

RÉUSSITE SCOLAIRE EN MILIEU POPULAIRE : LE RÔLE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES FAMILIALES



Dans les années 60-70, les sociologues Bourdieu et Passeron¹ ont mis en évidence la reproduction des clivages sociaux par l'école. Selon ces auteurs, le niveau socio-culturel de la famille exerce une influence prépondérante sur la réussite des enfants et la poursuite de leur parcours scolaire. Plus les parents disposent d'un capital culturel² important et plus les enfants auront des chances de réussir à l'école.

Ainsi, lorsqu'on étudie le phénomène selon une vision macro-sociologique c'est-à-dire selon un haut degré de généralité, le facteur social devient une des causes prépondérantes de l'échec scolaire.

Les statistiques le prouvent : les enfants de famille populaire ont tendance à moins bien réussir que les autres.

On constate cependant que certains élèves issus de ces milieux et dont les parents possèdent peu ou pas de capital scolaire (parce qu'ils sont illettrés par exemple) réussissent à l'école. Par contre, des familles mieux dotées culturellement ont des enfants en difficulté scolaire.

Comment expliquer ces situations particulières ? Quelles raisons internes aux milieux populaires peuvent expliquer ces variations ? Ne serait-ce pas les familles qui, à travers des stratégies éducatives, favorisent la réussite de leurs enfants ? Est-ce que les échecs viendraient de l'incapacité des parents à justement utiliser ces stratégies ?

Vers la fin des années 80 et le début des années 90, les sociologues de l'éducation ont tenté d'analyser à travers une étude micro-sociologique fondée sur des entretiens et des observations, les familles populaires dont les enfants suivent l'école primaire avec succès.

Jusqu'à-là les pratiques familiales n'avaient pas fait l'objet d'étude. La famille était envisagée dans sa seule dimension de transmetteur du capital culturel (scolaire).

¹] BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. De Minuit.
BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Ed. De Minuit.

BOURDIEU, P. (1966). L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture in *Revue française de sociologie*, n° 3, pp. 325-347.

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed. De Minuit.

²] Capital culturel : capacité à savoir lire et écrire, propriété ou usage de biens culturels, richesse du milieu linguistique

Jugeant cette vision de la fonction familiale trop mécaniste et trop restreinte, Bernard Lahire³ a mis en avant la nécessité d'analyser non seulement le contexte culturel mais aussi le contexte relationnel intrafamilial de cette transmission. Pour l'auteur, les performances et les attitudes scolaires ne peuvent être abordées qu'à travers le type de relations entretenues par l'enfant au sein de sa famille. Aussi sur base d'enquêtes menées dans des Zones d'Education Prioritaire (ZEP) de la banlieue lyonnaise dans des familles de milieu socio-culturel semblable, Lahire a décrit le portrait de 26 familles⁴.

Pour mener à bien son analyse, il a croisé des informations apportées par les dossiers scolaires, les enseignants, les directeurs d'école et les familles. Chaque portrait envisage ainsi le capital scolaire, le milieu économique, l'ordre moral familial, les formes d'autorité familiale, la manière dont la famille aborde la culture écrite et comment elle investit les démarches pédagogiques.

Reprenant les travaux de Lahire (1995), cet article se propose de présenter certaines situations et habitudes familiales décrites par l'auteur, la manière dont elles sont compatibles avec le monde scolaire et ses exigences et dans quelle mesure elles suscitent le développement de savoirs malgré l'absence de capital culturel. En filigrane, ces lignes rendront compte également des processus complexes, hétérogènes et singuliers à l'oeuvre dans les configurations familiales abordées.

3] Bernard Lahire : professeur de sociologie à l'université de Lumière Lyon-II

4] LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil.

SOLITUDE DE L'ÉLÈVE



Pour Lahire, les cas d'échecs scolaires peuvent relever de situations où l'élève vit un sentiment de solitude. La famille ne lui apporte pas les informations nécessaires (comportement, langage, attitude cognitive) lui permettant d'appréhender les exigences scolaires. Lorsqu'il rentre chez lui, il se retrouve seul car la famille se révèle inapte à résoudre avec lui ses problèmes d'apprentissage.

C'est le cas de Latifa et Aïcha (portrait de famille 2 (1995 : 75-83)). Elles ne peuvent compter sur le soutien familial pour traiter l'handicap scolaire. Si leurs résultats sont faibles, les parents ou les frères grondent, frappent avec une ceinture, une chaussure ou les mains (1995 : 80). Les mauvaises notes sont accueillies par les coups, les cris et les punitions des parents et des frères.

