de la hiérarchie culturelle », « une approche autre, qui centre son attention sur les emplois différenciés, les appropriations plurielles des mêmes biens, des mêmes idées, des mêmes gestes »²⁷⁹. En déplaçant ainsi la focale, on n'oublie pas les logiques qui s'imposent. On s'autorise à penser les pratiques des dominés qui « font avec » ces logiques et ne le font pas toujours de manière conforme aux intentions des porteurs de ces logiques. Roger Chartier propose de « postuler qu'un écart existe entre la norme et le vécu, l'injonction et la pratique, le sens visé et le sens produit – un écart où peuvent s'insinuer reformulations et détournements »²⁸⁰. La notion d'appropriation permet ainsi d'appréhender à la fois la diversité des pratiques et des usages sociaux et la complexité de situations sociales dans lesquelles les individus ou les groupes sociaux ne sont pas seulement condamnés à se soumettre aux normes ou aux logiques qui président à ces situations mais peuvent se saisir de celles-ci à partir de leurs propres logiques.

Le dépassement de l'alternative qui conduit à occulter les rapports de domination ou à nier l'existence de logiques populaires, passe par la saisie des logiques populaires à l'intérieur des rapports de domination en tentant de dégager les modalités des pratiques d'appropriation mises en œuvre par les membres des classes populaires et en essayant d'appréhender les réinterprétations et les détournements de sens que les dominés opèrent alors même qu'ils semblent se soumettre à la domination. On peut effectuer un rapprochement avec le concept d'adaptations secondaires « qui caractérise toute disposition habituelle permettant à l'individu d'utiliser des moyens défendus, ou de parvenir à des fins illicites (ou les deux à la fois) et de tourner ainsi les prétentions de l'organisation relatives à ce qu'il devrait faire ou recevoir, et partant à ce qu'il devrait

pouvaient fuir. Ils étaient autres, à l'intérieur même de la colonisation qui les “assimilait” extérieurement » (*idem*, p. XXXVIII). Cf aussi S. Gruzinski, *La Colonisation de l'imaginaire. Sociétés indigènes et occidentalisation dans le Mexique espagnol, seizième-dix-huitième siècle*, Gallimard, 1988.

²⁷⁸. R. Chartier, *Pouvoir(s) et culture(s)*, Groupe de Recherche sur la Socialisation - URA 893 CNRS, Université Lumière Lyon 2, 1993, p. 51.

²⁷⁹. R. Chartier, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Seuil, 1987, p. 12.

²⁸⁰. R. Chartier, *Lectures et lecteurs...*, *op. cit.*, p. 15. Les propositions de Simona Cerutti sont proches : « des réponses sociales aux impositions normatives (acceptation ou déviance), l'accent se déplace sur la capacité manipulatrice des acteurs sociaux ». S. Cerutti, « Normes et pratiques, ou de la légitimité de leur opposition », in B. Lepetit (dir.), *Les Formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, A. Michel, 1995, p. 130. Toutefois, je ne la suis pas quand elle confond capacité manipulatrice et « rationalité des acteurs ».

être »²⁸¹. Cependant, ce concept insiste surtout sur les moyens de contourner les normes et les règles, contournement qui peut être une modalité d'appropriation d'une situation contraignante. Pour donner toute sa puissance heuristique au concept d'appropriation, il faut insister sur l'opération de traduction qui ne borne pas les appropriations ou les réappropriations à des ruses conscientes, résultats de calculs d'êtres sociaux qui n'entendent pas se laisser imposer une raison étrangère, comme le laisserait penser une interprétation trop rationaliste du terme de ruses cher à Michel de Certeau²⁸². Certes, « lorsqu'il peut percevoir l'arbitraire du rapport de domination symbolique et qu'il doit l'affronter concrètement, chaque dominé est porté, s'il en pâtit, à le transformer avec ce qu'il a sous la main »²⁸³, mais il n'est pas besoin que les membres des classes populaires soient conscients de la domination pour mettre en œuvre des pratiques par lesquelles les logiques dominantes sont traduites dans l'ordre des logiques populaires. La transformation des logiques dominantes s'opère le plus souvent par la force des logiques et des dispositions socialement constituées des membres des classes populaires. Les réappropriations se fondent dans les dispositions, les manières de voir, les habitudes, les schèmes produits par la socialisation des parents, c'est-à-dire produits par leur histoire qui mêle conditions sociales d'existence, traditions familiales (manières de faire et de voir transmises par la socialisation familiale²⁸⁴). C'est ainsi que même dans les pratiques par lesquelles les dominés tentent de se conformer aux exigences dominantes, le sociologue peut déceler la marque des logiques populaires et des altérations des 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. Les exemples ne manquent pas de situations dans lesquelles les parents subvertissent les logiques scolaires en croyant s'y conformer. Ainsi, lorsque les parents acceptent, malgré leurs réticences premières, la prise en charge de leur enfant par des orthophonistes, ou plus rarement des psychologues, ils interprètent souvent cette prise en charge comme du travail scolaire supplémentaire. L'intervention du psychologue scolaire n'est acceptée que parce qu'elle est perçue comme un moyen de travailler davantage et non pas comme un traitement de troubles psychologiques ou cognitifs. Le travail de l'orthophoniste sur la prononciation ou l'élocution de l'enfant devient pour les parents un travail d'apprentissage des lettres

²⁸¹. E. Goffman, *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Minituit, 1968, p. 245.

²⁸². La notion d'appropriation telle que je la mobilise ne postule ni calcul ni rationalité des acteurs, pas davantage qu'elle ne les exclut.

²⁸³. J.-C. Passeron, in C. Grignon, J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire...*, op. cit., p. 79.

²⁸⁴. Socialisation des parents à leurs rôles de parents par le biais de leur propre famille qui est centrale dans les milieux populaires si l'on suit Séverine Gojard qui montre que plus on va vers les milieux populaires, plus les mères « bénéficient [...] d'une transmission familiale de savoir-faire » dans le domaine de l'éducation de la petite enfance. S. Gojard, « L'alimentation dans la prime enfance. Diffusion et réception des normes de puériculture », *Revue française de sociologie*, n° 41-3, 2000.

ou des mots : « avec l'orthophoniste, il a appris tout l'alphabet, hein et pis les sons tout ça hein... ». Les parents opèrent un détournement de sens en traduisant l'action de l'orthophoniste ou du psychologue dans l'ordre des catégories populaires de perception de l'apprentissage scolaire. De même, les parents mobilisent et réinterprètent les termes du discours médical en le traduisant dans leur propre logique, dans leur propre perception de la maladie. Penser que l'hémophilie est un virus ou qu'une allergie se « prend » (comme on « attrape la grippe »), ce n'est pas seulement faire une erreur du point de vue du savoir médical, c'est surtout opérer une réappropriation du discours médical à travers les catégories de perception de la maladie propres au monde populaire, catégories dans lesquelles la maladie ne peut être pensée autrement que comme agression extérieure.

Dans le cas des familles populaires à l'égard de l'école, les appropriations sont le plus souvent non conformes aux logiques scolaires, aux exigences de l'école et à ses principes éducatifs. Je les qualifie d'appropriations hétérodoxes²⁸⁵, expression qui dissout 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. Des appropriations hétérodoxes sont aussi observables dans les pratiques des élèves eux-mêmes. Ainsi, nombre de collégiens de milieux populaires tendent à faire des cours d'Éducation physique et sportive une récréation au cours de laquelle seraient suspendues les contraintes scolaires sur le corps. Saisissant la forme spécifique de cette activité scolaire, ils tentent d'y introduire les pratiques qui leur sont propres en profitant de la plus grande marge de manœuvre laissée notamment par la configuration spatiale de l'activité pédagogique. Les collégiens ne jouent pas ce que les enseignants d'EPS voudraient qu'ils jouent : ils jouent la prouesse, l'esbroufe. Ils s'approprient cette activité corporelle réglée de manière non réglée en mettant en jeu leur corps sans retenue ou sans contrôle. Ils rechignent aux exercices (les longueurs en natation, les exercices de balle au basket...) qui les éloignent de ce qu'ils appréhendent comme un jeu et essaient soit de les contourner soit de les détourner pour en faire un moment d'amusement collectif ou de compétition débridée²⁸⁶.

4. Pour conclure : appropriations hétérodoxes, tensions et résistances

La conjugaison des réappropriations opérées par les membres des familles populaires et des tentatives de conversion des familles au mode scolaire de socialisation par les enseignants (épaulés par les travailleurs sociaux) est au fondement de tensions entre pratiques et manières de faire antagonistes. Il en est ainsi de l'usage de l'espace scolaire.

²⁸⁵. Claude Fossé-Poliak parle de l'autodidaxie comme une « appropriation hérétique des savoirs légitimes » dans *La Vocation des autodidactes*, L'Harmattan, 1992, p. 10.

²⁸⁶. C. Rabia, *Activités sportives et modes d'appropriations. Des collégiens de milieux populaires aux prises avec des activités sportives scolaires et / ou extra-scolaires*, mémoire de DEA, Université Lumière Lyon 2, 2001, sous la direction de D. Thin.

Les enseignants, qui souhaitent une plus grande présence des parents dans l'école pour obtenir leur soutien l'action pédagogique, sont confrontés à la difficulté d'imposer un usage de l'espace scolaire conforme aux règles scolaires, nombre de parents y important des préoccupations domestiques et des pratiques contraires aux logiques scolaires. C'est le cas lorsque les parents règlent eux-mêmes à l'intérieur de l'école et selon des modalités contraires aux règles scolaires, les conflits entre enfants, fragilisant ainsi l'autorité des enseignants sur l'espace scolaire. On peut évoquer aussi les demandes des enseignants pour que le comportement des enfants s'améliore et qui sont l'objet d'interprétations contraires aux logiques scolaires, les parents usant de formes de contraintes ou de sanctions réprouvées par la morale scolaire et les normes éducatives dominantes²⁸⁷. Ou encore la réponse de parents à l'exigence d'un plus grand suivi du travail scolaire des enfants qui consiste à multiplier le travail conformément à la logique du travail qui prévaut dans leur appréhension des apprentissages scolaires, réponse jugée contraire à l'autonomie des élèves par les agents de l'institution scolaire. On est ici au cœur de malentendus souvent observés²⁸⁸ entre des enseignants réprouvant des pratiques cohérentes avec l'entendement populaire mais pas avec les principes pédagogiques et des parents ne comprenant ni les critiques qui leur sont adressées, ni pourquoi leurs tentatives d'ajustements aux requêtes scolaires ne produisent pas les effets positifs escomptés sur la scolarité des enfants.

Avec ces appropriations hétérodoxes, parler de résistances « objectives » prend tout son sens en ce qu'on souligne qu'il ne s'agit pas d'une volonté de résistance à la scolarisation de la part des familles populaires, mais que ce sont les logiques des familles qui résistent aux logiques scolaires. Les appropriations hétérodoxes, obstacles aux logiques scolaires jusque dans l'acceptation des exigences de l'institution scolaire, constituent les formes de résistances aux logiques scolaires les plus fortes et les plus subtiles. L'ensemble de ces résistances forment autant de contraintes sur les enseignants et leurs pratiques pédagogiques. On vérifie ainsi que les relations sont toujours des relations d'interdépendance²⁸⁹ 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. Ajoutons que les appropriations hétérodoxes et autres formes de résistances ne peuvent être exaltées

²⁸⁷. Ainsi, ce père, participant régulier aux réunions du collège, multiplie les châtiments corporels les plus durs chaque fois que les enseignants lui demandent de « tenir » davantage son fils cadet. La découverte du « quiproquo » plongera les enseignants dans un grand désarroi avec le sentiment d'avoir contribué à la « maltraitance » de l'adolescent.

²⁸⁸. On peut élargir ces « malentendus » à maintes situations : ainsi, ces parents, décrits comme générant par leur rigidité des troubles psychologiques chez leurs enfants, qui revendiquent auprès des enquêteurs leur rigueur éducative comme signe de la bonne éducation familiale. Ainsi, cette mère qui refuse d'inscrire son jeune enfant à la garderie du quartier et affirme qu'elle serait une mauvaise mère de « se débarrasser » de son enfant alors que les professionnels déplorent ce qu'ils perçoivent comme de l'enfermement familial.

²⁸⁹. N. Elias, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Edition de l'Aube, 1991 ; N. Elias, *La Société des individus*, Fayard, 1991.

comme une victoire de la raison populaire sur la domination symbolique. En effet, elles contribuent à la stigmatisation des familles populaires. À l'instar des actes d'adaptation ou de résistance à l'institution asilaire inévitablement interprétés comme signes ou symptômes de la pathologie du malade mental²⁹⁰, les actes de refus, les appropriations non conformes sont interprétés comme signes d'inadaptation, d'incapacité à comprendre l'importance éducative de l'action des enseignants. Analyser la pluralité des modes d'appropriation et 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.

L'approche des relations entre les familles populaires et l'école (et ses « alliés ») en termes de confrontation présuppose le concept d'appropriation. Il est d'ailleurs probable que dans les formations sociales dans lesquelles il existe une « forte unification des marchés économique et symbolique »²⁹¹, les logiques des classes populaires ne puissent s'appréhender que dans la relation aux logiques dominantes et à travers les pratiques d'appropriation et de réinterprétation de ces logiques dominantes. La domination symbolique trouve sa limite dans les réappropriations opérées dans l'ordre des logiques populaires en même temps que les réappropriations sont bornées parce qu'elles adviennent dans un rapport de domination. Les logiques des familles populaires ne sont jamais entièrement autonomes, la domination passant 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 entre celles-ci et les pratiques socialisatrices familiales. Finalement, les pratiques des familles populaires peuvent être analysées comme le produit original de la rencontre entre les logiques scolaires et les logiques socialisatrices des familles tramées à la fois par les logiques scolaires et par leurs logiques propres.

²⁹⁰. E. Goffman, *Asiles...*, *op. cit.*

²⁹¹. P. Bourdieu, *La Distinction...*, *op. cit.*, p. 360.

TROISIÈME PARTIE

CONFRONTATION AU CŒUR DE L'ÉCOLE : DÉSORDRES ET RUPTURES SCOLAIRES

Introduction

La démarche suivie pour l'étude des relations entre familles populaires et école s'est déplacée vers ce que les sociologues de l'éducation ont présenté comme la « boîte noire » de l'école laissée close par les théories de la reproduction²⁹². La trame analytique subsumée dans le concept de confrontation conduit à s'interroger sur les effets des tensions entre logiques socialisatrices dans la scolarisation des enfants des familles populaires et de leur confrontation aux logiques et exigences scolaires. À travers désordres et ruptures scolaires dans les collèges des quartiers populaires, c'est encore la confrontation entre monde populaire et monde scolaire qui est à l'étude, étude qui suppose de référer ce qui se déroule dans la « boîte noire » à des conditions de socialisation qui lui sont extérieures tout en prenant en compte la construction de cette confrontation au sein de l'espace et des pratiques scolaires.

Le déplacement s'est effectué à l'occasion d'une sollicitation institutionnelle concernant un dispositif²⁹³ chargé de remédier à la « déscolarisation » et aux pratiques contraires à l'ordre scolaire de collégiens, essentiellement de familles populaires similaires aux familles croisées jusque-là dans mes recherches. Ce travail²⁹⁴, modeste quant aux analyses produites sur le moment²⁹⁵ porte les prémices des recherches qui vont suivre. D'une part, la mise au jour des fonctions de sas social, de tri, mais aussi de (re)socialisation assumées par ce dispositif au carrefour de l'institution scolaire et des institutions du travail social et de la justice, engage à questionner les logiques institutionnelles à l'égard des familles populaires²⁹⁶. D'autre part, l'observation des collégiens dans le dispositif, de leurs relations avec les enseignants et les éducateurs, avec

²⁹². Ce que Pierre Bourdieu reconnaissait volontiers : « la plupart des études consacrées à l'éducation ont laissé subsister une espèce de boîte noire et ignoré ce qui se passe à l'intérieur de ce microcosme qu'est la classe ». P. Bourdieu, « Table ronde : actualité et fécondité de l'œuvre de Durkheim en sociologie de l'éducation » in F. Cardi, J. Plantier (coord.) *Durkheim, sociologue de l'éducation*, INRP – L'Harmattan, 1993, p. 214.

²⁹³. Dispositif appartenant à l'ensemble des dispositifs relais créés à partir des années 1990 visant à remédier aux ruptures scolaires de collégiens, principalement dans les collèges de quartiers populaires. Cf. partie IV.

²⁹⁴. D. Thin, *Note de recherche à propos du Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage*, GRS-Université Lumière Lyon 2, ronéoté, 1995. Ce travail exploratoire a consisté en de nombreuses observations des activités du dispositif, des réunions de ses membres et a donné la matière de l'élaboration des recherches suivantes et le point de départ de nombreuses analyses ultérieures.

²⁹⁵. J'assume alors de lourdes responsabilités universitaires.

²⁹⁶. Cf. *infra*, partie IV.

les différentes activités, notamment scolaires, auxquelles ils doivent participer, de leur rapport aux règles scolaires ainsi que l'analyse des catégories d'appréciation de leur scolarité et de leurs parcours contenues dans leurs dossiers et mobilisées lors des réunions les concernant, confirme une tension exacerbée entre les logiques scolaires et les pratiques des collégiens. Cette tension sociale paroxystique (au sens où elle porte les relations entre l'école et les collégiens à un point de rupture que les dispositifs relais sont chargés de contrecarrer) peut être lue à travers le prisme de la confrontation entre la socialisation de ces collégiens et les exigences scolaires. L'étude des déterminants de cette tension montre qu'on ne peut la réduire à la seule confrontation entre socialisation familiale et socialisation scolaire, pourtant bien présente. Les collégiens concernés ont affaire à d'autres instances et groupes socialisateurs et sont impliqués dans d'autres ensembles relationnels, comme l'ensemble des individus de nos formations sociales²⁹⁷. La simple observation des pratiques des collégiens ne permet pas toujours de distinguer ce qui relève de la socialisation familiale de ce qui relève d'autres dimensions de leur socialisation (sans doute parce que leurs pratiques s'engendrent au croisement de plusieurs déterminations et sont l'effet de plusieurs socialisations combinées). Outre les effets de la socialisation familiale, deux ensembles de déterminations au principe de leurs pratiques comme des tensions avec les logiques scolaires peuvent être dégagées. D'une part, le groupe de pairs et la sociabilité juvénile des jeunes de milieux populaires interviennent à la fois par leurs effets socialisateurs (dans les domaines langagiers, des postures corporelles ou encore de l'*ethos*) et à la fois par le système de contraintes et d'obligations qu'ils créent²⁹⁸ et qui sont fréquemment antinomiques avec l'ordre scolaire. D'autre part, la scolarisation est elle-même constitutive de la tension (à travers les apprentissages, le conflit sociocognitif et les normes de comportements qu'elle implique) et trame les pratiques des collégiens tant certaines d'entre elles apparaissent comme des « adaptations » aux situations et aux exigences scolaires.

De cette étude exploratoire, a émergé un ensemble d'hypothèses et de questions, d'esquisses d'analyses relatives aux déterminants et aux processus qui mènent des collégiens de familles populaires aux ruptures scolaires et à leur prise en charge par des dispositifs spécifiques aux marges de l'institution scolaire. Deux recherches en ont découlé. La première porte sur les conditions du désordre scolaire dans les collèges : recherche *in situ*²⁹⁹ analysant les pratiques des collégiens, la confrontation avec les

²⁹⁷. « Entre la famille, l'école, les groupes de pairs, les multiples institutions culturelles, les médias, etc. qu'ils sont souvent amenés à fréquenter, les enfants de nos formations sociales sont de plus en plus confrontés à des situations hétérogènes, concurrentes et parfois même en contradiction les unes avec les autres du point de vue des principes de socialisation qu'elles développent. ». B. Lahire, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, 1998, p. 31.

²⁹⁸. Il faut rappeler contre « les visions iréniques de l'entre-soi enfantin ou jeune », « la force prescriptive » de la « culture des pairs ». M. Darmon, *La Socialisation*, A. Colin, 2006, p. 60-61.

²⁹⁹. Selon l'expression d'E. C. Hughes, *Le Regard sociologique*, EHESS, 1996.

pratiques des enseignants et aussi la manière dont les collèves, c'est-à-dire enseignants mais aussi « administration », font face au désordre scolaire. La seconde s'intéresse aux parcours de ruptures scolaires, c'est-à-dire à la reconstruction de processus se déroulant au long d'une histoire, dont l'approche synchronique (analyse *in situ*) donne à voir autant les effets (sans montrer les processus qui précèdent) qu'un moment où s'élabore et se noue le processus (sans en montrer les conséquences ou les suites).

I. Le désordre, manifestation de la confrontation entre deux mondes

Cette première recherche, dépassant le discours omniprésent sur la « violence scolaire », notion floue et normative, propose donc une analyse du désordre scolaire en son émergence et ses effets au cours des interactions tout en le rattachant à la confrontation entre les logiques scolaires et les logiques sociales dans lesquelles les collégiens sont socialisés dans leurs familles comme dans les quartiers où ils vivent. Effectuer une recherche *in situ* ne conduit pas à céder à une analyse cherchant dans l'espace scolaire les raisons ultimes des phénomènes qu'on y observe et situant l'explication des ruptures et du désordre scolaires entièrement dans les établissements, leur organisation, leur fonctionnement ou dans les interactions entre les collégiens et les enseignants. L'observation et l'analyse de la tension sociale en actes, qui trame les relations entre enseignants et collégiens, vise à comprendre comment, sur la base de cette tension, se construit le désordre scolaire.

J'ai conduit cette recherche dans deux collèges des banlieues populaires de Lyon³⁰⁰, fréquentés par une forte proportion d'élèves issus de familles d'ouvriers peu qualifiés, souvent immigrés, avec des taux de chômage élevés et une forte précarité de l'emploi. Ils sont caractérisés par des taux de succès au brevet des collèges et des orientations vers les filières générales des lycées très inférieures aux moyennes académique et nationale, de nombreux conseils de discipline entraînant des exclusions, des demandes multiples de prises en charge d'élèves par des dispositifs externes aux établissements. La démarche empirique est de type ethnographique au sens où elle a impliqué un fort investissement en temps comme en relations avec les participants à la vie des collèges et où elle croise différentes méthodes d'investigation pour approcher au plus près les pratiques, les relations, les enjeux à l'œuvre dans l'espace des établissements. Un travail important d'observation a été réalisé : suivi de classes³⁰¹ au long de plusieurs journées, permettant d'observer les situations pédagogiques et les élèves en dehors de la classe (couloirs, cour du collège, entrées et sorties, salle de permanence...) ; observation de conseils de discipline et de conseils de classe, de réunions des différents membres des personnels des

³⁰⁰. Sélectionnés à partir d'une étude des statistiques de l'Académie et des demandes de prise en charge adressées par les collèges aux dispositifs relais locaux.

³⁰¹. Les classes observées ont été choisies à partir des propos des enseignants et des conseillers principaux d'éducation.

collèges, de la salle des professeurs...³⁰² À ces observations se sont ajoutés l'étude des documents ayant trait à la discipline ou au règlement, et des entretiens réalisés avec les enseignants et d'autres personnels des collèges. Les entretiens n'ont eu lieu qu'après une phase d'observation afin d'obtenir des discours indexés aux pratiques et aux événements qui composent l'ordinaire de la vie des collèges³⁰³.

1. Pratiques des collégiens entre dispositions hétérodoxes et « adaptations secondaires ».

Les pratiques des collégiens sont à la fois le produit des dispositions issues de leur socialisation antérieure et des modes d'existence dans un univers scolaire qui les confronte à une série de difficultés, en particulier dans les apprentissages scolaires³⁰⁴. Elles sont marquées par une absence de césure entre le temps de la classe et le temps hors-classe qui se traduit par l'introduction de préoccupations liées aux sociabilités juvéniles dans la classe. Passer de l'effervescence juvénile de la cour ou des couloirs à l'attention que requiert le travail scolaire va à l'encontre des dispositions à l'action qui caractérisent ces collégiens³⁰⁵ comme de leurs temporalités qui ne découpent pas le temps en séquences strictement différenciées. L'absence de césure se manifeste aussi symboliquement à travers la conservation des tenues portées hors de la classe (blousons, casquettes...), comme une manière de signifier qu'ils sont dans la classe sans y être, encore ou déjà dehors, toujours prêts à partir, qu'ils ne s'installent pas vraiment dans l'espace des apprentissages, qu'ils n'entrent pas dans leur rôle d'élève. En outre, les collégiens font montre d'une *hexis* corporelle à rebours des règles scolaires de comportement en classe. Tout comme la question du langage se trouve au cœur des apprentissages scolaires, celle des postures corporelles des collégiens revient comme un leitmotiv dans les propos des enseignants qui brossent le portrait de collégiens dont les temps de concentration sont extrêmement courts, qui ne savent pas travailler silencieusement, se déplacent sans raison

³⁰². Il faut souligner tout ce que la familiarité conquise par le temps passé sur les terrains apporte dans une recherche comme celle-ci. Outre la multiplication des sources d'informations, des plus formelles aux moins formelles (comme celles que l'on glane autour d'un café), elle permet d'affûter le regard en l'orientant sur ce qui est essentiel pour la recherche, ou encore de poser des questions se référant à des événements précis concernant le collège. On peut parler d'un processus d'« imprégnation » qui s'opère au fil du temps et qui ouvre à une sorte de « sens pratique » de l'univers étudié. J.-P. O. de Sardan, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n° 1, 1995.

³⁰³. Si j'ai accompli une grande partie du travail empirique, j'ai aussi dirigé une petite équipe de recherche, Sylvia Faure ayant effectué plusieurs riches observations et entretiens dans l'un des collèges et Luc Bourgade ayant conduit plusieurs entretiens avec les enseignants. Luc Bourgade, Sylvia Faure, Corinne Rabia ont participé à la transcription des entretiens.

³⁰⁴. Que ces difficultés soient perçues comme difficultés cognitives ou qu'elles renvoient au déficit ou à l'insuffisance de sens des savoirs scolaires pour les collégiens des milieux populaires. Cf. É. Bautier, B. Charlot, J.-Y. Rochex, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin, 1992.

³⁰⁵. Dispositions que rencontre également Bernard Charlot étudiant des élèves de milieux populaires en lycée professionnel. B. Charlot, *Le Rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Anthropos, 1999.

apparente, se dispersent à la première occasion, ne tiennent pas sur leur chaise... L'histoire de la forme scolaire rappelle combien l'école suppose un corps discipliné, prompt à se plier à l'ordre impersonnel de la classe. Bien qu'inégalement partagé par les individus et les groupes sociaux, ce corps scolaire, autodiscipliné, s'est imposé comme corps normé aujourd'hui dominant à l'aune duquel se construisent les perceptions institutionnelles de la normalité ou de l'anormalité des corps et de ceux qui les agissent. Pour certains collégiens, rester assis dans la position scolaire d'écoute ou d'écriture est impossible tant elle est vécue comme une inaction contrainte que leur corps peine à accepter³⁰⁶. Ces postures sont à l'opposé de la mobilité et de l'action spontanée que privilégient les collégiens. Elles peuvent leur devenir insupportables quand ils ne saisissent pas ce que dit l'enseignant et ne rattachent ses propos à aucune pratique sociale familière. Les observations révèlent des corps insoumis aux contraintes scolaires : déplacements incessants dans la classe, mouvements permanents du corps mais aussi corps avachis indiquant un retrait des activités pédagogiques. On est loin de l'attention, exigence pédagogique majeure³⁰⁷ ; loin d'autres qualités attendues par l'école : maîtrise de soi, capacité à contraindre son corps à l'écoute, à l'immobilité ou à une mobilité contrôlée. Les cours d'Education Physique et Sportive (EPS) ne coïncident pas davantage avec cette *hexis* corporelle³⁰⁸. D'un côté, quelques collégiens (des garçons surtout) y trouvent la possibilité de se valoriser, (alors qu'ils sont souvent en difficulté dans d'autres matières), et de briller aux yeux de leurs pairs. De l'autre, l'EPS suppose une scolarisation des activités corporelles qui doivent être réglées, encadrées, structurées selon une logique scolaire. Le principe scolaire de l'exercice (l'entraînement, les longueurs à la piscine) qui morcelle l'activité, le principe du respect de règles qui hachent le jeu (dans le sport collectif) entrent en contradiction avec l'entrée immédiate dans le jeu, recherchée par les collégiens. Contre les exigences professorales, les collégiens tentent de se saisir de l'EPS comme d'une récréation où seraient suspendues les contraintes scolaires ou comme lieu de prouesses corporelles³⁰⁹ ou de relâchement non-contrôlées des émotions³¹⁰.

³⁰⁶. Les pratiques de prises de notes par exemple constituent, outre leurs fonctions mnémotechniques, des techniques scolaires de mobilisation et de concentration qui supposent d'exercer sur soi-même une contrainte d'un niveau très élevé. M. Millet, *Les Étudiants et le travail universitaire*, PUL, 2003.

³⁰⁷. « L'attention : notion inventée par la psychologie traditionnelle, dira Guillaume. Ne faudrait-il pas ajouter : pour prêter main forte aux pédagogues ? », G. Vincent, *L'École primaire française*, PUL, 1980, p. 31.

³⁰⁸. C. Rabia, *Activités sportives et modes d'appropriations. Des collégiens de milieux populaires aux prises avec des activités sportives scolaires et / ou extra-scolaires*, mémoire de DEA, Université Lumière Lyon 2, 2001, sous la direction de D. Thin.

³⁰⁹. Rejoignant en cela les danseurs de hip-hop qui valorisent la performance corporelle. S. Faure, M.-C. Garcia, *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, La Dispute, 2005.

³¹⁰. Contrairement au sport caractérisé, selon Norbert Elias, par une libération contrôlée des émotions. N. Elias, E. Dunning, *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*, Fayard, 1994.

À cette effervescence corporelle s'ajoutent les prises de parole scolairement non réglées, altercations à haute voix entre élèves ou réponses au professeur qui fusent sans que la parole soit « demandée ». Les dispositions à l'action spontanée (ici à la parole spontanée) comme les dispositions à parler haut et fort s'opposent aux règles scolaires de prise de parole en classe³¹¹. Certaines prises de parole scolairement déplacées relèvent de tentatives de jouer le jeu scolaire et de se faire reconnaître comme bon élève. L'interprétation du rôle d'élève comme participation active à la classe associée à la non-maîtrise des codes de cette participation (et la non-maîtrise des savoirs scolaires) débouche alors sur des adaptations non-conformes au jeu scolaire, des appropriations hétérodoxes des exigences scolaires. Fruit de dispositions hétérodoxes, les pratiques des collégiens sont aussi des « adaptations secondaires »³¹² aux contraintes scolaires. C'est le cas des tactiques d'évitement visant à s'abstraire du jeu scolaire sans perturber le déroulement des cours. Elles consistent à effectuer le moins de travail possible en essayant de ne pas s'attirer d'ennui, en donnant l'illusion de participer alors que les tâches demandées ne sont pas réalisées³¹³. Elles utilisent les nombreuses ressources de l'organisation du collège (infirmerie, bureau des surveillants...) pour se frayer une voie hétérodoxe à travers la temporalité scolaire et dessiner une sorte de chemin buissonnier au sein de l'espace et du temps scolaires.

Les pratiques des collégiens sont également prises dans les contraintes d'interdépendance des relations avec les pairs et de la sociabilité juvénile. Dans les classes les moins soumises à l'ordre scolaire, il n'est pas facile d'être un bon élève et de passer pour un « bouffon »³¹⁴ ni de subir les sarcasmes des pairs (qui peuvent pourtant être admiratifs des bons résultats de l'un des leurs). En gagnant l'estime des enseignants, le collégien court le risque de perdre celle de ses camarades et de voir se détériorer les relations de sociabilité juvénile auxquelles il participe aussi bien dans le collège que dans son quartier³¹⁵. Les contraintes des relations avec les pairs ne se traduisent pas seulement par

³¹¹. Il faut dire ici la difficulté de l'écriture qui risque à tout instant de prêter le flanc à une lecture légitimiste. Les prises de parole des collégiens sont scolairement « intempestives » mais l'usage de ce terme ouvre la porte aux jugements moraux. De même, parler de dispositions à l'action spontanée n'a de sens qu'en référence aux exigences de maîtrise de soi ou de planification que porte la socialisation scolaire et ne signifie pas que les collégiens agissent toujours « sans réfléchir » ou sans mesurer les conséquences de leurs actes. Ils savent souvent mesurer celles-ci dans le cadre de leurs sociabilités juvéniles et familiales.

³¹². Au sens d'E. Goffman, *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux*, Minuit, 1986.

³¹³. Tous les enseignants ne sont pas dupes. On arrive parfois à une sorte d'accord tacite entre enseignant et élève, le premier fermant les yeux pourvu que le second ne perturbe pas trop les activités de la classe.

³¹⁴. L'opposition des élèves de milieux populaires aux bons élèves n'est pas récente, ni les termes péjoratifs pour les désigner si l'on en croit les travaux de Paul Willis sur les élèves de familles ouvrières dans l'Angleterre des années soixante-dix. P. Willis, « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales* n°24, 1978.

³¹⁵. Certaines recherches montrent qu'il n'est pas toujours possible pour les jeunes des quartiers populaires de conserver ces relations lorsqu'ils sont dans un parcours de réussite scolaire et que l'isolement peut être une des conditions de cette réussite. Cf. P. Bruneteaux, « Les institutions et les paumés : les logiques de la surenchère », *Critiques sociales*, n° 5-6, janvier 1994.

le contrôle des pairs sur les pratiques de chaque collégien. La participation à la sociabilité juvénile des quartiers populaires a pour corollaire des sentiments d'identification et de solidarité avec les pairs qui partagent un sort similaire³¹⁶, de telle sorte que rompre cette solidarité engendre un sentiment de trahison. Les contraintes intériorisées du groupe de pairs s'actualisent dans les relations avec les enseignants. Ainsi, lors des conflits avec ceux-ci, la pression des pairs et la logique de l'honneur propre à la « culture de rue »³¹⁷ imposent de ne pas perdre la face devant les autres, et conduisent souvent les collégiens à résister à l'autorité professorale. En outre, les relations juvéniles tendent à solidariser les collégiens face aux agents de l'institution scolaire et à reproduire un rapport de type « eux » et « nous », caractéristique des milieux populaires les plus démunis et les plus dominés³¹⁸. Contrairement à la croyance fréquente dans les collèges selon laquelle on pourrait réduire le désordre scolaire en isolant les élèves les plus perturbateurs, il n'y a pas de véritable solution de continuité entre ces derniers et les autres élèves. Les collégiens observés sont donc pris dans une tension entre impératifs scolaires et appartenance à des groupes de pairs qui valorisent des pratiques peu conformes aux règles scolaires. Cette tension, intériorisée par les collégiens, s'actualise, se renouvelle dans les interactions quotidiennes dans l'espace scolaire. Elle conduit à des oscillations dans les pratiques, alternances de bonne volonté scolaire et signes d'adhésion aux pratiques contraires aux normes et exigences scolaires. Plus largement, les pratiques des collégiens doivent être rattachées aux contraintes ou aux injonctions paradoxales, dans lesquelles ils sont pris : exigences scolaires *versus* contraintes familiales, attentes scolaires à l'égard de l'élève *versus* système d'obligations propre au groupe de pairs, respect de l'autorité professorale *versus* loyauté à l'égard des pairs. Soumis à des contraintes discordantes, traversés par des aspirations divergentes, les collégiens sont conduits à mêler des tactiques de survie dans l'espace scolaire en essayant de s'approprier selon leurs propres logiques le quotidien de la vie scolaire, des pratiques de conformité au monde scolaire et des pratiques qui prolongent les pratiques propres à leur quartier.

Cette tension nourrit l'ambivalence à l'égard de la scolarisation qui caractérise ces collégiens comme les familles dont ils sont issus. La recherche montre qu'on ne peut déduire des pratiques des collégiens qu'ils n'attribuent aucune légitimité à l'école et à la scolarisation ou qu'ils ne recherchent aucune reconnaissance associée aux qualités scolaires. Quelle que soit l'importance de l'écart de leurs pratiques aux normes scolaires, on ne peut conclure à une opposition radicale de ces collégiens au monde de l'école. Tout

³¹⁶. Stéphane Beaud montre comment la force de rappel du quartier et des pairs reste importante chez des étudiants de milieux populaires, *a fortiori* si ceux-ci ne parviennent pas à se soumettre aux exigences universitaires. S. Beaud, *80 % au bac... et après ?* La Découverte, 2002.

³¹⁷. D. Lepoutre, *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, O. Jacob, 1997.

³¹⁸. On retrouve cette opposition dans de nombreux travaux concernant le rapport des classes populaires au monde des « dominants » : P. Willis, « L'école des ouvriers... », *op. cit.* ; R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, Minuit, 1970 ; D. Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL, 1998.

montre qu'ils ont intériorisé à la fois l'importance de l'école pour leur devenir, la légitimité et la valorisation octroyée par la maîtrise des savoirs scolaires et les catégories scolaires de classements qu'ils ne rechignent d'ailleurs pas à mobiliser dans les joutes ou les conflits entre pairs. L'hostilité manifestée parfois à l'égard de l'école s'enracine en même temps dans la contrainte que la scolarisation exerce sur les dispositions des collégiens et dans les difficultés cognitives ou d'apprentissages scolaires qui ne manquent pas de produire un fort sentiment de dévalorisation de soi. L'ambivalence se fonde dans une double reconnaissance de l'importance et de la légitimité de l'école et des difficultés voire de l'impossibilité à en tirer profit.

2. Les enseignants dans la confrontation

S'il est une posture qui caractérise les analyses de la confrontation que je conduis, c'est celle qui consiste à saisir les points de vue des différents protagonistes de la confrontation et les effets de celle-ci sur ceux-là. La recherche s'est attachée ici à comprendre la manière dont les enseignants (principalement) appréhendent les situations de désordre scolaire et les collégiens qui y participent.

a) L'activité professorale entre compromis et insécurité pédagogique

L'importance accordée dans les collèges au désordre et à la « violence » est une manifestation de la fragilisation de l'autorité pédagogique et de l'ordre scolaire en même temps que la traduction de l'écart entre les attentes des enseignants et les pratiques des élèves, décalage entre l'élève de l'idéal pédagogique et les collégiens des quartiers populaires. Les perceptions des enseignants, construites dans la confrontation à des pratiques, à des manières d'être qui heurtent les logiques et les croyances des agents de l'institution scolaire et entravent leurs pratiques éducatives, rejoignent les discours sur les familles populaires rencontrés dans mes premières recherches. Elles sont réactualisées dans l'expérience quotidienne de l'enseignement et des difficultés de mise en oeuvre des objectifs pédagogiques que se donnent les enseignants et que leur institution leur assigne. Dans les classes les moins conformes aux exigences pédagogiques, la tension entre objectifs pédagogiques et pratiques effectives apparaît d'abord à travers la restriction du travail effectué par le temps consacré à mettre la classe au travail³¹⁹, à réguler les comportements des collégiens, à faire face à des incidents et à contrôler que les collégiens ont bien rempli leurs obligations scolaires. Elle se manifeste ensuite par le décalage entre les ambitions pédagogiques des enseignants et les dispositions « scolaires » des collégiens. La fragilité de l'ordre de la classe, ajoutée aux difficultés cognitives des élèves et à leur faible investissement scolaire conduit les enseignants à réduire leurs objectifs (à « s'en tenir au strict minimum du programme... que l'on ne finit pas de toute façon ») ou

³¹⁹. Observation qui rejoint les remarques de Lise Demailly sur de longs préalables dans les classes dites difficiles. L. Demailly, *Le Collège. Crise, mythes et métiers*, PUL, 1991, p. 114.

