

DANIEL THIN

Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation

S'appuyant sur un ensemble de recherches réalisées en France dans les quartiers populaires, l'article montre comment, à travers la scolarisation, la confrontation entre logiques socialisatrices divergentes conduit les agents des institutions de socialisation et d'encadrement à développer des catégories de perceptions qui tendent à renvoyer les familles populaires du côté de l'incurie éducative, de la défaillance ou de l'inadaptation. Il analyse les logiques de l'action sur les familles, action qui relève d'une tentative d'emprise éducative sur les familles, en particulier dans les dispositifs chargés de remédier aux ruptures scolaires des collégiens où se construit un maillage institutionnel autour des familles en même temps que de nouvelles modalités de normalisation et de moralisation des familles populaires mêlant accompagnement et encadrement des familles.

S'agissant d'étudier les rapports entre classes moyennes et classes populaires, la question de la socialisation, ou, si l'on veut, de l'éducation, paraît comme une entrée essentielle au sens où elle donne à voir des oppositions qui touchent au plus profond des postures sociales et où elle met en jeu des dimensions morales autant que politiques. En France, les débats actuels et récurrents sur la « responsabilité » des familles dans les pratiques de jeunes des classes populaires contraires à l'ordre social et, pour une part, le menaçant, donnent d'ailleurs à cette question une acuité toute particulière¹. À partir d'un ensemble de recherches réalisées dans les quartiers populaires des grandes villes françaises et traitant des relations entre les familles populaires et l'institution scolaire au cours de la scolarisation ordinaire (Thin, 1998) ou à l'occasion de la prise en charge d'élèves réfractaires aux logiques et à l'ordre scolaire (Millet et Thin, 2005; Kherroubi, Millet et Thin, 2005), on peut montrer que la scolarisation ouvre la porte à des catégories de perceptions négatives et à des actions de normalisation de la part d'agents qui sont à la fois agents des institutions de socialisation et d'encadrement et membres des classes moyennes salariées². La genèse de ces actions et de ces perceptions se trouve dans les différences et les écarts entre les modes de socialisation, en particulier le mode scolaire de socialisation, auxquels participent ces agents et les logiques socialisatrices à l'œuvre dans les classes populaires, singulièrement les fractions les plus dominées et les plus démunies d'entre elles.

Confrontation et tensions entre logiques socialisatrices

Échappant aux conceptions normatives de la socialisation, portées par les sociologies ultra-fonctionnalistes comme celle de Talcott Parsons qui « ignorent la variabilité sociale des normes de classe en attribuant aux normes < conventionnelles > par pétition de principe, une quasi-universalité » (Chamboredon, 1997 (1971) : 190-191) ou qui 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, plusieurs travaux ont souligné l'existence de différents modes de socialisation selon les classes sociales. On peut évoquer Basil Bernstein qui établit le lien entre rapports sociaux, conditions d'existence, socialisation et

1. On pense ici aux discours sur la responsabilité des familles au cours des « révoltes urbaines » dans les quartiers populaires des grandes villes françaises au cours du mois de novembre 2005 et aux condamnations de familles à cette occasion pour « défaut d'éducation » ou aux stages imposés par la justice à des parents pour leur « apprendre leurs devoirs de parents ». Plus largement, ce discours se retrouve à propos de l'absentéisme des élèves ou encore des actes classés dans la catégorie

des « violences scolaires ». Il s'actualise dans la création par le gouvernement d'un « contrat de responsabilité parentale », destiné à faire face à l'« absentéisme scolaire » comme à « toutes les situations où l'enfant est en difficulté en raison d'une défaillance ou d'une insuffisance manifeste de l'autorité parentale ». Assorti de menaces d'amendes ou de suspension des allocations familiales, ce contrat contraint les familles populaires (car ce sont bien elles qui sont visées) à transformer

leurs pratiques d'encadrement de leurs enfants lorsque ceux-ci ne respectent pas les règles scolaires, notamment en matière d'assiduité.