Il en va différemment de Kamel, (portrait de famille 16 (1995 : 185-191)). Sa situation d'échec est moins grave que certains enfants issus de milieux familiaux mieux dotés objectivement parce qu'il a la possibilité d'aborder ses difficultés avec son frère et sa sœur plus âgés.

PLACE SYMBOLIQUE RÉSERVÉE À L'ÉCOLE ET À L'ENFANT LETTRÉ



Lahire a observé que dans certaines familles démunies culturellement, une place symbolique était réservée à l'école. L'auteur décrit ainsi des attitudes de parents qui écoutent leur enfant, le questionnent sur sa vie scolaire, l'encouragent dans ses efforts lui accordent une reconnaissance d'enfant lettré lorsque celui-ci les aide dans leurs démarches quotidiennes de lecture (lire le courrier, chercher un numéro de téléphone, aider les frères et sœurs dans leurs apprentissages, lire le programme de télévision etc.).

Par de tels comportements éducatifs ces familles arrivent à légitimer le savoir scolaire, lui donner sens et valeur, et encourager par là le bon déroulement de la scolarité.

APTITUDE À MOBILISER LE PATRIMOINE CULTUREL



Une famille peut disposer d'un patrimoine culturel objectivé (livres, dictionnaires, encyclopédies achetés pour les enfants) mais ne pas se révéler capable d'en tirer profit ou d'aider les enfants à en faire usage. Dans ce cas de figure, les enfants se retrouvent confrontés à un patrimoine culturel existant mais inerte puisque jamais mobilisé par les adultes. C'est le cas d'Alberto (1995 : 147-154, portrait n° 11) à qui l'école a demandé d'acheter un dictionnaire. Ses parents reconnaissent ne jamais s'en servir et leur fils non plus.

Cette situation montre que l'ampleur du capital scolaire détenu n'entraîne pas automatiquement l'enfant dans la réussite scolaire. On l'observe dans ce cas-ci : le dictionnaire symbole fort de la dimension scolaire est présent mais pas du tout investi par la famille.

IMPORTANCE DU CONTEXTE RELATIONNEL DE LA TRANSMISSION



D'après les travaux de Lahire, les conditions nécessaires à une transmission efficace du capital culturel vont dépendre de facteurs liés au contexte social et relationnel de la transmission : la situation dans la famille de celui qui transmet, sa relation avec l'enfant, son aptitude à prendre

en charge son éducation, son habileté à lui transmettre un « savoir » culturel, sa disponibilité et sa présence régulière à ses côtés.

L'auteur insiste également sur la notion de durée. Une aptitude à penser, agir, sentir ne peut vraiment s'installer que si la relation se prolonge dans le temps. Contrairement à l'héritage matériel qui peut se transmettre de manière immédiate une structuration mentale ne se construit qu'à travers des relations à la fois stables et durables.

Comme on le voit, la transmission d'un patrimoine culturel ne s'opère jamais de manière mécanique, mais selon un processus d'interrelations concrètes et permanentes avec les autres membres de la famille. Cette situation s'illustre dans le portrait familial n°4 (1995 : 91-98) à travers le cas de Ryad. Sa soeur de 22 ans est scolarisée. Elle lit, achète des journaux, tient un journal personnel, correspond par courrier avec ses cousins et sa grand-mère en Algérie, remplit les feuilles d'impôt, rédige le courrier pour les administrations, recopie des recettes de cuisine etc. Ryad est donc en relation avec une soeur ayant un bon rapport à l'écrit certes mais qui n'a pas beaucoup de temps à lui consacrer. Par contre avec son frère de 17 ans en échec scolaire, Ryad passe plus de temps : ils sortent, font leurs devoirs ensemble et partagent la même chambre.

Cette situation met en évidence le rôle joué par la dimension de proximité intra-familiale, dans l'inadaptation scolaire de Ryad. En effet, s'identifier à un frère plus âgé en échec scolaire n'a certainement pas stimulé l'enfant à surmonter ses propres difficultés.

RAPPORT À L'ÉCRIT DES PARENTS



Lahire souligne l'importance de la culture écrite dans les habitudes familiales et leur influence sur la vie scolaire de l'enfant.

Lorsque l'écolier entend lire ses parents, il assimile des structururations de texte qu'il pourra réutiliser à l'école. Les documents écrits (livres, revues, journaux) parce qu'ils sont lus par les parents, feront partie de l'univers affectif et quotidien de l'enfant. Transmis à travers des relations proches, les écrits ne sont donc plus distincts et séparés de la vie

familiale mais y sont plutôt associés. Témoin du comportement de lecture de ses parents, l'enfant aura donc tendance à considérer la lecture comme une activité naturelle à laquelle il peut s'identifier.