à renoncer aux modalités d'enseignement auxquelles ils adhèrent. Cette contrainte sur l'activité pédagogique pousse les enseignants à des concessions et des compromis en matière d'exigences et d'ordre scolaires pour esquiver les tensions trop fortes et s'adapter aux comportements des élèves ou des classes, accommodements qui peuvent être vécus comme des renoncements à l'idéal pédagogique initial³²⁰. La première concession concerne le travail demandé aux collégiens, la récurrence et la multiplication du travail non-fait contraignant les enseignants à tolérer soit l'absence de travail soit des retards fréquents pour rendre les devoirs, soit un simulacre de travail dont ils ne sont pas dupes. Pour une partie des collégiens, les professeurs admettent qu'à partir du moment où ils arborent des signes extérieurs du métier d'élève (un minimum d'écrit, une attention apparente, un stylo dans la main, etc.), ils doivent s'en satisfaire. Dans quelques classes, on observe la mise en place d'un pacte minimum, en général tacite, sorte de *modus vivendi* pour obtenir ou maintenir un semblant de paix dans la classe et faire en sorte que les activités pédagogiques puissent se dérouler dans des conditions supportables pour tous. La relation qui s'installe permet à l'enseignant de ne pas perdre la face en ne rendant pas public la renonciation qui s'opère même si personne n'est dupe dans la classe. Elle rend la situation scolaire vivable et participe des « stratégies de survie »³²¹ des protagonistes. Le professeur esquive les conflits qu'il juge perdus d'avance et le collégien échappe aux conséquences négatives de ses manquements aux devoirs d'élève. Dans les situations de désordre scolaire observées, la confrontation à des collégiens éloignés des logiques scolaires conduit les enseignants à des pratiques de protection symbolique et à leur tour à des adaptations pour maintenir les conditions minimales de leur activité pédagogique.

L'analyse des effets de la confrontation m'a conduit à caractériser la situation des enseignants par la notion d'« insécurité pédagogique ». Insécurité pédagogique en un premier sens où l'ordre scolaire est labile et précaire. Les observations montrent qu'un événement bénin peut toujours entraîner une période de désordre plus ou moins importante en temps et en intensité. Les conditions de passage d'un cours à l'autre influent également sur le comportement des élèves dans le cours suivant et il suffit qu'un enseignant soit un peu en retard pour que le calme soit long à établir. L'insécurité pédagogique est aussi liée à la faible prévisibilité des comportements des collégiens par les enseignants. Elle est associée au risque que leurs interventions peuvent placer des

³²⁰. Phénomène repérable dès les années soixante-dix dans les CES accueillant les nouvelles populations scolaires issues des classes populaires. Cf. J.-M. Chapoulié, *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

³²¹. P. Woods, « Teaching for Survival », in P. Woods, M. Hammersley (eds), *School Experience - Explorations in the Sociology of Education*, Croom Helm, 1977, traduit sous le titre « Les stratégies de "survie" des enseignants », J.-C. Forquin (textes rassemblés par), *Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques*, de Boeck Université, 1997.

élèves face à des injonctions contradictoires qu'ils vivent comme terriblement injustes³²². Elle va de pair avec la nécessité de s'adapter d'heure en heure à de nouvelles situations de classes que l'on n'est jamais sûr de trouver en bon ordre de marche pédagogique. Plus généralement, la notion d'insécurité pédagogique met en exergue le fait que les conditions d'enseignement ne sont jamais assurées, que le travail pour obtenir les conditions d'enseignement souhaitées, pour maintenir et construire des situations pédagogiques dans lesquelles les apprentissages sont possibles apparaît comme un combat sans cesse à recommencer comme l'exprime métaphoriquement un enseignant : « *J'ai l'impression de me battre avec l'hydre, vous savez, l'hydre de Lerne. Quand on arrive à maîtriser ou à faire taire cet animal, lui couper la tête, et on se croit tranquille, et y en a quatre qui ont repoussé, et il faut recommencer le combat* ». Dans les collèges de quartiers populaires, le travail d'institution des classes comme classes et des collégiens comme élèves demande à être accompli et répété dans le cours même de l'action pédagogique³²³, travail dont la nécessité s'enracine dans la distance entre les exigences de l'activité pédagogique et les dispositions des collégiens.

b) L'autorité pédagogique en question

Le désordre récurrent dans plusieurs classes des collèges de quartiers populaires révèle une mise en cause de l'autorité pédagogique. Cette mise en cause se manifeste au quotidien à travers des refus d'obéissance, des pratiques de provocation³²⁴, parfois des jeux de résistance collective et d'obstruction délibérée de l'activité scolaire. Ce sont les conflits frontaux qui menacent le plus l'autorité pédagogique et révèlent la limite de l'autorité professorale sur les collégiens. C'est le cas lorsqu'un collégien se place sur un registre travestissant la situation scolaire et impose une définition de la situation dans laquelle les normes scolaires de comportement n'ont plus cours et les modes d'expression propres aux relations entre jeunes de milieux populaires s'imposent. L'autorité pédagogique est alors fragilisée, l'enseignant ne pouvant reculer faute de perdre la face, sa crédibilité et son autorité, non seulement avec le collégien impliqué dans le conflit, mais avec l'ensemble des collégiens assistant à l'interaction. Nombre d'enseignants soulignent leurs craintes de ces situations inextricables d'où, disent-ils, on ne peut sortir

³²². Plusieurs enseignants soulignent qu'il est difficile de savoir comment agir et que toute exigence trop marquée ou trop brutale peut entraîner des conflits avec les élèves les moins conformes aux exigences scolaires.

³²³. « Enseigner en ZEP ou en banlieue, c'est, en effet, être confronté à la nécessité de travailler explicitement à constituer ce qui, dans un état antérieur du système éducatif, ou dans d'autres conditions d'enseignement, pouvait (peut encore) être considéré comme allant de soi, ou comme un acquis à partir duquel l'action de l'école pouvait (peut) s'exercer ». J.-Y. Rochex, « Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? », in É. Bautier (coord), *Travailler en banlieue*, L'Harmattan, 1995, p. 188. Voir également A. van Zanten, *L'École de la périphérie*, PUF, 2001.

³²⁴. Conformes à la « culture de la provocation » repérée par Stéphane Beaud et Michel Pialoux dans les quartiers populaires. S. Beaud, M. Pialoux, *Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*, Fayard, 2003, p. 339.

que par un « vainqueur » et un « vaincu » et qui risquent d'enfermer les protagonistes dans des conflits circulaires et des « tactiques de réciprocité »³²⁵. Deux modèles de l'action des enseignants dans ces situations peuvent être décrits qui sont porteurs d'une altération de l'autorité pédagogique. 1) Lorsque les conflits sont sans issue ou lorsqu'ils prennent une forme itérative et menacent fortement l'autorité pédagogique, les enseignants ont recours à d'autres instances garantes de l'ordre scolaire et de l'autorité de l'institution, comme les conseillers d'éducation et les chefs d'établissements. La mobilisation de ces instances, qui vise à protéger les enseignants autant que l'action pédagogique, concourt à révéler la faiblesse et les limites de l'autorité pédagogique. 2) Les enseignants se laissent déborder par leur exaspération et sortent du registre de rôle institué par leur fonction qui suppose une action selon des règles impersonnelles et non pas selon les humeurs du pédagogue³²⁶. Se rapprochant alors du registre des relations personnelles, ils contribuent à déplacer l'affrontement sur un terrain et selon des modalités non-scolaires. Alors que, détenteurs de l'autorité pédagogique, les enseignants sont contraints de se conformer aux principes sur lesquels celle-ci repose, les manquements à ces principes produisent une altération de leur autorité ou sa réduction à son seul pouvoir (arbitraire) de sanction³²⁷. Dans les classes et avec les collégiens réfractaires à l'ordre scolaire, l'autorité pédagogique se montre souvent, et de manière réitérée, réduite au pouvoir de sanction qui en est le dernier rempart et l'expression ultime, expression qui érode cette autorité en même temps qu'elle la défend et qui la sape d'autant plus qu'elle est conduite à se répéter. On est loin du modèle de l'autorité pédagogique fondé sur « la légitimité d'institution » qui « dispense les agents de l'institution de conquérir et de confirmer continûment leur autorité pédagogique »³²⁸. Ce modèle, « perfection systématique obtenu par passage à la limite »³²⁹ présente une situation idéaltypique dans laquelle l'autorité pédagogique n'a ni à se justifier, ni à s'instaurer par un travail spécifique, dans laquelle elle est installée d'emblée et de façon pérenne. L'étude des classes les plus concernées par le désordre scolaire et des collégiens les plus réfractaires aux logiques scolaires opère aussi un « passage à la limite » où la légitimité d'institution a sa plus faible efficacité parce que l'écart entre dispositions des collégiens

³²⁵. P. Woods, *L'Ethnographie de l'école*, A. Colin, 1990.

³²⁶. G. Vincent, *L'École primaire...*, op. cit. ; R. Gasparini, *Ordres et désordres scolaires*, Grasset, Le Monde, 2000.

³²⁷. Norbert Elias nous apprend qu'il n'est pas de pouvoir qui s'exerce sans contrainte sur son détenteur pris lui aussi dans des relations d'interdépendance. Pour que son pouvoir ne soit pas réduit à la seule expression de force brutale, pour qu'un minimum de croyance lui permette d'avoir de l'autorité, il est contraint de respecter les règles et les principes qu'il a lui-même instaurés, de se soumettre lui-même à l'ordre social et symbolique sur lequel son pouvoir est censé reposer. N. Elias, *La Société de cour*, Flammarion, 1985.

³²⁸. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 1970, p. 79.

³²⁹. J.-C. Passeron, « Hegel ou le passager clandestin », in *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, 1991

et logiques scolaires fait apparaître celles-ci comme arbitraires. Là, les enseignants, faute de bénéficier suffisamment de la légitimité d'institution, doivent tenter de conquérir et de maintenir eux-mêmes leur autorité et la reconnaissance symbolique qui l'accompagne.

c) Écart symbolique et acceptabilité morale

S'agissant de saisir les tensions générées par la confrontation des enseignants à des collégiens aux pratiques hétérodoxes, on ne peut s'en tenir aux seules dimensions pédagogiques tant les pratiques et les manières d'être des collégiens peuvent être aux antipodes des manières d'être et de l'ethos des enseignants. Parmi ce qui les heurte, le langage tient une large place. Au-delà des enjeux pédagogiques concernant l'acquisition de la maîtrise du français standard comme compétence, la lutte symbolique autour du langage³³⁰ comporte une dimension éthique. Les différences entre les normes linguistiques des enseignants (indissociablement normes scolaires et normes liées aux catégories sociales auxquelles ils appartiennent) et les pratiques langagières de la plupart des collégiens observés provoquent chez nombre d'enseignants une sorte d'incompréhension morale. Ils déplorent ainsi le ton des collégiens, leurs cris, et surtout la « grossièreté » et la « vulgarité » de leur langage, la profusion d'insultes et de « vannes »³³¹ plus ou moins grossières qui émaillent les échanges langagiers des élèves constituant un outrage aux normes linguistiques et éthiques des enseignants. En outre, la « grossièreté » et surtout les insultes sont aux yeux des enseignants porteurs d'une violence potentielle et nourrissent la perception d'une violence diffuse au sein du collège. Les conduites agonistiques, la valorisation de la force physique, l'affirmation de la légitimité de son emploi pour régler un différend ou pour venger son honneur³³² viennent heurter de plein fouet l'éthique de la maîtrise de soi et la règle selon laquelle nul n'est autorisé à se faire justice soi-même portées par les enseignants. Cette tension est à son maximum lorsqu'un collégien tente, pour faire face à l'autorité professorale, d'imposer ses propres modes de relation en cherchant l'affrontement physique et d'imposer des catégories langagières qui le valorisent (selon ses propres normes éthiques) et dévalorisent l'enseignant afin de produire une inversion de la légitimité des protagonistes. L'inversion et la transgression qui viennent télescoper l'ordre éthique de l'institution scolaire ne peuvent être perçues autrement que comme barbares par les enseignants et les autres agents de l'institution scolaire. Ce qui dérange les enseignants ce n'est pas seulement le non-respect des règles scolaires mais des comportements qui bafouent les codes de conduite auxquels ils sont attachés et manifestent une absence de déférence à

³³⁰. David Lepoutre, rappelle que « l'école se trouve être inévitablement le lieu privilégié d'une lutte permanente d'imposition des normes linguistiques ». D. Lepoutre, « Le langage, l'École et la rue », *Critiques sociales*, n° 5-6, janvier 1994, p. 5.

³³¹. Dont on sait qu'elles peuvent avoir une fonction rituelle dans les groupes de jeunes des milieux populaires. W. Labov, *Le Parler ordinaire*, Minuit, 1978. D. Lepoutre, *Coeur de banlieue...*, *op. cit.*

³³². D. Lepoutre, *Coeur de banlieue...*, *op. cit.*

l'égard de la situation scolaire, de l'autorité pédagogique et de la personne des enseignants³³³. Ainsi, à travers les perceptions et les discours des enseignants, c'est la question de « l'acceptabilité morale »³³⁴ des collégiens qui est posée. La séparation de type « eux » / « nous », souvent évoquée à propos du rapport des membres des classes populaires, trame aussi la vision des enseignants et se nourrit de leur distance symbolique aux collégiens³³⁵.

3. Le maintien de l'ordre scolaire et pédagogique

L'analyse du rapport de nombre d'enseignants aux collégiens les plus résistants aux logiques scolaires, comme des procédures mises en place à leur endroit me permet de conclure à la production d'une nouvelle catégorie d'« inenseignables ». Cette catégorie, construite par la confrontation entre les attentes des enseignants, les postures que suppose la scolarisation au collège et les dispositions et pratiques des collégiens issues de leurs conditions d'existence et de leur socialisation, est composée de collégiens perçus comme n'étant pas dotés des « prérequis » comportementaux exigés par l'organisation et le travail pédagogiques au collège³³⁶. La construction de cette catégorie se traduit dans un ensemble de pratiques à l'égard de ces collégiens. On peut ainsi parler d'une posture de renoncement qui peut aller d'une mise en « quarantaine » pédagogique au sein de la classe ou de l'établissement, aux mesures d'exclusion définitive (en augmentation) ou provisoire³³⁷. Cette posture va de pair avec l'hypothèse que l'élimination des élèves les plus réfractaires à l'ordre scolaire permettrait aux collèges de retrouver des conditions plus favorables de fonctionnement, hypothèse qui semble peu vérifiée. D'une part, les collégiens exclus sont souvent remplacés par des collégiens exclus d'autres collèges. D'autre part et surtout, à l'intérieur de chaque collège s'opère un renouvellement des

³³³. Pour Erving Goffman, la déférence est « un composant symbolique de l'activité humaine dont la fonction est d'exprimer dans les règles à un bénéficiaire l'appréciation portée sur lui, ou sur quelque chose dont il est le symbole, l'extension ou l'agent. ». E. Goffman, *Les rites d'interaction*, Minuit, 1974, p. 51.

³³⁴. Selon l'expression de Howard Becker à propos des institutrices des écoles publiques de Chicago confrontés aux élèves des quartiers pauvres de la ville. H. S. Becker, « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educationall Sociology*, vol. 25, n°8, avril 1952, traduit dans J.-C. Forquin, *Les Sociologues de l'éducation...*, op. cit.

³³⁵. Ainsi, les analyses de la confrontation permettent d'interroger également le métier d'enseignant. Cf. D. Thin, « Les contradictions entre logiques populaires et logiques scolaires au coeur des spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires », R. Bourdoncle, L. Demailly (coord.), *Les Professions de l'éducation et de la formation*, Presses du Septentrion, 1998.

³³⁶. Cette représentation participe également à la protection symbolique des enseignants. Les difficultés rencontrées avec les élèves ne sont peut-être supportables qu'à condition de renvoyer la responsabilité, les causes des difficultés d'apprentissage, du désordre scolaire, hors de l'institution scolaire, que ce soit du côté des élèves, de leurs familles ou de causes sociales plus générales.

³³⁷. Exemple d'une journée d'octobre dans un collège où l'on pouvait lire sur le tableau : X 4e4 exclu jusqu'aux vacances ; Y 5e5 exclu jusqu'aux vacances ; Z exclu en attendant le conseil de discipline ; XX 5e4 exclu ; YY 6e exclu ; ZZ 3e3 conseil de discipline ce jour. On observe ainsi qu'une manière de « réguler » la vie des collèges des quartiers populaires passe par des exclusions fréquentes de collégiens.

« perturbateurs », des élèves jusque-là moins identifiés comme tels prenant la relève de ceux qui ont été contraints de quitter l'établissement. L'objectif d'épurer les collèges s'apparente alors au travail des Danaïdes condamnées cette fois à vider un tonneau qui se remplit indéfiniment car la production et le renouvellement du désordre scolaire trouvent leurs fondements dans les contradictions et les tensions vécues par les collégiens de familles populaires au cours de leur propre scolarité. Quoi qu'il en soit, les exclusions et le renoncement (vécu comme tel par les collégiens) contribuent à construire des parcours de « déscolarisation » et à précipiter les ruptures scolaires, comme le montrera l'étude des parcours de ruptures scolaires.

À côté de cette orientation qui consiste à se protéger des collégiens les moins dociles³³⁸, on observe une tendance à la disjonction de la « socialisation » et des apprentissages scolaires. Le point de vue selon lequel un travail de « socialisation » préalable à toute action d'enseignement est nécessaire avec une partie des collégiens est largement répandu dans les collèges comme dans les dispositifs qui leur sont périphériques³³⁹. Nombre d'enseignants souhaiteraient des collégiens scolarisables, déjà constitués en élèves, pour lesquels les règles de l'école iraient de soi et qui manifesteraient une appétence spontanée pour les apprentissages scolaires. Or, le travail d'institution des collégiens comme élèves demande ici non seulement à être accompli dans le cours même de l'action pédagogique mais ne porte que difficilement ses fruits et paraît sans cesse à recommencer. La « socialisation », c'est-à-dire la transformation des dispositions des collégiens afin de rendre leurs pratiques conformes aux exigences scolaires, apparaît alors hors de portée des enseignants et extérieure à leurs objectifs pédagogiques. *In fine*, renoncement, exclusions et attente d'une « socialisation » préalable se conjuguent pour produire tendanciellement une externalisation des problèmes rencontrés au sein des collèges de quartiers populaires. L'externalisation est manifeste avec l'adresse des collégiens à des organismes de l'enseignement spécialisé ou des dispositifs comme les dispositifs relais créés expressément pour prendre en charge les collégiens en ruptures scolaires. Elle se dégage également des recours fréquents à l'institution policière ou judiciaire pour sanctionner non seulement des délits mais aussi des insultes à des agents de l'institution scolaire. Tout se passe comme si la résolution des problèmes internes aux collèges devait, dans les situations les plus aiguës, passer par l'intervention d'une autorité extérieure à l'établissement. En outre, le recours aux instances policières et judiciaires dénote une

³³⁸. De *docilis* : qui s'instruit facilement.

³³⁹. « La "motivation" à l'apprentissage qu'il s'agit de créer par là ne semble dès lors pouvoir être pensée que comme extérieur aux contenus mêmes de l'apprentissage, de même que, dans le domaine de la "vie scolaire" et du "climat" des écoles et établissements, l'apprentissage est la plupart du temps pensé comme ne pouvant prendre place que sur la base d'une socialisation préalable à laquelle il [l'enseignant] ne saurait lui-même participer. » J.-Y. Rochex, « Enseignants en banlieue..., *op.cit.*, p. 189.

forme de pénalisation du désordre scolaire, rejoignant ainsi les évolutions des modes de prise en charge des jeunes de milieux populaires observées par d'autres travaux³⁴⁰.

4. Quelques remarques pour conclure

Pour comprendre le désordre scolaire dans les collèges de quartiers populaires, je me suis fondé sur l'observation des interactions et des pratiques des protagonistes au cours de ces interactions développées dans le cadre scolaire. À plusieurs reprises d'ailleurs, je me suis appuyé sur des travaux dits interactionnistes pour rendre compte là des tactiques de réciprocité, ici de l'importance de ne pas perdre la face ou encore du « manque de déférence » dans les interactions entre enseignants et collégiens. Toutefois, convaincu « que la vérité de l'interaction n'est jamais tout entière dans l'interaction »³⁴¹, j'ai saisi ces interactions comme moment d'une confrontation qui dépasse les interactions. La confrontation se construit à partir de conditions sociales qui préexistent à l'interaction dans l'espace scolaire, avec, d'une part, les logiques scolaires dans lesquelles sont pris les enseignants et, d'autre part, les dispositions des collégiens issues de leur socialisation au sein des logiques populaires (logiques familiales et logiques de la sociabilité juvénile dans les quartiers populaires), mais aussi de leur scolarisation antérieure qui façonne un rapport aux activités pédagogiques et aux enseignants. Pour autant, les interactions ne sont pas envisagées comme la simple résultante de relations sociales établies par ailleurs. J'ai considéré les interactions au sein de l'espace scolaire comme le moment où la confrontation entre logiques antinomiques se construit en même temps qu'elle s'actualise. Autrement dit, l'analyse des interactions permet de comprendre comment s'engendre le désordre scolaire dans le cadre de la confrontation entre logiques scolaires et logiques populaires.

Par ailleurs, le désordre scolaire dans les collèges de quartiers populaires aujourd'hui ne peut se comprendre tout à fait sans le situer dans le contexte historique de son émergence. En rappelant d'abord que cette situation n'est pas entièrement nouvelle. Elle apparaît dès les années soixante-dix avec la généralisation de l'accès au premier cycle des études secondaires à tous (ou presque) les jeunes d'une même génération. L'arrivée massive des enfants des milieux populaires dans l'enseignement secondaire, si elle permet un allongement significatif de leurs scolarités, produit aussi l'émergence d'une contradiction

³⁴⁰. Cette tendance semble d'ors et déjà marquée dans le traitement par les tribunaux des jeunes « délinquants » : « le retour de la responsabilité du mineur délinquant, au détriment de l'éducatif, correspond à une repénalisation dans les tribunaux des enfants. » M. Bessin, « La catégorie de minorité juridique : principes, pratiques et enjeux », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 29, 1997, p. 50.

³⁴¹. P. Bourdieu, *Choses dites*, Minit, 1987, p. 151.

inédite pour ce niveau d'enseignement entre les logiques et les exigences scolaires et une partie du public accueilli. Cette contradiction a d'abord été envisagée sous l'angle de l'« échec scolaire » des enfants de milieux populaires. Au fil du temps, ce sont de nouvelles catégories discursives et institutionnelles qui sont mobilisées et regroupées sous les vocables de « violences scolaires » et de « déscolarisation ». Leur émergence est concomitante d'une nouvelle phase du procès de scolarisation : allongement de la scolarisation, élévation des objectifs à atteindre (80% d'une génération au baccalauréat), retard des paliers d'orientation et maintien dans le cadre scolaire d'élèves que l'école échoue à faire accéder aux savoirs scolaires, inflation des diplômes³⁴², élévation des aspirations scolaires dans les milieux populaires d'être toujours satisfaites, etc. Elle s'articule à la dégradation des conditions de vie d'une large fraction des classes populaires, avec la montée du chômage et de la précarité économique et sociale, avec l'enclavement social des quartiers populaires frappés en outre par la discrimination dont sont l'objet les jeunes « issus de l'immigration ». La tension entre les nouvelles exigences scolaires et les enfants des familles populaires, ainsi accentuée, favorise l'émergence du désordre scolaire en même temps que les « sans-grades » de l'école sont davantage stigmatisés et pénalisés notamment sur le marché du travail³⁴³. C'est dans un tel contexte que se développe une attention nouvelle aux « violences scolaires » et à la « déscolarisation ». On assiste ainsi à une transformation de la *doxa* scolaire qui plaque sur toute une série d'événements scolaires une nouvelle grille de lecture axée sur les catégories de « violence » ou d'« incivilités » qu'il convient de rapprocher des discours de défiance à l'égard des quartiers populaires comme quartiers « dangereux » et « sensibles ». Plus récemment, se développe le thème de la « déscolarisation » comme problème social lié à la fois aux questions de « l'insertion sociale et professionnelle des jeunes non qualifiés », de l'écart entre les nouvelles normes de parcours scolaire et les sorties précoces de l'école et enfin de l'ordre public qui serait menacé par les « élèves en errance »³⁴⁴. Tel est le contexte d'émergence de la question du désordre scolaire dans les collèges de quartiers populaires, contexte qui verra la création des dispositifs relais chargés de prendre en charge les collégiens trop perturbateurs de l'ordre scolaire ou fortement absentéistes.

L'évocation de ce contexte conduit à formuler deux remarques. D'une part, le recul historique³⁴⁵ permet d'observer qu'à chaque nouveau palier de la scolarisation, sont

³⁴². J.-C. Passeron, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, XXIII, 1982, p. 551-584.

³⁴³. J.-P. Terrail (dir.), *La Scolarisation de la France*, La Dispute, 1997, p. 162.

³⁴⁴. D. Glasman, « Qu'est-ce que la déscolarisation ? », in D. Glasman, F. Ouevrard (dir.), *La Déscolarisation*, La Dispute, 2004, p. 14-15.

³⁴⁵. En s'appuyant sur F. Muel, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°1, 1975, p. 61-74 ou Patrice Pinell et Markos Zafiroopoulos, qui soulignent « la relation entre l'entrée en masse dans l'école publique (...) des enfants des fractions les plus

généralisés de nouveaux problèmes scolaires et de nouvelles catégories d'élèves qualifiés différemment selon les périodes (« anormaux », « perturbateurs », « violents », « inadaptés »...) et qui appartiennent principalement aux classes populaires. Autrement dit, chaque palier de scolarisation crée ses nouveaux « inenseignables ». Ce qui nous apparaît comme un phénomène nouveau menaçant l'ordre scolaire pourrait bien être la résurgence d'un phénomène structurel qui se réactive (sous des formes renouvelées) chaque fois que les exigences de scolarisation augmentent et que les conséquences sociales de celles-ci s'accroissent, et qui repose sur la distance sociale entre les fondements de l'enseignement scolaire et les caractéristiques sociales et culturelles des classes populaires. Du coup, le désordre scolaire actuel révèle la difficulté récurrente de l'institution scolaire à résoudre les problèmes posés par la scolarisation d'élèves issus des fractions les plus démunies des classes populaires, articulée aux « métamorphoses de la question sociale » qui fragilisent une partie du salariat³⁴⁶. D'autre part, on se doit de souligner la nécessaire vigilance quant aux catégories pré-construites, semi-savantes, qui désignent ordinairement ce qui se passe dans les collèges de quartiers populaires. Ainsi, la catégorie de « violences scolaires » à laquelle on associe celle d'« incivilités »³⁴⁷ contribue à rendre peu lisibles les phénomènes de désordre scolaire dans les établissements scolaires. Cette catégorie globalisante et inflationniste tend à accréditer l'idée d'une violence croissante dans les établissements scolaires³⁴⁸ et à recouvrir et à qualifier des faits, des comportements très hétéroclites (de la casquette que le collégien refuse d'ôter en classe à l'agression physique). Du coup, tout ce qui heurte les agents de l'institution scolaire, les infractions à l'ordre scolaire les plus mineures comme les autres, peut, en raison des nombreux glissements et des multiples facettes de la catégorie, être lu comme violence actuelle ou potentielle. La notion d'« incivilité », entendue comme une forme euphémisée de la « violence scolaire », rabat les phénomènes observés sous le manque de « civilité » et donc d'« éducation » dont souffriraient les élèves concernés. En important dans l'analyse un point de vue normatif, elle fait l'impasse sur les tensions et les contradictions structurelles comme interactionnelles à l'œuvre dans la scolarisation des jeunes des milieux populaires.

basses du prolétariat et l'apparition de nouvelles catégories d'enfants anormaux, l'instable et l'arriéré (débile léger) ». P. Pinell, M. Zafiroopoulos, « La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 1978, p. 23. Voir aussi P. Pinell, M. Zafiroopoulos *Un Siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, Les éditions ouvrières, 1983.

³⁴⁶. R. Castel, *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, 1995.

³⁴⁷. À l'instar d'É. Debarbieux, *La Violence en milieu scolaire. -I- Etat des lieux*, ESF, 1996.

³⁴⁸. Si l'analyse sociologique ne peut pas trancher l'épineuse question de l'augmentation de la violence et des « incivilités » à l'école, elle peut au moins rappeler qu'il faut « se demander si l'intérêt prêté à ces "excès ordinaires" ("les incivilités") procède de l'inflation quantitative ou d'une mutation qualitative de ces excès ou d'une intolérance croissante à leur égard. », G. Mauger, « Disqualification sociale, chômage, précarité et montée des illégalismes », *Regards sociologiques*, 2001, n°21, p. 82.

II. Les parcours de ruptures scolaires : configurations et conditions sociales de possibilité

La deuxième recherche³⁴⁹ procède d'une démarche complémentaire et vise l'analyse des processus de construction des ruptures scolaires à travers l'histoire et les parcours de collégiens de familles populaires comme à travers les configurations sociales dans lesquelles ces parcours se déroulent. Cette recherche, dont le projet était présent dès le début de la recherche sur le désordre scolaire³⁵⁰, s'est enrichie des apports comme des limites de celle-ci. Elle va plus loin dans la compréhension du désordre et des ruptures scolaires en milieux populaires notamment parce qu'elle permet de dépasser les « effets d'optique » de la recherche synchronique en insérant les observables dans une histoire au cours de laquelle agissent conjointement et réciproquement plusieurs déterminants de la scolarisation des collégiens.

1. Comprendre les processus et croiser les perspectives

Inscrite dans le prolongement de mes travaux antérieurs, la recherche situe les parcours de ruptures scolaires au sein de la problématique de la scolarisation des enfants des milieux populaires, en tant qu'elle est tramée par une confrontation entre logiques divergentes. Toutefois, si cette confrontation et les tensions qu'elle engendre constituent le soubassement de cette scolarisation, on ne peut en faire la cause des ruptures scolaires, ne serait-ce parce que tous les parcours des collégiens pris dans ces tensions ne débouchent pas sur des ruptures scolaires³⁵¹. On a donc cherché à saisir, dans le cadre de cette confrontation, les processus de ruptures scolaires, à travers les connexions entre les différents événements biographiques des collégiens, la construction de configurations de relations et de contraintes d'interdépendance et leurs effets symboliques sur les

³⁴⁹. Cette recherche s'est déroulée dans le cadre du programme de recherche interministériel sur la « déscolarisation ». Elle a bénéficié d'un financement des instances départementales de la Loire et du Rhône de l'Education nationale et de la PJJ ainsi que d'une subvention du Fond social européen.

³⁵⁰. Je suis donc à l'initiative de cette recherche, de l'élaboration du projet mis en œuvre dans le cadre du programme interministériel comme de la réalisation de son financement. J'ai en outre assuré la gestion de la recherche, sa direction scientifique et les contacts avec les institutions concernées. Cependant, Mathias Millet a participé à la conduite de la recherche dès le début de sa mise en œuvre. Sans son inestimable apport, sans cette collaboration active, cette complicité scientifique qui, loin de se démentir, s'est amplifiée au fil du temps, la recherche n'aurait sans doute pas eu la même ampleur et la même qualité. Cette forme de solidarité scientifique très féconde nous a conduit à publier ensemble la plupart des résultats de cette recherche. Par ailleurs, Luc Bourgade a participé au relevé des dossiers des collégiens et effectué plusieurs entretiens avec des parents ou des enseignants. Il a participé à la transcription des entretiens avec Mourad Bahfir, Sandrine Clausier, Malounie Herbaut, Fanny Riou, Ismahen Saouci, Fanny Suchon.

³⁵¹. Ce terme désigne la rupture avec les règles scolaires et la rupture d'un lien scolaire conforme dans sa forme à ce que l'école exige. Pourtant, il n'est pas sûr que ces jeunes aient tous rompu définitivement avec l'école. Leur propension à y revenir même après leur exclusion (pour y chahuter), leur accord pour trouver des tentatives de solution scolaire à leur situation montrent pour le moins une forte ambivalence dans leurs rapports à l'école et à la scolarisation.

collégiens³⁵². C'est ainsi à l'étude simultanée de plusieurs dimensions de la vie des collégiens et de leurs articulations qu'il a été procédé³⁵³ : la configuration familiale et ses transformations dans ses différentes dimensions (relations intra-familiales, logiques socialisatrices familiales et rapport à l'école, parcours résidentiel de la famille, parcours professionnel des parents) ; les parcours scolaires et la scolarité des collégiens avec les apprentissages scolaires et le rapport des collégiens à ceux-ci, leurs cheminements à l'intérieur des établissements scolaires ainsi que la « carrière institutionnelle » des collégiens ; les relations de sociabilité juvénile des collégiens, envisagées notamment pour les tensions qu'elles peuvent créer avec les exigences scolaires³⁵⁴. S'inspirant aussi bien de Pierre Bourdieu quand il propose de se fonder sur la « pluralité des perspectives »³⁵⁵ que de Howard Becker en ce qu'il privilégie la *life history* à la *life story*³⁵⁶, la recherche évite le piège des récits de vie et de « l'illusion biographique »³⁵⁷. Elle saisit les lignes saillantes des parcours des collégiens dans l'entrecroisement de différents points de vue qui convergent ou divergent. Procédant par « triangulation »³⁵⁸, elle opère une reconstruction des parcours en confrontant les discours et les informations, en cherchant l'intelligibilité des parcours dans les consonances comme dans les dissonances des points de vue. Cherchant à reconstituer les différents faits et événements des parcours des collégiens, elle prend en compte les divergences d'appréciation, comme les différentes versions de ces faits et événements. Loin d'être un obstacle à la recherche, ces différentes versions sont appréhendées comme potentiellement constitutives du processus de ruptures scolaires, par exemple lorsque les agents de l'institution scolaire dépeignent un collégien perturbateur réfractaire à l'ordre scolaire alors que ses parents le décrivent comme perturbé par ses difficultés scolaires.

³⁵². Introduisant de l'historicité dans la compréhension des phénomènes et les pensant comme combinaison, on est loin d'une approche qui aurait cherché à tester les différentes dimensions des parcours pour dégager une variable explicative significative.

³⁵³. Dans ce sens, nous nous situons au-delà du travail de Bernard Lahire, auquel j'ai collaboré, qui analyse de manière tout à fait intéressante les variations des performances scolaires d'enfants de familles populaires à l'école primaire en les rapportant aux différences au sein des configurations familiales de ces élèves. B. Lahire, *Tableaux de familles*, EHESS/Gallimard/Seuil, 1995.

³⁵⁴. Du même coup, on se démarque de toute approche renvoyant unilatéralement les causes des difficultés scolaires au sein des familles, « l'échec scolaire [étant] devenu un des indices objectifs (et subjectifs) de toutes les défaillances familiales et sociales, notamment des familles populaires, mais aussi des familles de toutes les catégories sociales. » R. Lenoir, *Généalogie de la morale familiale*, Seuil, 2003, p. 415.

³⁵⁵. P. Bourdieu, « L'espace des points de vue », in P. Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, Seuil, 1993, p. 10.

³⁵⁶. H. S. Becker, « Biographie et mosaïque scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, juin 1986, p. 105-106.

³⁵⁷. P. Bourdieu, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n 62/63, juin 1986. Jean-Claude Passeron parle de « l'illusion de la pertinence tous azimuts d'une expérience singulière » J.-C. Passeron, *Le Raisonnement...*, *op. cit.*, p. 187. À cette illusion, il faut ajouter que tout éloigne les collégiens étudiés de la posture réflexive que supposent les récits de vie.

³⁵⁸. J.-P. Olivier de Sardan, « La politique de terrain... », *op. cit.*. De Sardan parle de *triangulation simple* qui permet des vérifications factuelles et de *triangulation complexe* qui conduit à chercher des *différences significatives* éclairant l'objet étudié.

Cette approche a conduit à privilégier l'étude intensive d'une vingtaine de parcours sélectionnés à partir de l'analyse des dossiers de collégiens pris en charge dans deux dispositifs relais du Rhône et de la Loire. Outre, l'étude des différents dossiers institutionnels (dossiers scolaires, sociaux...), chaque parcours a donné lieu à plusieurs entretiens avec le collégien lui-même, un de ses parents, des membres des dispositifs relais, des enseignants des collèges et des travailleurs sociaux ayant eu affaire avec le collégien ou avec sa famille³⁵⁹.

2. Un ensemble combiné de conditions sociales de possibilité

La recherche a mis en évidence à la fois un ensemble de conditions sociales de possibilité transversales aux parcours de ruptures scolaires et à la fois le fait que ceux-ci ne se réalisent jamais que dans un processus combinant en chaque parcours (et donc de manière plus ou moins singulière) ces différentes conditions sociales de possibilité. Elle a tenu ensemble la caractérisation des conditions transversales présidant aux ruptures scolaires et l'analyse des parcours comme combinaison articulant dans un parcours ces différentes conditions. Très riche en résultats, elle recoupe l'essentiel de mes observations précédentes. Je n'en reprends donc ici que les traits les plus saillants ou les plus « neufs » en commençant par les conditions familiales de socialisation.

a) Des logiques socialisatrices familiales déstabilisées par les conditions d'existence

Les familles des collégiens étudiés cumulent les caractéristiques des fractions des classes populaires les plus démunies et les plus dominées, les plus touchées par la dérégulation du salariat : précarité économique, faible capital scolaire, habitat dans des quartiers disqualifiés socialement. Elles sont souvent fortement « encadrées » par le travail social et touchées par des mesures de signalement aux autorités administratives ou judiciaires. Elles sont toutes concernées par la précarité sociale, soit directement par l'absence d'emploi ou des emplois temporaires, soit indirectement par les conséquences de la précarisation d'une partie du salariat et des contraintes que celle-ci fait peser sur l'activité professionnelle. On peut distinguer deux catégories de familles. Un premier groupe est partiellement ou totalement désaffilié de la société salariale³⁶⁰. Les parents sont sans emploi, vivent des aides sociales ou au mieux occupent des emplois d'appoint, des « petits boulots » qui complètent les revenus d'assistance ou s'intercalent entre les longues périodes de chômage. Ici, les revenus inconstants et incertains contraignent les familles à vivre au jour le jour, enferment dans des logements et des zones résidentielles

³⁵⁹. Il faut souligner là encore l'importance d'un long travail de familiarité avec le terrain pour obtenir l'accès aux informations parfois éparpillées, parfois protégées par le secret professionnel, pour décrocher un entretien avec un collégien ou une mère que tout invite à fuir la situation d'entretien.