2. Nous insisterons ici sur ce qui prévaut dans les relations entre ces agents et les familles populaires. Nous laissons donc de côté les différences entre les agents des institutions de socialisation et d'encadrement, différences qui semblent souvent s'ancrent dans les parcours professionnels des agents (les for-

mations, les « traditions professionnelles », les expériences aux marges des institutions, etc.) et qui peuvent engendrer des variations dans la forme générale des relations avec les familles populaires dont nous dressons le tableau dans cet article.

modes de communication (et donc dimensions symboliques et cognitives) et différencie, de ce point de vue, les classes supérieures et les classes populaires (Bernstein, 1975). Ou encore Jean-Claude Chamboredon traitant de la délinquance et qui insiste notamment sur les différentes formes de régulation des comportements enfantins et adolescents selon les classes sociales (Chamboredon, 1971). Il souligne que la délinquance juvénile n'est pas réductible à un rejet des normes conventionnelles, mais renvoie à des différences de socialisation. Il montre qu'elle n'a pas la même signification dans les classes populaires et dans les classes moyennes en fonction des positions des familles au sein de ces classes et en fonction des pratiques socialisatrices. Par ses analyses, Jean-Claude Chamboredon permet d'envisager des conflits de socialisation et que nous qualifions de conflits entre logiques socialisatrices. Les différents modes de socialisation ne sont pas équivalents dans l'espace social, les classes populaires étant en situation dominée en ce domaine-là comme en beaucoup d'autres. On le voit particulièrement bien lorsque l'on s'intéresse aux relations qui se nouent autour de la scolarisation dans les quartiers populaires (Thin, 1998). L'école occupe une place incontournable en matière de socialisation et est porteuse d'un mode de socialisation né avec la forme scolaire (Lahire, Thin et Vincent, 1994), qui prédomine dans nos formations sociales. Institution à laquelle les familles ne peuvent guère échapper, elle constitue un lieu de visibilité des familles : visibilité directe dans les rencontres ou l'absence de rencontres avec les enseignants ; visibilité également à travers leurs enfants, les comportements, postures ou performances scolaires de ceux-ci pouvant être interprétés par les enseignants comme autant de signes de ce que sont les familles. Dans les quartiers populaires, de plus en plus disqualifiés et déshérités, la scolarisation met en relation les fractions les plus démunies et les plus dominées des classes populaires³ et les agents de l'institution scolaire. À ces derniers, on peut associer d'autres agents qui relèvent principalement du travail social et qui sont fortement engagés dans le domaine de la scolarisation des enfants des familles populaires (à travers notamment l'accompagnement scolaire ou les dispositifs de remédiation aux ruptures scolaires). L'ensemble de ces agents appartient aux classes moyennes salariées, dotées d'un capital culturel relativement fort (plus ou moins certifié scolairement), dont on sait qu'elles sont portées au prosélytisme de leur propre mode de vie (Bourdieu, 1979). En même temps, ce sont des agents des institutions de socialisation et d'encadrement, porteuses des logiques dominantes en matière de socialisation.

Les relations entre les familles populaires et les enseignants (et leurs éventuels « partenaires » de la scolarisation⁴) ne peuvent être réduites aux seuls enjeux de la scolarité et des résultats scolaires des enfants, ni aux seules interactions en face à face ou à leur absence relative comme le déplorent souvent les enseignants. D'une part, les enjeux de scolarité dans les relations entre les

enseignants et les familles populaires sont toujours imprégnés et tramés par d'autres dimensions tout à la fois éthiques, éducatives et politiques. D'autre part, les relations engendrées par la scolarisation impliquent plus largement 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 familles, les relations entre parents et enfants, les pratiques domestiques, etc. C'est donc l'ensemble des pratiques socialisatrices des familles qui sont exposées dans les relations entre les parents et l'école. L'analyse montre que ces relations sont le plus souvent tramées par des dissonances et des tensions entre logiques socialisatrices socialement différentes et divergentes.