Mais la seule présence de livres ou d'actes de lecture au sein de la famille ne suffisent pas ; la question est de savoir si la relation à la lecture ou à l'écrit est vécue positivement. Des livres peuvent être présents dans une famille mais l'enfant peut ne pas avoir le droit d'y accéder ou peut être supposé les aborder tout seul (c'est le cas d'Alberto cité précédemment). On voit donc la nécessité d'interroger la manière dont l'enfant vit sa relation avec ces objets et si cette expérience lui sert dans sa scolarité.

L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES PARENTS



L'expérience scolaire des parents influence également le rapport de l'enfant à l'écrit.

Dans certains portraits de famille, Lahire évoque comment des mères marquées par un parcours scolaire bref mais douloureux transmettent à leur enfant des peurs de mal faire : peur de mal orthographe, peur de ne pas trouver la bonne formulation, peur de faire des fautes de calcul etc.

La description de ces portraits familiaux mettent une fois de plus en lumière la nécessité de ne pas considérer uniquement le volume du capital scolaire possédé mais aussi les dimensions émotionnelles de peur, d'insécurité, de doute de soi, d'angoisse liées à sa transmission. Comme le souligne Lahire (1995 : 147), l'héritage familial est donc aussi affaire de sentiments (...) et l'influence sur la scolarité des enfants de la « transmission des sentiments » est important tant on sait que les relations sociales, par les multiples injonctions prédictives qu'elles engendrent, sont productrices d'effets de croyance individuels bien réels.

LES ÉCRITURES DOMESTIQUES : MODÈLE DE GESTION DE L'ORDRE ET DU TEMPS



Les écritures domestiques telles que tenir un agenda, écrire une liste de courses, écrire une liste de choses à prendre en voyage jouent un rôle bénéfique dans la vie scolaire de l'enfant. En effet, les stratégies de gestion de l'ordre et du temps, les démarches de prévision, des horaires réguliers, des règles de vie fermes et

structurées offrent à l'écopier un modèle de gestion pouvant le stimuler à organiser son propre temps.

Par ailleurs, un intérieur de maison ordonné stimule le développement d'un psychisme structuré et de manière générale, une bonne organisation familiale de l'espace et du temps prédisposent l'enfant à développer un fonctionnement cognitif (tel que planifier, anticiper et différer la réalisation de ses plaisirs et de ses pulsions) favorisant la réussite scolaire.

SITUATION ÉCONOMIQUE DE LA FAMILLE



La situation économique précaire joue dans certains cas un rôle décisif. Une mise au chômage du chef de famille par exemple peut complètement transformer le rapport au temps. La planification rationnelle se transforme en une appréhension du temps au jour le jour dans laquelle personne ne sait de quoi le lendemain sera fait.

Dans ce cas, l'installation d'une économie domestique instable peut rompre la régularité des horaires et des activités familiales et priver l'écopier d'un cadre temporel structuré et structurant.

Relevons toutefois qu'une même condition précaire vécue par plusieurs familles peut être vécue et gérée de diverses manières en fonction des trajectoires scolaire, sociale et professionnelle des parents.

RÔLE JOUÉ PAR L'AUTORITÉ PARENTALE



Certaines familles populaires inculquent à l'enfant une attitude de respect face à l'autorité scolaire. Elles lui apprennent à obéir au professeur, à l'écouter, à se concentrer en classe, à prendre en charge son travail, à restreindre les temps de loisirs quand c'est nécessaire, à persévérer dans ses efforts. Par leur présence à la fois ferme, soutenance et bienveillante les

parents apportent à l'enfant un contexte de travail favorisant une bonne scolarité.

Ce type d'approches pédagogiques favorise l'adaptation scolaire dans la mesure où l'attitude encouragée au sein des familles se révèle être celle réclamée par l'école.

Comme nous l'avons vu ci-avant, la manière d'exercer l'autorité parentale favorise l'adaptation au monde scolaire dans la mesure où elle vise à développer chez l'enfant l'autodiscipline et l'autonomie. Lahire constate cependant que dans certaines familles règne une autorité répressive, brutale et immédiate. Aucune place n'est réservée à une explication permettant à l'enfant de comprendre le sens de ses erreurs et de la sanction ; ce qui l'aiderait à intérioriser la loi. Dans ce climat, l'enfant n'est encouragé à modifier son comportement qu'au moment où s'exerce la punition.