³⁶⁰. R. Castel, *Les Métamorphoses...*, *op. cit.*.

disqualifiées et ne permettent pas de satisfaire régulièrement les besoins des membres de la famille. Souvent, ces familles cumulent d'autres difficultés d'existence : conflits conjugaux³⁶¹, dispersion familiale, problèmes de santé, ennuis judiciaires, conflits avec les institutions (l'institution scolaire mais aussi les institutions du travail social)³⁶². Quelques-unes reproduisent précarité et désaffiliation de la société salariale depuis plusieurs générations ; toutes sont caractérisées par l'absence d'insertion dans un groupe ouvrier stable avec lequel elles partageraient des solidarités et des références communes³⁶³. Le deuxième groupe se compose de familles plus « installées » au plan économique, dont les revenus sont à la fois plus stables et plus élevés. Les emplois occupés sont des emplois d'ouvriers ou d'employés peu qualifiés : monteurs, agents de sécurité, maçon non qualifié, personnel de service... La stabilité professionnelle et l'affiliation à la société salariale est cependant relative et fragile. Elle fait souvent suite à des périodes d'instabilité économique et professionnelle importantes et elle n'est pas très ancienne. Surtout, tout se passe comme si cette aisance toute relative se payait en retour par des contraintes professionnelles extrêmement fortes sur la vie familiale. Pour une partie de ces familles, ces situations socioprofessionnelles s'accompagnent d'une sensible chute sociale.

« L'étude des "ratés" de socialisation appelle une sociologie des formes de régulation, et de leur différence d'une classe à l'autre » écrit Jean-Claude Chamboredon qui poursuit ainsi : « d'une classe sociale à l'autre la socialisation varie dans son intensité et sa continuité »³⁶⁴. Dans le cas des familles populaires concernées par les parcours de ruptures scolaires, plusieurs dimensions de l'existence concourent à brouiller la socialisation familiale et on peut associer l'affaiblissement de la régulation familiale aux conditions sociales d'existence qui concourent à réduire l'emprise parentale sur les enfants. Les conditions matérielles et économiques d'existence peuvent ainsi se traduire par des conditions de logement qui rendent difficile le maintien des adolescents dans l'espace familial et sous le contrôle des parents, et qui peuvent conduire les parents à laisser davantage de licence aux enfants en les laissant sortir dans la rue. Ainsi, dans une famille, la cohabitation de plusieurs générations sous le même toit et dans un espace réduit, force la promiscuité d'individus aux âges et aux habitudes de vie différents et conduit la mère du collégien à le laisser sortir avec très peu de contrôle.

Parmi les effets des conditions sociales d'existence, la recherche montre une sensible réduction des ressources relationnelles de plusieurs familles. À la précarisation et à la

³⁶¹. S. Paugam, *Le Salarié de la précarité*, PUF, 2000.

³⁶². On sait que les personnes ayant de fortes difficultés sociales cumulent toutes sortes de problèmes ou de « handicaps ». Voir par exemple, P. Bourdieu (dir.), *La Misère...*, *op. cit.*

³⁶³. D. Linhart, *Perte d'emploi, perte de soi*, Érès, 2002.

³⁶⁴. J.-C. Chamboredon, « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII-3, 1971, p. 179-180.

dégradation des conditions d'existence des familles sont associées des formes d'isolement relatif des familles et de réduction des réseaux de sociabilité. On note ainsi un isolement de position³⁶⁵ au sens où les familles occupent des positions inférieures ou marginales dans leur propre catégorie sociale (parfois dans leurs familles) par le chômage et la précarité, ou des emplois qui ne les insèrent pas dans un groupe ouvrier stable³⁶⁶. L'isolement relationnel est également lié aux conditions d'habitation, à l'instabilité résidentielle et aux formes de repli sur soi, fréquentes pour ces familles socialement disqualifiées³⁶⁷. Il se nourrit encore de la fragilisation des liens familiaux et conjugaux³⁶⁸. La réduction du réseau de sociabilité³⁶⁹ est du même coup une réduction des solidarités et des ressources pour faire face aux difficultés de la vie³⁷⁰. Dans le cas des familles observées, la réduction du réseau de sociabilité familiale, amicale et de voisinage constitue un affaiblissement des ressources mobilisables pour faire face aux problèmes de l'éducation des enfants, notamment en matière de régulation et de contrôle des comportements. L'effet sur la socialisation est particulièrement important dans le cas des mères seules qui ne peuvent compter sur l'autorité traditionnelle des pères. Quant à celles qui ont un emploi, la combinaison d'horaires décalés par rapport à la vie familiale et de l'absence de « relève éducative » par le père affaiblit singulièrement l'action de régulation et de contrôle des pratiques de leurs enfants³⁷¹.

³⁶⁵. Jean-Claude Chamboredon signalait déjà dans les années 70 que les familles de « délinquants » étaient souvent des familles relativement disqualifiées à l'intérieur de leur propre groupe social. J.-C. Chamboredon, « La délinquance juvénile... », *op. cit.*, p. 176.

³⁶⁶. Stéphane Beaud et Michel Pialoux ont analysé comment les restructurations industrielles ont induit une désorganisation du « groupe ouvrier » aux répercussions multiples sur les relations familiales. S. Beaud, M. Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard, 1999.

³⁶⁷. Olivier Schwartz a bien montré les effets de repli sur soi ou sur le domicile familial provoqué par le chômage dans le monde ouvrier. O. Schwartz, *Le Monde privé des ouvriers*, PUF, 1990.

³⁶⁸. Plusieurs travaux ont souligné à la fois la fragilisation du lien conjugal dans les situations de précarité sociale et économique et l'inégalité des supports familiaux lors des ruptures conjugales, supports qui sont beaucoup moins importants pour les fractions les plus démunies des classes populaires. « L'inégalité des situations économiques et des trajectoires conjugales est manifeste lorsque l'on aborde le soutien relationnel ou le soutien obtenu de la part des "proches" depuis la désunion. Si la parentèle assure presque toujours une forme de "protection rapprochée" minimale, au sens où elle est le vecteur d'un certain nombre d'échanges, ceux-ci sont d'autant plus rares et moins denses que l'on a affaire aux milieux sociaux les moins favorisés. » C. Martin, « La vulnérabilité relationnelle : une composante de la précarité », M. Del Sol et alii, *Nouvelles dimensions de la précarité*, PUR, 2001, p. 336.

³⁶⁹. On sait que la sociabilité dans les milieux populaires est globalement moins étendue et moins diversifiée que dans les autres catégories sociales. Cf. F. Héran, « La sociabilité, une pratique culturelle », *Économie et statistique*, n° 216, 1988, p. 3-22 ou Y. Grafmeyer, « Sociabilités urbaines », in F. Ascher (coord), *Le Logement en questions*, Édition de l'Aube, 1995, p. 189-212.

³⁷⁰. Lors des recherches sur les familles populaires, j'ai pu observer des formes de solidarité fonctionnant comme autant de ressources potentielles ou actualisées : hébergement provisoire, prêt d'argent, entraide pour faire les courses ou pour résoudre des problèmes scolaires...

³⁷¹. Serge Paugam souligne combien l'effet des conditions de travail sur l'éducation des enfants pèse sur les mères : « Dans plusieurs entretiens, j'ai pu vérifier que les femmes proches de l'intégration disqualifiante parlent spontanément des difficultés qu'elles rencontrent dans l'éducation des enfants lorsqu'elles doivent s'adapter à des horaires de travail changeants, à la pression des cadences, aux heures supplémentaires qui

Parmi les résultats significatifs de la recherche, il faut donner une place importante aux temporalités familiales. Celles-ci sont directement affectées par les conditions d'existence et selon deux modalités. D'une part, pour les familles hors du monde salarial, on peut parler d'une temporalité arythmique. En ce sens, on rejoint les observations de Pierre Bourdieu sur les sous-prolétaires algériens des années 50-60³⁷² ou encore celles de Paul Lazarsfeld sur les chômeurs de Marienthal³⁷³. Dans ces familles, il n'existe plus de scansion temporelle et si seule la scolarité des enfants donne un rythme à la vie familiale, il arrive que celle-ci peine à imposer ses contraintes temporelles tant l'écart avec la vie des autres membres de la famille est grand. Ces familles parmi les plus démunies, sont ainsi condamnées à « avoir à vivre "au jour la journée" »³⁷⁴, ce qui rend improbable la planification ou l'anticipation de l'existence. Simultanément, cette temporalité est aussi une temporalité de l'urgence³⁷⁵. La vie est appréhendée comme une suite de « mauvais coups », d'urgences auxquelles il faut faire face immédiatement et qui empêchent toute programmation des activités, au point de ne pouvoir organiser des rendez-vous, que ce soit avec les agents des institutions ou avec les sociologues... D'autre part, dans les familles dont les parents ont un emploi, les fortes contraintes temporelles professionnelles, sous forme d'horaires de travail erratiques ou à contretemps de la vie domestique, engendrent une désynchronisation des rythmes familiaux au sens où les scansions temporelles produites par l'activité professionnelle des parents sont fortement désaccordées des autres rythmes familiaux, notamment des rythmes des enfants et des rythmes qu'exige leur scolarisation. Loin, dans ces conditions, d'imprimer un même rythme à l'ensemble des activités des membres de la famille, ni la régularité et la concordance des heures de la vie familiale, l'activité salariée tend alors à éclater les temps de présence et le temps des obligations de chacun. Ces temporalités familiales agissent sur la socialisation des collégiens en ce qu'elles structurent leurs propres dispositions

leur sont souvent imposées, alors que les hommes ne font jamais directement référence à leurs enfants quand ils s'expriment sur ce sujet. » S. Paugam, *Le Salarié...*, *op. cit.*, p. 308.

³⁷². Il soulignait ainsi les effets structurants du travail et la désorganisation produite par l'absence d'emploi régulier : « en l'absence d'emploi régulier, ce qui fait défaut, ce n'est pas seulement un revenu assuré, c'est cet ensemble de contraintes qui définissent une organisation cohérente du temps et un système d'attentes concrètes. Comme l'équilibre émotionnel, le système des cadres temporels et spatiaux dans lequel se déroule l'existence ne peut se constituer en l'absence des points de repère que fournit le travail régulier. Toute la vie est laissée à l'incohérence ». P. Bourdieu, *Algérie 60, structures économiques et structures temporelles*, Minuit, 1977, p. 87.

³⁷³. L'auteur y souligne la vacuité temporelle de ces chômeurs des années 30. P. Lazarsfeld, *Les Chômeurs de Marienthal*, Minuit, 1981.

³⁷⁴. « C'est au moment où cette "civilisation du travail" paraît s'imposer définitivement sous l'hégémonie du salariat que l'édifice se fissure, remettant à l'ordre du jour la vieille obsession populaire d'avoir à vivre "au jour la journée". », R. Castel, *Les Métamorphoses...*, *op. cit.*, p. 461.

³⁷⁵. Sur ce point, cette recherche confirme les analyses effectuées dans D. Thin, « *Tant qu'on a la santé...* ». *Des familles populaires et de la santé de leurs enfants*, GRS-Université Lumière Lyon 2, ronéoté. Dans plusieurs familles des collégiens en ruptures scolaires, seuls les appels téléphoniques pour des incidents scolaires ou pour des problèmes administratifs viennent bousculer la linéarité temporelle liée à l'inactivité professionnelle.

temporelles et en ce qu'elles réduisent la régulation et le contrôle de leurs activités par les parents, les laissant souvent seuls pour décider de leur coucher, de leur lever, de leur départ à l'école ou encore du temps consacré au travail scolaire³⁷⁶. En outre, l'absence parentale autorise les sorties libres des adolescents qui peuvent ainsi rester tard à l'extérieur du logement et développer une sociabilité juvénile propre aux jeunes des quartiers populaires, plusieurs parents décrivant leurs difficultés à contrôler les fréquentations et les activités de leurs enfants.

Enfin, la recherche révèle une forte disqualification symbolique des parents³⁷⁷. Les parents, ouvriers ou employés, ont connu des périodes de précarité professionnelle et restent hantés par la crainte de la déchéance et du déclassement du monde populaire auquel ils appartiennent³⁷⁸. Quelques-uns ont connu une forte chute sociale à la suite d'accidents biographiques ou de parcours migratoires. Ceux-là, les pères surtout, manifestent dans leurs propos le sentiment de dévalorisation associé à cette chute. Les familles désaffiliées du travail salarial cumulent les difficultés pour faire face aux nécessités familiales, souvent pour répondre aux demandes des collégiens. En outre, la situation d'assistance alimente un sentiment d'auto-dé légitimation des parents. Elle place les parents en position de recevoir (des « aides », mais aussi des « conseils », des admonestations, parfois de la compassion...) et finalement en position de dette sociale sans possibilité de réciprocité. En suivant Marcel Mauss³⁷⁹, on peut faire du don et du contre-don un constituant des relations sociales³⁸⁰. Être unilatéralement débiteur menace de mort sociale et conduit à une forte disqualification symbolique et sociale comme le montrent les propos de plusieurs parents. Par ailleurs, le maintien des revenus d'assistance se conjugue parfois avec l'attribution d'un statut davantage stigmatisé comme le passage au statut d'handicapé pour pouvoir obtenir (le discours officiel dit « bénéficiaire ») de l'AAH³⁸¹. On observe ainsi un mélange de disqualification objective et subjective, de

³⁷⁶. Ce qui ne va pas de soi pour des collégiens rencontrant des difficultés dans les apprentissages scolaires et issus de familles faiblement dotées scolairement.

³⁷⁷. Serge Paugam a insisté sur les effets de disqualification sociale dans les groupes sociaux touchés par la « pauvreté » et la précarité économique. S. Paugam, *La Disqualification sociale*, PUF, 1991.

³⁷⁸ S. Beaud, M. Pialoux, *Retour sur la condition...*, *op. cit.* ; G. Mauger, « La reproduction des milieux populaires en crise », *VEI-Enjeux*, n°113, 1998.

³⁷⁹. « La charité est encore blessante pour celui qui l'accepte, et tout l'effort de notre morale tend à supprimer le patronage inconscient et injurieux du riche "aumônier" » M. Mauss, « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques » (1923-1924), in M. Mauss, *Sociologie et anthropologie*, 1985, PUF, p. 258.

³⁸⁰. « Mauss met le doigt sur cette idée que c'est un cycle de dons moralement sanctionné qui sert de fondement au rapport social », M. Douglas, *Il n'y a pas de don gratuit*, La Découverte/MAUSS, 1999, p. 169.

³⁸¹. Allocation pour Adultes Handicapés. Voir B. Herrgott, « L'identité des plus démunis entre catégorisation officielle et négociations officieuses : le cas du glissement vers la catégorie du handicap », M. Del Sol *et al*, *Nouvelles dimensions de la précarité... op. cit.*, p. 347-356.

dévalorisation de soi³⁸² qui engendre en plusieurs cas à une délégitimation parentale³⁸³, aggravées par le fait que les parents n'ont pas les ressources pour changer le cours négatif de la scolarité de leur enfant, et qui affaiblit l'autorité parentale.

Les conditions d'existence sont ainsi un des déterminants de la socialisation familiale et de son éventuelle altération qui crée une des conditions sociales de possibilités des parcours de ruptures scolaires. Toutefois, elles ne produisent complètement leurs effets que dans la mesure où elles s'articulent aux logiques socialisatrices des familles populaires. Ainsi, c'est parce que le mode familial d'autorité relève d'une logique de contrainte extérieure³⁸⁴, supposant la présence physique et immédiate des parents, que ce qui concourt à raréfier cette présence physique tend dans le même mouvement à réduire l'extension de l'action régulatrice familiale, donc contribue à l'affaiblissement du mode d'encadrement des comportements qu'elle sous-tend. Si l'on peut parler de « ratés de la socialisation »³⁸⁵, c'est au sens où se combinent les logiques socialisatrices des familles populaires et l'altération de la possibilité de les mettre en œuvre par l'affaiblissement des supports socialisateurs.

L'altération des conditions de la socialisation familiale ne suffit jamais à elle seule à expliquer les ruptures scolaires que nous avons étudiées³⁸⁶. Elle constitue néanmoins une condition favorable en même temps qu'elle affaiblit les possibilités d'action des familles pour enrayer les processus de ruptures scolaires. Les effets de la dégradation des conditions sociales d'existence et du déclassement social réel ou potentiel se combinent avec la tension entre logiques scolaires et logiques socialisatrices familiales constitutives de la scolarisation de nombre d'enfants des classes populaires, avec les difficultés d'apprentissage scolaire, les verdicts et les sanctions scolaires et institutionnelles pour favoriser, chez les collégiens des familles populaires étudiées, les ruptures scolaires et parfois une forte implication dans « la culture de rue »³⁸⁷ quand le groupe de pairs sert de refuge symbolique.

b) De la construction scolaire des parcours de ruptures scolaires

Il faut insister sur les difficultés dans les apprentissages scolaires. Contrairement à un discours souvent rencontré, il n'est pas possible de conclure que les ruptures scolaires

³⁸². « Ne pas pouvoir réaliser ses aspirations professionnelles et connaître des difficultés d'intégration risque de conduire à la fois à une dévalorisation de soi et une dévalorisation pour autrui » S. Paugam, *Le Salarié...*, *op. cit.*, p. 293.

³⁸³. Christian de Montlibert parle d'une « crise de la parentalité » dans les familles de chômeurs. C. de Montlibert, *La Violence du chômage*, PUS, 2001, p. 77.

³⁸⁴. D. Thin, *Quartiers populaires...*, *op. cit.*

³⁸⁵. Les guillemets s'imposent car les situations décrites sont en elles-mêmes socialisatrices. Il n'y a donc de « ratés » que par rapport à des objectifs ou des logiques socialement situés.

³⁸⁶. M. Millet, D. Thin, « La «déscolarisation» comme processus combinatoire », *VEI-Enjeux*, n°132, 2003.

³⁸⁷. D. Lepoutre, *Cœur de banlieue...*, *op. cit.*

sont le produit des seuls comportements « perturbateurs » et contraires à l'ordre scolaire sans rapport avec les apprentissages scolaires et ce que l'on peut appeler des difficultés socio-cognitives (qui relèvent pour l'essentiel d'un conflit socio-cognitif). Celles-ci sont au cœur des processus étudiés, sans néanmoins pouvoir les expliquer à elles seules. Les questions du cognitif (irréductible à la question des apprentissages des savoirs scolaires) et de l'écart entre les « pré-requis » (les schèmes mentaux, les dispositions à l'organisation sous-tendues dans le travail scolaire, la familiarité avec le langage scolaire) exigés par l'action pédagogique, et les dispositions transmises par la socialisation antérieure, sont ainsi incontournables. Les difficultés d'apprentissage et les « malentendus »³⁸⁸ produits par des appropriations hétérodoxes des savoirs et de l'activité scolaire génèrent chez les collégiens un sentiment d'indignité et d'injustice qui concourent au processus de ruptures scolaires. Les différents déterminants des difficultés dans les apprentissages scolaires et leurs manifestations sont, pour l'essentiel, connus et la plupart des traits et des dispositions des collégiens étudiés sont ceux que j'ai observés dans la recherche *in situ* sur le désordre dans les collèges. Je ne les reprends donc que sommairement et en tant qu'ils contribuent à la construction des parcours de ruptures scolaires.

Sans surprise, la question des dissonances langagières est au cœur des parcours de ruptures scolaires comme de toutes les difficultés d'apprentissage scolaire dans les milieux populaires et l'on retrouve chez les collégiens les caractéristiques du langage oral-pratique mises en évidence par Bernard Lahire et la difficulté de convertir les modes langagiers issus de la socialisation primaire en mode langagier de type scolaire³⁸⁹. De plus, les collégiens manifestent souvent un rejet symbolique de la langue scolaire. Ce rejet, ancré dans la tension entre le langage scolaire et le langage de la socialisation primaire des collégiens se construit et se renforce avec la difficulté cognitive à maîtriser la langue scolaire, ses règles et ses exigences. Il s'accroît et devient résistance à mesure que la disqualification scolaire des collégiens progresse et les repousse du côté des codes sociolinguistiques juvéniles les plus éloignés des normes scolaires. Dans une forme de retournement du stigmatisme scolaire, plusieurs collégiens expriment explicitement leur hostilité à l'égard des enseignants qui « *se la jouent* » en employant des « *mots compliqués* » ou vis-à-vis d'autres élèves dont le langage plus châtié leur fait dire qu'ils emploient des « *mots de bourgeois* ». Ils disent parfois l'impossibilité d'employer des formes langagières qui leur paraissent étrangères à eux-mêmes et dont l'usage est ressenti comme une trahison symbolique du monde de leur sociabilité ordinaire. Ainsi, la difficulté cognitive à l'égard du langage scolaire est également une tension sociolinguistique et se double d'un obstacle symbolique construit au carrefour de la

³⁸⁸. É. Bautier, J.-Y. Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J.-P. Terrail (dir.), *La Scolarisation de la France...*, *op. cit.*

³⁸⁹. Cette conversion est du même coup une conversion socio-cognitive comme l'ont montré B. Bernstein, *Langages et classes sociales*, Minuit, 1975 et B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, 1993.

socialisation primaire, de la sociabilité juvénile et de l'indignité scolaire constituée au fil du parcours.

Si, comme on l'a vu, les postures corporelles des collégiens fournissent l'occasion de conflits avec les enseignants, la recherche montre également une forte articulation entre *hexis* corporelle et difficultés dans les apprentissages scolaires. Ainsi, les dispositions à l'action inscrites dans les corps apparaissent comme une prise sur le monde dissonante avec les exigences de distance aux choses et au monde portée par les apprentissages scolaires. Ce qui est activité (pédagogique) dans la forme scolaire est vécu comme une passivité insupportable par les collégiens dont les corps résistent à l'écoute scolaire, à la prise de note assis sur une chaise. Dans le même sens, la recherche établit clairement des liens entre socialisation temporelle et difficultés dans les apprentissages scolaires³⁹⁰. Les temporalités arythmiques évoquées plus haut ont manifestement des effets socialisateurs, notamment lorsqu'elles agissent dans la durée. Apprendre et travailler à l'école suppose d'isoler le temps scolaire des autres temps, de se tenir à sa tâche de manière durable, d'organiser son travail en séquences successives et ordonnées, d'effectuer les tâches dans l'ordre et de respecter les étapes scolairement définies pour atteindre un objectif, de faire une chose à la fois et une chose après l'autre, autant de caractéristiques qui renvoient à un mode de découpage et d'organisation du temps proprement scolaire³⁹¹. Stéphane Beaud rappelle que « la discipline scolaire est d'abord une discipline temporelle »³⁹², discipline temporelle au cœur des notions scolaires de « concentration » et d'« attention » et Michel Verret, que l'école « requiert des agents scolarisés, outre la disponibilité temporelle, les aptitudes à la régularité et à la ponctualité, les capacités de prévision et de planification »³⁹³. Ces disciplines temporelles sont inscrites jusque dans les exercices scolaires qui supposent un ordre des tâches que ce soit pour résoudre un problème ou pour écrire un texte. L'écart entre ces exigences scolaires implicites et les schèmes cognitifs-temporels des collégiens apparaît lorsqu'on observe que ceux-ci peuvent répondre de

³⁹⁰. Bernard Lahire souligne les contradictions vécues par les élèves « qui ne sont pas habitués à avoir un emploi du temps aussi réglé que l'emploi du temps scolaire (...) qui exige de la part des élèves qu'ils fassent ce qu'on leur demande au moment où on le leur demande », B. Lahire, « Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la réussite à l'école élémentaire », in G. Vincent (dir.) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, PUL, 1994, p. 86.

³⁹¹. Le temps scolaire est un temps du *chronos* au sens de temps découpé en séquences précises, limitées et distinctes les unes des autres.

³⁹². Il écrit à propos d'étudiants de milieux populaires qui ne parviennent pas à faire face à leurs études dans le « temps élastique » de l'Université : « La discipline scolaire est d'abord une discipline temporelle et, si l'on considère que le « travail pédagogique a pour fonction de substituer au corps sauvage [...] un corps « habitué », c'est-à-dire temporellement structuré... » (Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972 p. 296), (...) Il leur manque ainsi une capacité d'autocontrainte au travail scolaire et une croyance en leur avenir scolaire et professionnel qui, toutes deux, se construisent dans la longue durée, à l'occasion des nombreux rites de confirmation et de consécration qui jalonnent la carrière scolaire », S. Beaud, *80 % au bac...*, *op. cit.*, p. 159.

³⁹³. M. Verret, *Le Temps des études*, H. Champion, 1975, p. 212-213.

manière appropriée aux questions des enseignants lorsqu'elles autorisent des réponses courtes ou ponctuelles (exemple du calcul mental ou écrit), mais qu'ils échouent quand le travail demandé exige une organisation du travail et de la réflexion passant par une série d'étapes scolairement incontournables (cas des problèmes). Il se découvre aussi quand les collégiens se précipitent sur la réponse ou la solution sans prendre le temps de lire les consignes jusqu'au bout privilégiant le résultat à la logique de son élaboration. Les difficultés cognitives des collégiens à l'égard des apprentissages scolaires se nourrissent alors de la distance entre leurs dispositions temporelles et les temporalités scolaires implicitement inscrites dans les apprentissages scolaires.

L'étude des parcours de ruptures scolaires, rappelle ainsi que la faible dotation en capital culturel ou en capital scolaire, si elle est mesurée à la possession de titres scolaires ou à la fréquentation des œuvres, ne suffit pas à comprendre les difficultés scolaires d'une partie des enfants des classes populaires et encore moins les différences de scolarisation entre enfants de ces mêmes classes sociales. Pour accéder à cette compréhension, et dès lors que l'on sort d'une approche statistique³⁹⁴, on est amené à prendre en compte la confrontation entre les dispositions et les logiques socio-cognitives³⁹⁵ (au cœur du langage, des postures corporelles mais aussi des schèmes temporels) produites par la socialisation, associée aux conditions sociales d'existence des familles, et les logiques socio-cognitives au cœur des savoirs et des apprentissages scolaires.

Ces caractéristiques de la scolarité des collégiens étudiés sont communes à de nombreux élèves des classes populaires et en ce sens, les ruptures scolaires sont une modalité de l'« échec scolaire » ou, pour dire mieux, un des aboutissements paroxystiques des inégalités socio-scolaires. Tous n'entrent pas dans des processus de ruptures scolaires avec leur lot de conflits, de sanctions (pouvant frapper aussi les familles) et de prises en charge institutionnelle spécifique. À l'altération de l'encadrement familial, aux difficultés d'apprentissages scolaires vont se conjuguer dans les parcours de ruptures scolaires, engrenage conflictuel, carrière institutionnelle et disqualification symbolique. L'analyse en termes de parcours et de processus s'avère ici décisive et procure un sensible gain de connaissance. Nombre d'interactions et de situations observées dans les collèges par l'approche *in situ*, sont éclairées par leur inscription dans l'historicité dans laquelle elle se construisent, tant comme résultantes d'un processus que comme contribution au parcours ultérieur. L'approche adoptée permet de repérer des moments où le processus

³⁹⁴. Je m'inscris ici dans la suite des propositions de Bernard Lahire sur l'usage des concepts, singulièrement des concepts de capitaux, et leurs limites dès que l'on change la focale de la recherche et que l'on s'intéresse aux « processus et aux modalités des phénomènes sociaux ». B. Lahire, *Tableaux de...*, *op. cit.*

³⁹⁵. On peut parler de logiques socio-cognitives en suivant Peter Berger et Thomas Luckmann qui associent la socialisation à une entrée dans une connaissance du monde variable selon les groupes sociaux. P. Berger, T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksieck, 1986.

s'accélère et où s'enclenche une forme d'engrenage impliquant à la fois les collégiens et les agents de l'institution scolaire. On note ainsi une précipitation du processus à l'entrée au collège qui occasionne, avec le changement organisationnel et pédagogique de la scolarisation, une déstabilisation d'élèves très incomplètement acculturés aux logiques scolaires³⁹⁶. Là où l'organisation et la relation pédagogique à l'école primaire permettent une euphémisation de l'écart entre les exigences scolaires et les dispositions, les pratiques, les performances scolaires de ces élèves, le collège introduit une plus grande officialisation des verdicts scolaires (en termes de résultats scolaires comme en termes de sanctions des comportements)³⁹⁷. Du coup, l'entrée au collège³⁹⁸ est un moment crucial dans l'accélération des difficultés scolaires et, lorsque les autres conditions scolaires et non-scolaires sont réunies, dans le processus de ruptures scolaires des collégiens de milieux populaires. Les collégiens développent alors deux ensembles de pratiques. D'une part, des pratiques d'évitement de l'activité d'apprentissage et de la contrainte scolaire, qui prennent la forme de l'absence de travail scolaire, d'absences de l'« intérieur » ou d'absences de l'établissement quand les contraintes scolaires deviennent insupportables ou quand domine le sentiment de l'inanité des efforts à fournir pour tenter de recoller aux activités d'apprentissage. D'autre part, des pratiques qui perturbent l'ordre scolaire, génèrent des conflits avec les enseignants, et précèdent souvent l'absentéisme. Une partie des conflits s'ancre directement dans les difficultés d'apprentissage et les « mauvais » résultats scolaires des collégiens, et concourent en retour à aggraver ces derniers. Certaines perturbations relèvent directement des tentatives parfois désespérées pour rester dans l'activité scolaire, pour raccrocher le cours en train de se faire. Le sentiment de honte de ne pas comprendre, le découragement de ne pas y arriver se muent en révolte lorsque les questions posées à l'enseignant sont disqualifiées parce que ne respectant ni les règles de prise de parole ni la forme langagière scolairement acceptable. Les collégiens affrontent alors l'enseignant pour ne pas perdre complètement la face. Il n'est pas rare que les enseignants et les collégiens se trouvent entraînés dans un processus

³⁹⁶. J'emprunte à Stéphane Beaud qui parle de la demi-acculturation à l'école des lycéens de quartiers populaires confrontés à l'Université. S. Beaud, *80 % au bac... op. cit.* Les collégiens rencontrés dans les dispositifs relais ne sont pas les élèves les plus « en difficulté » à l'école primaire comme le montre la comparaison des grilles d'évaluation contenue dans leur dossier scolaire avec celles d'autres élèves de classes de ZEP qui n'accèdent pas aux classes ordinaires des collèges.

³⁹⁷. Stéphane Bonnéry a bien montré comment l'école primaire contribue à masquer les difficultés d'une partie des élèves, à atténuer les sanctions scolaires au point de produire un « malentendu » non seulement dans les apprentissages mais aussi dans la perception par les élèves de leur adéquation aux attentes scolaires. S. Bonnéry, « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, 2003 ; S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, 2007. Sur ce point, voir également S. Broccolichi, « Qui décroche ? », in M.-C. Bloch, B. Gerde, *Les Lycéens décrocheurs*, Chronique sociale, 1998.

³⁹⁸. Dont on doit se souvenir qu'il est l'héritier, dans sa forme pédagogique, du lycée, historiquement construit pour des élèves des classes sociales supérieures.

d'enfermement réciproque et d'hostilité circulaire³⁹⁹ qui débouche sur des sanctions, des évictions de la classe et la constitution de ce que nous avons appelé un casier scolaire qui suit le collégien lorsqu'il passe d'un établissement ou d'un dispositif à un autre.

C'est ainsi le processus institutionnel concourant aux parcours de ruptures scolaires qui est mis au jour. Ce processus apparaît dans les mesures de maintien de l'ordre scolaire qui conduisent à évincer les collégiens de la classe ou de l'établissement : conseils de discipline suivis d'exclusions produisant parfois une longue vacuité scolaire ; exclusion temporaire qui se prolonge sans conseil de discipline... Dans le même mouvement, la carrière institutionnelle des collégiens s'alimente d'un cortège de catégorisations, parfois divergentes mais toutes stigmatisantes, qui tendent à se renforcer entre elles. La logique de l'éviction et la catégorisation se conjuguent dans l'externalisation par l'institution scolaire des difficultés rencontrées⁴⁰⁰. Ainsi, l'envoi des collégiens vers des dispositifs spécifiques (comme les dispositifs relais) est un processus de catégorisation par défaut, les collégiens y étant dirigés parce qu'ils ne sont pas dotés des dispositions attendues dans les collèges et parce que ceux-ci appréhendent les « problèmes » avec et « de » ces collégiens comme hors de leurs compétences et de leurs missions. Pour plusieurs collégiens, le processus ne s'arrête pas là, les dispositifs qui les prennent en charge opèrent à leur tour des catégorisations distinguant les « inenseignables » qui relèvent d'autres institutions et d'autres dispositifs comme la psychiatrie ou la justice⁴⁰¹ de collégiens susceptibles de reprendre le cours d'une scolarité, le plus souvent vers des formations scolaires courtes. Ainsi, le traitement des ruptures scolaires tend à participer à celles-ci et à la « déscolarisation » en instituant des carrières de ruptures scolaires avec des étapes qui engagent un peu plus dans le processus, qui l'officialisent et se prolongent souvent dans des prises en charge institutionnelles hors école (travail social, médecine, justice...). L'utilisation du concept de carrière promu par la sociologie interactionniste⁴⁰² permet de rendre compte de cette dimension institutionnelle des parcours de ruptures scolaires. Il s'agit bien de carrières institutionnelles au sens où les décisions institutionnelles construisent et entérinent chaque étape et produisent, pour les parcours étudiés un effet de cliquet, chaque décision semblant fermer un peu plus la porte d'un parcours de retour vers une scolarité normale. Cette carrière institutionnelle est aussi une

³⁹⁹. Au point de pouvoir qualifier les relations de « connivence hostile » ou d'« hostilité complice » en plusieurs cas.

⁴⁰⁰. M. Millet, D. Thin, « L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et affectations institutionnelles », in S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité*, PUF, 2007.

⁴⁰¹. Processus que l'on peut rapprocher des observations de Francis Bailleau : « L'arrivée de certains jeunes dans le système pénal est autant, si ce n'est plus, due à des rejets successifs des autres institutions de socialisation qu'à des comportements mettant en cause gravement l'ordre public », F. Bailleau, « Délinquance des mineurs : question de justice ou d'ordre social ? », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 29, 1997, p. 80.

⁴⁰². H. S. Becker, *Outsiders*, Métailié, 1985 ; E. C. Hughes, *Le Regard sociologique*, EHESS, 1996.

« carrière morale »⁴⁰³, au sens où va de pair avec une transformation subjective des collégiens, le parcours scolaire et institutionnel des collégiens, comme leurs pratiques, ne se comprenant pas tout à fait sans mobiliser le concept de disqualification symbolique⁴⁰⁴, concept qui permet de dépasser, en l'incluant, la notion d'« estime de soi » et son caractère réifiant, en l'inscrivant dans l'espace des rapports sociaux où se construisent les processus de qualification et de disqualification symboliques. Les parcours de ruptures scolaires sont indissociablement des parcours de stigmatisation et de disqualification associés aux difficultés scolaires des collégiens. L'expérience scolaire est productrice d'un sentiment de disqualification de soi, d'un sentiment d'indignité scolaire qui se mue le plus souvent en autodévalorisation et autostigmatisation. Cette disqualification, par la force universalisante et naturalisante des verdicts scolaires ne se limite pas aux dimensions scolaires de l'existence et tend à discréditer toute la personne. En outre, le parcours institutionnel, aux marges de l'institution scolaire, par les catégories et les places disqualifiantes qu'il assigne aux collégiens tend à produire une autodépréciation que tentent d'ailleurs de contrecarrer les acteurs des dispositifs en charge des collégiens en ruptures scolaires. Carrière et socialisation font ici bon ménage conceptuel⁴⁰⁵ et l'on peut parler de carrières socialisatrices de ruptures scolaires tant les postures des collégiens, comme leurs perceptions d'eux-mêmes, se construisent et se transforment dans l'expérience humiliante des verdicts scolaires négatifs répétés et à travers les classements (objectifs et subjectifs) du parcours institutionnel.

c) *Du rôle des pairs et des sociabilités juvéniles*

La dimension socialisatrice et processuelle des ruptures scolaires apparaît encore lorsqu'on analyse le rôle de la sociabilité juvénile et des groupes de pairs dans les parcours de ruptures scolaires. La recherche *in situ* a montré (en confirmant d'autres travaux) que les formes de cette sociabilité sont souvent en tension et contradictoires avec les règles et exigences scolaires. Ces tensions se manifestent dans le domaine langagier, dans celui des comportements, des codes vestimentaires, etc. et peuvent conduire à des classements institutionnels négatifs des collégiens⁴⁰⁶. Elles peuvent placer ces derniers dans une

⁴⁰³. « La carrière morale d'une personne appartenant à une catégorie sociale donnée s'accompagne d'une série classique de modifications dans sa façon de concevoir la personne en général et surtout la sienne. », E. Goffman, *Asiles...*, *op. cit.*

⁴⁰⁴. M. Millet, D. Thin, « Les parcours de "déscolarisation" comme parcours de disqualification symbolique », in D. Glasman, F. Oeuvarard, *La Déscolarisation...*, *op. cit.*

⁴⁰⁵. La tentation de rapprocher carrière et socialisation, y compris dans une perspective dispositionnaliste, ne s'est d'abord actualisée que dans mes enseignements. La lecture de Muriel Darmon, qui les combine brillamment pour développer une approche sociologique de l'anorexie, a permis de lever ce qu'il faut bien appeler une forme d'autocensure probablement pas indépendante des luttes entre courants théoriques et des assignations plus ou moins impératives dans le champ sociologique. M. Darmon, *Devenir anorexique*, La Découverte, 2003.

⁴⁰⁶. M. Millet, D. Thin, « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" scolaire », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 3, 2007, <http://sejed.revues.org/>.

double contrainte, celle liée aux exigences scolaires et celle de satisfaire aux normes de la sociabilité juvénile populaires. Toutefois, l'observation *in situ* peut conduire à une illusion d'optique interprétative en isolant le conflit de loyauté que l'on constate dans les classes des processus qui trament la scolarisation des collégiens. L'apport de la reconstruction des parcours et de l'analyse des processus impose de comprendre les tensions entre logiques scolaires et sociabilité juvénile dans sa relation avec l'expérience scolaire des collégiens⁴⁰⁷, notamment le sentiment d'indignité généré par la scolarisation. On s'aperçoit alors que ces tensions se transforment en conflits de loyauté entre allégeance au groupe de pairs et soumission à l'enseignant d'autant plus marqués que les déboires scolaires s'accumulent au fil du parcours des collégiens. Plus la disqualification symbolique augmente en même temps que les difficultés scolaires et leurs conséquences s'accumulent, plus la relation aux pairs et la sociabilité juvénile tend à représenter un rempart symbolique rassurant et recherché dont l'effet de socialisation exercé en retour sépare davantage encore les collégiens des normes et des règles scolaires comme de la scolarisation⁴⁰⁸. Dans les parcours de ruptures scolaires, la solidarité au groupe des pairs répond à la nécessité symbolique de mettre en place des contre-handicaps⁴⁰⁹ sociaux pour faire face à l'accumulation des « handicaps » sociaux et scolaires. Si l'analyse synchronique et *in situ* montre le rôle des pairs dans les interactions conflictuelles avec les enseignants comme dans le rapport au travail scolaire, l'approche diachronique et processuelle permet de conclure que la sociabilité juvénile est à la fois importante et seconde dans les parcours de ruptures scolaires. Seconde parce qu'elle ne prend toute sa force explicative qu'articulée aux processus de disqualification scolaire. Importante parce qu'elle crée un obstacle à une sortie des processus de ruptures scolaires en même temps qu'elle peut contribuer au maintien des collégiens dans les établissements scolaires pour des motifs non légitimes pour l'institution scolaire⁴¹⁰. L'analyse en termes de processus a en outre pour effet de souligner l'interdépendance entre sociabilités juvéniles et scolarisation et de relativiser les thèses qui envisagent la « culture des rues » ou « des bandes » comme réalité symbolique autonome⁴¹¹.