Les relations entre les familles populaires et l'école sont ainsi le lieu d'une confrontation inégale entre deux modes de socialisation, l'un scolaire et dominant, l'autre populaire et dominé. Cette confrontation est inégale au sens où les pratiques et les logiques scolaires tendent à s'imposer aux familles populaires. Elle l'est ensuite au sens où les parents, maîtrisant peu les savoirs et les formes d'apprentissage scolaire, mais aussi les règles de la vie scolaire et le fonctionnement de l'école, sont néanmoins contraints de tenter de jouer le jeu de la scolarisation tant son importance est centrale pour l'avenir de leurs enfants. Elle l'est encore parce que les agents de l'institution scolaire ont le pouvoir d'imposer aux familles qu'elles se conforment aux exigences de l'école (en tout cas aux plus élémentaires d'entre elles). Elle est inégale enfin parce que les parents ont le sentiment de l'illégitimité de leurs pratiques et de la légitimité des pratiques des enseignants comme en témoigne le fait que peu de parents osent discuter ou s'opposer directement aux demandes ou aux pratiques des enseignants, ou encore que nombre d'entre eux tentent de s'adapter aux pratiques scolaires et s'excusent, dans les entretiens, de ne pouvoir y parvenir. On ne peut donc analyser cette confrontation en dehors de rapports de domination symbolique. 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 » (Weber, 1971 : 219)⁵. En même temps, le mode scolaire de socialisation, comme

3. Pour une partie d'entre elles, deux fois dominées : comme membres des fractions inférieures des classes populaires, peu dotées en capital économique comme en capital scolaire, et comme membres de populations dites « issues de l'immigration ».

4. « Partenariat » qui n'empêche pas des formes de concurrence dans l'espace de l'action éducative auprès des familles populaires (Glasman, 1992 ; Thin, 1993 ; Thin, 1994).

5. Proposition que l'on peut rapprocher de la suivante : « l'adaptation à une position dominée implique une forme d'acceptation de la domination » (Bourdieu, 1979 : 448). Le même auteur apporte d'ailleurs une précision importante à cette perspective en soulignant que « s'il est bon de rappeler que les dominés contribuent toujours à leur propre domination, il faut rappeler aussitôt que les dispositions qui les inclinent à cette complicité sont aussi l'effet, incorporé, de la domination. » (Bourdieu, 1989 : 12).

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»⁶ 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. On peut comprendre ainsi ces situations dans lesquelles les parents des familles populaires tentent de se plier aux exigences scolaires, s'en remettent aux enseignants pour la scolarité de leurs enfants, reconnaissant en même temps la légitimité de ces agents et leur propre incompétence. On peut comprendre également que plusieurs 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.

C'est le cas de cette mère qui est qualifiée de «sur-protectrice» par l'institutrice de son fils de 9 ans. Habitant au dixième étage d'une tour d'un quartier populaire, elle tente de ne plus accompagner son fils à l'école pour lui laisser davantage d'«autonomie» et répondre aux suggestions de l'enseignante. Lorsque nous la rencontrons, elle nous tient les propos suivants: «Elle [l'institutrice] a peut-être raison, je le couve peut-être trop. Je sais pas... Elle dit que l'école c'est pas loin, mais, moi avec tout ce qu'on voit, je suis pas tranquille. Je le laisse aller, mais je surveille par la fenêtre, hein...».