Un exemple extrait du portrait 2 (1995 : 75-83) illustre ce fonctionnement. Dans cette famille, la mère veille à ce que ses enfants mangent calmement en se tenant debout avec un martinet ou une ceinture et en donnant des coups à ceux qui ne respectent pas les ordres. Latifa précise au cours de son entretien qu'elle ne regarde pas la télévision le soir car sa mère lui dit quand elle a fini de manger d'aller dormir. La mère apparaît comme celle qui contraint de l'extérieur les comportements des enfants. On va se coucher parce que la mère a dit

d'aller dormir et non parce que le lendemain il y a école. Aïcha et Latifa disent suivre un cours d'arabe parce que leur mère les y a inscrites. Elles n'évoquent pas cette démarche comme le fruit d'une décision ou d'un désir personnels. La manière dont ces deux sœurs justifient les contraintes ou les obligations n'est jamais intériorisée ; elles obéissent à des injonctions étrangères à leur réflexion.

Dans cette situation, contrairement au cas précédent, le régime autoritaire pratiqué au sein de la famille est complètement différent de celui de l'école. De ce fait, la confrontation à des principes d'autorité contradictoires risquent de constituer pour l'enfant un obstacle à sa scolarité.

CONCLUSION

Cet article est parti du constat selon lequel les élèves issus de familles populaires réussissent moins bien que les élèves issus de familles dotées culturellement.

A la suite des travaux de Lahire et en marge de la sociologie classique, ces lignes ont souhaité montrer la nécessité d'interroger la performance scolaire non plus à travers la notion abstraite de capital culturel, mais corrélée aux pratiques familiales par lesquelles le patrimoine se transmet. En effet, il ne suffit pas à l'enfant d'être en contact avec un capital culturel pour bénéficier de celui-ci. A capital culturel égal, des contextes familiaux peuvent générer des situations scolaires complètement différentes selon la nature des configurations familiales. A ce propos, Lahire (1995 : 274-275) parle des modalités effectives de transmission, de compétences pouvant parfois rester sans effet lorsqu'elles ne trouvent pas les situations de leur mise en oeuvre.

S'est donc imposée l'utilité de décrire, avec Lahire, les personnes qui détiennent le capital. Car, si les porteurs de ce patrimoine ne sont pas disponibles à cause de leur situation professionnelle, de leur rôle domestique joué au sein de la famille, de l'instabilité de la famille, de la mauvaise relation entretenue avec l'enfant alors le lien abstrait entre capital culturel et situation scolaire des enfants perd de sa pertinence (1995 : 275).

BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU, P. (1966). *L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture* in *Revue française de sociologie*, n°3, pp. 325-347.

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed. De Minuit.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Ed. De Minuit.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. De Minuit.

CHARLOT, B. (2001). *Le rapport au savoir et à l'école en milieu populaire. Profession Banlieue. Les « 5 à 7 », n°1.*

LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris : Gallimard/Le Seuil.

SITOGRAPHIE

FAVRE, B., JAEGGI, J.M., et OSIEK, F. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire.*
<http://www.geneve.ch/SRED/publications/docsred/2004/FamilleEcoleQuartier.pdf>

FAVRE, B., JAEGGI, J.M., et OSIEK, F. (2004). *Famille, école et collectivité. La situation des enfants de milieu populaire.* Genève : Service de recherche en éducation.
<http://www.geneve.ch/SRED/publications/docsred/2004/FamilleEcole.pdf>

LAHIRE, B. (1998). *La réussite scolaire en milieux populaires, ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse.* In *Ville- Ecole – Intégration*, n°114, septembre 1998.
<http://www.sceren.fr/revueVEI/lahire114.pdf>

LAHIRE, B. (s.d.) *Tableaux de famille. Conclusion. Le mythe de la démission parentale et les rapports familles-école.*

http://sarkaspip.free.fr/article.php3?id_article=30

LAHIRE, B. (s.d.) *Interview. Pratiques langagières en milieux populaires.*

http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/orall/int_bl.asp

LESCURE, S. (s.d.) *Pratiques éducatives familiales et scolarisation. S.I.*

www.unilim.fr/sceduc/MG/pdf/pratiques_educatives_familiales_et_scolarisation.pdf

Auteur : Bernadette Matton
août 2009

DÉSIREUX D'EN SAVOIR PLUS !

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.



Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation

Rue des Deux Eglises 45 - 1000 Bruxelles

Tél. : 02/238 01 00

info@cpcp.be