⁴⁰⁷. On rejoint ici pour une part, A. Van Zanten, « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », *Déviance et société*, vol 24, n° 4, 2000.

⁴⁰⁸. M. Millet, D. Thin, « La “déscolarisation” comme parcours de disqualification... », *op. cit.*

⁴⁰⁹. C. Grignon, J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, EHESS/Gallimard/Le Seuil, 1989.

⁴¹⁰. La recherche montre que la forme absentéiste des ruptures scolaires tend à prendre le dessus lorsque les collégiens ne trouvent plus dans leur collège un réseau de sociabilité juvénile auquel ils peuvent s'identifier.

⁴¹¹. M. Millet, D. Thin « École, jeunes de milieux populaires et groupes de pairs », in M. Mohammed, L. Mucchielli (dir.), *Les Bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*, La Découverte, 2007.

III. En guise de conclusion : quelques leçons tirées de ces recherches

1. Pas des collégiens spécifiques

Un des enseignements de ces recherches rejoint la formule de Marcel Mauss et Paul Fauconnet lorsqu'ils soutiennent que le travail sociologique consiste souvent « à réunir ce que le vulgaire sépare, ou à distinguer ce que le vulgaire confond »⁴¹². Le point de vue ordinaire, y compris le point de vue ordinaire institutionnel, tend à envisager les collégiens en ruptures scolaires, comme d'autres catégories d'« inenseignables » que la scolarisation et l'institution scolaire ne cessent d'engendrer, comme des élèves particuliers et distincts de la masse des autres élèves. Cette représentation n'est d'ailleurs pas sans effet sur la manière de traiter ceux qui sont relégués aux marges scolaires. Or, les recherches évoquées dans cette partie soulignent au contraire la ténuité des différences entre collégiens en ruptures scolaires et de nombreux autres collégiens des milieux populaires. L'observation des établissements scolaires montre l'absence de solution de continuité entre les collégiens les plus perturbateurs de l'ordre scolaire et les autres. Les comportements des collégiens pris en charge dans les dispositifs-relais ne se démarquent pas d'une manière radicale des autres collégiens des quartiers populaires. L'analyse des caractéristiques scolaires et familiales enseigne que celles-ci sont partagées par de nombreux autres élèves de milieux populaires. Du coup, les conditions sociales de possibilité des parcours de ruptures scolaires n'apparaissent pas comme des caractéristiques spécifiques à une catégorie ou à un groupe particulier de collégiens. On peut en conséquence soutenir que les « scolarités avortées » et tumultueuses s'ancrent dans le rapport global des enfants des milieux populaires à la scolarisation. Elles sont une variante, toujours possible, de leur scolarisation et finalement une des modalités possibles de l'échec scolaire et des difficultés de scolarisation des enfants des fractions les plus dominées et les plus démunies des classes populaires⁴¹³. On peut même soutenir que nombre d'élèves issus des mêmes milieux sociaux et connaissant un cursus scolaire plus favorable n'échappent pas entièrement aux tensions entre leurs dispositions, leurs conditions d'existence et les logiques scolaires, tensions qui peuvent les conduire au renoncement⁴¹⁴. La notion de « déscolarisation » ne désigne donc pas un groupe spécifique ou à part de collégiens, mais définit plutôt une modalité de la scolarisation des enfants des familles populaires les plus démunies et surtout une « construction

⁴¹². M. Mauss, P. Fauconnet, « La sociologie : objet et méthode », in M. Mauss, *Essais de sociologie*, Points, Minuit, 1968.

⁴¹³. De ces remarques, on peut conclure qu'il existe une potentialité forte de ruptures scolaires pour de très nombreux élèves de classes populaires. Le fait que leurs difficultés scolaires ne se traduisent pas en ruptures scolaires tient souvent à peu comme il nous a semblé en plusieurs cas qu'il s'en serait fallu de peu pour que le processus de ruptures scolaires ne s'enclenche pas ou s'interrompe.

⁴¹⁴. S. Beaud, *80 % au bac...*, *op. cit.*

institutionnelle » associée à un mode de traitement des « problèmes » liés à la scolarisation des enfants de ces catégories sociales⁴¹⁵.

2. Singularités, conditions sociales de possibilité et configurations sociales

Une telle conclusion pourrait conduire à penser que l'on a affaire à des parcours individuels dont les ressorts se trouvent certes dans des conditions sociales partagées avec d'autres collégiens mais aussi dans des histoires particulières qui n'ont rien à voir les unes avec les autres. La recherche sur les ruptures scolaires, s'appuyant sur les acquis de la recherche sur le « désordre scolaire », a dégagé un ensemble de conditions sociales de possibilité ou, si l'on veut, de déterminants communs qui trament l'ensemble des parcours⁴¹⁶. Ce qui interdit de réduire les parcours à une forme d'idiosyncrasie et de conclure à l'incomparabilité de parcours qui seraient uniquement descriptibles en leur logique interne. On dépasse l'aporie consistant à insister soit sur la spécificité des parcours en occultant les déterminants communs, soit à privilégier ces derniers pour négliger la construction sociale singulière qui s'opère en chaque parcours, en mettant au jour le « processus combinatoire »⁴¹⁷ qui préside aux parcours de ruptures scolaires. S'il y a une spécificité des parcours de ruptures scolaires, elle réside dans la combinaison et l'enchaînement chaque fois particuliers des conditions sociales de possibilité qui ne deviennent déterminantes que dans cet enchaînement. Ce qui fait que ces parcours sont semblables tout en s'actualisant de manière singulière. D'où d'ailleurs le choix d'écriture consistant à articuler description analytique des conditions sociales de possibilité des parcours et description des enchaînements et des combinaisons au sein de chaque parcours. D'une certaine manière, cette posture de recherche conduit à comprendre la singularité des parcours sans renoncer à la sociologie. Elle est sans doute inspirée par la lecture de Norbert Elias et son concept de configuration qui permet de penser l'articulation entre des configurations sociales larges et des configurations plus limitées comme il le montre dans sa socio-histoire de Mozart⁴¹⁸. Les parcours de ruptures scolaires sont ainsi à l'articulation de configurations familiales et scolaires, mais aussi d'une configuration sociale d'ensemble marquée par la massification scolaire et la « crise » de la société salariale. Autrement dit, l'analyse des parcours de ruptures scolaires ne prend tout son sens qu'en situant ces derniers par rapport à l'état du marché du travail, de la « crise » de la reproduction du monde ouvrier, et la place de l'école dans les trajectoires

⁴¹⁵. B. Geay, « La construction institutionnelle de la “déscolarisation” », *VEI-Enjeux*, n°132, 2003.

⁴¹⁶. Suivant en cela Michael Pollack : « Envisagée d'un point de vue sociologique, une biographie ne parle pas d'elle-même. Par-delà les variations quasi infinies des histoires sociales individuelles, la recherche essaie d'ébaucher les constantes, sociologiquement produites, qui définissent un groupe donné », M. Pollack, *Une Identité blessée*, Métailié, 1993, p. 144.

⁴¹⁷. M. Millet, D. Thin, « La “déscolarisation” comme processus combinatoire », *Ville-Ecole-Intégration*, n° 132, 2003.

⁴¹⁸. N. Elias, *Mozart. Sociologie d'un génie*, Seuil, 1991.

sociales. C'est dire plus largement que les questions scolaires ne sont pas réductibles à l'école et que toute sociologie de la scolarisation et des processus qui la travaillent ne saurait et ne devrait jamais autonomiser et hypostasier l'« école » et la « scolarité »⁴¹⁹.

3. Processus, confrontation, dispositions, interactions

Au cours de ces recherches traitant de la confrontation au cœur de la scolarisation, j'ai combiné l'analyse des interactions, des conditions sociales d'existence et de scolarisation, des logiques institutionnelles, des dispositions et des processus. Analyser les ruptures scolaires sous l'angle de la confrontation entre logiques sociales et socialisatrices, entre dispositions et exigences ou logiques scolaires reste à mes yeux tout à fait fécond. Cela aurait pu aussi conduire à une impasse si les ruptures scolaires avaient été envisagées comme la simple résultante des écarts d'habitus. Si la dissonance entre les dispositions des collégiens concernés et les dispositions attendues à l'école est bien réelle, la manière dont cette dissonance et cette confrontation se réalisent dans les interactions comme la manière dont l'institution fait face aux difficultés scolaires, aux pratiques hétérodoxes, aux conflits nés dans la confrontation, construisent aussi les processus de ruptures scolaires. Articuler ces différentes dimensions enrichit l'approche en termes de dispositions et de non conformité des dispositions qui pourrait, sinon, sembler fonctionner de manière mécanique, la confrontation des dispositions déterminant alors mécaniquement les difficultés ou les ruptures scolaires. L'approche processuelle, historicisante, permet de mettre en évidence la manière dont l'écart des dispositions, les contraintes de situations (dans la classe, dans les liens avec les pairs et les enseignants, dans les formes d'encadrement scolaro-institutionnel...) s'enchaînent et se construisent, se renforcent (le plus souvent dans cette recherche), mais peuvent s'atténuer, voire se contrarier. Les dispositions, les postures, les manières d'être et de faire ne sont ainsi pas seulement un donné précédant la situation scolaire, mais elles se construisent aussi au cours de la confrontation (dispositions à résister aux injonctions professorales, « compétences » pour contourner les règles scolaires, catégories de classement des « bons » et des « mauvais » profs, etc.). Autrement dit, les ruptures scolaires (et sans doute plus largement tous les parcours scolaires) ne sont pas seulement le produit de la rencontre entre une socialisation préalable et les exigences scolaires ; elles sont aussi le produit d'une socialisation au cours même du processus. Autrement dit encore, la confrontation est elle-même un processus. Cette posture sociologique permet, à mon sens d'éviter deux écueils associés qui guettent l'analyse en termes de socialisation et de dispositions (dans laquelle je me reconnais). D'une part, le risque d'essentialisation des

⁴¹⁹. Je ne peux que reprendre les propos de Christian Baudelot et Roger Establet : « Ce point de vue extérieur à l'école est décisif. Il assure une analyse sociale d'ensemble, qui n'autonomise ni n'hypostasie jamais l'institution scolaire en tant que telle. » C. Baudelot, R. Establet, « Ecole, la lutte de classes retrouvée », in L. Pinto, G. Sapiro, P. Champagne, *Pierre Bourdieu, sociologue*, Fayard, 2004, p. 193.

habitus et des dispositions, risque d'autant plus grand que, produits d'un travail d'incorporation, ils apparaissent comme une seconde nature. D'autre part, et c'est lié, le risque du déterminisme mécanique, l'écart de socialisation ne pouvant être envisagé qu'en ce qu'il produit des difficultés de scolarisation. Pour autant, cela ne me conduit pas à penser les processus comme une succession d'interactions au cours desquelles se construiraient sans autre déterminant les parcours⁴²⁰. Tenir ensemble les effets des socialisations antérieures dans les processus et les interactions, le rôle des interactions dans la construction des processus et la manière dont elles sont travaillées par des processus qui les dépassent, les logiques institutionnelles et le contexte socio-historique, est une ambition scientifique qui me semble indispensable à mes recherches.

4. L'importance des conditions matérielles d'existence

La sociologie qui s'intéresse à l'inégal accès aux savoirs et aux titres scolaires qui pénalise d'abord les enfants des classes populaires, a beaucoup mobilisé, à juste titre, les explications culturelles et symboliques. Dès 1964, Paul Clerc concluait des enquêtes de l'INED que « l'action du milieu familial sur la réussite scolaire semble donc presque exclusivement culturelle »⁴²¹. On connaît l'importance du capital culturel dans les travaux initiés par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron à partir des *Héritiers*⁴²². On sait aussi tout ce que les inégalités de scolarisation doivent aux modes langagiers ou encore aux malentendus socio-cognitifs. Sans rejeter ces travaux qui, on l'a vu, permettent d'éclairer les parcours de ruptures scolaires, notamment les difficultés dans les apprentissages scolaires, les conséquences de la dégradation des conditions sociales d'existence d'une fraction des classes populaires sur les conditions de la socialisation et de la scolarisation invitent à porter une attention plus importante aux conditions matérielles d'existence⁴²³. Pour les « salariés de la précarité »⁴²⁴ ou les « désaffiliés de la société salariale »⁴²⁵, les conséquences familiales sont nombreuses. On a pu montrer la « vulnérabilité relationnelle » associée à la précarité⁴²⁶ ou évoquer l'hypothèse de difficultés à assurer

⁴²⁰. Les lecteurs l'auront compris, vouloir éviter le déterminisme mécanique ne me situe pas dans une « sociologie post-moderne » (sic !) qui, renouant avec la philosophie du « sujet », renonce à toute explication sociologique.

⁴²¹. P. Clerc, « La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième », *Population*, n°4, 1964.

⁴²². P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Minuit, 1964.

⁴²³. Contre une forme de réductionnisme économiste, la prise en compte des dimensions culturelles et symboliques a été salutaire. Il est possible que cet effort indispensable ait eu son revers en négligeant l'économique et le matériel (ou en le laissant aux économistes) ou en le renvoyant à un fondement des rapports symboliques mais que l'on aurait cessé d'explorer comme si cela relevait de l'évidence. En outre, on peut penser que les sociologues, comme intellectuels, sont davantage enclins à traiter du symbolique, du culturel, dimensions plus nobles, plus dignes d'intérêt que la vie économique, matérielle...

⁴²⁴. S. Paugam, *Le Salarié...*, *op. cit.*

⁴²⁵. R. Castel, *Les Métamorphoses...*, *op. cit.*

⁴²⁶. C. Martin, « La vulnérabilité relationnelle... », *op. cit.*

les rôles parentaux pour des parents frappés par le chômage⁴²⁷. La recherche sur les parcours de ruptures scolaires, mais aussi la recherche sur le rapport à la santé dans les familles populaires parmi les plus démunies, montrent les effets des conditions matérielles d'existence sur la socialisation familiale : régulation familiale altérée par les conditions de logement ou les contraintes de l'emploi, tensions intra-familiales liées aux difficultés financières et à l'impossibilité de répondre aux demandes des enfants ou adolescents ou aux demandes de l'école, instabilité résidentielle et ruptures des liens de sociabilité pour les parents et pour les enfants, temporalités familiales affectées par la précarité⁴²⁸ ou le chômage dont on a vu plus haut quelques effets cognitifs, etc. Il y a donc tout lieu de penser que, à la faiblesse du capital scolaire et du capital culturel dans les familles populaires, viennent s'ajouter des conditions sociales d'existence qui, parce qu'elles empêchent ou entravent l'entrée dans les apprentissages scolaires et la soumission ou la conformité aux règles pédagogiques et de l'ordre scolaire, rendent plus difficile l'acquisition d'un capital scolaire par l'école. On peut d'ailleurs avancer l'hypothèse que pour les familles aux conditions d'existence les plus dégradées, celles-ci deviennent au moins aussi importantes que la faiblesse des capitaux scolaire et culturel pour expliquer les difficultés scolaires alors qu'au-delà d'un certain seuil d'aisance matérielle, les différences de capitaux scolaire et culturel familiaux joueraient un plus grand rôle explicatif des différences de scolarisation. Ces résultats et hypothèses plaident pour une étude plus systématique des conditions matérielles d'existence (économiques, professionnelles, résidentielles, etc.) dans leur articulation avec les dimensions culturelles et symboliques de la socialisation et pour plus grande prise en compte de l'ancrage matériel de ces dimensions culturelles et symboliques.

⁴²⁷. « Anomie, discrédit et disqualification, stigmatisation et consécration négative, désaffiliation et vide social, processus de décivilisation sont sans doute des plus efficaces pour comprendre les difficultés, les impossibilités même, de certains agents sociaux à faire face aux problèmes que pose la parentalité. » C. de Montlibert, *La Violence...*, *op. cit.*, p. 82.

⁴²⁸. M. Millet, D. Thin, « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et politiques – RIAC*, n° 54, 2005.

QUATRIÈME PARTIE

DE LA CONFRONTATION AUX PRISES EN CHARGE INSTITUTIONNELLES. L'EXEMPLE DES DISPOSITIFS RELAIS

Introduction

Si la confrontation analysée dans les parties précédentes n'engendre pas toujours conflits ou ruptures scolaires, elle est au principe de contradictions et, souvent, de tensions entre les enseignants (et leurs alliés) et les parents des familles populaires, comme entre les exigences scolaires et les pratiques des élèves que les enseignants souhaiteraient dotés d'emblée des dispositions scolairement requises. Source d'entraves à l'action pédagogique de l'école, la confrontation fonde en même temps les catégories de perception disqualifiantes et les jugements moraux des agents de scolarisation à l'endroit des familles populaires. Elle incline ces agents à souhaiter une transformation des pratiques de leurs élèves et de leur famille⁴²⁹. L'action des enseignants et des travailleurs sociaux en direction des membres des familles populaires pour tenter de rendre leurs pratiques plus conformes aux exigences scolaires et aux normes éducatives dominantes, et pour encadrer ces pratiques, est analysée dès mes recherches concernant les relations entre les familles populaires et l'école⁴³⁰. L'objectif premier de cette action est de rapprocher les pratiques des familles des pratiques attendues par l'école, que ce soit en termes de suivi et d'encadrement du travail scolaire des élèves, en termes de réponses aux demandes des enseignants ou de l'établissement scolaire ou encore en termes de régulation des comportements des élèves. Il s'agit d'obtenir que les parents se comportent comme des parents d'élèves, c'est-à-dire qu'ils constituent leurs enfants en élèves. Pour les enseignants aujourd'hui, « la scolarisation suppose que des conditions préalables soient remplies, en termes d'éducation de l'enfant, de socialisation, de capacités d'expression »⁴³¹ et donc que les familles « livrent à l'école un enfant "scolarisable" »⁴³².

⁴²⁹. « Dans le cas des parents des banlieues populaires, français ou immigrés, la division du travail éducatif pose problème sur toutes ces dimensions mais notamment sur la première, qui conditionne toutes les autres : la mise en cause des modes familiaux de socialisation est telle qu'elle empêche de considérer ces "familles" comme des "parents", c'est-à-dire comme de véritables acteurs du processus éducatif. Ils apparaissent plutôt très souvent comme des objets de ce processus. » A. van Zanten, *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation de banlieue*, PUF, 2001, p. 151.

⁴³⁰. D. Thin, « Agir sur les familles populaires », in *Les Relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines : une confrontation inégale*, thèse de doctorat de sociologie et sciences sociales, Université Lumière Lyon 2, 21 juin 1994.

⁴³¹. D. Glasman, *L'École hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, ESF, 1992, p. 105-106.

⁴³². D. Glasman, *L'École hors l'école...*, *op. cit.*, p. 112. C'est un changement par rapport à une époque plus ancienne où l'école n'avait pas les mêmes attentes à l'égard des familles et considérait qu'elle devait socialiser elle-même les enfants aux règles scolaires, y compris contre les familles (même si cela n'a pas complètement disparu aujourd'hui).

Mes analyses montrent que l'action pour rapprocher les pratiques familiales des exigences scolaires est rarement isolable d'une action pour rendre conforme les familles et leurs pratiques au modèle éducatif et familial dominant et porté par les fractions des classes moyennes salariées auxquelles appartiennent enseignants et travailleurs sociaux. Confrontés à des pratiques divergentes des logiques scolaires, mais aussi contraires à leur propre morale éducative et familiale, les agents de l'institution scolaire et du travail social sont tentés d'agir sur l'organisation et la structure familiales, les relations entre membres de la famille, la morale familiale, le mode d'autorité familial, la division sexuelle du travail parental, les pratiques familiales de santé et d'hygiène, ou encore les pratiques langagières. Du même coup, leur action tend à imposer le mode de vie dominant et légitime, le respect des normes et de la morale dominante. Elle s'apparente à une action de moralisation des familles populaires et situe les agents des institutions comme « entrepreneurs de morale »⁴³³ ou comme « professionnels de la morale familiale »⁴³⁴. Cette action prend une importance accrue lorsque l'on s'intéresse aux situations cristallisant les tensions, et dans lesquelles se déploie l'action d'agents et de dispositifs institutionnels prenant pour cible les membres des familles populaires aux pratiques et comportements jugés anormaux ou inadéquats par les institutions chargées de la « famille », de l'« enfance » et de la « jeunesse ». C'est le cas quand les difficultés à l'école, les pratiques non conformes des élèves, leur désignation comme « inenseignables » nourrissent un élargissement des catégories scolaires aux catégories du « social », du psychologique ou du judiciaire, et entraînent une prise en charge élargie aux éducateurs, aux psychologues et aux agents de l'institution judiciaire, au sein de dispositifs spécifiques. La traduction de la confrontation en conflits et en antagonismes institutionnalisés et officialisés apparaît lorsque l'ordre institué (ici l'ordre scolaire) est mis en échec par des pratiques hétérodoxes et des résistances objectives et subjectives aux logiques de l'institution. Paraphrasant les auteurs de *la reproduction*, on pourrait dire que lorsque l'action pédagogique et les logiques scolaires ne parviennent pas à s'imposer par la violence symbolique aux dispositions et aux conditions d'existence qui éloignent les individus des logiques scolaires et des logiques socialisatrices dominantes, le pouvoir d'imposition de l'institution est contraint d'apparaître comme un pouvoir capable d'imposer des sanctions, des classements et le verdict de ces classements. Les situations de « rupture » révèlent, s'il en est besoin, que les situations ordinaires sont toujours tramées par ce pouvoir qui n'apparaît pas comme tel tant que l'ordre institué n'est pas menacé et tant que les pratiques des individus sont compatibles avec les logiques

⁴³³. H. S. Becker, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Métailié, 1985.

⁴³⁴. « Modèle intermédiaire entre “entrepreneurs de morale”, qui agissent pour leur propre compte, et “agents de l'Etat” qui seraient de simples courroies de transmission d'un pouvoir transcendant, ces professionnels de la morale familiale interviennent donc sur la famille parce qu'il s'agit d'une composante explicite et centrale (cas des travailleurs sociaux, des thérapeutes familiaux) ou plus implicite et latente (cas des instituteurs par exemple) de leur travail ». M. Darmon, « Les “entreprises” de la morale familiale », *French Politics, Culture and Society*, vol. 17, n° 3-4, 1999, p. 14.

institutionnelles. Pour autant, les actions déployées ne sont pas relever uniquement d'une analyse en termes de sanctions, d'éviction ou de relégation. Il est aussi question d'action pour transformer et encadrer les différents membres des familles concernés ou encore de remédiation, voire de soutien pour dépasser des difficultés scolaires, éducatives et familiales rencontrées. Il reste que les familles populaires et leurs enfants sont soumis à des actions spécifiques des institutions dès lors que la confrontation s'actualise dans des ruptures avec les règles institutionnelles ou des pratiques qui débordent ce que l'ordre institutionnel peut tolérer, comme dans le cas des parcours de ruptures scolaires. Différentes institutions se coordonnent alors, mutualisent des forces pour agir sur les familles et leurs enfants. C'est ce que l'on peut observer à travers ce qu'il est convenu d'appeler les dispositifs relais, qui ont servi de terrain et de ressources à plusieurs de mes recherches à partir de 1995⁴³⁵. L'étude directe ou rétrospective des dispositifs relais et de leurs actions me permettra de traiter plus systématiquement l'action en direction des membres des familles populaires, déclenchée par la scolarisation et élargie aux problématiques du travail social et du judiciaire. Il sera donc question dans cette partie de l'action de ces dispositifs en ce qu'ils organisent des prises en charge, un encadrement et des actions qui, s'amorçant dans la scolarisation, la dépassent et mobilisent, au-delà des agents de l'institution scolaire, des agents du travail social, de l'institution judiciaire ou encore des institutions médicales et psychologiques. Cela me conduira à interroger les discours et les analyses percevant dans les transformations de l'action sociale, de l'école ou des politiques publiques, un « déclin de l'institution »⁴³⁶ ou des formes de désinstitutionalisation. Loin des constructions théorico-prophétiques, l'analyse empirique détaillée de l'action en direction des membres des familles populaires aux pratiques « trop » dissonantes avec les logiques scolaires et les normes éducatives dominantes montre au contraire la prégnance de l'action, de l'encadrement et du maillage institutionnels qui s'opèrent à leur endroit. Elle permet de prendre en compte les nouvelles modalités d'action institutionnelle et de prendre au sérieux les discours qui les accompagnent sans tomber dans les apories symétriques de l'illusion de l'affaiblissement institutionnel et de la dénonciation de nouveaux habillages discursifs d'une réalité qui serait inchangée.

⁴³⁵. Les prémisses se trouvant dans le travail exploratoire déjà évoqué (D. Thin, *Note de recherche à propos du Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage*, GRS-Université Lumière Lyon 2, ronéoté, novembre 1995). La recherche sur les parcours de ruptures scolaires s'est appuyée sur deux dispositifs relais du Rhône et de la Loire à la fois pour constituer la population et pour nourrir la connaissance des parcours (M. Millet, D. Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF, 2005). Ce travail a été suivi d'une recherche, que j'ai co-dirigée, sur les relations entre les dispositifs relais et les familles (M. Kherroubi, M. Millet, D. Thin, *Classes-relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?*, Etudes et recherches n°8, CNFE-PJJ Vaucresson, 2005). Plus récemment, j'ai dirigé une recherche réalisée par Gaële Henri-Panabière et Fanny Renard sur deux ateliers relais (G. Henri-Panabière, F. Renard, D. Thin, *Un Temps de détour... Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique*), Rapport de recherche, GRS, Université Lyon 2, 2009).

⁴³⁶. F. Dubet, *Le Déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

I. Les dispositifs relais comme réponse institutionnelle au « désordre scolaire »

Les dispositifs relais apparaissent au cours des années 90 dans le contexte de construction des problèmes sociaux institutionnalisés sous les vocables de « violences scolaires » et de « déscolarisation⁴³⁷ ». Ils émergent d'initiatives locales impulsées par des militants pédagogiques et des cadres locaux de l'Éducation nationale, soucieux d'expérimenter de nouvelles formes pédagogiques et organisationnelles pour tenter d'agir avec les collégiens réfractaires à l'ordre scolaire⁴³⁸. Dans un second temps, un « plan de prévention de la violence à l'école » propose le développement de ces dispositifs : « *des structures expérimentales permettront d'accueillir et de scolariser des adolescents en très grande difficulté ou exclus d'un établissement, en voie de déscolarisation ou de marginalisation, le temps de les aider à trouver une solution scolaire ou pré-professionnelle* »⁴³⁹ ; l'objectif de 200 classes relais (selon leur appellation du moment) sur l'ensemble du territoire est annoncé par le ministère. Dès ce moment, l'institutionnalisation des dispositifs relais prend le dessus sur la démarche initiale les envisageant comme des expériences provisoires pouvant ensemencer des changements organisationnels et pédagogiques dans les collèges. Une circulaire de 1998 officialise les classes relais, et les plans successifs contre la « violence scolaire », la « déscolarisation » (et même la délinquance) réaffirment la pérennité des classes relais auxquelles s'ajoutent en 2002 les ateliers relais créés par conventions avec les associations d'« éducation populaire ». Les dispositifs relais (classes et ateliers) sont ainsi constitués en réponse institutionnelle majeure aux problèmes sociaux rappelés ci-dessus. Ils campent à la fois aux marges de l'école⁴⁴⁰ et dans l'institution scolaire au sens où ils dérogent au fonctionnement ordinaire de la scolarisation en même temps qu'ils sont soumis aux règles et aux logiques de l'institution scolaire, manière de résoudre la contradiction entre les principes de l'institution qui vise à garder les collégiens en son sein et la tendance à évincer les « perturbateurs » pour tenter de maintenir l'ordre scolaire⁴⁴¹. Leur spécificité s'affirme par leur composition. Censés répondre simultanément à des problèmes d'ordre scolaire, d'ordre public, d'« enfance en danger »⁴⁴², ils mobilisent des agents d'institutions différentes sous la responsabilité de l'institution scolaire : des enseignants (du primaire et du secondaire) et responsables d'établissements scolaires, des éducateurs de prévention et de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), des assistantes sociales, parfois des psychologues ou des médecins, des

437. É. Douat, « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000 », *Déviance et Société*, 2007/2 - Volume 31, p. 149-171.

438. Le Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage de Lyon, point de départ de mes recherches dans ce domaine, sera une de ces initiatives et un des prototypes des classes relais.

439. Plan de prévention de la violence à l'école, BO n° 13 du 28 mars 1996.

440. Ils constituent ainsi une des nombreuses « banlieues » de l'école.

441. Ce qui leur confère une fonction de régulation de la vie des collèges.

442. Delphine Serre rappelle que « l'absentéisme fait explicitement partie des critères de définition de l'enfance en danger », D. Serre, « La “judiciarisation” en actes. Le signalement d'“enfants en danger” », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2001, n°136-137, p. 78.

animateurs des associations d'« éducation populaire ». Si cette caractéristique suppose l'invention d'une division du travail et un ajustement mutuel des pratiques⁴⁴³, elle permet une prise en charge englobante, multidimensionnelle, des collégiens et de leur famille quand la confrontation entre logiques scolaires et logiques hétérodoxes engendre des situations inacceptables pour l'institution scolaire. Officiellement, le « public » des dispositifs relais « *est constitué d'élèves de collège, faisant parfois l'objet d'une mesure judiciaire d'assistance éducative, qui sont entrés dans un processus évident de rejet de l'institution scolaire et qui ont même souvent perdu le sens des règles de base qui organisent leur présence et leur activité au collège. La plupart du temps, ce rejet prend la forme de manquements graves et répétés au règlement intérieur, d'un comportement marqué par une forte agressivité vis-à-vis des autres élèves ou des adultes de la communauté scolaire, d'un absentéisme chronique non justifié, aboutissant à des exclusions temporaires ou définitives d'établissements successifs* »⁴⁴⁴. Bien qu'au fil des textes officiels, l'objectif de rescolarisation soit réaffirmé, les collégiens (appartenant majoritairement aux fractions inférieures des classes populaires) ne sont pas qualifiés d'abord par leurs difficultés d'apprentissage, et le travail sur les apprentissages effectué dans les dispositifs est subordonné à d'autres lignes d'action que l'on peut regrouper en plusieurs dimensions : (re)socialiser et encadrer, soutenir, classer et affecter.

II. Une socialisation de transformation et de requalification

On a d'abord affaire à un travail de socialisation ou plutôt de « resocialisation » au sens où il s'agit de convertir les manières de faire et les dispositions des collégiens afin qu'elles soient davantage conformes aux attentes de l'institution scolaire ou de tout autre institution de socialisation susceptible de les prendre en charge. L'objectif de socialisation se retrouve dans les prescriptions des textes officiels qui instituent les dispositifs relais, comme dans les projets de ceux-ci. Elle se fonde sur une perception de collégiens « désocialisés », c'est-à-dire ne respectant ni les règles de la vie scolaire, ni celles de la « vie commune », peu aptes aux relations avec autrui et à la vie collective. Le sens qui se dégage des diverses publications des dispositifs réduit la socialisation au « collectif » et au « relationnel », à la « vie en groupe », parfois à la « citoyenneté » ou la « solidarité » selon la conception normative qui prévaut dans l'univers des professionnels de l'éducation et qui limite la socialisation à l'intériorisation des règles et normes dominantes concernant les interactions et les relations sociales. Toutefois, l'action de socialisation reconstruite par l'observation de l'activité des dispositifs dépasse cette acception : c'est tout un travail sur les manières de faire et d'être qui se déploie. Dans la

⁴⁴³. M. Kherroubi, « La division du travail » in M. Kherroubi, M. Millet, D. Thin, « *Classes relais* » et *familles...*, *op. cit.*, p. 37-116.

⁴⁴⁴. Circulaire 98-120 du Ministère de l'Éducation nationale du 12 juin 1998. La même circulaire précise que ces collégiens ne doivent ni relever du simple « échec scolaire », ni de « cas psychologiques lourds », ni être trop engagés dans des formes de délinquance.

perspective affichée de rescolarisation, les dispositifs assurent une action pédagogique d'enseignement de sorte que les collégiens renouent avec les apprentissages scolaires ou qu'ils ne « décrochent » pas davantage. Néanmoins, le travail éducatif de resocialisation prime au sens où une part importante du temps et des activités lui est consacrée et où il est pour l'essentiel préalable au travail scolaire et condition de celui-ci⁴⁴⁵. L'observation des réunions d'équipe et du déroulement des journées montre que le rattrapage scolaire⁴⁴⁶ est subordonné à l'action éducative de resocialisation. En outre, les questions du comportement des collégiens, de leur rapport aux autres, de leurs manières d'être, au principe souvent de la prise en charge, trament les temps de transmission de connaissances, souvent de manière assumée (« *Les temps d'apprentissage, les repas, les activités éducatives, un travail hebdomadaire sur la presse permettront à aider l'élève dans sa socialisation* » (projet pédagogique d'un ateliers relais)⁴⁴⁷). Si l'action de resocialisation vise à doter les collégiens des dispositions, des manières d'être et de faire requises par la scolarisation et l'action pédagogique, elle dépasse la seule inculcation des règles scolaires et touche à des aspects de la vie des collégiens qui débordent leur scolarité. D'une part, les exigences scolaires sont porteuses d'exigences dispositionnelles qui excèdent les apprentissages scolaires et en ce sens l'action de (re)socialisation est congruente avec les fondements de la forme scolaire qui suppose une emprise morale au-delà de et à travers la transmission des savoirs. D'autre part, non seulement les pratiques des collégiens impliqués dans le désordre scolaire soulèvent la question de leur « acceptabilité morale », mais la perception de leurs postures corporelles, de leurs pratiques langagières ou encore de leurs activités en dehors de l'école et avec leurs pairs est le point de départ d'une qualification dans le registre de l'enfance en danger ou de la jeunesse dangereuse. La mobilisation de professionnels au-delà des agents de l'institution scolaire est la conséquence de cet élargissement des catégories de perception et de désignation institutionnelle et favorise une action globale de socialisation. Il s'agit, dans l'idéal, d'obtenir une transformation⁴⁴⁸ des dispositions, en agissant sur plusieurs dimensions qui renvoient aux perceptions des « carences », des « défauts » ou des « défaillances » des collégiens censés être au principe des ruptures scolaires. On ne sera pas étonné de trouver de nombreux traits communs (objectifs et modalités d'action) à

⁴⁴⁵. E. Martin, S. Bonnéry, *Les Classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, ESF, 2002, p. 71.

⁴⁴⁶. Les modalités du travail sur les apprentissages scolaires et leur comparaison avec les modalités des apprentissages dans les classes de collège ne sont pas sans intérêt du point de vue sociologique. L'orientation de mon propos conduit à ne pas m'y arrêter ici. On pourra lire des éléments d'analyse sur ce point dans G. Henri-Panabière, F. Renard, D. Thin, *Un Temps de détour... op. cit.*

⁴⁴⁷. D'ailleurs, les enseignants qui retrouvent certains collégiens dans leur classe après le passage dans un dispositif relais notent des transformations plus ou moins durables de leurs comportements et soulignent la faiblesse des effets sur les apprentissages et les performances scolaires.

⁴⁴⁸. Si les membres des dispositifs peuvent rêver d'une conversion profonde, il est peu probable que l'action des dispositifs aille au-delà d'une socialisation de transformation. Cf. M. Darmon, *La Socialisation*, A. Colin, 2006.

l'action exercée dans les foyers ou dispositifs d'« insertion » pour délinquants⁴⁴⁹, mais aussi dans les dispositifs d'insertion pour les jeunes « inemployables »⁴⁵⁰.

Plusieurs éléments saillants et récurrents sur lesquels porte cette action se dégagent de l'étude des dispositifs relais. On note une action sur les modes de vie des collégiens, par exemple sur les rythmes de vie (avec les questions du sommeil et des repas), sur l'alimentation, sur l'« hygiène de vie » en général (notamment la consommation d'alcool, de tabac et des stupéfiants), sur l'usage d'Internet, de la télévision ou des jeux vidéos. Outre les activités mises en place, sous forme d'enquête, d'études, de débats, de constitution de dossiers, etc., l'action s'accomplit au fil des interactions par des remarques ou des débats impromptus facilités par la souplesse de l'organisation des dispositifs. Une grande attention est accordée au corps et au langage. Il s'agit de rejeter les postures agonistiques et l'usage de la violence physique, mais aussi de réduire ce qui est souvent perçu comme inhibition des corps des collégiens de milieux populaires en leur proposant par exemple des activités d'expression corporelle. Il s'agit encore de canaliser l'effervescence corporelle par des activités physiques encadrées, mais aussi par une reprise immédiate des gestes inutiles, les membres des dispositifs prenant le temps de s'arrêter sur une posture inadéquate, ou encore par des contacts physiques en s'autorisant des relations de proximité souvent nouées avec les collégiens. Concernant le langage, un des objectifs est d'obtenir un langage policé, exempt de grossièreté ou de violence, non seulement par la censure des expressions vulgaires ou agressives, mais aussi en s'arrêtant sur le sens des mots et sur leur portée sociale pour les individus qui les reçoivent, en apprenant aux collégiens à discerner les situations d'énonciation, celles qui autorisent une parole plus relâchée et celles qui exigent un contrôle de la parole. À travers ce travail sur le corps et le langage, ce qui domine, outre l'apprentissage des « bonnes » postures corporelles et langagières, c'est l'inculcation de la maîtrise de soi, d'une maîtrise adaptée aux situations et permettant la mise en œuvre de pratiques idoines et légitimes. L'action est doublement morale car elle vise non seulement l'adoption de pratiques conformes à la morale scolaire et dominante mais aussi l'adoption de la morale de maîtrise de soi. Enfin, il faut souligner l'importance du travail sur les temporalités qui commence par un contrôle et un encadrement serré de la ponctualité et de l'assiduité des collégiens. Il passe également par des activités insistant sur l'ordre des étapes pour réaliser une tâche. Ainsi, la « pédagogie de projet » promue par la plupart des dispositifs cherche à conduire les collégiens à se demander quelles sont les étapes à prévoir pour atteindre l'objectif fixé. Autrement dit, on observe une tentative de transformation des dispositions spontanéistes

⁴⁴⁹ R. Gény, « “Réponse éducative” de la PJJ et conversion des habitus », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 2, 2006, <http://sejed.revues.org/document183.html> ; I. Coutant, *Délict de jeunesse. La justice face aux quartiers*, La Découverte, 2005.

⁴⁵⁰ G. Mauger, « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2001, n°136-137.

en dispositions planificatrices et ascétiques⁴⁵¹, conformes aux logiques scolaires qui supposent de différer l'action, le résultat ou la performance et de se soumettre au temps laborieux de la préparation et de l'exercice. Enfin, tout un travail sur le rapport à l'avenir est engagé comme nous le verrons un peu plus loin.