Les pratiques socialisatrices des familles populaires, dominées symboliquement, et subissant la contrainte des exigences scolaires, sont ainsi confrontées aux normes éducatives de l'école et des enseignants, indissociablement contenues dans le mode scolaire de socialisation. Bien sûr, les tensions ou les dissonances entre les pratiques des familles et les logiques scolaires concernent directement la scolarité, le sens des activités pédagogiques ou encore le travail scolaire. On peut montrer par exemple que les activités pédagogiques qualifiées d'ouverture ou de culturelles ne sont pas appréhendées comme des activités sérieuses et importantes par les familles populaires les plus démunies et dominées et que

6. «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.» (Weber, 1971: 220).

les enseignants se heurtent parfois à leurs résistances quand ils mettent en œuvre de telles pratiques. Ou encore que les manières dont les parents se saisissent du travail scolaire ou ne s'en saisissent pas sont contradictoires avec les attentes des enseignants qui peuvent en conclure à la démission des parents ou à des pratiques qui entravent l'«autonomie» des enfants.

«Même s'ils voudraient que l'enfant suive mieux, disons qu'ils ne sont pas prêts à faire un effort chez eux, au niveau de la famille pour les aider. Enfin, ils n'ont pas compris que y avait un travail de ce côté-là, une aide à apporter de ce côté-là, même quand on ne peut pas suivre le travail purement scolaire hein.» (Rééducateur de l'Education nationale)

Les dissonances touchent également des pratiques moins directement liées à la scolarité comme les pratiques concernant la santé des enfants. Ainsi, la doxa dominante valorise la prévention en matière de santé et cela se retrouve dans les formations ou les actions entreprises dans les écoles des quartiers populaires dans le domaine de la santé. Les enseignants ou les travailleurs sociaux attendent des familles qu'elles adoptent cette posture et les incitent à le faire. Or, du côté des familles populaires, en particulier les plus précarisées, tout éloigne de cette logique de prévention comme en attestent les réponses des parents aux questions sur les occasions de conduire leurs enfants chez un médecin (Thin, 1997).

«Quand ils sont malades, quand ils sont malades! Je vois pas l'utilité d'aller voir tous les mois le médecin quand ils sont en bonne et parfaite santé, j'ai pas les moyens de dépenser les médecins hein... Quand je vois qu'ils sont vraiment malades d'accord mais autrement...»

«Quand quelqu'un est malade, j'y vais, sinon, quelqu'un est pas malade, pourquoi j'y vais? [rire]»

Outre la faiblesse des moyens économiques, les temporalités familiales ne sont pas consonantes avec celle-ci. Comme Pierre Bourdieu l'a montré à propos des sous-prolétaires algériens (Bourdieu, 1962), tout tend à éloigner les familles les plus précaires de pratiques d'anticipation. On observe plutôt des temporalités arythmiques lorsque le travail salarié ne vient plus scander la vie familiale depuis longtemps et des temporalités de l'urgence lorsque la vie apparaît comme une suite de mauvais coups auxquels il faut parer au plus vite (Millet, et Thin, 2006).

La question du mode d'autorité et des pratiques pour réguler les comportements des enfants ou adolescents est une question particulièrement sensible au moment où la doxa scolaire et le discours dominant tendent à plaquer sur la scolarisation dans les quartiers populaires une nouvelle grille de lecture en termes de «violences scolaires» ou d'«incivilités» en même temps que les