Les modalités de la socialisation dans les dispositifs relais diffèrent de celles des collèges soumis à l'organisation en classes, à la succession des enseignants, des disciplines et aux temporalités du programme et de la progression scolaires. L'organisation des dispositifs qui suspend ces contraintes permet une progressivité de la contrainte et des exigences. Celle-ci est parfois formalisée dans des étapes que les collégiens doivent franchir, les exigences (en termes de respect des règles scolaires, de comportements, parfois de nombre d'activités auxquelles participer) croissant à mesure que les collégiens se montrent capables d'y faire face. On observe ensuite de nombreuses reprises au fil des interactions et des activités, des micro-injonctions, rappel à l'ordre ou remarques encourageant les postures attendues, une sorte de microphysique de la socialisation⁴⁵² autorisée par un encadrement continu des collégiens. L'organisation peu hiérarchisée des dispositifs, la densité des professionnels dans un espace restreint⁴⁵³ et pour peu de collégiens, autorisent un suivi et un encadrement proximaux de ces derniers. Contrairement aux collèges, les dispositifs relais laissent peu de vide entre les mailles pédagogiques et éducatives où les collégiens pourraient développer des pratiques hétérodoxes à l'abri des regards éducatifs⁴⁵⁴. La moindre division du travail éducatif conduit à une action continue et sans délai pour pallier aux défaillances des collégiens ou pour redresser un comportement illégitime. C'est le cas pour les absences ou les retards qui sont immédiatement traités, souvent par un appel téléphonique au domicile familial ou encore pour les conflits qui n'attendent pas l'éventuelle intervention d'un tiers (comme les CPE) pour faire l'objet d'une discussion. En outre, le travail d'équipe, avec des réunions régulières, permet un partage de l'information sur les collégiens, information parfois consignée par écrit, avec un suivi quotidien ou hebdomadaire des événements qui émaillent leur présence dans le dispositif, mais aussi dans la famille, sur des lieux de stage ou dans les collèges pour ceux qui y retournent. Cette information partagée favorise un ajustement et une articulation des interventions de chacun auprès des collégiens. Enfin, on peut parler d'une emprise occupationnelle dans les dispositifs par la multiplication d'activités collectives et individuelles, y compris sous la forme d'entretiens avec les éducateurs ou le coordonnateur du dispositif. L'action de socialisation peut ainsi être

⁴⁵¹. B. Lahire, *Tableaux de familles*, EHESS/Gallimard/Seuil, 1995.

⁴⁵². Pour paraphraser Michel Foucault.

⁴⁵³. La plupart des dispositifs relais regroupent dans une même surface, quelques salles de cours, les bureaux et salle de réunion, parfois un espace pour manger.

⁴⁵⁴. Du moins pendant le temps de présence des collégiens dans les dispositifs car l'organisation de la prise en charge repose parfois sur des emplois du temps allégés et laisse alors une partie des collégiens davantage livrés à eux-mêmes que dans les collèges.

qualifiée de dense, plus proche de celle qui est à l'œuvre dans l'école primaire que dans le collège en se rapprochant de la logique d'« emprise totale » caractéristique de la figure historique de la forme scolaire⁴⁵⁵, en permettant une régulation continue des comportements et une euphémisation relative et provisoire des écarts entre les exigences scolaires et les pratiques.

Le travail de socialisation se distingue aussi des pratiques scolaires ordinaires par l'ajout de pratiques propres au travail éducatif et social, cherchant à produire par la parole une posture réflexive. Souvent, lors des démarches préalables à l'accueil des collégiens, un premier échange les incite à exprimer leur perception de leur situation scolaire. Par la suite, des entretiens avec les éducateurs, parfois le coordonnateur, des réunions hebdomadaires avec plusieurs membres de l'équipe, « invitent » les collégiens à effectuer un bilan de leurs pratiques et comportements, de leurs rapports avec leurs camarades ou les agents de l'institution scolaire ou encore des transformations qui s'opèrent pendant la prise en charge. À l'instar des éducateurs des foyers de la PJJ, les membres des dispositifs saisissent « toutes les occasions d'amener » les collégiens « à un retour réflexif, à une prise de distance par rapport à des pratiques ou des opinions »⁴⁵⁶. Si les incidents sont parfois sanctionnés, ils sont surtout saisis pour que les collégiens y « réfléchissent », en analysent les causes, évaluent les conséquences, etc. On note rarement un « récit de soi » systématique⁴⁵⁷ mais plutôt un retour sur des événements, des conflits, des paroles, des actes, un travail par la parole sur le sens des mots ou des actes, une auto-analyse encadrée pour comprendre les pratiques et faire prendre conscience de leurs effets délétères et de la responsabilité des collégiens dans les difficultés qu'ils rencontrent. L'échange peut conduire à accorder au collégien qu'il subit des injustices, par exemple de la part d'un enseignant, mais pour l'amener à considérer sa propre implication dans l'émergence de celles-ci et à maîtriser ses réactions dans ce genre de situations. Si cette modalité d'action suppose une forte écoute⁴⁵⁸, elle ne lui est pas réductible : l'échange est aussi discussion et remise en cause des pratiques des collégiens et la réflexivité attendue s'accompagne de remarques critiques sur leurs pratiques, de propositions d'autres postures et de moyens de changer de comportement. Elle est aussi un travail par lequel les membres des dispositifs essaient d'amener les collégiens à endosser les analyses et les critiques qui leur sont proposées, la « co-construction » de la réflexivité étant surtout une réflexivité encadrée. Toute analyse de soi proposée par les collégiens n'est pas recevable si elle est

⁴⁵⁵. « L'occupation incessante de l'écolier rendue possible par l'organisation du temps n'a pas une fonction (économique) de rendement, mais une fonction (politique) d'emprise totale », G. Vincent, *L'École primaire française*, PUL, 1980, p. 30.

⁴⁵⁶. R. Gény, « "Réponse éducative" de la PJJ... », *op. cit.*

⁴⁵⁷. Comme ceux qu'analyse I. Coutant, « Insertion socioprofessionnelle et éducation morale de jeunes délinquants », in G. Mauger, J.-L. Moreno Pastaña, M. Roca i Escoda (coord.), *Normes, déviances, insertion*, Ed. Seismo, 2008.

⁴⁵⁸. D. Fassin, *Des Maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*, La Découverte, 2004.

trop dissonante avec les appréciations et les jugements portés par les membres des dispositifs. Au final, le travail de réflexivité est à la fois un outil de socialisation pour que la parole et l'introspection aident les collégiens à modifier leurs pratiques et leurs dispositions, un modèle qui promeut l'individu réflexif⁴⁵⁹, responsable et maître de soi⁴⁶⁰, mais aussi un outil normatif de classement, les collégiens étant aussi (dis)qualifiés par leur « capacité » ou leur « volonté » à accepter un travail réflexif de transformation de soi⁴⁶¹.

L'œuvre socialisatrice des dispositifs relais, entre forme scolaire et travail éducatif propre au travail social, s'inscrit dans un dessein de transformation des dispositions et des pratiques des collégiens qui passe par un encadrement des pratiques les moins conformes et par une action éducative aux modalités « relationnelles » caractéristiques de l'intervention sociale aujourd'hui⁴⁶² et discursives au sens où la mise en mots des pratiques, des situations, des sentiments y occupe une large place. Elle est du même coup, action de conversion morale. L'empreinte morale est perceptible dans la référence fréquente au respect d'autrui et du bien collectif, au respect de ses engagements souvent formalisés dans un « contrat » entre collégiens et dispositifs relais, dans la morale de l'effort et de la persévérance ou encore dans l'insistance sur la maîtrise de soi, de ses pulsions, de ses impulsions⁴⁶³. Toutefois, à insister unilatéralement sur le processus d'assujettissement moral, le sociologue court le risque de l'injustice interprétative. Il faut compléter l'analyse en soulignant que dans le même mouvement, l'action des dispositifs relais consiste aussi à favoriser la (re)construction de supports sociaux⁴⁶⁴ jugés défailants

⁴⁵⁹. Ce n'est pas le modèle de l'élève épanoui que Guy Vincent voyait émerger dans les années 70 qui est promu ici, mais celui de l'élève réflexif.

⁴⁶⁰. Isabelle Coutant rappelle que « la capacité à se raconter et la maîtrise d'une parole réflexive constitue aujourd'hui une ressource importante sur le marché du travail. » I. Coutant, « Insertion socioprofessionnelle et... », *op. cit.*, p. 138.

⁴⁶¹. Sylvia Faure souligne que les membres des classes populaires aux prises avec les différentes formes de travail social ou d'« insertion » doivent « faire la preuve que l'on accepte de s'engager dans un travail sur soi ». S. Faure, « Les politiques du corps visant les milieux populaires », *Lien social et Politiques*, n°59, 2008, p. 34.

⁴⁶². Voir J. Ion, *Le Travail social à l'épreuve du territoire*, Privat, 1990 ; J. Ion (dir.), *Le Travail social en débat[s]*, La Découverte, 2005 ; J.-B. Pommier, *Autour de la relation éducative. Sémantique professionnelle et format de saisie des individus. Éléments d'analyse de l'intervention éducative en milieu ouvert*, DEA de sociologie sous la direction de D. Thin, Université Lumière Lyon 2, 1999.

⁴⁶³. Émile Durkheim défend le point de vue que l'éducation doit avoir pour objectif, entre autres, « la modération des désirs et la maîtrise de soi ». E. Durkheim, *L'Éducation morale*, PUF, 1992, p. 112.

⁴⁶⁴. La notion de support est empruntée à Robert Castel : « Le terme de "support" peut avoir plusieurs acceptions, mais je le prends ici au sens de condition objective de possibilité. Parler de support en ce sens, c'est parler de "ressources", ou de "capitaux" au sens de Bourdieu ; c'est la capacité de disposer de réserves qui peuvent être de type relationnel, culturel, économique, etc., et qui sont les assises sur lesquelles peut s'appuyer la possibilité de développer des stratégies individuelles. » R. Castel, C. Haroche, *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Fayard, 2001, p. 30.

et manquants aux collégiens. Percevant la disqualification symbolique⁴⁶⁵ des collégiens⁴⁶⁶ comme un obstacle au retour dans un parcours de scolarisation ou de formation ou à trouver une place institutionnellement reconnue, les membres des dispositifs oeuvrent à la revalorisation et à la requalification⁴⁶⁷ des collégiens. À leurs propres yeux d'abord. Cela passe dans le domaine scolaire par un ajustement des tâches aux possibilités des collégiens et par une confrontation progressive aux contraintes des activités scolaires afin de les convaincre de leurs capacités cognitives et scolaires. Cela passe encore par des stratégies pédagogiques et éducatives de détour⁴⁶⁸ proposant des activités aux modalités apparemment moins « scolaires » ou censées être proches des centres d'intérêt des collégiens pour ne pas les exposer frontalement à leurs difficultés avec les apprentissages et les savoirs scolaires. À cela, il faut ajouter l'insistance sur les progrès accomplis en matière de comportement, de langage, de relations avec les autres collégiens ou les adultes, aux cours des réunions de bilan. Le travail de resocialisation est ainsi envisagé comme une contribution à l'élaboration ou à la réactivation de « ressources propres » aux collégiens qui se manifestent dans leurs relations aux autres ou dans leur attitude face aux obstacles à surmonter. La tentative de requalification symbolique essaye de faire sortir les collégiens du cercle de l'autodévalorisation engendrée par les parcours de ruptures scolaires, afin qu'ils s'autorisent à croire (à nouveau ?) qu'ils ne sont pas « nuls »⁴⁶⁹, qu'ils peuvent changer et progresser et qu'ils ont un avenir scolaire ou de formation professionnelle. Par ailleurs, l'action porte aussi sur les relations avec les agents de l'institution scolaire. D'une part, en requalifiant les collégiens aux yeux de ces derniers, en tentant de changer les représentations⁴⁷⁰ et de faire la démonstration des « potentialités » des collégiens afin qu'ils soient débarrassés de leur image de mauvais élèves, de perturbateurs, voire d'élèves violents. D'autre part, en travaillant sur les relations avec les enseignants afin que les collégiens sortent de l'hostilité ou des conflits circulaires dans lesquels ils sont souvent pris. Ici, l'objectif est de permettre que les collégiens bénéficient de l'action et du soutien pédagogiques des enseignants en cas de retour dans leur établissement scolaire. Enfin, un travail de revalorisation aux yeux des parents est souvent entrepris, les situations familiales, à travers la longue histoire des scolarités heurtées des collégiens, ayant fini par cristalliser des hostilités circulaires et des conflits récurrents. La revalorisation du collégien aux yeux des parents est alors un levier pour changer la configuration des relations intra-familiales et faire en sorte de changer la

⁴⁶⁵. Cf. supra « les parcours de ruptures scolaires ».

⁴⁶⁶. Traduite le plus souvent dans les termes psychologisants de « perte de l'estime de soi ».

⁴⁶⁷. D. Thin, « Des dispositifs entre remédiation et externalisation des problèmes scolaires », *Education permanente*, n° 179, 2009.

⁴⁶⁸. G. Henri-Panabière, F. Renard, D. Thin, *Un Temps de détour...*, *op. cit.*

⁴⁶⁹. Selon l'expression fréquemment employées par les collégiens.

⁴⁷⁰. Comme on peut le lire dans le projet pédagogique suivant : « *permettre à tous les adultes (professeurs, vie scolaire, équipe administrative) d'envisager le jeune au-delà de ses marques de « mauvais élève » et débarrassé a priori, et souhaitons-le durablement, des représentations précédemment portées.* ».

place de l'élève dans sa famille, c'est-à-dire pour travailler à recréer un support jugé essentiel à la vie sociale et scolaire des collégiens.

Le travail de socialisation et la reconstruction des supports sont liés. Le changement des dispositions et des pratiques apparaît pour les acteurs des dispositifs comme une condition de l'amélioration des relations avec les « supports éducatifs » que sont les parents ou les enseignants. La socialisation entreprise vise également à doter les collégiens de dispositions leur permettant de faire face aux obstacles ou difficultés dans les relations avec ces derniers, leur permettant aussi de surmonter les difficultés dans leur parcours scolaire ou d'insertion professionnelle. La tentative de requalification symbolique participe de cette démarche visant à convaincre les collégiens qu'ils ont « en eux » les ressorts pour dépasser obstacles et difficultés. Autrement dit, l'action des dispositifs relais vise à obtenir des transformations susceptibles à la fois de conforter socialement et subjectivement les collégiens et de conformer leurs pratiques aux exigences institutionnelles comme à la morale éducative dominante. Rendre conforme et doter d'un « capital de conformité »⁴⁷¹, élaborer des supports et reconstruire des attributs symboliques positifs se mêlent dans l'action des dispositifs relais avec l'objectif pour les professionnels qui les animent d'éviter une désaffiliation institutionnelle.

III. Diagnostic et catégorisation : une construction institutionnellement bornée

L'analyse de l'activité des dispositifs relais comme des écrits qui l'accompagnent conduit à mettre au jour l'importance de leur activité de classement et de catégorisation. On peut analyser ce travail de catégorisation comme travail « étiologique » au sens où il s'agit de caractériser les « problèmes » des collégiens pour conduire l'action jugée la plus appropriée, et comme travail de classement préparant le devenir des collégiens après leur passage dans le dispositif. Dès l'amont de la prise en charge, le travail de catégorisation vise à déterminer si les collégiens relèvent bien de celle-ci, s'il n'existe pas d'autres solutions aux problèmes rencontrés et qu'ils rencontrent dans les collèges et à les distinguer d'autres catégories d'« anormaux d'école »⁴⁷² dépendant de l'« enseignement spécialisé », d'établissements psycho-éducatifs ou d'une prise en charge judiciaire. Cette première catégorisation est l'objet d'une élaboration collective en même temps qu'elle est encadrée par l'institution scolaire. Objet d'une élaboration collective, elle s'appuie sur les rapports d'enseignants, du principal, du conseiller principal d'éducation, de l'assistante sociale du collège, parfois d'éducateurs suivant par ailleurs les collégiens. Se mêlent des observations sur le rapport du collégien à l'ordre scolaire (assiduité, réalisation du travail scolaire, relations avec les enseignants, comportement en classe, etc.), des

⁴⁷¹. I. Coutant, *Délict de jeunesse...*, *op. cit.*

⁴⁷². F. Muel, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°1, 1975.

considérations psychologisantes sur les « problèmes » du collégien ou sa « personnalité », sur les effets de ses pratiques sur le collège, la classe ou les autres élèves, sur la famille, ses « difficultés sociales », ou encore les relations entre les parents et l'école. La décision de prise en charge se construit à partir de dossiers pré-instruits⁴⁷³ par la consignation écrite des faits dont l'accumulation conduit le collège à demander l'intervention du dispositif, et des points de vue et analyses des différents agents concernés par les collégiens. Le dossier est souvent complété par un ou deux entretiens ou rencontres entre ces derniers et les responsables des dispositifs relais⁴⁷⁴. Pour autant, le processus de désignation est loin de se confondre avec une démarche clinique (analyse du cas et élaboration d'un diagnostic sur la nature des problèmes). La décision de prise en charge dépend aussi de la pression des établissements scolaires pour être « soulagés » de collégiens perturbateurs, de la perception de l'intensité du « désordre » dans l'établissement demandeur, de la force argumentative du principal du collège, de la possibilité ou non d'affecter le collégien à un établissement spécialisé adapté à son « cas » ou encore de la capacité de l'institution scolaire à convaincre le collégien et ses parents d'accepter le passage par le dispositif. On a donc affaire à une catégorisation et un « tri » qui se construisent localement à partir de la combinaison de plusieurs qualifications scolaires et non scolaires, d'interactions entre agents aux perceptions et aux intérêts professionnels plus ou moins divergents et de l'état local des possibilités institutionnelles de prise en charge. Toutefois, les catégories de désignation ressortissent toutes au lexique des institutions impliquées, l'institution scolaire en premier lieu, mais aussi le travail social et les institutions psycho-médicales. D'une part, ces catégories sont intériorisées par les agents des institutions ; d'autre part, elles s'actualisent dans des dispositifs et des établissements organisés par les institutions. Cette construction est encadrée par l'institution scolaire, l'affectation des collégiens ne s'effectuant pas dans une transaction directe entre les dispositifs et les collèges. Elle passe par une commission que l'inspection académique préside et dont elle a la maîtrise⁴⁷⁵ : elle est garante du respect des procédures et des caractéristiques officielles des collégiens relevant des dispositifs relais et en dernier ressort c'est l'inspecteur d'Académie qui tranche et statue officiellement sur le sort du collégien⁴⁷⁶. Le travail de catégorisation se

⁴⁷³. Forme objectivée du casier scolaire évoqué plus haut.

⁴⁷⁴. Les modalités peuvent varier d'une Académie à l'autre avec une plus ou moins grande implication des membres des dispositifs relais, mais la logique d'ensemble demeure.

⁴⁷⁵. Une large partie de mon propos se fonde ici sur l'observation de plusieurs de ses commissions et l'étude de plusieurs de leurs rapports.

⁴⁷⁶. Bertrand Geay soulignait lors d'une intervention au GRS que « nous sommes moins dans des dispositifs de "filiatation" établis d'en haut et de manière claire et dans une catégorisation formalisée, qu'en présence d'un mode de régulation renvoyant aux acteurs locaux la définition de ce qu'ils font ». B. Geay, « Les "déscolarisés" : les enjeux d'une catégorisation », *Cahiers de recherche du GRS*, n°20, 2005, p. 57. Si l'analyse des modalités de désignation des collégiens affectés aux dispositifs relais va dans ce sens, elle montre aussi que la « régulation » s'effectue sous contrainte et contrôle institutionnels, ce qui m'incite à soutenir que l'on a davantage affaire à de nouvelles modalités de l'action institutionnelle qu'à une « désinstitutionnalisation ».

poursuit pendant la prise en charge, souvent à travers un temps de « diagnostic » : observation des collégiens, entretiens avec eux, bilans d'équipe, avec ou sans les collégiens et leurs parents. Ce travail de catégorisation est caractérisé par le croisement des regards et des angles d'analyse ouvert par la combinaison des professionnalités et des attaches institutionnelles des membres des dispositifs. Les situations et problèmes des collégiens sont appréhendés selon plusieurs entrées (pédagogiques, éducatives, psychologiques, judiciaires) et à l'intersection de plusieurs dimensions de la vie des collégiens (juvéniles, scolaires, familiales)⁴⁷⁷. La « pluridisciplinarité » des approches favorise des remises en cause partielles, des inflexions des catégories consignées dans les dossiers, par exemple en interrogeant plus souvent les causes dues au fonctionnement de l'institution scolaire ou en mobilisant de façon moins exclusive des causes familiales (en termes de « dysfonctionnements » ou de « pathologies » familiales)⁴⁷⁸. En même temps, la combinaison des regards tend à renforcer le passage de catégories scolaires aux catégories de désignation du travail social, psychomédical ou encore judiciaire amorcé dans les parcours de ruptures scolaires. Bien que l'on aboutisse rarement à des catégorisations univoques, les qualificatifs mobilisés dessinent un « profil » des collégiens et de leurs problèmes orientant les modalités d'action et les « solutions » proposées à leur famille.

Le travail de diagnostic et de qualification se veut une « co-construction » avec les collégiens et leurs parents, et les bilans, les entretiens visent à parvenir à un accord sur les difficultés rencontrées, leurs causes et les moyens d'y pallier. Pourtant, cette « co-construction », justifiée par l'objectif de faire des collégiens et de leurs parents des « partenaires » de l'action des dispositifs et des « acteurs » des changements recherchés, reste bornée par les catégories légitimes portées par les membres des dispositifs et les institutions auxquels ils appartiennent. L'élaboration des analyses de situations et des catégories ne s'effectue pas à partir d'un néant catégoriel et d'une construction *ex nihilo*. Le cadrage opéré par le dossier constitué au fil du parcours de ruptures scolaires oriente le regard des agents des dispositifs. S'ils infléchissent parfois les catégorisations qu'il contient, c'est à partir de celles-ci qu'ils proposent aux collégiens et à leurs parents d'analyser les difficultés rencontrées et leurs causes. On sait que toute opération de catégorisation emprunte à des catégories préexistantes⁴⁷⁹ qui, ici, relèvent des domaines professionnels et institutionnels des agents des dispositifs. Mais le bornage de la « co-construction du diagnostic » s'effectue aussi par l'aval, c'est-à-dire par les possibles

⁴⁷⁷. M. Millet, D. Thin, « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, 2003.

⁴⁷⁸. Ce qui ne veut évidemment pas dire que ces représentations ne sont pas présentes et ne travaillent pas les discours et les pratiques de prise en charge.

⁴⁷⁹. « les classifications qui nous permettent de penser nous sont toujours fournies déjà toutes faites en même temps que notre vie sociale. » M. Douglas, *Comment pensent les institutions*, Recherches, la Découverte, MAUSS, 1999, p. 114.

institutionnels qui s'offrent comme solution ou suite des parcours des collégiens. Les catégories de désignation et de qualification sont aussi des catégories objectivées dans des dispositifs particuliers, des classes spécifiques, des établissements spécialisés. Les « troubles du comportement » renvoient aux ITEP⁴⁸⁰ ; les difficultés ou le rejet des matières scolaires les plus théoriques orientent vers les classes d'insertion ou de pré-professionalisation ; la caractérisation par les conflits familiaux peut conduire au placement dans un foyer ; la qualification par la « phobie scolaire » renvoie vers la psychologie ou la psychiatrie, etc. Delphine Serre⁴⁸¹ montre que la qualification des situations familiales effectuée par les assistantes sociales lors des signalements « d'enfants en danger » ne peut s'analyser uniquement en termes de bricolage et de patchwork d'emprunts hétéroclites à différentes disciplines scientifiques. Elle souligne que l'argumentaire se structure par la nécessité de convaincre le procureur ou le supérieur hiérarchique de la pertinence du signalement, donc par leur connaissance des qualifications légitimes pour fonder le signalement. Dans le même sens, les analyses et catégorisation réalisées par les agents des dispositifs relais sont « conditionnées » par leur anticipation des possibles, des dispositifs disponibles, des sorties réalisables et leur connaissance des catégories de classement objectivées dans des dispositifs institutionnels. La « co-construction » ne peut dépasser le cadre des catégories disponibles pour les agents des dispositifs, parce qu'elles correspondent à leur formation et à leur morale éducative (catégories intériorisées), parce qu'elles sont pré-construites par les dossiers des collégiens et parce qu'elles s'inscrivent dans les possibles des organisations institutionnelles (catégories objectivées)⁴⁸². En fait, la « co-construction » participe de la socialisation aux objectifs cognitifs et normatifs pour que les collégiens modifient leur regard sur eux-mêmes, endossent les catégories de désignation institutionnellement acceptables et oeuvrent aux transformations qu'appelle la catégorisation posée comme diagnostic des difficultés rencontrées.

IV. Travailler le devenir : déprimer les aspirations, construire un projet et prévenir la désaffiliation institutionnelle

Cette « opération sociale de nomination »⁴⁸³ est aussi élaboration de « solutions » institutionnellement acceptables à la fin de la prise en charge. Tous les dispositifs étudiés

⁴⁸⁰. Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques.

⁴⁸¹. D. Serre, *Les Coulisses de l'État social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Raisons d'agir, 2009.

⁴⁸². Si la proposition de l'historienne Simona Cerutti de s'intéresser au processus de production des normes par les acteurs est tout à fait pertinente, on ne peut la suivre lorsqu'elle propose d'abandonner l'analyse de l'effet des contraintes normatives qu'imposent les institutions. Le travail de construction des normes et des catégories par les pratiques des acteurs est lui-même informé et borné par les catégories institutionnelles. Cf. S. Cerutti, « Normes et pratiques, ou de la légitimité de leur opposition », in B. Lepetit (dir.), *Les Formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, A. Michel, 1995.

⁴⁸³. P. Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Seuil, 2001.

consacrent une part importante de leur activité au devenir des collégiens, en particulier pour ceux qui ne peuvent reprendre le cours ordinaire de la scolarité⁴⁸⁴. Pour les dispositifs, les collégiens « sans solution » (selon l'expression indigène) représentent la figure de l'échec de leur action. L'absence d'affectation apparaissant comme une menace d'errance scolaire et sociale, « trouver une solution » vise à éviter une totale désaffiliation des collégiens, à les éloigner de la culture de rue et à permettre la poursuite de l'action de socialisation des institutions. La question de l'orientation est présente dès l'entrée dans les dispositifs relais avec les bilans et diagnostics qui visent à définir un objectif donnant une direction à la prise en charge selon ce qui est envisageable, du point de vue des dispositifs, comme devenir des collégiens. « *On commence par une période de grosso modo cinq semaines, (...) au bout de laquelle on fait le point. (...) Où on se rend compte au bout de cette période-là, est-ce que la commande de départ, où on nous dit bon ben ce gamin on va le réintégrer au collège... c'est peut-être au bout de cinq, six semaines qu'on peut commencer à se dire : est-ce que c'est vraiment envisageable à court, à moyen, à long terme ? Est-ce que finalement y a plutôt un travail sur l'orientation à faire ? (...). Je pense pour les plus âgés d'autres perspectives que celle simplement d'avoir fait un petit détour puis de retourner en classe pour se retrouver de toute façon dans une situation scolaire qui n'a pas attendu qu'on arrive pour se dégrader, donc faut trouver autre chose à ce moment-là* » (Coordonnateur de dispositif relais). L'attention au devenir des collégiens et à la recherche d'une issue à leurs déboires scolaires rencontre leurs attentes et celles de leurs parents qui se préoccupent de leur avenir et de leur sortie de l'impasse dans laquelle ils sont enfermés. Pour autant, l'accord sur l'orientation des collégiens est loin d'être facilement obtenu du fait de l'écart entre les aspirations des collégiens et de leurs parents d'une part et les « solutions » conformes aux catégories scolaires et institutionnelles de classement et d'affectation des individus d'autre part. Ces aspirations « à la fois ouvertes et fermées par l'École »⁴⁸⁵ restent souvent supérieures⁴⁸⁶ à ce qu'autorisent les évaluations scolaires des collégiens et les jugements sur leurs comportements et la nature de leurs « problèmes ». Cet écart impose aux membres des dispositifs de pousser (ou d'accompagner) parents et collégiens dans un travail de deuil de leurs espoirs scolaires et sociaux, en insistant sur les limites scolaires des collégiens, qu'elles soient présentées comme limites cognitives ou comme incapacité à se conformer aux exigences scolaires. Après s'être employé à revaloriser les collégiens, les

⁴⁸⁴. Cette question est prégnante dans les dispositifs relais qui prennent en charge des collégiens en fin de scolarité obligatoire ou qui les accueillent pour de longues périodes. Elle garde son importance dans les dispositifs (comme nombre d'ateliers relais) qui prévoient un retour au collège après une période courte de prise en charge.

⁴⁸⁵. P. Bourdieu, « La Démission de l'Etat » in P. Bourdieu (dir), *La Misère du monde*, Seuil, 1993, p. 224.

⁴⁸⁶. Malgré le désenchantement croissant au fil des sanctions scolaires et des tentatives avortées de redressement de la situation scolaire.

professionnels cherchent à refroidir leurs attentes⁴⁸⁷ et à déprimer les aspirations familiales de telle sorte que parents et collégiens cèdent à ce qu'ils vivent comme un échec et acceptent celui-ci « avec philosophie »⁴⁸⁸ : « *Y avait un décalage entre ce qu'on sait de Céline, ce qu'on envisageait et les idées que se faisait la famille. (...) Il fallait recadrer un petit peu notamment au niveau scolaire, leur dire que Céline, elle avait pas du tout le niveau pour, le niveau et les capacités de comportement ou d'attention, pour reprendre une scolarité ordinaire. Et ça il fallait leur pointer très nettement pour qu'ils arrêtent de se mettre dans la tête que Céline allait faire pharmacienne ou je sais pas quoi.* » (Coordonnateur). Par les discours sur les « capacités » des collégiens se nourrissant des bilans et des diagnostics, mais aussi par les stages⁴⁸⁹, les « mises en situation », il s'agit d'amener les parents et les collégiens à se soumettre au principe de réalité scolaire et institutionnel, si possible « par eux-mêmes » et, par là, à renoncer à leurs rêves scolaires et sociaux. Simultanément, les membres des dispositifs consacrent beaucoup de temps à élaborer une réponse à l'incertitude solaire et institutionnelle dans laquelle se trouvent les collégiens, élaboration bien résumée par l'expression « trouver une solution ». Ils font valoir des propositions concrètes en aidant parents et collégiens à mettre en œuvre les démarches pour s'informer auprès d'établissements susceptibles de représenter une voie après le dispositif. Il y a donc un travail pour que se « *réouvrent des choses qui paraissent impossibles* » (Coordonnateur), c'est-à-dire pour reconstruire un avenir pour les collégiens, même si celui-ci n'est pas l'avenir initialement rêvé. L'action pour convaincre les parents et les collégiens d'accepter les débouchés élaborés pour la sortie des dispositifs, est tout entière dans le paradoxe qui consiste à leur demander d'en rabattre quant à leurs attentes scolaires et sociales, tout en cherchant à construire des perspectives ou des « solutions » pour l'affectation scolaire et sociale des collégiens, donc à leur redonner un espoir. Contraints d'affronter l'élévation d'aspirations scolaires en contradiction avec les possibilités objectives de les satisfaire, les membres des dispositifs conjuguent la nécessité contraignante et l'ouverture de « possibles » encadrés par cette

⁴⁸⁷. De la même manière que les enseignants et les travailleurs sociaux essayant de convaincre les parents, dès l'école élémentaire, d'accepter que leurs enfants soient placés dans des classes spécialisées pour élèves « réfractaires » aux logiques scolaires. D. Thin, « Faire accepter l'inacceptable », in *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL, 1998.

⁴⁸⁸. E. Goffman, « On cooling the mark out. Some aspects of adaptation to failure », *Psychiatry*, vol. 15, 1952, traduit sous le titre « Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec », in R. Castel, J. Cosnier, I. Joseph, *Le Parler frais d'Erving Goffman*, Minit, 1989. Erving Goffman précise : « Il s'agit pour lui [le cooler ou modérateur] de proposer une définition de la situation qui aide la victime à accepter l'inévitable et à retourner calmement chez elle. Il apprend au jobard à endosser sa perte avec philosophie ».

⁴⁸⁹. Les collégiens effectuent souvent des stages en entreprise, fondés sur la perception de chances réduites de reprendre une scolarité longue. Ils visent à confronter les collégiens à une autre réalité que l'école avec, selon les cas, l'objectif de les (re)valoriser en dehors de l'activité scolaire ou de démythifier le monde du travail aux yeux de collégiens qui aspirent à fuir l'école pour entrer dans la « vie active ». Le stage a également, aux yeux des enseignants et des éducateurs, un rôle de socialisation en confrontant les collégiens à des règles, notamment des règles temporelles ou des règles liées à l'autorité d'un adulte, dans un contexte différent du contexte scolaire.

nécessité. Les propositions élaborées dans les dispositifs, aussi éloignées soient-elles des aspirations familiales, finissent par être acceptées quand elles apparaissent comme moyen de sortir de l'impasse et de redonner des perspectives. Faisant de nécessité vertu, parents et collégiens acceptent des orientations dépréciées dans l'échelle sociale et scolaire lorsqu'elles permettent (provisoirement) de répondre à la question de « la place »⁴⁹⁰ des collégiens, de leur place scolaire et sociale mais aussi de leur place symbolique dans le monde social, face au risque d'une disqualification sociale et symbolique⁴⁹¹. Tout se passe comme si l'épreuve du parcours scolaire de leurs enfants et de sa réalisation par le passage dans les dispositifs relais ramenait ces parents à leur horizon social d'attente, et comme si les espoirs d'une scolarisation prolongée et d'une ascension sociale par l'école n'avaient été qu'une parenthèse refermée sous la contrainte des verdicts scolaires. Autrement dit, le passage dans les dispositifs relais, précipitant les devenirs inscrits dans les parcours scolaires antérieurs constitue une épreuve de renoncement qui s'articule parfois avec le soulagement d'avoir échappé, provisoirement, au défaut d'affectation.

L'outil privilégié par les dispositifs pour façonner le devenir des collégiens et dégager des solutions réside dans l'élaboration d'un « projet » avec les collégiens, qu'il soit nommé « *projet professionnel* », « *projet de formation* » ou « *projet de vie* ». La rhétorique du projet⁴⁹² s'est largement diffusée dans le monde social en même temps que la promotion du modèle de l'individu « entrepreneur » de sa vie⁴⁹³, « autonome », maîtrisant et planifiant l'avenir. Elle a pris place au sein de l'école par le biais de l'orientation scolaire. Si elle s'applique à diverses catégories d'élèves ou d'étudiants, devenant parfois une discipline à part entière⁴⁹⁴, elle est particulièrement mobilisée pour les élèves les plus en difficultés scolaires alors que l'on sait que les parcours de réussite scolaire ne sont pas explicables par l'existence d'un « projet »⁴⁹⁵. Au-delà de l'école, elle s'est déployée en direction des fractions inférieures des classes populaires à travers les différentes

⁴⁹⁰. D. Glasman, « Qu'est-ce que la "déscolarisation" ? », in D. Glasman, F. Oeuvarard (dir.), *La Déscolarisation*, La Dispute, 2004.

⁴⁹¹. L'important pour une partie des parents devient alors d'avoir « une place », de ne pas « être dehors », sans affectation, sans perspectives et avec le risque d'entrer dans les pratiques « déviantes » d'une partie des jeunes restés au bord de la route de la scolarisation.

⁴⁹². Contrairement à ce que semble affirmer Isabelle Astier lorsqu'elle souligne « que le langage de l'accompagnement et celui du parcours remplace désormais la formulation en termes de projet. » (I. Astier, *Les nouvelles règles du social*, PUF, 2007, p. 9), la rhétorique du projet semble toujours à l'œuvre ici et probablement dans de larges espaces de l'intervention sociale.

⁴⁹³. Ce modèle naît dans la sphère du management de l'entreprise proposant que le travail par projet permette et s'appuie sur le « développement et l'épanouissement personnels ». L. Boltanski, È Chiapello, *Le Nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 1999.

⁴⁹⁴. S. Tralongo, « La méthode du "Projet personnel et professionnel" : un "travail de soi" des étudiants », *Sociologies pratiques*, n°17, 2008.

⁴⁹⁵. J.-Y. Rochex, « Interrogations sur "le projet". La question du sens », *Migrants-formation*, n° 89, 1992.

interventions sociales⁴⁹⁶, les politiques d'insertion⁴⁹⁷ ou encore l'action culturelle dans les quartiers populaires⁴⁹⁸. Présente dans tous les dispositifs relais⁴⁹⁹ et structurant amplement les activités proposées aux collégiens, elle s'actualise dans des recherches sur les métiers, formation ou établissements susceptibles d'offrir des « solutions » aux collégiens, des rencontres avec des conseillers d'orientation, des stages en entreprise et des entretiens individuels avec l'éducateur ou le coordonnateur du dispositif. Très liée à la démarche réflexive, la construction du projet est concomitante du travail de catégorisation des collégiens et de leurs difficultés en même temps qu'elle est une tentative de modelage de nouvelles aspirations. On peut dégager trois grandes fonctions de ce travail sur le projet. Il a d'abord une fonction de substitution de nouvelles perspectives aux aspirations et aux rêves parfois réactivés par la requalification opérée dans les dispositifs. Le projet vise à élaborer des perspectives qui apparaissent plausibles et crédibles pour les collégiens et leurs parents au point qu'ils abandonnent ce qui ne peut apparaître que comme des chimères pour les agents des institutions. Le projet doit être « réaliste », c'est-à-dire cohérent avec les classements institutionnels, et emporter l'adhésion des collégiens et de leurs parents. Vouloir que ce projet soit le produit d'un travail par et avec les collégiens repose sur la même logique que la « co-construction » du diagnostic et vise à faire en sorte que les collégiens (et leurs parents) endossent un projet qui corresponde aux classements et possibles institutionnels. Ouvrir des perspectives et trouver une affectation institutionnellement acceptable sont ici inséparables. Le travail sur le projet a aussi une fonction de socialisation. Construire un projet suppose que les collégiens soumettent leurs pratiques et comportements à celui-ci, c'est-à-dire se transforment en vue de ce projet de formation ou de ce projet professionnel en pensant par exemple aux exigences de l'apprentissage chez un patron ou de telle ou telle formation. En outre, le travail sur le projet tente d'agir sur les temporalités des collégiens en les incitant à se projeter dans l'avenir, non seulement en imaginant ce qu'ils pourraient devenir mais aussi en planifiant les étapes de la réalisation de leur projet. Il travaille à les faire passer de la temporalité du *kairos* à celle du *chronos*. Enfin, il vise à transformer les catégories de perception de soi parce qu'il inclut un travail de « connaissance de soi » que suppose l'élaboration d'un « projet à soi » contenu dans la rhétorique du projet. On n'en finirait pas de citer les expressions demandant aux collégiens de dire leurs « envies » ou leurs « désirs » ou leur demandant si ce qu'ils

⁴⁹⁶. Comme cela apparaît en filigrane dans l'ouvrage d'I. Coutant, *Délict de jeunesse...*, *op. cit.* ; voir encore I. Astier, *Les Nouvelles règles...*, *op. cit.*

⁴⁹⁷. G. Mauger, « Les politiques d'insertion... », *op. cit.* ; T. Blöss, « Qualifier les jeunes. Politique du social et pari du local », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 16, n° 1, 1987.

⁴⁹⁸. S. Faure, M.-C. Garcia, *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, La Dispute, 2005.

⁴⁹⁹. Au point d'imprégner la « pédagogie par projet », portée traditionnellement par les associations d'éducation populaire ou de pédagogie « alternative », et qui, initialement, est une méthode de construction des savoirs scolaires étrangère à la philosophie libérale qui sous-tend la rhétorique du projet en vogue aujourd'hui. Cf. G. Henri-Panabière, F. Renard, D. Thin, *Un Temps de détour...*, *op. cit.*

envisagent pour l'avenir « leur » correspond bien, correspond à leurs « capacités », à leur « caractère », etc. C'est dire que le « projet » du collégien doit être « autonomisé » des rêves parentaux comme des discours des copains et doit prévaloir sur ceux-ci, que les collégiens doivent se défaire des liens dans lesquels ils ancrent leur socialisation familiale et leur socialisation avec leurs pairs. Il y a ici valorisation d'un « je », mais d'un « je » autonomisé des « influences » des milieux populaires. Paradoxalement, c'est en se conformant aux catégories de pensée et de jugement, des membres des dispositifs et aux catégories institutionnelles qu'ils portent que les collégiens accéderaient à l'autonomie⁵⁰⁰. Le paradoxe n'est qu'apparent si on observe que l'accès à l'autonomie est en fait conversion aux modes de pensée et catégories dominantes portées par les institutions de socialisation et d'encadrement⁵⁰¹. La socialisation par le projet passe par « une forme pédagogisée du contrat des philosophies libérales du social et de l'être social qui *in fine* est censée se construire par “lui-même” mais en suivant des règles imposées par une organisation sociale spécifique »⁵⁰². Le projet a enfin une fonction d'évaluation et de classement des collégiens, de leur possibilité de trouver une place dans une formation scolaire ou professionnalisante ou dans un dispositif préparant à une insertion professionnelle. « Le “rapport au projet” (...) est érigé en principe de classement : il est censé manifester le niveau d'adhésion aux impératifs institutionnels, le degré d'autonomie, la motivation, la capacité de mobilisation et, le cas échéant, les réticences, les réserves face à l'institution »⁵⁰³. La résistance à entrer dans le travail sur le projet ou la difficulté à parvenir à un projet légitime, c'est-à-dire « réaliste » et justifié par une argumentation indiquant que les collégiens sont « impliqués » dans « leur » projet peuvent être autant d'indices de leurs « carences » ou de leur « immaturité » et de leur « incapacité » à dépasser leurs difficultés scolaires et sociales. Les collégiens sont donc implicitement évalués quant à leur capacité à formuler un tel projet c'est-à-dire à le mettre en forme et à le présenter de manière cohérente et convaincante⁵⁰⁴. Classement et évaluation ne sont pas seulement le produit des perceptions et analyses des membres des dispositifs. Ils s'effectuent aussi sous la contrainte des exigences des formations et établissements susceptibles d'accueillir les collégiens. Les formations professionnalisantes, les classes d'insertion réalisent un classement objectif en

⁵⁰⁰. On est donc loin de l'autonomie qui consisterait à se construire selon sa « propre loi » (selon l'enracinement étymologique et idéologique de la notion) et davantage dans une « autonomie » qui consiste à se conduire selon la « loi », ici des institutions de socialisation et d'encadrement.

⁵⁰¹. Ce qui n'est pas sans rappeler les discours enregistrés dans un collège de quartier populaire défendant des activités de danse proposées aux collégiens en vue de les aider à « libérer » leur corps des stéréotypes corporels appréhendés comme typiques des jeunes de milieux populaires pour les faire entrer dans les canons de la danse contemporaine, traduits dans et par les logiques scolaires.

⁵⁰². S. Faure, M.-C. Garcia, *Danses des villes et danses d'école : le hip hop*, rapport de recherche, GRS-Université Lumière Lyon 2, 2002, p. 279.

⁵⁰³. G. Mauger, « Les politiques d'insertion..., *op. cit.*, p. 14. Cf. aussi S. Ebersold, *La Naissance de l'inemployable*, PUR, 2001.

⁵⁰⁴. Une présentation qui a beaucoup à voir avec la maîtrise scolaire de l'écrit.

sélectionnant les postulants par la qualité de leur projet, y compris pour les classes ou formations les moins valorisées. C'est le cas pour entrer en 3^{ème} d'insertion ou, aujourd'hui en 3^{ème} DP6⁵⁰⁵, pour obtenir une place en Maison Familiale Rurale ou dans certaines filières des lycées professionnels. L'absence de projet⁵⁰⁶ est ainsi objectivement constituée en critère de sélection et de tri des collégiens et en obstacle pour leur devenir.

Pour finir avec l'action des dispositifs sur le devenir des collégiens, il faut souligner la diversité des affectations et des parcours. Une partie des collégiens retourne dans un collège ou va dans une formation en lycée professionnel⁵⁰⁷. Pour une autre partie, on peut parler d'une déscolarisation encadrée⁵⁰⁸, c'est-à-dire d'un reclassement immédiat ou progressif vers des dispositifs d'insertion ou des dispositifs d'aide et de prise en charge des adolescents aux dispositions trop éloignées des logiques scolaires et classés dans les différentes catégories des défaillances psychologiques ou psychiatriques⁵⁰⁹. Les dispositifs relais jouent objectivement une fonction de sas social et de tri et contribuant à un travail d'allocation symbolique et statutaire des collégiens de telle sorte qu'ils restent « affiliés » à une ou des institutions de socialisation et d'encadrement. Ils participent du même coup à l'externalisation des problèmes scolaires que l'institution scolaire ne parvient pas à surmonter au sein des voies scolaires qu'elle valorise⁵¹⁰.

V. Agir sur et avec les familles. Modalité d'action des dispositifs sur les familles populaires

L'action de remédiation aux ruptures scolaires ne va pas sans une action sur les familles des collégiens. D'une part, les membres des dispositifs partent du postulat⁵¹¹ que leur

⁵⁰⁵. Troisième de « découverte professionnelle ».

⁵⁰⁶. Il n'est pas inutile de reprendre ici ce qu'écrit Bernard Charlot à propos d'élèves de milieux populaires en lycées professionnels pour rappeler que ce qui est désigné comme absence de projet renvoie à un écart aux normes institutionnelles de définition de l'avenir : « ils ont un projet tout simple, si simple que les classes moyennes (notamment les enseignants et les travailleurs sociaux) ne voient pas que c'est là un projet : accéder à une vie normale. Leur projet, c'est d'avoir un travail, un appartement, une voiture, des enfants, des vacances..., c'est-à-dire tout ce que les classes moyennes vivent dans une évidence telle que cela ne constitue pas pour elles un projet ». B. Charlot, *Le Rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Anthropos, 1999, p. 62.

⁵⁰⁷. De manière souvent peu durable comme le montre une recherche en cours sur les devenirs des collégiens passés en dispositifs relais, recherche qui confirme que les évaluations publiées par le ministère de l'éducation nationale sont très optimistes. M. Millet, D. Thin, « Le devenir des collégiens après la classe-relais », recherche financée dans le cadre du contrat de plan État-Région de la Région Poitou-Charentes et qui s'articule avec un programme de recherche financée par l'agence nationale de la recherche.

⁵⁰⁸. M. Millet, D. Thin, « Une déscolarisation encadrée..., *op. cit*

⁵⁰⁹. Entérinant ainsi la rupture avec la scolarisation ordinaire.

⁵¹⁰. En organisant l'externalisation des problèmes qu'elle ne parvient pas à traiter en son sein, l'école réaffirme sa fonction de tri et de sélection sociale au moment où, dans le même temps, se renforce la compétition scolaire (et sociale).

⁵¹¹. Postulat présent également dans l'accompagnement scolaire. D. Glasman, *L'Accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, PUF, 2001.

action ne peut avoir quelque chance d'aboutir sans l'appui et l'adhésion des familles : « *si on n'est pas soutenu derrière par la famille, c'est quand même pas facile pour nous de réaliser des, entre guillemets, des miracles, ou aider l'enfant un peu plus. Si l'enfant est soutenu chez lui, c'est quand même plus facile d'avancer, quoi.* » (Surveillant dans un dispositif relais) ; d'autre part, ils considèrent que les problèmes scolaires rencontrés par les collégiens ont pour partie leur source dans les familles. Les objectifs d'action en direction des familles sont par conséquent nombreux : inviter les parents à encadrer l'assiduité et la ponctualité scolaires des collégiens ou à agir sur leurs relations juvéniles ; améliorer et transformer les relations intra-familiales ; modifier les modes de vie de la famille ; faire accepter une prise en charge psychologique ou psychiatrique, parfois un placement dans un foyer ou un institut spécialisé ; amener les parents à faire le deuil de leurs aspirations scolaires et sociales, etc. Je m'intéresserai surtout ici aux logiques et aux modalités d'action sur les familles en ce qu'elles éclairent les tensions et l'articulation entre logiques de contrôle et logiques d'accompagnement.

1. Obtenir l'adhésion et se poser en alliés

Comme les dispositifs relais essaient de gagner la coopération des collégiens, ils cherchent à obtenir celles de leurs parents, s'inscrivant ainsi dans la logique du « partenariat avec les familles » apparue avec les zones d'éducation prioritaires et la politique de la ville⁵¹². Connaissant la nécessaire asymétrie des relations avec les familles populaires, on est porté à souligner l'illusion contenue dans la notion de partenariat. Toutefois, la rhétorique du partenariat⁵¹³ et de l'alliance présente dans les dispositifs relais, doit être prise au sérieux car elle signe une démarche spécifique vis-à-vis des familles. Les modalités des relations avec les parents apparaissent ainsi sensiblement différentes des relations nouées dans les collèges au long des parcours de ruptures scolaires. Les membres des dispositifs font souvent preuve de souplesse et de disponibilité pour rencontrer les parents et s'adapter aux contraintes propres de la vie familiale et professionnelle. Ils tentent d'éviter que les rencontres prennent la forme de convocations soumises aux impératifs institutionnels et qu'elles concourent à la disqualification des parents. Dans le langage des professionnels, l'objectif est l'adhésion des parents à la démarche des dispositifs en commençant par l'accord nécessaire à l'entrée des collégiens. Celui-ci se heurte aux résistances des familles (et des collégiens)⁵¹⁴ pour lesquels cette entrée est stigmatisante par l'assimilation des collégiens à des délinquants ou à des adolescents porteurs de troubles psychologiques, en même temps qu'elle

⁵¹². Cf. P. Périer, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, PUR, 2005 (en particulier le chapitre « l'impensé du partenariat ») ; D. Glasman, *L'École réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, L'Harmattan, 1992.

⁵¹³. Parfois poussée à son acmé par l'emploi de locutions pléonastiques comme celle de « co-partenariat ».

⁵¹⁴. Ce qui conduit une responsable de dispositif relais à déclarer qu'il faut « *arracher l'adhésion* ».

officialise l'exclusion de la « normalité scolaire »⁵¹⁵ et sociale. En outre, la recherche d'« adhésion » entre en tension avec la logique d'éviction qui préside à la proposition d'affectation et avec le discours fréquent des responsables de collège qui, usant de la menace de l'exclusion, exercent une pression institutionnelle sur les parents pour lever leurs réticences⁵¹⁶. Pour dépasser les préventions parentales (et collégiennes) à l'égard des dispositifs, leurs membres s'efforcent de présenter ceux-ci de manière positive, comme une proposition de rupture avec la situation antérieure, permettant d'échapper à l'opposition à la scolarisation dans laquelle leurs enfants se sont enfermés et aux conflits récurrents dans les établissements scolaires ordinaires. Ils soulignent qu'ils autorisent l'ouverture de perspectives qui étaient jusque-là fermées, s'appuyant sur les fortes inquiétudes parentales à l'égard du devenir de leur enfant. Si on veut comprendre l'accord des parents⁵¹⁷ à la prise en charge dans les dispositifs relais, il faut le situer dans le système de contraintes, plus ou moins intériorisé, qui trame leur jugement et pèse sur leur décision. C'est une triple impasse, résultante du parcours de ruptures scolaires, qui préside à l'accord des parents. Une impasse quant à l'avenir des collégiens qui ne paraissent plus engagés dans un parcours permettant d'espérer une insertion socio-professionnelle, ni même d'envisager une affectation institutionnelle autre que négative. Une impasse dans les relations entre parents et enfants, les premiers n'ayant pu infléchir la pente de ruptures scolaires et se trouvant finalement à court de solution pour obtenir la reprise d'une scolarisation dans des conditions acceptables pour leur enfant et pour l'institution scolaire. Une impasse institutionnelle au sens où l'institution scolaire n'envisage plus de maintenir les collégiens dans l'espace scolaire ordinaire, au sens aussi où l'accumulation des échecs des interventions scolaires, psychologiques, éducatives, judiciaires accroît le discrédit des collégiens et de leur famille au risque de sanctions ou de prises en charge institutionnelles redoutées par les parents des familles populaires (signalement, mesures éducatives, placement...). Ces impasses sont constitutives de contraintes et de menaces au travers desquelles s'exerce le pouvoir institutionnel qui peut s'actualiser par l'exclusion scolaire ou par le signalement administratif ou judiciaire, qui peut être plus latent quand les parents anticipent des mesures qu'ils perçoivent négativement. La prise en compte de ce tissu de contraintes permet de comprendre que la prise en charge des collégiens par les dispositifs apparaisse à la fois comme sanction des ruptures scolaires et pause dans l'engrenage de disqualifications scolaires et institutionnelles.

⁵¹⁵. Une mère dit combien elle regrette que sa fille n'ait plus d'outils scolaires depuis qu'elle est dans un dispositif relais : « *Oui, je plains pas parce que ma fille avant elle était avec un cartable, avec les cahiers et après comme il va sans cartable sans rien avec un petit cahier comme ça j'aime pas ça. J'aime bien ma fille avec les cartables, avec les livres dans le cartable avec plein de choses (...) J'sais pas. C'est pas l'école ça. C'est pas l'école.* »

⁵¹⁶. On peut citer les propos de parents à ce sujet : « *Et donc, bon, il m'a dit : "Vous pouvez refuser, mais c'est au risque que ça soit le conseil de discipline".* » ; « *Je vous dis, on avait soit la possibilité qu'il soit encore exclu d'un collège, ou soit venir ici, donc bon, nous c'était plus ici.* »

⁵¹⁷. Du moins d'une partie d'entre eux, car l'enquête montre que les refus ne sont pas rares.

Du côté des dispositifs relais, on espère davantage qu'un accord contraint et par défaut. L'« adhésion » doit se traduire par une implication des parents réalisée par une participation aux demandes des dispositifs, un suivi parental des activités des collégiens dans les dispositifs, au minimum un contrôle de la présence des collégiens. Il s'agit d'obtenir que les parents appuient et accompagnent l'action du dispositif, répondent à ses sollicitations, convergent dans le travail de remédiation aux difficultés des collégiens. La logique de l'« adhésion » va plus loin que la seule collaboration car, comme avec les collégiens, les dispositifs visent à faire « adhérer » les parents aux diagnostics, analyses et catégorisations qu'ils élaborent. L'association des parents aux analyses de la situation des collégiens et de son évolution, par les rencontres et les bilans, la mobilisation des discours pédagogiques et éducatifs, à forte légitimité, cherche à faire partager le point de vue des membres des dispositifs aux parents, à faire en sorte que celui-ci devienne le point de vue des parents, réalisation la plus complète de la domination symbolique⁵¹⁸. L'adoption des catégories d'analyse des dispositifs par les parents vise à les conduire à ajuster leurs pratiques aux pratiques prescrites dans les dispositifs et à lever leurs réticences aux différentes actions de ceux-ci et aux propositions quant à l'avenir des collégiens. En outre, il s'agit de parvenir à ce que les parents partagent l'analyse des causes ou des conditions familiales favorisant les ruptures scolaires, les comportements et les difficultés des collégiens. Une partie du travail revient à amener les parents à dire d'« eux-mêmes » les « causes » familiales (« *La subtilité, c'est arriver à ce que les choses viennent d'eux.* » dit une éducatrice) et à les dire dans les catégories d'analyse des membres des dispositifs⁵¹⁹. On observe d'ailleurs une reprise partielle de leurs points de vue par certains parents comme cette mère qui dit avoir compris avec la classe relais qu'elle doit se défaire de l'emprise de sa fille qui l'étouffe. Cette tentative de conversion du regard des parents sur leur enfant, sur les relations intra-familiales, sur leurs propres pratiques, comme travail institutionnel d'imposition de catégories de vision et de division du monde social, invite les familles à porter sur elles-mêmes « un regard et un jugement d'étrangers » qui fait le propre de la classe-objet comme classe-pour-autrui⁵²⁰. Travailler à les rallier à la perception institutionnelle de leur problème participe de la tentative de transformation des pratiques socialisatrices familiales.

⁵¹⁸. « Pour que la domination symbolique s'institue, il faut que les dominés aient en commun avec les dominants les schèmes de perception et d'appréciation selon lesquels ils sont perçus par eux et selon lesquels ils les perçoivent ; il faut qu'ils se perçoivent comme on les perçoit ; autrement dit, que leur connaissance et leur reconnaissance trouvent leur principe dans des dispositions pratiques d'adhésion et de soumission qui, ne passant pas par la délibération et la décision, échappent à l'alternative du consentement et de la contrainte. » P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Seuil, 1997, p. 236.

⁵¹⁹. L'adoption de cette posture avec les familles est le produit de la présence d'éducateurs dans les dispositifs, les logiques de leur métier se mariant aux logiques scolaires pour agir sur les familles. Elle est aussi liée aux caractéristiques des enseignants travaillant dans les dispositifs, qui ont souvent travaillé dans les marges de l'école ou ont des engagements qui les rapprochent des postures du travail social.

⁵²⁰. P. Bourdieu, *Le Bal des célibataires*, Seuil, 2002, p. 255.

Pour atteindre ces objectifs, les membres des dispositifs essaient de resserrer les liens avec les familles par des contacts fréquents, des convocations ou invitations à des réunions régulières pour « faire le point », aborder un problème ou évoquer l'avenir du collégien et par une grande disponibilité pour recevoir les parents, parfois pour se rendre à leur domicile. Ils cherchent à associer les parents aux différentes étapes de la prise en charge pour les informer des évolutions dans les comportements des collégiens et des perspectives qui se dessinent, pour obtenir des informations sur les pratiques et comportements des collégiens au domicile familial, sur les relations intra-familiales, pour impliquer les parents à la démarche du dispositif et pour les préparer à la suite de la prise en charge. Le « temps long du relationnel »⁵²¹, spécifique du travail social et singulièrement du travail des éducateurs, est à l'œuvre et vise à lever les défiances fondées sur les relations antérieures des familles avec les institutions, en particulier l'institution scolaire. Cette posture ne place pourtant pas les différents protagonistes sur le même plan et les échanges ne sont pas symétriques. Au cours des interactions, le point de vue des membres des dispositifs tend à s'imposer. Leur formation professionnelle, leur expérience, leur position d'agents mandatés par les institutions pour remédier aux ruptures scolaires, bref, leur légitimité sociale et institutionnelle confèrent nécessairement une prépondérance à leurs propos qui s'imposent le plus souvent à des parents peu armés et en situation de domination. On l'observe lors des rencontres, conduites par les membres des dispositifs qui restent maître de la « définition officielle de la situation »⁵²², et imposent les conditions de l'interaction. On le voit par exemple quand une mère tente de s'imposer comme interlocutrice à la place du collégien interrogé par l'éducateur. Celui-ci redéfinit fermement la situation d'interaction en disant qu'il souhaite que cela soit le collégien qui réponde à ses questions. On le voit encore quand un père veut contraindre son fils à déclarer son accord à la prise en charge. Le coordonnateur l'interrompt pour signifier que la décision doit appartenir au collégien et propose à celui-ci le temps de la réflexion.

Les relations des dispositifs relais avec les parents ne sont pas uniquement descriptibles par la recherche de l'adhésion de ces derniers. Elles peuvent être également qualifiées par la posture d'« alliance » revendiquée par nombre de membres des dispositifs qui se présentent aux parents comme des points d'appui ou des ressources pour surmonter les difficultés nées dans la scolarisation et, plus largement, dans l'éducation des enfants. Cette posture d'alliance est favorisée lorsque les parents perçoivent que la prise en charge de leur enfant dans le dispositif permet une pause dans la succession des conflits et des sanctions scolaires. Souvent, l'action des dispositifs passe par un travail d'accompagnement des pratiques familiales en vue d'aider les familles à opérer les transformations jugées nécessaires dans leurs pratiques socialisatrices et dans leurs

⁵²¹. J. Ion, *Le Travail social à l'épreuve...*, op. cit..

⁵²². E. Goffman, *La Mise en scène de la vie quotidienne. Présentation de soi*, Minuit, 1973.

relations avec leur enfant. Par exemple, aider les parents à restaurer une autorité parentale jugée défaillante, ce qui peut créer de nouveaux conflits, consiste à soutenir les parents, à les aider à « ne plus céder », à les « remobiliser » dans les moments de découragement, à moduler leurs réactions éducatives, bref à être un support ou un guide duquel les parents devraient pouvoir tirer la force de poursuivre les transformations entreprises. À certains égards, l'action prend alors la forme d'un « coaching familial » à la fois conforme à l'idéologie professionnelle des éducateurs et bien dans l'esprit du « nouvel esprit du capitalisme »⁵²³. C'est le cas de cette mère, aide à domicile, seule en charge de son fils avec laquelle un long travail de suivi et d'accompagnement des pratiques éducatives est entrepris. Elle rencontre souvent les membres du dispositif sans son fils, rencontres aux cours desquelles elle est soutenue dans sa résistance aux multiples « caprices » de celui-ci et dans ce travail de conversion du rapport à son fils afin qu'elle ne renonce pas face aux nouvelles tensions engendrées par cette conversion. L'accompagnement passe par un effort de réhabilitation et de revalorisation des enfants aux yeux des parents, déjà évoqué, et, dans une certaine mesure, des parents aux yeux de leurs enfants. En insistant sur l'assiduité retrouvée, sur le suivi d'un emploi du temps adapté, sur les progrès constatés, sur les perspectives qui s'ébauchent, les membres des dispositifs contribuent à reconforter les parents, à apaiser leurs relations avec leur enfant, tenu pour responsable d'une partie des déboires de la famille et de sa stigmatisation institutionnelle, et à leur redonner espoir. *« Les parents, ils ont une meilleure image de leur môme, c'est pas tout le temps négatif ! Le fait qu'ils réussissent aussi ici et qu'on ait des choses positives à dire, ça leur donne une image positive de leur môme, leur montrer qu'il est capable de faire quelque chose même si au collège il a foutu le souk et qu'il était rejeté, que malgré ça il peut changer, il peut se mettre à faire des choses, qu'il a des compétences qu'il y a des trucs qui évoluent, ça se pacifie un peu. »* (Enseignant en dispositif relais). Ce travail de requalification des collégiens contribue à l'instauration d'un climat de confiance relatif entre parents et membres des dispositifs et favorise la coopération attendue. La posture d'alliance se traduit également par un travail de médiation dans les relations entre parents et enfants, ou encore dans les relations des parents avec les enseignants ou les responsables des collèges. Il s'agit alors de réguler des conflits intra-familiaux par des discussions avec les collégiens et avec leurs parents ou d'accompagner les parents dans leurs démarches auprès de collèges ou autres établissements scolaires. L'accompagnement prend également la forme de l'écoute, les dispositifs relais cherchant parfois à apparaître, aux yeux des familles, comme des lieux d'écoute⁵²⁴ et de parole où peuvent s'exprimer des heurts, des doutes, des inquiétudes⁵²⁵, avec le postulat que mettre

⁵²³. L. Boltanski, È. Chiapello, *Le Nouvel esprit du capitalisme...*, *op. cit.*

⁵²⁴. D. Fassin, *Des Maux indicibles...*, *op. cit.*

⁵²⁵. « Si les suspicions du départ ont pu être levées, ces familles attendent beaucoup des dispositifs qui deviennent, pour elles, des lieux d'écoute où elles peuvent exprimer leur malaise familial devant un jeune qui échappe souvent à leur autorité. » É. Martin, S. Bonnéry, *Les Classes relais...*, *op. cit.*, p. 42.

des mots sur les difficultés est une première étape vers leur dépassement, ce qui conduit certains dispositifs à inviter les parents à des « groupes de parole ». L'écoute des familles et de leurs problèmes est une pratique que les membres des dispositifs présentent volontiers comme une posture adéquate pour agir sur les conflits entre parents et enfants, pour « désamorcer » les crises familiales susceptibles d'altérer l'économie des relations familiales et la vie quotidienne et scolaire des collégiens. Elle est signe que les parents, en se livrant, en faisant état de leurs difficultés, acceptent de s'en remettre et de se faire aider. Au-delà, elle est une voie pour mieux saisir les contextes familiaux des collégiens, leurs conditions d'existence, les formes de vie des familles et les conditions de la socialisation familiale. Être à l'écoute des familles, aborder avec elles la question des relations familiales est donc une façon d'accéder à la compréhension des « problématiques familiales », la connaissance des modalités des relations intra-familiales étant interprétée comme un éclairage de la situation du collégien donnant des prises éducatives à partir desquelles agir. Enfin, être à l'écoute des familles est aussi une façon indirecte de rechercher leur adhésion et leur collaboration. Elle est indissociablement une façon de tenter d'appropriier les familles aux cadres du dispositif relais et de la prise en charge, et de les « impliquer », c'est-à-dire de les rendre partie prenante.

2. L'adhésion contractualisée. Un contrat contraignant

Dans les relations avec les parents, comme avec les collégiens, la notion de contrat est souvent mobilisée. L'entrée est fréquemment formalisée par la signature d'un contrat ou un document équivalent qui conditionne la prise en charge et par lequel parents et collégiens vont affirmer publiquement (devant les membres des dispositifs et les représentants des collèges) leur accord et s'engager à participer à l'action de remédiation que proposent les dispositifs. Comme la rhétorique du projet à laquelle elle est liée, la « rhétorique du contrat » a pris une large place dans les politiques éducatives⁵²⁶ et dans les politiques sociales concernant par exemple le chômage⁵²⁷ ou l'insertion⁵²⁸. Elle repose sur le principe d'une action individualisée, décidée par des individus libres et égaux par principe. On est toutefois forcé d'observer qu'ici les contractants ne sont libres ni de refuser le contrat, ni d'en modifier les termes. La situation d'impasse scolaire et institutionnelle ne place pas les parents en position de contester et les membres des dispositifs sont nécessairement dans une position dominante dans des relations asymétriques. S'agissant des dispositifs relais, « le contrat pourrait bien être perçu essentiellement comme une façon de faire intérioriser la contrainte⁵²⁹ » et de donner son

⁵²⁶ D. Glasman, « Réflexions sur les “contrats” en éducation », *Ville-École-Intégration*, n° 117, juin 1999.

⁵²⁷ C. Lévy, *Vivre au minimum. Enquête dans l'Europe de la précarité*, La Dispute, 2003, p. 58-59.

⁵²⁸ T. Blöss, « Qualifier les jeunes... », *op. cit.*

⁵²⁹ D. Glasman, « Réflexions sur les “contrats”... », *op. cit.*, p. 97. Je me suis beaucoup inspiré des réflexions de Dominique Glasman pour construire cette analyse.

accord à des exigences posées par les membres des dispositifs et à travers eux, par l'institution scolaire. Ainsi, demander de s'engager par contrat à être présent au dispositif, c'est demander de se soumettre à l'obligation scolaire. Il y a donc une double dimension de contrainte dans le contrat présenté, et qui s'impose aux parents (et aux collégiens) : il s'agit d'un contrat contraint et contraignant. En outre, la signature d'un contrat écrit est un acte d'objectivation des relations⁵³⁰ qui, du même coup, a vocation à les stabiliser. L'objectivation dans une scripturalisation permet de se référer aux mêmes mots, aux mêmes textes que l'on peut remobiliser en cas de divergence sur le sens des choses⁵³¹. Lorsque les pratiques des collégiens ne sont pas conformes ou lorsque les parents ne jouent pas le jeu attendu, les membres des dispositifs peuvent rappeler à chacun ses engagements. Le contrat fixe des objectifs qui sont rarement des objectifs en termes de devenir scolaire mais qui sont des objectifs en termes de pratiques vis-à-vis de la scolarisation, comme être présent et vérifier la présence, rencontrer les agents de l'institution scolaire et les éducateurs, etc. Il est possible de s'appuyer sur ces objectifs pour effectuer un bilan des pratiques et des relations, de s'appuyer sur cette trace des engagements dont on a gardé le souvenir. Outre la contrainte qui traverse cette notion de contrat dans les relations avec les parents⁵³², c'est « l'engagement au sens d'« implication »⁵³³ » des parents qui est visé ici. Pour reprendre l'expression d'une éducatrice, le sens des contrats, formalisés ou non, est celui d'un engagement moral qui engage les parents à jouer leur rôle de parents entendu dans le sens des normes des institutions éducatives. Il contient une dimension moralisatrice qui réside dans la sommation qui est faite aux parents de respecter leurs engagements, d'assumer leurs devoirs de parents, tels qu'ils sont définis par les normes éducatives dominantes.

3. Prescriptions éducatives et formes d'ingérence

Si les catégories d'« adhésion » et d'« alliance » caractérisent les formes d'action contemporaines sur les familles populaires, elles constituent aussi des catégories normatives de classement, les familles n'« adhérant » pas et ne collaborant pas devenant d'autant plus suspectes qu'elles semblent refuser l'appui qui leur est proposé. Elles peuvent alors faire l'objet de modalités d'actions plus injonctives, chercher l'« adhésion » des parents, leur servir de support dans les relations avec leurs enfants, n'excluant pas des pratiques contraignantes et plus directives. Ainsi, les appels téléphoniques réguliers pour informer les parents de toute absence ou de tout retard des collégiens réalisent une forme objective d'encadrement des pratiques des parents en les contraignant à plus de vigilance

⁵³⁰. P. Bourdieu, « Habitus, code et codification », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°64, 1986.

⁵³¹. J. Goody, *La Raison graphique*, Minuit, 1979 ; J. Goody, *La Logique de l'écriture*, A. Colin, 1986.

⁵³². C'est une contrainte limitée si on considère que ce contrat, signé ou non, n'a pas de valeur juridique (l'obligation juridique est dans la loi d'obligation scolaire) et il ne peut obliger les parents que parce qu'il s'inscrit dans le cadre d'une contrainte sociale plus large.

⁵³³. D. Glasman, « Réflexions sur les "contrats"... », *op. cit.*, p. 78.

et en exerçant un contrôle sur leur propre suivi du respect des règles scolaires par leurs enfants. L'action en direction des familles peut en outre prendre la forme de la prescription éducative dont l'objectif n'est plus seulement de conseiller ou d'orienter les pratiques socialisatrices familiales mais d'infléchir directement ces dernières afin d'en corriger les effets perçus comme négatifs sur la socialisation des collégiens. Elle se fait plus injonctive lorsque les conditions de la socialisation familiale apparaissent comme une entrave et résistent à toute amélioration de la situation scolaire et sociale des collégiens. Elle vise alors à proscrire les conduites parentales illégitimes et à les « rectifier » comme dans le cas où une éducatrice demande à une mère de cesser de céder à son fils, de le « *sur-protéger* », de satisfaire toutes ses exigences, et de s'interroger sur ses pratiques personnelles pour comprendre pourquoi son fils rechigne à se rendre au collège. Elle peut se faire menace de sanctions institutionnelles, par exemple lorsque l'éducatrice d'un dispositif enjoint une mère de réduire l'absentéisme de sa fille en mettant en balance le maintien du RMI (en accord avec l'assistante sociale qui en est responsable)⁵³⁴. On voit ici la mobilisation de l'autorité et du pouvoir institutionnels dont sont dotés certains travailleurs sociaux et qui leur permettent de peser directement sur la vie familiale. Enfin, cette action s'accompagne d'une forme d'ingérence pour intervenir directement sur les relations intra-familiales ou les modes de vie des familles, ou pour mieux connaître les conditions de la socialisation familiale qui pourraient être au principe des comportements des collégiens et pour tenter d'agir sur celles-ci, y compris quand elles concernent les relations de couple, la place respective du père et de la mère dans la socialisation familiale...

Les pratiques des dispositifs relais vis-à-vis des familles relèvent d'une combinaison de pratiques d'accompagnement offrant aux familles les supports considérés comme défaillants et nécessaires à la socialisation familiale, de pratiques d'injonctions pour obtenir des changements dans les pratiques familiales ou un « accord » des parents dans telle ou telle décision, d'actes institutionnels d'autorité conférée par le pouvoir et la légitimité des institutions qui mandatent les membres des dispositifs. La frontière entre les postures d'alliance, celles d'encadrement ou de prescriptions est souvent ténue. L'aide aux familles va rarement sans ingérence, et l'encadrement des pratiques constitue en même temps un support sur lequel les parents peuvent s'appuyer pour tenter de résoudre les problèmes auxquels ils s'affrontent. Le travail d'accompagnement des familles, comme travail *avec* les familles, est indissociablement un travail *sur* les familles au sens où il vise à assister les parents pour qu'ils résolvent leurs problèmes éducatifs d'une façon qui soit conforme aux normes des institutions de socialisation et d'encadrement, donc aux normes dominantes. À partir des problèmes soulevés par la scolarisation de leurs enfants, de la perception selon laquelle les « désordres » de leur scolarité résulteraient des « ratés »

⁵³⁴. Ce qui rappelle que l'assistance, forme de « charité d'État », est destinée aux « pauvres méritants ». P. Bourdieu, « La démission de l'État », in P. Bourdieu (dir.), *La Misère...*, op. cit., p. 223.

de la socialisation⁵³⁵ familiale, des familles des collégiens en ruptures scolaires font l'objet d'une prise en charge secondaire de la part de dispositifs aux spectres institutionnels plus larges et qui peuvent, avec des moyens accrus et des modalités différentes de celles de celles de l'école ordinaire, opérer un travail d'imposition de normes familiales et éducatives.

VI. Maillage, dispositifs et institutions et croisement des regards institutionnels

Il ne suffit pas de décrire et d'analyser les pratiques mises en œuvre par les membres des dispositifs relais et leurs interactions avec les collégiens ou leurs parents pour rendre pleinement compte de l'action et des fonctions des dispositifs relais. Il faut retenir également que cette action réalise un maillage, sur lequel elle s'appuie, autour des collégiens et de leur famille, maillage qui permet de multiplier les ressources institutionnelles mobilisables pour aider ces derniers à dépasser les difficultés associées aux ruptures scolaires, en même temps qu'il autorise un encadrement étroit et la convergence de plusieurs agents institutionnels pour obtenir des transformations des pratiques des collégiens, de leurs parents ou encore des modes de vie et des relations familiales. Ce maillage se nourrit de la diversité des attaches institutionnelles des membres des dispositifs, des liens établis avec les travailleurs sociaux déjà en contact avec les collégiens et leur famille⁵³⁶ et des élargissements de prise en charge qu'occasionnent les catégorisations opérées dans les dispositifs. Dès l'amont de l'accueil des collégiens, on observe une mobilisation et une confluence de plusieurs agents pour préparer et convaincre les familles d'accepter la prise en charge : membres des dispositifs, principaux des collèges, enseignants, assistantes sociales scolaires, parfois éducateurs affectés au suivi éducatif des collégiens ou assistantes sociales de secteur. Les convergences se poursuivent pendant la prise en charge, notamment au cours de réunions qui associent les éducateurs des collégiens, ou encore les assistantes sociales des familles. Là, s'effectue un échange d'informations et d'analyses sur les familles, les collégiens, leur situation socio-économique, les relations intra-familiales, les relations juvéniles des collégiens, etc. Les réunions tentent d'organiser la concordance des différentes actions, constituant parfois le dispositif comme pivot de l'action socio-éducative autour des collégiens et de leur famille : « *les informations, elles sont pas diluées et puis y a un point central où tout va se décider, où, comme tout le monde est réuni, tout le monde entend bien la même chose et tout le monde va dans le même sens, tout le monde tire la famille dans le même sens...* » (éducatrice dispositif relais). Les travailleurs sociaux extérieurs aux dispositifs relais viennent souvent en appui à son action, comme lorsque l'éducatrice

⁵³⁵. P. Berger, T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksieck, 1986.

⁵³⁶. Entre 40 et 50% (selon les années) des collégiens suivis par les dispositifs relais font l'objet d'une mesure éducative administrative ou judiciaire (cf. les notes d'évaluation annuelles du ministère de l'éducation nationale). Par ailleurs, les caractéristiques socio-économiques des familles ont pour conséquence l'intervention fréquente d'assistantes sociales de secteur.

convainc une mère de se rendre à une réunion et l'accompagne : « *Il fallait la mettre dans le coup et donc moi je lui ai imposé à certain moment d'être présente, que c'était son devoir de suivre la scolarité de son fils et que si, pour elle, c'était difficile de le faire j'étais là pour l'accompagner. (...) J'étais dans l'accompagnement physique à l'aller et au retour, et au retour je pouvais reprendre les choses* » (éducatrice extérieure). Inversement, ils prennent appui sur son action, comme cette assistante sociale qui fait savoir aux parents qu'elle est au courant de la prise en charge de leur enfant dans un dispositif relais et s'en saisit pour qu'ils acceptent le suivi social qu'elle souhaite mettre en place. Les proximités professionnelles entre les éducateurs des dispositifs et les assistantes sociales scolaires d'une part et leurs homologues extérieurs à l'institution scolaire d'autre part favorisent la mise en réseau et la circulation des informations⁵³⁷. En outre, le travail de tri, d'affectation et de reclassement est favorisé par le croisement institutionnel qui s'opère au sein et autour des dispositifs relais, le lien entre différents dispositifs ou institutions contribuant à l'élaboration de solutions institutionnelles aux impasses scolaires et institutionnelles. Enfin, ce maillage de professionnels et de logiques institutionnelles contribue à l'extension des prises en charges comme des préventions institutionnelles à l'égard des collégiens et des familles. C'est le cas lorsque les membres des dispositifs ne parviennent ni à modifier les pratiques des collégiens, ni à mobiliser les parents à leur côté et sont conduits à opérer un signalement auprès d'un juge qui décide d'une mesure éducative plaçant la famille sous la tutelle d'un éducateur. Les principes d'une coordination des actions autour des familles populaires sont déjà présents entre l'école et les actions péri-scolaires étudiées lors de mes premières recherches. Les enseignants, misant sur les liens que les animateurs sont censés tisser avec les parents peu visibles dans l'espace scolaire, attendent de ces animateurs qu'ils suppléent les parents qui ne suivent pas la scolarité selon les préceptes scolaires et qu'ils les persuadent de changer leurs pratiques. À rebours, l'accompagnement scolaire crée une opportunité pour élargir le recrutement d'activités à destination des habitants, les mères surtout, des quartiers populaires⁵³⁸. Avec les dispositifs relais, la logique de convergence des actions et des interventions autour des familles populaires est amplifiée par le croisement des ressources et des compétences institutionnelles, légitimé par l'actualisation des dissonances sociales et socialisatrices dans les ruptures scolaires et les disqualifications sociales qui les accompagnent. Si les dispositifs « participent à un effacement relatif des "labellisations" institutionnelles »⁵³⁹, ils étendent l'action des institutions au-delà de leurs limites habituelles. Ils contribuent à un redéploiement des institutions et à une extension

⁵³⁷. Ainsi, éducateurs et assistantes sociales scolaires constituent un élément central de l'élargissement des catégories du scolaire aux catégories du « social » ou du socio-éducatif.

⁵³⁸. Surtout dans les années 80, moment où Jacques Ion souligne l'existence d'une crise de l'animation socioculturelle qui conduit les animateurs à tenter de reconquérir le « public » des classes populaires. J. Ion, « La fin du socio-culturel ? », *Les Cahiers de l'animation*, n° 56, 1986.

⁵³⁹. B. Geay, « Les "déscolarisés" : les enjeux d'une catégorisation... », *op. cit.*, p. 57.

de leur emprise sur les familles dont les membres ne sont pas conformes aux logiques et normes institutionnelles et dominantes et dont les enfants n'entrent pas dans des parcours institutionnellement légitimes. Ils mettent en relation différentes institutions au cours même de leur action et ils relient l'amont et l'aval de celle-ci pour que ne s'interrompe pas la prise en charge des enfants des milieux populaires réfractaires aux logiques scolaires. Ils participent à l'« intensification des politiques d'«institutionnalisation du cours de la vie» »⁵⁴⁰, mais aussi à l'extension du suivi institutionnel des jeunes sortant de l'école sans qualification ou faiblement qualifiés et qui se caractérise par la multiplication des dispositifs après l'école, MGI⁵⁴¹, missions locales⁵⁴², etc. Ils étendent l'action sur les familles populaires les plus éloignées des logiques institutionnelles et dominantes et qui cherchent à éviter la désaffiliation institutionnelle de leurs enfants. Parler d'extension de l'emprise ne rabat pas l'analyse dans le registre du contrôle social. L'analyse proposée essaie au contraire d'échapper à l'alternative entre une lecture en termes de contrôle social et une vision angélique de l'accompagnement et de l'écoute exempte de toute domination et de toute imposition institutionnelle. Si les dispositifs relais participent bien de l'encadrement des collégiens et, de manière moindre, de leur famille, ils oeuvrent à la construction de parcours qui ne sont pas des parcours de désaffiliation. Et l'on sait combien les agents des dispositifs de ce type peuvent s'engager pour redresser des parcours socialement « mal engagés », l'observation des pratiques dans les dispositifs relais en témoigne⁵⁴³. Encadrement des membres des familles populaires, action pour les transformer, accompagnement ou soutien ne sont pas antinomiques. La forme de l'accompagnement permet d'emporter plus facilement l'adhésion des membres des familles populaires, de trouver des solutions aux impasses et d'agir sur les pratiques des collégiens et des familles. Le travail de construction et non d'application brutale de règles institutionnelles permet aussi que les « propositions » des dispositifs apparaissent comme des solutions acceptables pour les familles. En outre, l'instauration d'un rapport personnalisé rencontre les dispositions des familles populaires qui se défient des institutions⁵⁴⁴ et nourrit la reconnaissance des parents fondée sur la perception d'une forme de don des agents des dispositifs qui s'escriment à « trouver des solutions » pour

⁵⁴⁰. T. Blöss, « Une jeunesse sur mesures. La politique des âges », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XCVII, 1994, p. 266.

⁵⁴¹. « La mission générale d'insertion, sous la responsabilité du chef d'établissement, désigne très précisément l'obligation dévolue à l'établissement d'assurer le suivi vers l'accès à la qualification de chaque jeune qui sort sans solution du système éducatif, pendant l'année suivant sa sortie. ». Site internet de L'École supérieure de l'éducation nationale.

⁵⁴². T. Blöss, « Qualifier les jeunes... », *op. cit.*

⁵⁴³. On peut lire également dans ce sens l'article de S. Beaud, « Un cas de sauvetage social. Histoire d'une "jeune précaire" racontée par un conseiller de mission locale », *Travail et emploi*, n°80, 1999.

⁵⁴⁴. D. Thin., « *Tant qu'on a la santé...* ». *Des familles populaires et de la santé de leurs enfants*, rapport de recherche ronéoté, GRS-Université Lumière Lyon 2, octobre 1997.

leurs enfants⁵⁴⁵. Tout cela explique l'ambivalence accrue des membres des familles populaires à l'égard des dispositifs, entre reconnaissance pour des agents qui se dévouent pour leurs enfants qui semblent sans avenir et défiance pour des institutions qui paraissent toujours menaçantes, la reconnaissance pouvant se muer en ressentiment lorsque la prise en charge, loin de produire les effets escomptés, confirme et renforce les désillusions scolaires.

Le maillage et l'organisation en réseau qui le sous-tend et le rend possible fondent la conservation de la notion de dispositif, présente dans la terminologie officielle pour désigner classes⁵⁴⁶ et ateliers relais. Concept polymorphe⁵⁴⁷ s'il en est, le concept de dispositif semble à la mode à la fois dans l'espace de la recherche⁵⁴⁸, dans divers espaces professionnels dont l'espace du travail social⁵⁴⁹. Son usage est par conséquent multiple, favorisé en cela par la diversité des réalités que recouvre le concept chez Michel Foucault traitant là de « dispositifs de discipline »⁵⁵⁰ pour dissocier ici discipline et dispositif⁵⁵¹. Concernant les dispositifs relais, on trouve une justification sociologique à leur dénomination dans l'énoncé maintes fois ressassé de Michel Foucault : « c'est un réseau résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques. Le dispositif lui-même, c'est le réseau que l'on peut établir entre les éléments⁵⁵² ». Les dispositifs relais apparaissent bien comme une construction apparemment hybride qui s'est bricolée dans l'institution scolaire et dans ses marges et à l'intersection de logiques institutionnelles, mêlant logiques scolaires (à l'origine de leur action), action socio-éducative, catégories juridiques, psychologiques (sous leurs différentes déclinaisons) ou

⁵⁴⁵. « Il faudrait analyser dans cette perspective toutes les formes de redistribution, nécessairement ostentatoires, par lesquelles des individus (presque toujours les plus riches, évidemment, comme dans le cas de l'évergétisme grec, analysé par Paul Veyne, ou des largesses royales ou princières) ou des institutions, des entreprises (avec leurs grandes fondations), voire l'État lui-même, tendent à instaurer des relations dissymétriques durables de reconnaissance (au double sens du terme) fondées sur le crédit accordé à la bienfaisance. ». P. Bourdieu, *Méditations...*, *op. cit.*, p. 239.

⁵⁴⁶. L'organisation des « classes relais » s'éloigne de celle d'une classe croisant classe scolaire et classe d'âge, programme scolaire et pédagogie simultanée en dépit des discours sur la pédagogie différenciée.

⁵⁴⁷. J.-C. Passeron, *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, 1991.

⁵⁴⁸. Les numéros spéciaux des revues le concernant en témoignent. On peut citer : *Hermès*, n° 25, 1999 ; *Terrains et travaux*, n° 11, 2006/2.

⁵⁴⁹. « Le terme de "dispositif" est apparu dans le vocabulaire du travail social au début des années 1980. Il n'a cessé d'être employé depuis, même si c'est parfois pour désigner des réalités assez différentes. » J. Ion, B. Ravon, « Institutions et dispositifs », in J. Ion (dir.), *Le Travail social en débat[s]...*, *op. cit.*, p. 72. L'implication d'éducateurs dans les classes relais a dû contribuer à l'infléchissement lexical officiel.

⁵⁵⁰. M. Foucault, *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Gallimard, 1975.

⁵⁵¹. M. Foucault, *Sécurité, territoire, population*, Hautes études, Gallimard, Seuil, 2004, p. 46-49.

⁵⁵². M. Foucault, *Dits et écrits III*, Gallimard, 1994, p. 299.

encore médicales. Surtout, à partir de ce qui est institué comme urgence⁵⁵³, et grâce à la « souplesse » qu'autorisent le réseau et la variété des logiques professionnelles et institutionnelles qu'ils mobilisent, ils tendent à enserrer les familles populaires (parents et enfants) pour transformer ou infléchir leurs pratiques, leurs relations et leurs trajectoires. En fait, classes et ateliers relais fonctionnent comme des dispositifs en ce que leur action dépasse et déborde le lieu et l'organisation qui prend en charge les collégiens. Elle englobe l'amont de leur accueil, notamment les commissions qui traitent les demandes d'admission, les interactions avec les personnels des collèges et avec les familles, les relations avec les services judiciaires et les services sociaux, avec les entreprises pour trouver des stages ou encore les différents établissements susceptibles de recevoir les collégiens. Elle croise les approches, les catégories, les modes d'action ou de traitement, les compétences et les champs d'intervention. Le dispositif n'est pas que réseau et hétérogénéité. « On ne peut en rendre compte sans l'inscrire dans une fonction stratégique de domination. »⁵⁵⁴, écrit Anne-Marie Chartier qui cite Michel Foucault : « c'est ça, le dispositif : des stratégies de rapports de forces supportant des types de savoir, et supportés par eux »⁵⁵⁵. Le lien qu'elle établit entre hétérogénéité et pouvoir : « ce sont de tels empiètements imprévus qui font la force (le pouvoir) des dispositifs, en rendant solidaires des réalités a priori disjointes, situées dans des lieux différents de la réalité sociale »⁵⁵⁶, s'applique aux dispositifs relais. S'ils sont bien des dispositifs, c'est aussi parce qu'ils participent au travail d'imposition des logiques et des catégories (notamment socialisatrices) dominantes aux membres des familles populaires les plus éloignés de celles-ci et parce que la diversité des ressources institutionnelles qu'ils rassemblent leur donne une capacité d'action que ne détiennent pas les établissements scolaires ordinaires.

Toutefois, le concept de dispositif a d'autres usages et il semble qu'après avoir été abandonné avec l'eau du bain des théories du contrôle social⁵⁵⁷, il revienne en force dans une autre intentionnalité théorique. Ces usages s'appuient sur l'hétérogénéité des dispositifs⁵⁵⁸, sur les « inventions » qu'ils permettent ou dont ils sont porteurs⁵⁵⁹, sur les

⁵⁵³. Plusieurs auteurs rappellent que c'est une des caractéristiques de la naissance des dispositifs chez Foucault. Voir par exemple J.-S. Beuscart, A. Peerbaye, « Histoires de dispositifs. (introduction) », *Terrains & Travaux*, 2006/2, n° 11.

⁵⁵⁴. A.-M. Chartier, « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès*, n°25, 1999, p. 210.

⁵⁵⁵. M. Foucault, *Dits et écrits...*, *op. cit.*, p. 300.

⁵⁵⁶. A.-M. Chartier, « Un dispositif sans auteur... », *op. cit.*, p. 210.

⁵⁵⁷. M. Darmon, « Les "entreprises" de la morale familiale... », *op. cit.*

⁵⁵⁸. « Les dispositifs sont cependant décrits et analysés comme de moins en moins unifiés autour d'un projet social initial, et l'on s'attache davantage à faire ressortir le fait qu'ils sont avant tout des ressources pour l'action, en perpétuelle reconfiguration », J.-S. Beuscart, A. Peerbaye, « Histoires de dispositifs... », *op. cit.*, p. 6.

⁵⁵⁹. « La notion de dispositif permet en revanche de mettre à jour des "inventions" pratiquées mais non décrétées explicitement, instituées sans que la hiérarchie s'en soit mêlé, celles dont on peut dire qu'elles

« bricolages » et constructions continus qu'ils autorisent⁵⁶⁰, pour arguer un affaiblissement des institutions qui seraient de plus en plus supplantées par des dispositifs horizontaux, dans lesquels les pratiques, les logiques d'action et les catégories se construisent plutôt qu'elles découlent de prescriptions institutionnelles imposées dans une logique verticale. « On pourrait alors opposer terme à terme et sur bien des points institution et dispositif. Par exemple, on mettra en vis-à-vis la géographie verticale de l'institution, qui procède presque toujours du centre vers la périphérie, et celle de tendance horizontale du dispositif, qui procède plutôt par connexions ; ou encore le temps long (celui du programme) dans lequel évolue l'institution et le temps court (celui du projet) du dispositif ; ou les savoirs disciplinaires qui sont ceux de l'institution et les savoirs bricolés, constamment réflexifs et expérientiels du dispositif ; voire la loi qui s'impose via l'institution et le "contrat" qui se négocierait entre égaux dans le dispositif »⁵⁶¹. Ces discours rejoignent d'autres arguments pour avancer l'idée d'une moindre prégnance des institutions et se nourrissent des nouvelles modalités d'action et d'organisation de l'action vers ceux que l'on n'appelle plus « dominés » mais « vulnérables »⁵⁶². Ainsi, la « souplesse » des dispositifs permettrait une « action personnalisée » et moins indifférenciée avec les « usagers »⁵⁶³. Partant du discours de l'intervention sociale et socio-éducative sur elle-même et des pratiques visant à davantage individualiser la prise en charge (comme on peut l'observer dans les dispositifs relais), plusieurs analystes en viennent à gommer les positions socialement et institutionnellement différenciées et l'asymétrie des relations entre les agents des institutions et ceux sur lesquels ils doivent agir : « Ceux-ci ne sont plus tant respectivement un "cas" et un "agent de l'État" que deux personnes devant répondre chacune d'elle-même, selon leur position dans le face-à-face de la relation d'aide et au regard de leur biographie⁵⁶⁴ ». Étudiant les médiateurs, Isabelle Astier décèle l'avènement de l'intervenant social qui engage sa personne dans la relation : « L'action de se rapprocher des individus signe l'avènement des intervenants sociaux et

ont été produites de façon anonyme par "les pratiques". » A.-M. Chartier, « Un dispositif sans auteur... », *op. cit.*, p. 211.

⁵⁶⁰. « les dispositifs apparaissent souvent non seulement comme des espaces de coordination entre des acteurs déjà constitués, mais bien plus comme la "fabrique" même des acteurs, et le lieu où s'éprouvent leurs qualités. » J.-S. Beuscart, A. Peerbaye, « Histoires de dispositifs... », *op. cit.*, p. 10.

⁵⁶¹. J. Ion, B. Ravon, « Institutions et dispositifs... », *op. cit.*, p. 75-76.

⁵⁶². H. Thomas, « Vulnérabilité, fragilité, précarité, résilience, etc. De l'usage et de la traduction de notions éponges en sciences de l'homme et de la vie », *TERRA-Ed.*, Coll. "Esquisses", février 2008 : <http://terra.rezo.net/article697.html>

⁵⁶³. « La notion de dispositif vient connoter la souplesse requise pour une action personnalisée qui va de plus en plus en plus mettre l'utilisateur en situation de "responsabilisation" ; il est ainsi pensé à son tour comme acteur de sa propre situation. » J. Ion, B. Ravon, « Institutions et dispositifs... », *op. cit.*, p. 78. Les auteurs de ce texte semblent osciller entre une prise de distance à l'égard des analyses qui, arguant des transformations du travail social, voient dans l'organisation en dispositifs un affaiblissement institutionnel et la reprise à leur compte du discours sur l'action personnalisée qui occulte l'encadrement institutionnel de l'action des professionnels comme des « personnes » qu'ils prennent en charge.

⁵⁶⁴. P. Pichon, « La construction des publics », in J. Ion (dir.), *Le Travail social en débat[s]...*, *op. cit.*, p. 195.

le déclin du travail social. Les intervenants sociaux ne sont pas les représentants de l'institution "hors les murs" qu'étaient les travailleurs sociaux, mais des personnes impliquées et engagées, mobilisant leurs ressources personnelles⁵⁶⁵ ». Pour plusieurs analystes, cette relation personnalisée ne viserait plus à transformer la « personne » mais à l'accompagner, à répondre à « l'exigence de mettre immédiatement à disposition des personnes aidées un espace d'attention et d'écoute générateur de relations⁵⁶⁶ ». Cette approche ne va pas sans poser de problèmes au sens où, en reprenant la rhétorique de l'« aide à la personne », elle semble occulter les exigences qui accompagnent l'accompagnement et les visées socialisatrices dont il est porteur. J'ai montré plus haut que l'action des dispositifs relais ne prend la forme de l'alliance et de support avec les familles populaires que pour autant que celles-ci se conforment à un minimum de règles et transforment au moins partiellement leurs pratiques et celles de leurs enfants. Dans un autre contexte, celui de l'« accompagnement par l'hébergement », on voit que la « relation éducative » affirmant « la possibilité au patient de l'action sociale de se dire, ou de ne pas se dire » ne va pas sans contrainte et limite, la résistance à se dire, à se livrer à l'éducateur constituant une rupture du « contrat » asymétrique entre le « patient » et l'éducateur, rupture qui peut conduire à des sanctions comme ne pas prolonger l'hébergement⁵⁶⁷. Cette relation qui est en même temps une relation d'assistance, « cherche à transformer la personne, afin de faire disparaître ses difficultés ou de l'inciter à les résoudre par elle-même »⁵⁶⁸. Remarquer que l'action socio-éducative et l'intervention sociale adoptent les modalités du « travail relationnel » ne doit pas conduire à oublier que « l'activité engagée "pour" l'utilisateur est aussi faite "à" celui-ci »⁵⁶⁹. Agir avec les collégiens et leurs parents dans les dispositifs relais est aussi agir sur eux dans le registre de l'encadrement et de la transformation de leurs pratiques.

L'usage de la notion de contrat dans les dispositifs relais comme dans de nombreux autres dispositifs ne réduit pas non plus leur action à des relations entre personnes hors des exigences institutionnelles. On a vu que le contrat est davantage imposé dans une relation asymétrique qu'il n'est établi entre contractants libres et égaux que présuppose le libéralisme politique, en même temps qu'il est porteur des normes institutionnelles et

⁵⁶⁵. I. Astier, *Les Nouvelles règles...*, *op. cit.*, p. 68. On peut discuter cette vision qui, reconstruisant le passé pour mieux souligner le changement révélé et prédit par l'analyste, fait des travailleurs sociaux, prophétiquement condamnés au déclin, des agents des institutions sans engagement autre que le mandat des institutions. Les éducateurs spécialisés qui, dans les années 50-60, s'installaient à demeure, parfois avec leur famille, dans les quartiers populaires, cherchant ce qu'ils appelaient une « émancipation collective » des habitants des quartiers populaires, ne se reconnaîtraient certainement pas.

⁵⁶⁶. « Où, pour continuer à maintenir l'utilisateur dans une dynamique d'aide sociale en l'y associant, il s'agit de s'affranchir de toute visée à long terme et de toute perspective normative. » J. Ion, B. Ravon, « Institutions et dispositifs... », *op. cit.*, p. 80.

⁵⁶⁷. J.-B. Pommier, *Autour de la relation éducative...*, *op. cit.*

⁵⁶⁸. D. Serre, *Les Coulisses de l'État social...*, *op. cit.*, p. 83.

⁵⁶⁹. *Idem*, p. 83.

d'une dimension moralisatrice. À la suite de Dominique Glasman qui souligne que le contrat ne s'oppose pas, ou pas nécessairement, à l'institution⁵⁷⁰ et qui se demande si l'usage du contrat n'est pas « une voie pour réactiver le programme de l'institution »⁵⁷¹, on peut soutenir que dans les dispositifs relais le contrat n'abolit pas l'institution et son travail d'imposition. Acte d'institutionnalisation de la prise en charge et, dans le même mouvement, du classement comme inenseignable relevant d'une action de socialisation spécifique, le contrat fixe des règles et pose des exigences, aussi bien pour les collégiens que pour les parents. Après des parcours en marge des règles scolaires associés aux yeux des agents de l'institution scolaire pour partie à un encadrement parental défaillant, la signature d'un contrat est un moyen de réaffirmer les exigences auxquelles chacun doit se soumettre pour redresser les parcours de ruptures scolaires ainsi qu'une réactualisation des règles qui président à l'ordre scolaire institué⁵⁷². Le contrat intervient pour objectiver et rappeler les règles qui sont enfreintes quand les dispositions et les pratiques sont dissonantes et contradictoires avec l'ordre scolaire, quand le désajustement entre les premières et le second est tel que ce dernier est menacé⁵⁷³. Si la relation entre les dispositifs relais et les membres des familles concernées se pare des atours de la contractualisation et pas simplement du règlement, c'est aussi pour favoriser l'« adhésion » aux actions engagées qui sont traversées par les logiques et normes institutionnelles et la morale éducative dominante. Le discours de la co-construction du diagnostic, des catégories d'analyse des situations, des solutions et des projets qui se retrouvent dans de nombreux dispositifs de l'intervention sociale se traduit dans plusieurs discours sociologiques par la proposition que l'action sociale ou socio-éducative est « indexée à un travail local d'« autoproduction des normes » »⁵⁷⁴, repose sur une « coproduction dans la relation »⁵⁷⁵ ou encore qu'elle « consiste à prendre en compte les besoins des individus et à produire localement des normes »⁵⁷⁶. Ces propositions s'égareront parfois dans les sables sociologiquement stériles de l'opposition entre individu et société,

⁵⁷⁰. « L'institution n'est donc pas contradictoire avec l'idée de "contrat", mais elle l'intègre », D. Glasman, « Réflexions sur les "contrats"... », *op. cit.*, p. 75.

⁵⁷¹. D. Glasman, « Réflexions sur les "contrats"... », *op. cit.*, p. 87.

⁵⁷². On pourrait gloser sur la proposition que le contrat écrit à cette occasion réactive ce qui pourrait être présenté comme le contrat implicite de la scolarisation qui n'a guère besoin d'être rappelé tant que chacun le respecte. Cependant, cette vision occulte les rapports de forces sur lesquels se fondent, historiquement et actuellement, les logiques et l'ordre scolaires.

⁵⁷³. De la même manière que l'on parle de « rappel au règlement » dans les dossiers des collégiens comme forme de rappel à l'ordre. Ce qui n'est pas sans analogie avec ce qu'écrit Pierre Bourdieu : « On peut poser en loi générale que plus la situation est dangereuse, plus la pratique tend à être codifiée. » P. Bourdieu, « Habitus, code et codification... », *op. cit.*, p. 41.

⁵⁷⁴. « Indexée à un travail local d'« autoproduction des normes » partie prenante de cet apparent processus de « désinstitutionnalisation » déjà évoqué, cette tendance à la responsabilisation des usagers peut être pensée comme une reconfiguration de l'expérience sociale ». J. Ion, B. Ravon, « Institutions et dispositifs... », *op. cit.*, p. 78.

⁵⁷⁵. *Idem*, p. 78.

⁵⁷⁶. I. Astier, *Les Nouvelles règles...*, *op. cit.*, p. 9.

affirmant que l'on a affaire à « une nouvelle thématization du rapport entre individu et société dans laquelle le commun n'est plus instauré de haut en bas, mais construit par en bas à partir des interactions des individus et de leur propre gestion d'eux-mêmes comme individus »⁵⁷⁷. Outre que l'on tend ici à extraire les individus du social ou à révoquer ce dernier⁵⁷⁸, la question de savoir ce qui produit les individus et les catégories à leur disposition pour construire leurs perceptions ou leurs analyses des situations dans lesquelles ils s'engagent est occultée, comme disparaissent les rapports de forces socialement et institutionnellement construits qui trament les interactions. Si l'on ne peut nier que les politiques publiques en matière d'éducation ou d'intervention sociale tendent depuis les années 80 à orienter les fonctionnements institutionnels vers « un mode de régulation renvoyant aux acteurs locaux la définition de ce qu'ils font »⁵⁷⁹, doit-on en conclure que les modalités d'action, les catégories de classement ou de qualification des situations et des problèmes, les perspectives dégagées sont produites *ex nihilo* à partir des interactions et des analyses des interactants ? Les pages qui précèdent montrent que les catégorisations opérées, les projets construits, pour ne pas être donnés dès l'entrée dans les dispositifs relais, sont orientés par les « lectures » antérieures des parcours des collégiens consignés dans les différents dossiers les concernant. Elles montrent que les catégorisations et les devenir possibles sont institutionnellement bornées, notamment par les catégories objectivées dans les différents dispositifs ou établissements créés par les institutions et par les catégories et limites intériorisées par les différents membres des dispositifs relais.

Le croisement et l'articulation d'agents d'institutions différentes, parfois historiquement opposées et dont les relations ont été longtemps empreintes de défiance⁵⁸⁰, dans des dispositifs moins « verticaux » et plus « horizontaux », peuvent inciter à déceler une mutation reposant ou débouchant sur un affaiblissement des institutions de socialisation et d'encadrement, et sur des formes d'actions moins encadrées institutionnellement, plus dépendantes d'acteurs locaux, de leurs bricolages et constructions plus ou moins singulières. Pour autant, ce croisement n'est pas seulement né du « terrain » ou des initiatives locales. Il est aussi compris dans les politiques des institutions (comme l'institution scolaire et le travail social) à travers la rhétorique du « partenariat »⁵⁸¹ ou

⁵⁷⁷. M.-H. Soulet, « Une solidarité de responsabilisation ? », in J. Ion (dir.), *Le travail social...*, *op. cit.*, p. 89.

⁵⁷⁸. Selon l'expression de L. Pinto, « Ne pas multiplier les individus inutilement », *¿ Interrogations ?*, n° 2, 2006.

⁵⁷⁹. « C'est le propre du mode partenarial de gestion des questions scolaires : on demande aux acteurs locaux de se rencontrer et de devenir eux-mêmes ceux qui définiront les critères de ce qu'ils font à partir du dispositif *ad hoc*. » B. Geay, « Les "déscolarisés" : les enjeux d'une catégorisation... », *op. cit.*, p. 57.

⁵⁸⁰. Voir sur cette question J. Verdes-Leroux, *Le travail social*, Minit, 1978 ; J. Ion, J.-P. Tricart, *Les Travailleurs sociaux*, La Découverte, 1984.

⁵⁸¹. Présente également dans les politiques « culturelles » dans les quartiers populaires. S. Faure, M.-C. Garcia, *Danses des villes et danses d'école...*, *op. cit.*

dans les dispositifs de lutte contre les ruptures scolaires. Ainsi, les problèmes sociaux associés à la scolarisation des enfants des classes populaires sont de plus en plus envisagés comme relevant de l'action de différentes institutions. Plus généralement, la prise en charge et l'encadrement des populations dites « à risques » (les fractions les plus dominées des classes populaires) tendent à être de plus en plus pensés (par les instances dirigeantes des institutions étatiques) en termes de conjonction de différentes actions institutionnelles et de coordination des interventions, proposant ainsi une logique institutionnelle nouvelle. Ces recompositions des relations entre institutions (qui n'abolissent pas les concurrences) concourent à faire émerger de nouvelles catégories d'appréhension du réel, à infléchir les modes de traitement des problèmes dans telle ou telle institution, à ouvrir des nouvelles modalités de prise en charge. Les dispositifs comme les dispositifs relais apparaissent en quelque sorte comme une résultante de ces orientations institutionnelles davantage que comme des suppléants d'institutions défailtantes. Jacques Ion et Bertrand Ravon proposent une piste d'analyse, « celle selon laquelle le dispositif travaillerait à la continuelle adaptation de l'institution. Plus précisément, on envisagera la figure du dispositif à partir de son inscription dans un contexte d'étayage et de recomposition d'institutions en "crise" »⁵⁸². Ils poursuivent : « L'école reste par exemple le lieu massif de l'inculcation des savoirs, de même que l'action sociale reste le moyen principal de l'assistance. Et la multiplication des dispositifs d'éducation prioritaire (des ZEP aux REP) ne signifie pas la disparition de l'institution scolaire. Institutions et dispositifs n'apparaissent ainsi pas nécessairement alternatifs, mais plutôt complémentaires »⁵⁸³. Si les dispositifs relais⁵⁸⁴ émergent là où l'institution scolaire échoue à soumettre une partie des élèves à ses logiques et à son ordre, ils sont davantage qu'un complément ou un étayage de l'institution scolaire. Ils en sont un des instruments en ce qu'ils prolongent son action là où des élèves lui échappent ou lui résistent, et qu'ils organisent la suite du parcours institutionnel des collégiens dans l'école, dans ses organisations périphériques ou dans des institutions « partenaires », institutions de socialisation et d'encadrement. Loin d'être contre l'« institution »⁵⁸⁵,

⁵⁸². J. Ion, B. Ravon, « Institutions et dispositifs... », *op. cit.*, p. 76.

⁵⁸³. J. Ion, B. Ravon, « Institutions et dispositifs... », *op. cit.*, p. 77.

⁵⁸⁴. Pour ne m'en tenir qu'à ceux-là, mais on aura compris que j'ai pour hypothèse que cette proposition vaut pour nombre d'autres dispositifs développés en direction des fractions inférieures des classes populaires.

⁵⁸⁵. Parler d'« institution » au singulier soulève de sérieux problèmes pour tout sociologue qui entend produire des analyses empiriquement fondées. La polysémie du concept d'institution en sociologie et la variété des institutions dans une formation sociale comme la nôtre devrait interdire un tel usage. Ce singulier fréquent, comme celui qui est appliqué au mot « individu » dans nombre de textes, pourrait bien n'être qu'une formule rhétorique destinée à montrer que le monde social serait entré dans une nouvelle ère, qualifiée parfois de « post-moderne », caractérisée par un affaiblissement généralisé de la « société » (le déclin de l'institution étant alors le déclin de la « société », remplacée par l'expérience et la subjectivité des individus chargés de se construire eux-mêmes). Ce que j'ai écrit dans la première partie devrait suffire à convaincre que je ne partage pas ce point de vue qui me semble davantage relever de la prophétie ou de la philosophie sociale que de la sociologie. On lira avec profit le post-scriptum de Bernard Lahire à son livre

même « tout contre »⁵⁸⁶, ils apparaissent comme des dispositifs institutionnels, organisés aux marges de différentes institutions de socialisation et d'encadrement, mais au cœur de celles-ci du point de vue des logiques qui les animent. Leur position périphérique, le croisement de différents agents institutionnels porteurs de logiques d'action différentes et qui s'articulent, parfois avec des tensions, dans chaque construction locale confère une certaine autonomie à ces dispositifs institutionnels qui peuvent ainsi déroger au fonctionnement habituel de chacune des institutions impliquées. Pourtant cette autonomie est relative et l'analyse des dispositifs relais montre que leur action reste bornée par les logiques et les catégories institutionnelles, en particulier celles de l'institution scolaire⁵⁸⁷. Les dispositifs relèvent certes d'agencements locaux, mais leur action est surplombée par une totalité institutionnelle qui en fixe l'orientation générale, les limites, les cadres à l'intérieur desquels peuvent se construire ces agencements.

La culture des individus. Si l'auteur montre les obstacles que dresse la pensée durkheimienne pour analyser le social en sa forme individualisée, il souligne que la sociologie se trouve aujourd'hui face aux discours idéologiques et prophétiques postulant, sans étayage empirique sérieux, une individualisation ou une atomisation généralisées et envisagées comme délitement du social. Du coup, les chantres d'un monde libéré des contraintes du social, interdisent, en naturalisant les individus ou plutôt l'« individu », toute saisie sociologique des variations inter ou intra-individuelles du social comme de la singularité sociale des parcours. B. Lahire, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, 2004. Voir également Millet M., Thin D., « Scolarités singulières et déterminants sociologiques », *Revue française de pédagogie*, n° 161, 2007.

⁵⁸⁶. Selon l'expression de J. Ion et B. Ravon, « Institutions et dispositifs... », *op. cit.* p. 75. Les auteurs de ce texte semblent osciller entre une prise de distance à l'égard des analyses qui, arguant des transformations du travail social, voient dans l'organisation en dispositifs un affaiblissement institutionnel et la reprise à leur compte du discours sur l'action personnalisée qui occulte l'encadrement institutionnel de l'action des professionnels comme des « personnes » qu'ils prennent en charge.

⁵⁸⁷. Il n'est pas indifférent que l'on observe une tendance à un plus grand encadrement des dispositifs relais par l'institution scolaire avec une plus grande codification de leurs rôles, comme on peut le voir dans telle Académie qui, depuis peu, distingue officiellement les classes relais destinées aux collégiens les plus âgés afin d'organiser leur orientation vers des formations professionnalisantes courtes des ateliers relais devant recevoir les collégiens plus jeunes et pour lesquels une rescolarisation dans les collèges ou d'autres dispositifs spécialisés sont envisagés.

PERSPECTIVES DE RECHERCHES

Les recherches dans lesquelles je m'engage aujourd'hui s'enracinent dans mes recherches antérieures, mais me conduisent à un nouveau pas de côté, de la même façon que chacun des travaux présentés dans ce mémoire de synthèse a opéré des déplacements progressifs vers des objets contigus. Si elles concernent toujours les fractions les plus dominées et les plus démunies des classes populaires, elles m'éloignent des questions scolaires (sans qu'elles en soient totalement absentes), autre façon de ne pas m'enfermer dans une sociologie de l'éducation (trop souvent circonscrite à l'école ou à la scolarisation) dans laquelle je me sens à l'étroit. Outre leur intérêt pour les milieux populaires et pour l'analyse de la confrontation entre logiques sociales différenciées, ces recherches, à égale distance d'une sociologie d'acteurs sans passé et d'une sociologie négligeant contextes et interactions⁵⁸⁸, prolongent mes précédents travaux par l'attention qu'elles portent à une « socialisation en train de se faire » à l'articulation des dispositions antérieurement construites et des configurations⁵⁸⁹ spécifiques dans lesquelles les individus sont pris. La première reprend la trace ouverte par la recherche sur les parcours de ruptures scolaires en étudiant, sur une longue période et au-delà de la scolarisation, le devenir des parcours des collégiens passés par une classe relais. L'objectif est de saisir les processus et les socialisations à l'œuvre dans ces parcours au croisement des diverses prises en charge et actions institutionnelles, des relations familiales, des relations de sociabilité plus larges ou encore de la confrontation au marché du travail. La seconde recherche se centre sur un aspect jusque-là peu présent dans mes travaux : la socialisation horizontale de membres des classes populaires et les effets de leur implication dans des collectifs ou associations qui leur sont propres.

Ces perspectives s'inscrivent dans un programme de recherches dont je suis co-responsable avec Sylvia Faure, programme qui a trouvé un financement dans le cadre de l'appel à projets « Vulnérabilités : à l'articulation du sanitaire et du social » de l'agence nationale de la recherche. Il porte sur les parcours qualifiés de parcours de « vulnérabilité sociale » dans les milieux populaires, plus précisément dans les fractions des classes populaires caractérisées par la faiblesse des ressources économiques, la précarité de l'emploi, la faiblesse du capital scolaire ou encore les conditions résidentielles dégradées ou marquées par l'instabilité, par exemple du fait des politiques de « rénovation urbaine ».

La notion de « vulnérabilité » soulève de sérieux problèmes pour l'analyse sociologique. C'est d'abord une notion des politiques publiques importées dans les sciences sociales à

⁵⁸⁸. B. Lahire, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, 1998, p. 53-54.

⁵⁸⁹. Qu'elles soient envisagées sous l'angle des interactions, des cadres institutionnels ou encore de différents marchés (du travail, du logement, etc.)

partir du discours des experts internationaux des catastrophes naturelles⁵⁹⁰. En sociologie, Robert Castel la mobilise au côté de celle de désaffiliation ou d'insécurité sociale⁵⁹¹, et souligne la résurgence d'une « vulnérabilité de masse » en même temps que s'affaiblissent les protections sociales collectives (liées à ce que l'auteur nomme « la société salariale ») qui ont historiquement permis de la dépasser. Toutefois, l'usage de cette notion floue et englobant des situations sociales très variées (« notion éponge ») tend à réduire la « vulnérabilité » aux caractéristiques des groupes et des individus, les renvoyant parfois au rôle de victimes ou de responsables et gommant toute perspective structurale, en termes notamment de rapports de domination, pour saisir la situation des dominés. Dans le même registre sémantique que la notion de « souffrance sociale », la notion de « vulnérabilité » s'inscrit dans une réorientation de la manière dont la « question sociale » est pensée, et dans « une nouvelle manière d'administrer la question sociale »⁵⁹² aujourd'hui. Cette réorientation vers l'individu « en souffrance » ou « vulnérable » procède largement de la psychologisation des rapports sociaux⁵⁹³, qui s'accompagne d'un travail de moralisation⁵⁹⁴, et de l'occultation des inégalités structurelles, tendant du même coup à l'essentialisation de la « vulnérabilité sociale ». Une partie de mon travail de recherche consistera à interroger ces catégories de désignation des problèmes sociaux et leurs effets dans les politiques publiques et les dispositifs institutionnels.

Le programme se décline en trois opérations de recherche composées chacune d'un ou plusieurs terrains et sous-objets distincts. Je suis responsable de deux opérations dans lesquelles s'inscrivent mes recherches : 1) « Parcours socio-scolaires et d'emploi des jeunes des milieux et quartiers populaires » ; 2) « Associations et parcours de femmes de milieux populaires ». S. Faure est responsable de l'opération intitulée « Parcours de familles dans les quartiers de zones sensibles urbaines soumis aux rénovations urbaines : comparaison des générations, des conditions d'existence dans des configurations résidentielles variables ».

⁵⁹⁰. H. Thomas, « Vulnérabilité, fragilité, précarité, résilience, etc. De l'usage et de la traduction de notions éponges en sciences de l'homme et de la vie », *TERRA-Ed., Coll. "Esquisses"*, février 2008 : <http://terra.rezo.net/article697.html>

⁵⁹¹. R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, 1995. R. Castel, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Seuil, 2003.

⁵⁹². D. Fassin, *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*, La Découverte, 2004, p. 13.

⁵⁹³. L. Demailly, « La psychologisation des rapports sociaux comme thématique sociologique », in M. Bresson, *La psychologisation de l'intervention sociale*, L'Harmattan, 2006.

⁵⁹⁴. R. Castel, E. Enriquez, H. Stevens, « D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ? », *Sociologies Pratiques*, n° 17, 2008/2.

I. Parcours institutionnels et socioprofessionnels après des processus de ruptures scolaires

Ma première piste de recherches entend poursuivre l'analyse des processus et des parcours, de la manière dont ils se construisent et de la socialisation qui les accompagne et qu'ils produisent en prenant pour objet le devenir des collégiens aux parcours de ruptures scolaires passant par un dispositif relais. De la recherche sur les parcours de ruptures scolaires des collégiens de familles populaires, on peut déduire que s'esquisse dans ces parcours la pente d'une trajectoire⁵⁹⁵ orientée, au plan scolaire, vers une déscolarisation encadrée et une sortie sans titre scolaire ou avec des titres de faible valeur sociale⁵⁹⁶ ; et, au plan socio-économique, vers une insertion sur le marché du travail dans des emplois peu qualifiés et précaires, et relevant du régime d'insertion caractérisé par une « inscription dans l'emploi discontinu ou le non-emploi »⁵⁹⁷. L'étude des prémices de cette trajectoire (jusqu'au passage en dispositif relais) a mis au jour de faibles ressources familiales au plan scolaire et économique, une altération des liens de sociabilité, les parcours de ruptures scolaires s'accompagnant souvent d'une fragilisation des liens familiaux, parfois de formes d'isolement des sociabilités juvéniles ou d'entrée dans une « culture » de la provocation⁵⁹⁸ et de l'illégalisme⁵⁹⁹. Elle montre encore que les parcours de ruptures scolaires sont indissociables de processus de disqualification symbolique⁶⁰⁰, avec, au plan subjectif et psychique, leurs effets sur l'estime de soi ou sur le sentiment de n'avoir aucune place dans le monde⁶⁰¹. Les premiers éléments d'objectivation du devenir de ces collégiens laissent apparaître que cette trajectoire de reproduction des positions sociales dominées ainsi amorcées se confirme dans les années qui suivent pour nombre d'entre eux. Pour autant, toutes les trajectoires ne sont pas identiques, une partie des ex-collégiens trouvant les voies de formations qualifiantes dans le monde ouvrier ou employé et quelques-uns, plus rares, parvenant même à dépasser cette condition. La recherche dans laquelle je me suis engagé avec Mathias Millet vise à

⁵⁹⁵. Le concept de trajectoire employé ici est celui de Pierre Bourdieu qui met en relation une position de départ et une position d'arrivée, par exemple dans *La Distinction*, « Conditions de classe et conditionnements sociaux ».

⁵⁹⁶. M. Millet, D. Thin, « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, 2003.

⁵⁹⁷. H. Eckert, V. Mora, « Formes temporelles de l'incertitude et sécurisation des trajectoires dans l'insertion professionnelle des jeunes », *Travail et Emploi* n° 113, 2008.

⁵⁹⁸. S. Beaud, M. Pialoux, *Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*, Fayard, 2003.

⁵⁹⁹. G. Mauger, « Disqualification sociale, chômage, précarité et montée des illégalismes », *Regards sociologiques*, n°21, 2001 ; G. Mauger, *Les bandes, le milieu et la bohème populaire. Études de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005)*, Paris, Belin, 2006

⁶⁰⁰. M. Millet, D. Thin, « La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique », in D. Glasman, F. Ouevrard (dir.), *La Déscolarisation*, La Dispute, 2004.

⁶⁰¹. D. Glasman, « Qu'est-ce que la “déscolarisation” ? », in D. Glasman, F. Ouevrard (dir.), *La Déscolarisation...*, op. cit.

comprendre par quels parcours se construisent les trajectoires avec pour objectif de saisir les conditions qui perpétuent l'engrenage socialement négatif amorcé au cours de la scolarité et celles qui permettent la construction de « contre-handicaps ». Elle se donne pour objet d'analyser l'articulation des effets de la socialisation antérieure constitutive des parcours de ruptures scolaires, des éventuels effets du passage par les dispositifs relais et du processus de socialisation au fil des années suivantes confirmant ou infléchissant la pente de la trajectoire et les dispositions issues des parcours de ruptures scolaires. Dans le même mouvement, on s'efforce de comprendre la manière dont se construisent, se renforcent ou s'affaiblissent des supports ou des ressources, un « capital de conformité »⁶⁰², etc. mobilisables et mobilisées dans les parcours. Deux dimensions sont particulièrement analysées. Les parcours dans les dispositifs institutionnels sont saisis par une reconstruction systématique des nombreuses prises en charge institutionnelles qui se succèdent au fil des années⁶⁰³. La recherche tente d'analyser les effets de socialisation de ces prises en charge ainsi que la manière dont elles construisent les parcours, permettent une insertion socio-économique stable, l'entrée dans des parcours de formation, ou enferment dans des situations de relégation ou de marginalisation plus ou moins institutionnalisées. Parallèlement, les configurations relationnelles sont étudiées en ce qu'elles peuvent constituer des ressources ou des supports avec, contre ou à côté des dispositifs institutionnels. Les ressources familiales ne sont pas toujours entièrement abolies, les pairs peuvent servir d'appui dans les interactions avec les institutions⁶⁰⁴, tel professionnel peut nouer des liens personnels avec un des jeunes dont il s'occupe et lui servir de support en dehors du cadre institutionnel. Cette recherche au long cours passe par une reconstruction objectivante des parcours à travers les dossiers des ex-collégiens et l'interrogation systématique des nombreuses institutions par lesquelles ils sont passés, et par des entretiens avec les ex-collégiens visant à saisir les effets de socialisation des parcours.

II. Le « collectif » et le « populaire » : socialisation et parcours dans des groupes de femmes de quartiers populaires

La seconde orientation de mes recherches prend pour objet la socialisation engendrée par le regroupement d'habitants de quartiers populaires – en l'occurrence des femmes de quartiers populaires – dans des groupes et associations situés entre action « sociale » et action « revendicative ». Deux éléments de mon activité de chercheur se combinent pour m'inciter à porter mon regard de ce côté. D'une part, mes recherches sur les ruptures

⁶⁰². I. Coutant, *Délict de jeunesse. La justice face aux quartiers*, La Découverte, 2005.

⁶⁰³. M. Millet, D. Thin, « L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et affectations institutionnelles », in S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, PUF, 2007.

⁶⁰⁴. Par exemple, les organismes d'emploi ou d'insertion : S. Beaud, M. Pialoux, *Violences urbaines, violence sociale...*, *op. cit.*

scolaires et les familles concernées ont montré qu'à la précarisation et à la dégradation des conditions d'existence des familles sont associées des formes d'isolement relatif des familles et de réduction des réseaux de sociabilité produits tout à la fois par l'absence d'emploi ou des emplois qui n'insèrent pas dans un groupe salarié, par les conditions d'habitation, par des formes de repli sur soi, fréquentes pour ces familles socialement disqualifiées ou encore par la fragilisation des liens familiaux et conjugaux. La réduction du réseau de sociabilité est du même coup une réduction des solidarités et des ressources pour faire face aux difficultés de la vie au plan économique, de la santé ou encore de l'éducation des enfants. L'effet du relatif isolement est particulièrement important pour les femmes qui doivent, le plus souvent, faire face aux tâches domestiques, éducatives et aux relations avec les institutions (école, travail social, médecine...). D'autre part, j'ai eu l'occasion d'observer des formes de solidarité et de groupement susceptibles de compenser ces formes d'isolement. Pendant plus de deux ans, j'ai accompagné un collectif de groupes de femmes (mères de famille pour la plupart) réalisant au sein d'une « université populaire de parents » un travail de réflexion et de connaissance sur le « décrochage scolaire » (selon leur expression) d'enfants de leurs quartiers, action qui a débouché sur plusieurs séminaires regroupant les femmes concernées et des agents de l'institution scolaire⁶⁰⁵. Cet accompagnement a été l'occasion de tisser des liens étroits avec les participantes et d'effectuer de nombreuses observations révélant l'acquisition de compétences et de dispositions spécifiques au cours des actions menées collectivement, la construction de ressources et de formes de reconnaissance collectives et individuelles pour des femmes dominées par la faiblesse de leurs « capitaux », leur statut de femmes et des conditions précaires d'existence, et encore les tensions⁶⁰⁶ entre les logiques d'action des groupes de femmes et les logiques des institutions liées aux politiques publiques⁶⁰⁷. Les observations montrent des femmes à faible capital scolaire prenant la parole en publique, réalisant des panneaux pour des expositions, écrivant de courts textes pour valoriser leurs productions, discutant et argumentant avec des autorités institutionnelles et politiques... Elles montrent aussi un effet sur les temporalités des participantes à travers l'organisation de réunions régulières, des prises de rendez-vous avec tel ou tel représentant institutionnel... Elles montrent encore des transformations dans les rapports entre hommes et femmes. Elles permettent de faire l'hypothèse de la constitution d'un

⁶⁰⁵. D. Thin, « “Le but et le chemin” : point de vue sur des rencontres inhabituelles entre des professionnels et des parents », *Les dossiers de la MRIE*, « Réflexion croisée parents professionnels », Mission régionale Rhône-Alpes d'information sur l'Exclusion et Académie de Lyon, 2007.

⁶⁰⁶. Tensions qui vont de pair avec une recherche de légitimité institutionnelle des groupes de femmes.

⁶⁰⁷. Ce travail exploratoire rejoint une recherche sur les rapports sociaux de sexe dans un quartier populaire en cours de « rénovation » menée par S. Faure (S. Faure, *Rapports sociaux et de sexe dans un Grand Ensemble en transformation. Sexuation de la vie quotidienne et arrangements de sexe à l'adolescence*, Rapport de recherches, Université Lyon 2, GRS, Fasild, 2005), ce qui nous a conduit à la publication d'un premier article : S. Faure, D. Thin, « Femmes des quartiers populaires, associations et politiques publiques », *Politix*, n° 78, juin 2007.

capital social ou relationnel⁶⁰⁸ porteur de légitimité et de ressources. La recherche vise donc à analyser finement la socialisation à l'œuvre, ses modalités comme ses effets sur les participantes, sur leurs pratiques, leurs relations familiales, de voisinage et avec les institutions comme l'école ou le travail social. Elle cherche également à saisir les parcours des femmes en amont et en aval de leur participation aux groupes. Elle s'intéresse aussi à l'action des groupes en tant que tel et à leurs rapports aux institutions chargées de l'action sociale et politique dans les quartiers populaires. Les rapports des institutions aux associations des femmes de quartiers populaires sont ambivalents et ambigus⁶⁰⁹. Les relations des associations et de leurs membres aux institutions ne le sont pas moins en ce sens qu'elles recherchent leur reconnaissance et leur appui tout en développant une posture critique et revendicative à leur endroit. Il s'agira donc de comprendre comment se construisent les relations entre les institutions et le collectif d'associations et de groupes entre défiance et reconnaissance en entreprenant notamment une analyse socio-historique de ce collectif à partir des nombreux matériaux déjà collectés⁶¹⁰.

⁶⁰⁸. « Par capital relationnel, nous entendons l'ensemble des ressources (affectives, matérielles, d'information, de soutien, etc.) qui transitent par le réseau de relations d'une personne. », C. Martin, « La vulnérabilité relationnelle : une composante de la précarité », in M. Del Sol, A. Eydoux, A. Gouzien, P. Merle, P. Turquet, *Nouvelles dimensions de la précarité*, PUR, 2001, p. 327.

⁶⁰⁹. C. Hamidi, « Éléments pour une approche interactionniste de la politisation : Engagement associatif et rapport au politique dans des associations locales issues de l'immigration », *Revue française de science politique*, vol. 56, n° 1, 2006 ; S. Faure, D. Thin, « Femmes des quartiers populaires..., *op. cit.*

⁶¹⁰. Cette dimension de mon projet dépasse le cadre du programme de recherche financé par l'ANR.

BIBLIOGRAPHIE⁶¹¹

- Aries P., *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973.
- Astier I., *Les nouvelles règles du social*, Paris, PUF, 2007.
- Bacqué M.-H., Sintomer Y., « Peut-on encore parler de quartiers populaires ? », *Espaces et sociétés*, n° 108-109, 2002.
- Bailleau F., « Délinquance des mineurs : question de justice ou d'ordre social ? », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 29, 1997.
- Baudelot C., Establet R., *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.
- Baudelot C., Establet R., « Ecole, la lutte de classes retrouvée », in Pinto L., Sapiro G., Champagne P., *Pierre Bourdieu, sociologue*, Paris, Fayard, 2004.
- Bautier É., Charlot B., Rochex J.-Y., *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.
- Bautier É., *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- Bautier É., Rochex J.-Y., « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Terrail J.-P., *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997.
- Beaud S., *L'Usine, l'école et le quartier. Itinéraires scolaires et avenir professionnel des enfants d'ouvriers de Sochaux-Montbéliard*, Thèse de doctorat de sociologie, EHESS, 1995.
- Beaud S., *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002.
- Beaud S., Pialoux M., *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard, 1999.
- Beaud S., Pialoux M., *Violences urbaines, violence sociale*, Paris, Fayard, 2003.
- Becker H. S., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.
- Becker H. S., « Biographie et mosaïque scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, 1986.
- Becker H. S., « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educationall Sociology*, vol. 25, n° 8, 1952, traduit dans Forquin J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1997.
- Berger P., Luckmann T., *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.
- Bernard R., « Quelques remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire », *Les dossiers de l'éducation*, n° 5, Toulouse, 1984.
- Bernard R., « Les petites écoles d'Ancien Régime, lectures et hypothèses », *Cahiers de recherche*, n° 6, 1986, GRPS, Université Lumière Lyon 2.
- Bernard R., « Pour une sociologie de l'écriture », *Analyse des modes de socialisation, confrontations et perspectives*, Actes de la table ronde de Lyon, GRS, Université Lumière Lyon 2, mai 1988.
- Bernstein B., « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », CERI, OCDE, 1975, repris dans Deauvieau J., Terrail J.-P. (coord), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, 2007.
- Bernstein B., *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minit, 1975.

⁶¹¹. Sont présentées ici toutes les références utilisées dans le mémoire.

- Bessin, M. « La catégorie de minorité juridique : principes, pratiques et enjeux », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 29, 1997.
- Beuscart J.-S., Peerbaye A., « Histoires de dispositifs. (introduction) », *Terrains & Travaux*, 2, n° 11, 2006.
- Blöss T., « Qualifier les jeunes. Politique du social et pari du local », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 16, n° 1, 1987.
- Blöss T., « Une jeunesse sur mesures. La politique des âges », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XCVII, 1994.
- Boisson M., Verjus A., *La Parentalité, une action de citoyenneté. Une synthèse des travaux récents sur le lien familial et la fonction parentale (1993 – 2004)*, Dossier d'étude n°62, CERAT-CAF, 2004.
- Boltanski L., *Prime éducation et morale de classe*, Paris, Mouton, 1969.
- Boltanski L., « Les usages sociaux du corps », *Annales ESC*, 1971.
- Boltanski L., Chiapello E., *Le Nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- Bonnéry S., « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, n°1, 2003.
- Bonnéry S., *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.
- Bourdieu P., « Les sous-prolétaires algériens », *Les Temps modernes*, décembre 1962, repris dans *Agone*, n° 26/27, Revenir aux luttes, 2002.
- Bourdieu P., *Algérie 60, structures économiques et structures temporelles*, Paris, Minuit, 1977.
- Bourdieu P., *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.
- Bourdieu P., « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, 1979.
- Bourdieu P., « Le mort saisit le vif. Les relations entre l'histoire réifiée et l'histoire incorporée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 32-33, 1980.
- Bourdieu P., « Vous avez dit "populaire" ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 46, 1983.
- Bourdieu P., *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1984.
- Bourdieu P., « Habitus, code et codification », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 64, 1986.
- Bourdieu P., « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62/63, 1986.
- Bourdieu P., *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987.
- Bourdieu P., *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989.
- Bourdieu P. (dir.), *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.
- Bourdieu P., *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.
- Bourdieu P., *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001.
- Bourdieu P., *Le Bal des célibataires. Crise de la société paysanne en Béarn*, Paris, Seuil, 2002.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
- Bourdieu P., Chamboredon J.-C., Passeron J.-C., *Le Métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1973.
- Bourgois P., *En quête de respect : Le crack à New York*, Paris, Seuil, 2008.
- Broccolichi S., « Qui décroche ? », in Bloch M.-C., Gerde B. (dir.), *Les Lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique sociale, 1998.

Bibliographie

- Brucy G., Ropé F., *Suffit-il de scolariser ?*, Paris, Éditions de l'Atelier, 2000.
- Bruneteaux P., « Les institutions et les paumés : les logiques de la surenchère », *Critiques sociales*, n° 5-6, 1994.
- Canguilhem G., *Le Normal et le Pathologique*, Paris, PUF, 1991 (1966).
- Cardi F., Plantier J. (coord.) *Durkheim, sociologue de l'éducation*, Paris, INRP – L'Harmattan, 1993.
- Cartier M., Coutant I., Masclet O., Siblot Y., *La France des petits-moyens*, Paris, La Découverte, 2008.
- Castel R., *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.
- Castel R., Haroche C., *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*, Paris, Fayard, 2001.
- Castel R., « La sociologie et la réponse à la demande sociale », in Lahire B. (dir.), *À quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte, 2002.
- Castel R., *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil, 2003.
- Castel R., Enriquez E., Stevens H., « D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ? », *Sociologies Pratiques*, n° 17, 2008/2.
- Certeau (de) M., *La Culture au pluriel*, Paris, Christian Bourgois, 1980.
- Certeau (de) M., *L'Invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990.
- Cerutti S., « Normes et pratiques, ou de la légitimité de leur opposition », in Lepetit B. (dir.), *Les Formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel, 1995.
- Chagnard É., *Les activités économiques des gens du voyage. Entre intégration et résistance*, DEA de sociologie, Université Lumière Lyon 2, 2004, direction D. Thin.
- Chamboredon J.-C., « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII-3, 1971.
- Chamboredon J.-C., « Le métier d'enfant : vers une sociologie du spontané », CERI, OCDE, 1975.
- Chamboredon J.-C., « Classes scolaires, classe d'âge, classes sociales : les fonctions de scansion temporelle du système de formation », Cahier du CERCOCOM, n° 6, 1991.
- Chamboredon J.-C., Prevot J., « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, XIV, 1973.
- Chapoulié J.-M., *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 1987.
- Charlot B., *L'École en mutation*, Paris, Payot, 1987.
- Charlot B. (coord.), *L'École et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 1994.
- Charlot B., *Le Rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999.
- Chartier A.-M., « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès*, n°25, 1999.
- Chartier R., *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1987.
- Chartier R., *Pouvoir(s) et culture(s)*, Cahiers de recherche, n° 11, Lyon, GRS, 1993.
- Chartier R., Compère M.-M., Julia D., *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES/CDU, 1976.
- Chartier A.-M., Hébrard Jean, « Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme », in Besse J.-M., Gaulmyn M.-M. de, Ginet D., Lahire B. (dir.), *L'"Illettrisme" en questions*, Lyon, PUL, 1992.

Bibliographie

- Chauvel L., « La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres », *Revue de l'OFCE*, n° 66, 1998.
- Clerc P., « La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième », *Population*, n°4, 1964.
- Coutant I., *Délict de jeunesse. La justice face aux quartiers*, Paris, La Découverte, 2005.
- Coutant I., « Insertion socioprofessionnelle et éducation morale de jeunes délinquants », in Mauger G., Moreno Pastaña J.-L., Roca i Escoda M. (coord.), *Normes, déviances, insertion*, Genève, Ed. Seismo, 2008.
- CRESAS, *Ouvertures : l'école, la crèche, les familles*, Paris, L'Harmattan, 1985.
- Crubellier M., *L'Enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950*, Paris, Armand Colin, 1979.
- Darmon M., « Les "entreprises" de la morale familiale », *French Politics, Culture and Society*, vol. 17, n° 3-4, 1999.
- Darmon M., *Devenir anorexique. Une approche sociologique*, Paris, La Découverte, 2003.
- Darmon M., *La Socialisation*, Paris, Armand Colin, col. 128, 2006.
- Debarbieux É., *La Violence en milieu scolaire. -I- Etat des lieux*, Paris, ESF, 1996.
- Delay C., *Les Classes populaires à l'École. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, thèse doctorale en Sciences économiques et sociales, Mention Sociologie, Université de Genève, 18 juin 2009.
- Demaillly L., *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Lille, PUL, 1991.
- Demaillly L., « La psychologisation des rapports sociaux comme thématique sociologique », in M. Bresson, *La psychologisation de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- Donzelot J., *La Police des familles*, Paris, Minuit, 1977.
- Douat É., « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000 », *Déviance et Société*, vol. 31, n° 2, 2007.
- Douglas M., *Comment pensent les institutions*, Paris, la Découverte/MAUSS, 1999.
- Douglas M., *Il n'y a pas de don gratuit*, Paris, La Découverte/MAUSS, 1999.
- Dressen M., *De l'amphi à l'établi. Les étudiants maoïstes à l'usine (1967-1989)*, Paris, Belin, 1999.
- Dressen M., *Les Établis, la chaîne et le syndicat*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- Dubet F., *La Galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987.
- Dubet F., *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.
- Durkheim É., *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1981 (1893).
- Durkheim É., *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1985 (1922).
- Durkheim É., *L'Éducation morale*, Paris, PUF, 1963 (1922).
- Durkheim É., *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969.
- Durkheim É., *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1978.
- Ebersold S., *La Naissance de l'inemployable*, Rennes, PUR, 2001.
- Eckert H., Mora V., « Formes temporelles de l'incertitude et sécurisation des trajectoires dans l'insertion professionnelle des jeunes », *Travail et Emploi* n° 113, 2008.
- Elias N., *La Civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973 (1939).
- Elias N., *La Société de cour*, Paris, Flammarion, 1985.
- Elias N., *La Dynamique de l'Occident*, Paris, Presses Pocket, 1990.
- Elias N., *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris, Seuil, 1991.

Bibliographie

- Elias N., *La Société des individus*, Paris, Fayard, 1991.
- Elias N., *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Edition de l'Aube, 1991.
- Elias N., Dunning É., *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994.
- Fassin D., *Des Maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*, Paris, La Découverte, 2004.
- Faure S., *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 2000.
- Faure S., *Rapports sociaux et de sexe dans un Grand Ensemble en transformation. Sexuation de la vie quotidienne et arrangements de sexe à l'adolescence*, Rapport de recherche, Université Lyon 2, GRS, Fasild, 2005.
- Faure S., Thin D., « Femmes des quartiers populaires, associations et politiques publiques », *Politix*, n° 78, juin 2007.
- Faure S., « Les politiques du corps visant les milieux populaires », *Lien social et Politiques*, n°59, 2008.
- Faure S., Garcia M.-C., *Danses des villes de danses d'école : le hip-hop. Procédures de l'inventivité quotidienne des « danses urbaines » confrontées aux modalités d'apprentissage lors de leur insertion en milieu scolaire*, rapport de recherche, GRS-Université Lyon 2, 2002.
- Faure S., Garcia M.-C., *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, Paris, La Dispute, 2005.
- Fossé-Poliak C., *La Vocation des autodidactes*, Paris, L'Harmattan, 1992
- Foucault M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.
- Foucault M., *Dits et écrits III*, Paris, Gallimard, 1994.
- Foucault M., *Sécurité, territoire, population*, Paris, Hautes études, Gallimard, Seuil, 2004.
- Fritsch P., Joseph I., *Discipline à domicile. L'édification de la famille*, Paris, Recherche n° 28, 1977.
- Gasparini R., *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*, Paris, Grasset, Le Monde, 2000.
- Geay B., « Du "cancre" au "sauvageon". Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'"insertion" et de "tolérance zéro" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, 2003.
- Geay B., « La construction institutionnelle de la "déscolarisation" », *V.E.I.-Enjeux*, n° 132, 2003.
- Geay B., « Les "déscolarisés" : les enjeux d'une catégorisation », *Cahiers de recherche du GRS*, n° 20, 2005.
- Gény R., « "Réponse éducative" de la PJJ et conversion des habitus », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 2, 2006.
- Ginzburg C., *Le Fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVI^e siècle*, Paris, Flammarion, 1980.
- Glasman D., *L'École hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF, 1992.
- Glasman D., *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, L'Harmattan, 1992.
- Glasman D., « Réflexions sur les "contrats" en éducation », *Ville-École-Intégration*, n° 117, juin 1999.
- Glasman D., *L'Accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF, 2001.
- Glasman D., « Qu'est-ce que la "déscolarisation" », in Glasman D., Oeuvrard F. (dir.), *La Déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2004.
- Glasman D., *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école, n°15, 2004.
- Goffman E., « On cooling the mark out. Some aspects of adaptation to failure », *Psychiatry*, vol. 15, 1952, traduit sous le titre « Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec », in Castel R., Cosnier J., Joseph I., *Le Parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit, 1989.

Bibliographie

- Goffman E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, 1968.
- Goffman E., *La Mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris, Minuit, 1973.
- Goffman E., *Les Rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974.
- Goffman E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 1975.
- Gojard S., « L'alimentation dans la prime enfance. Diffusion et réception des normes de puériculture », *Revue française de sociologie*, n° 41-3, 2000.
- Goody J., *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979.
- Goody J., *La logique de l'écriture*, Paris, Armand Colin, 1986.
- Grafmeyer Y., « Sociabilités urbaines », in Ascher F. (coord), *Le Logement en questions. L'habitat dans les années quatre vingt-dix : continuité et ruptures*, Paris, Edition de l'Aube, 1995.
- Grignon C., Passeron J.-C., *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, EHESS, Gallimard, Seuil, 1989.
- GRS, *Rapport d'activité 1987-1991*, Lyon, juin 1991.
- Gruel L., « Conjurant l'exclusion. Rhétorique et identité revendiquée dans des habitats socialement disqualifiés », *Revue française de sociologie*, XXVI-3, 1985.
- Gruzinski S., *La Colonisation de l'imaginaire. Sociétés indigènes et occidentalisation dans le Mexique espagnol, seizième-dix-huitième siècle*, Paris, Gallimard, 1988.
- Hamidi C., « Éléments pour une approche interactionniste de la politisation : Engagement associatif et rapport au politique dans des associations locales issues de l'immigration », *Revue française de science politique*, vol. 56, n° 1, 2006.
- Henriot-Van Zanten A., Thin D., Vincent G., *Processus de formation et dynamiques locales dans l'agglomération lyonnaise*, rapport ronéoté, GRS-Université Lyon 2, 1992.
- Henriot-Van Zanten A., Thin D., Vincent G., *Politiques scolaires urbaines*, Lyon, Edition du Programme Pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes, 1996.
- Henri-Panabière G., Renard F., Thin D., *Un temps de détour... Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique*, Rapport de recherche, GRS, Université Lyon 2, 2009.
- Héran F., « La sociabilité, une pratique culturelle », *Economie et statistique*, n° 216, 1988.
- Herrgott B., « L'identité des plus démunis entre catégorisation officielle et négociations officieuses : le cas du glissement vers la catégorie du handicap », in Del Sol M., Eydoux A., Gouzien A., Merle P., Turquet P., *Nouvelles dimensions de la précarité*, Rennes, PUR, 2001.
- Herzlich C., « Médecine moderne et quête de sens : la maladie signifiant social », in Augé M., Herzlich C., *Le Sens du mal. Anthropologie, histoire, sociologie de la maladie*, Paris, Archives contemporaines, 1983.
- Hoggart R., *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Minuit, 1970 (1957).
- Hoggart R., *33 Newport street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Paris, EHESS, Gallimard, Seuil, 1991.
- Hughes E. C., *Le Regard sociologique*, Paris, EHESS, 1996.
- Ion J., « La fin du socio-culturel ? », *Les Cahiers de l'animation*, n° 56, 1986.
- Ion J., *Le Travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse, Privat, 1990.
- Ion, J. (dir.), *Le Travail social en débat[s]*, Paris, La Découverte, 2005.
- Ion J., Tricart J.-P., *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 1984.

- Isambert-Jamati V., « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in Plaisance É. (coord.), *L'Échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, 1985.
- Joubert M., « Remonter le fil des dégradations. La production urbaine de santé dans la banlieue parisienne », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n° 73, 1996.
- Kellerhals J., Montandon C., *Les Stratégies éducatives des familles*, Genève, Delachaux et Niestlé, 1991.
- Kherroubi M., Millet M., Thin D., *Classes-relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?*, Etudes et recherches n° 8, CNFE-PJJ Vaucresson, 2005.
- Laacher S., « L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées », *Politix*, n° 12, 1990.
- Labourie R., Poujol G., *Les Cultures populaires*, Toulouse, INEP, Privat, 1979.
- Labov W., *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Minuit, 1978.
- Lahire B., *Formes sociales scripturales et formes sociales orales : une analyse sociologique de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, 1990.
- Lahire B., *Sociologie des pratiques d'écriture et de lecture d'adultes à faible capital scolaire*, Rapport de Recherche, GRS-Université Lumière Lyon 2, 1991.
- Lahire B., *Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit. De l'école élémentaire aux pratiques en milieux populaires*, Habilitation à diriger des recherches, Université Lumière Lyon 2, 1993.
- Lahire B., *Les Raisons de l'improbable. «Heurs» et «Malheurs» à l'école élémentaire d'enfants de milieux populaires*, Rapport ronéoté, GRS, Université Lumière Lyon 2, 1993.
- Lahire B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL, 1993.
- Lahire B., « Les raisons de l'improbable, les formes populaires de la réussite à l'école élémentaire », in Vincent G. (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL, 1994.
- Lahire B., *Tableaux de familles*, Paris, Hautes études, Gallimard, Seuil, 1995.
- Lahire B., « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *V.E.I.-Enjeux*, 114, 1998.
- Lahire B., *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.
- Lahire B., *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Nathan, Paris, 2002.
- Lahire B., *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.
- Lahire B., « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », in Lahire B. (dir.) *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005.
- Lahire B., Thin D., Vincent G., « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Vincent G. (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL, 1994.
- Lareau A., *Home Advantage : Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, Londres, The Falmer Press, 1989.
- Lareau A., *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*, Berkeley, University of California Press, 2003.
- Lazarsfeld P., *Les chômeurs de Marienthal*, Paris, Minuit, 1981 (1932).
- Le Wita B., *Ni vue ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1988.

- Léger A., Tripiier M., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.
- Lenoir R., *Généalogie de la morale familiale*, Paris, Seuil, 2003.
- Lepoutre D., « Le langage, l'École et la rue », *Critiques sociales*, n° 5-6, 1994.
- Lepoutre D., *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob, 1997.
- Lévy C., *Vivre au minimum. Enquête dans l'Europe de la précarité*, Paris, La Dispute, 2003.
- Macbeth A., *L'Enfant entre l'école et sa famille*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1984.
- Maroy C., « La formation post-scolaire, extension ou infléchissement de la forme scolaire ? » in Vincent G. (dir.) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994.
- Martin C., « La vulnérabilité relationnelle : une composante de la précarité », in Del Sol M., Eydoux A., Gouzien A., Merle P., Turquet P., *Nouvelles dimensions de la précarité*, Rennes, PUR, 2001.
- Martin É., Bonnéry S., *Les Classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Paris, ESF, 2002.
- Marx K., *Manuscrits de 1844*, Paris, Editions sociales, 1972.
- Mauger G., « La reproduction des milieux populaires en crise », *V.E.I.-Enjeux*, n° 113, 1998.
- Mauger G., « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 136-137, 2001.
- Mauger G., « Disqualification sociale, chômage, précarité et montée des illégalismes », *Regards sociologiques*, n° 21, 2001.
- Mauger G., *Les bandes, le milieu et la bohème populaire. Études de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005)*, Paris, Belin, 2006.
- Mauss M., *Essais de sociologie*, Paris, Minuit, coll. Points, 1969.
- Mauss M., « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques » (1923-1924), in Mauss M., *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1985.
- Mayeur F., *Histoire générale de l'enseignement et l'éducation en France. De la Révolution à l'école républicaine*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.
- Millet M., *Les Étudiants et le travail universitaire*, Lyon, PUL, 2003.
- Millet M., Thin D., « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, 2003.
- Millet M., Thin D., « Remarques provisoires sur les "ruptures scolaires" de collégiens de familles populaires », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, 2003.
- Millet M., Thin D., « Ruptures scolaires » et « déscolarisation » des collégiens de milieux populaires : *parcours et configurations*, Rapport ronéoté, GRS, Université Lyon 2, 2003.
- Millet M., Thin D., « La "déscolarisation" comme processus combinatoire », *V.E.I.-Enjeux*, n° 132, 2003.
- Millet M., Thin D., « La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique », in Glasman D., Oeuvarard F. (dir.), *La Déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2004.
- Millet M., Thin D., *Les Dispositifs relais et les familles*, rapport de recherche, GRS-Université Lyon 2, Centre Alain Savary (INRP), 2004.
- Millet M., Thin D., « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et politiques - RIAC*, n° 54, 2005.
- Millet M., Thin D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005.

- Millet M., Thin D., « École, jeunes de milieux populaires et groupes de pairs », in Mohammed M., Mucchielli L. (dir.), *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*, Paris, La Découverte, 2007.
- Millet M., Thin D., « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de “déviance” scolaire », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 3, 2007.
- Millet M., Thin D., « L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et affectations institutionnelles », in Paugam S. (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Paris, PUF, 2007.
- Millet M., Thin D., « Scolarités singulières et déterminants sociologiques », *Revue française de pédagogie*, n° 161, 2007.
- Montandon C., *L'École dans la vie des familles*, Service de la Recherche Sociologique, Genève, Cahier n° 32, 1991.
- Montlibert C. de, *La Violence du chômage*, Strasbourg, PUS, 2001.
- Muel F., « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, 1975.
- Noiriel G., *Les Ouvriers dans la société française. XIX^e - XX^e siècle*, Paris, Seuil, 1986.
- O'Prey S., « Les activités extrascolaires des écoliers : usages et effets sur la réussite », *Éducation & formations*, n° 69, 2004.
- Octobre S., *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004.
- Olivier de Sardan J.-P., « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n° 1, 1995.
- Olivier de Sardan J.-P., « Populisme méthodologique et populisme idéologique en anthropologie », in Fabiani J.-L. (dir.), *Le Goût de l'enquête. Pour Jean-Claude Passeron*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- Osiek-Parisod F., « C'est bon pour ta santé ! ». *Représentations et pratiques familiales en matière d'éducation à la santé*, Service de la recherche sociologique, Genève, Cahier n° 31, 1990.
- Passeron J.-C., « Le sens et la domination », préface à Chevaldonné F., *La Communication inégale*, Paris, CNRS, 1981.
- Passeron J.-C., « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, XXIII, 1982.
- Passeron J.-C., *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991.
- Passeron J.-C., Singly F., « Différence dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue française de sciences politiques*, n° 1, 1984.
- Paugam S., *La Disqualification sociale*, Paris, PUF, 1991.
- Paugam S., *Le Salarié de la précarité, Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, Paris, PUF, 2000.
- Périer P., *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR, 2005.
- Pialoux M., « Stratégies patronales et résistances ouvrières. La “modernisation” des ateliers de finition aux usines Peugeot de Sochaux (1989-1993) », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 114, 1996.
- Pinell P., Zafiroopoulos M., « La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 1978.
- Pinell P., Zafiroopoulos M., *Un Siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, Paris, Les éditions ouvrières, 1983.
- Pinto L., « Ne pas multiplier les individus inutilement », *¿ Interrogations ?*, n° 2, 2006.

- Pioli D., « Le soutien à la parentalité : entre émancipation et contrôle », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 1, 2005
- Pollack M., *Une identité blessée*, Paris, Métailié, 1993.
- Pommier J.-B., *Autour de la relation éducative. Sémantique professionnelle et format de saisie des individus. Eléments d'analyse de l'intervention éducative en milieu ouvert*, DEA de sociologie, Université Lumière Lyon 2, 1999, direction D. Thin.
- Queiroz (de) J.-M., *La Désorientation scolaire. Sur le rapport social des familles populaires urbaines à la scolarisation*, Thèse 3e cycle, Université Paris VIII, juin 1981.
- Rabia C., *Activités sportives et modes d'appropriations. Des collégiens de milieux populaires aux prises avec des activités sportives scolaires et / ou extra-scolaires*, DEA de sociologie, Université Lumière Lyon 2, 2001, direction D. Thin.
- Ravon B., *L'« Échec scolaire ». Histoire d'un problème public*, Paris, In Press, 2000.
- Rochex J.-Y., « Interrogations sur "le projet". La question du sens », *Migrants-formation*, n° 89, 1992.
- Rochex J.-Y., « Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? », in Bautier É. (coord), *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- Schultheis F., « Pour une reconstruction critique d'un objet de recherches et d'interventions. Un exemple allemand », in Durning P. (dir.), *Éducation familiale. Un panorama de recherches internationales*, Vigneux, Matrice, 1988.
- Schultheis F., Frauenfelder A., Delay C., *Maltraitance. Contribution à une sociologie de l'intolérable*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- Schwartz O., *Le Monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du nord*, Paris, PUF, 1990.
- Schwartz O., *La notion de « classes populaires »*, Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Versailles – Saint Quentin-en-Yvelines, 1998.
- Serre D., « La "judiciarisation" en actes. Le signalement d'"enfants en danger" », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 136-137, 2001.
- Serre D., *Les coulisses de l'État social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*, Paris, Raisons d'agir, 2009.
- Singly F. de, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan, 1996.
- Terrail J.-P., « Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980) », *Revue française de sociologie*, XXV-3, 1984.
- Terrail J.-P., *Destins ouvriers. La fin d'une classe*, Paris, PUF, 1990.
- Terrail J.-P., *La Dynamique des générations. Activité individuelle et changement social (1968/1993)*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- Terrail J.-P. (dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997.
- Thin D., *Pratiques et attitudes éducatives parentales*, mémoire de DEA de sociologie et sciences sociales, Université Lumière Lyon 2, 1988.
- Thin D., *Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines : une confrontation inégale*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Lyon 2, 1994.
- Thin D., « Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école », in Vincent G. (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, PUL, 1994.
- Thin D., « *Tant qu'on a la santé...* ». *Des familles populaires et de la santé de leurs enfants*, rapport de recherche, GRS-Université Lumière Lyon 2, 1997.

Thin D., « Les contradictions entre logiques populaires et logiques scolaires au coeur des spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires », in Bourdoncle R., Demailly L. (coord.), *Les Professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses du Septentrion, 1998.

Thin D., *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998.

Thin D., « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires, rapport de recherche GRS-Université Lyon2, 1999.

Thin D., « Enseignants et travailleurs sociaux dans la "lutte contre l'échec scolaire". Concurrences et convergences », in Grafmeyer Y. (ed.), *Milieus et liens sociaux*, Lyon, Edition du Programme Pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes, 1999.

Thin D., « Les relations entre familles et enseignants en milieux populaires : rencontres improbables et contraintes réciproques », in Ramé S. (dir.), *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, L'Harmattan, 2001

Thin D., « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires », *Revue française de pédagogie*, n° 139, 2002.

Thin D., « Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation », *Carnets de bord en sciences humaines*, n° 10, 2005.

Thin D., « "Le but et le chemin" : point de vue sur des rencontres inhabituelles entre des professionnels et des parents », *Les dossiers de la MRIE*, « Réflexion croisée parents professionnels », Mission régionale Rhône-Alpes d'information sur l'Exclusion et Académie de Lyon, 2007.

Thin D., « Des dispositifs entre remédiation et externalisation des problèmes scolaires », *Éducation permanente*, n° 179, 2009.

Thomas H., « Vulnérabilité, fragilité, précarité, résilience, etc. De l'usage et de la traduction de notions éponges en sciences de l'homme et de la vie », *TERRA-Ed.*, Coll. "Esquisses", février 2008 : <http://terra.rezo.net/article697.html>

Tissot S., *L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique*, Paris, Seuil, 2007.

Touraine A., « Face à l'exclusion : le modèle français », *Esprit*, n° 169, 1991.

Tralongo S., « La méthode du "Projet personnel et professionnel" : un "travail de soi" des étudiants », *Sociologies pratiques*, n° 17, 2008.

Van Zanten A., « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », *Déviance et société*, vol 24, n° 4, 2000.

Van Zanten A., *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation de banlieue*, Paris, PUF, 2001.

Verdes-Leroux J., *Le Travail social*, Paris, Minit, 1978.

Verret M., *Le Temps des études*, Lille, Paris, H. Champion, 1975.

Verret M., *L'Espace ouvrier*, Paris, Armand Colin, 1979.

Verret M., *La Culture ouvrière*, Paris, ACL éditions, 1988.

Villechaise A., « La banlieue sans qualités. Absence d'identité collective dans les grands ensembles », *Revue française de sociologie*, n° 38-2, 1997.

Vincent G., *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, PUL, 1980.

Vincent G. (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994.

Vincent G., *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, PUL, 2004.

Vincent S., *Le Jouet et ses usages sociaux*, Paris, La Dispute, 2001.

Weber M., *Économie et société*, Paris, Plon, Pocket, 1995.

Bibliographie

Willis P., « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 1978.

Woods P., « Teaching for Survival », in Hammersley M. et Woods P. (eds), *School Experience - Explorations in the Sociology of Education*, Londres, Croom Helm, 1977, traduit sous le titre : « Les stratégies de "survie" des enseignants », in Forquin J.-C. (textes rassemblés par), *Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.

Woods P., *L'Ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1990.