«violences» urbaines sont constituées en problème social et que se développe un discours de défiance à l'égard des quartiers populaires qualifiés aujourd'hui de «sensibles». Les parents des familles populaires sont souvent accusés de ne pas tenir leurs enfants, de les laisser sans surveillance, livrés à eux-mêmes, sans autorité, ou à l'inverse d'être trop stricts, trop autoritaires, de ne pas leur consentir suffisamment d'autonomie. L'analyse des pratiques familiales révèle que 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 externe des comportements⁷. On rencontre peu de règles régentant chaque moment de la vie de l'enfant, mais des limites à ne pas dépasser, que ce soit des limites territoriales ou des limites d'acceptabilité, la transgression des limites entraînant différentes formes de répression verbale ou physique. En outre, l'autorité se manifeste sous forme de sanctions contextualisées, c'est-à-dire appliquées directement à l'acte répréhensible ou réprouvé et ayant pour intention d'abord d'interrompre celui-ci. 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. Cela ne va pas sans difficulté dans les relations avec les enseignants. Lorsque ceux-ci demandent aux parents d'intervenir pour réguler les comportements de leurs enfants dans l'école, les parents se sentent désarmés et renvoient aux enseignants leur propre responsabilité quant à la surveillance directe de comportements dans l'espace scolaire. Cette posture parentale ne manque pas alors d'être interprétée, du point de vue des logiques institutionnelles dominantes dont sont porteurs les agents issus des classes moyennes salariées, comme un signe de démission de leur rôle de parents, un signe qu'ils se débarrassent de leurs enfants et de leurs responsabilités éducatives» (professeur de collège). Finalement, le mode d'autorité des familles populaires est à l'opposé de pratiques qui viseraient de manière privilégiée à transmettre et à faire intérioriser une morale par un discours éducatif, à produire des dispositions, par explicitation de principes moraux, qui permettent aux enfants de faire eux-mêmes la part des choses, de discerner les «bonnes» influences des «mauvaises». En d'autres termes, les pratiques des parents des familles populaires agissent davantage par contrainte extérieure qu'elles ne visent à générer une autocontrainte⁸ chez leurs enfants.

À l'inverse, l'école aujourd'hui valorise des pratiques reposant peu sur le contrôle et la surveillance, même si celles-ci sont toujours présentes⁹. Comme Guy Vincent a pu montrer qu'on est passé au cours de l'histoire de la forme scolaire, de l'enfant dressé à l'enfant discipliné, puis à l'enfant raisonné (Vincent, 1980), on peut soutenir que ce mouvement s'est poursuivi pour viser l'enfant «autonome», c'est-à-dire capable de se conduire de lui-même conformément aux règles et normes de la vie scolaire et plus largement sociale. L'autonomie, forme d'autocontrainte, est recherchée et attendue par les enseignants qui voudraient que leurs élèves soient

autonomes (selon des modalités variées selon le niveau du cursus scolaire) dès l'entrée dans leur classe. Cette logique de l'autonomie, si elle connaît des mises en œuvre diverses dans l'école, est devenue une sorte de norme de comportement, comme elle tend d'ailleurs à le devenir en dehors de l'école, dans le monde du travail notamment ou dans le monde de l'«insertion». Elle est aussi une norme éducative à laquelle peuvent être mesurées les pratiques éducatives professionnelles ou familiales. De ce point de vue, 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.

Cet écart entre les logiques familiales et les logiques scolaires en matière d'autorité a pour conséquence que les parents sont souvent perçus par les enseignants comme défailtants du point de vue de l'autorité qu'ils exercent sur leurs enfants (à la fois «trop rigides» et «trop laxistes»), «défaillance» qui serait à la source des comportements non conformes aux règles scolaires de certains enfants des milieux populaires. En outre, les pratiques familiales pour réguler les comportements de leurs enfants ou répondre à une demande scolaire d'intervention sur les comportements à l'école prennent souvent des formes qui heurtent la morale éducative des enseignants. Cette confrontation des modes d'autorité est porteuse d'une disqualification potentielle des parents. Ceux-ci peuvent se sentir deux fois disqualifiés : une fois parce qu'ils maîtriseraient insuffisamment les comportements de leurs enfants ; une autre 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 d'enseignants, de travailleurs sociaux et de parents d'un quartier périphérique de l'agglomération lyonnaise, 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 l'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».

On pourrait multiplier les exemples de contradictions ou de dissonances entre les discours des familles et des

7. Il existe toutefois deux limites au principe de surveillance : d'une part, les conditions d'existence actuelles des familles dans les quartiers populaires ne favorisent guère une surveillance constante ; d'autre part, l'hédonisme populaire implique l'idée que les enfants doivent « profiter de la vie » avant les contraintes de la vie adulte.

9. De ce point de vue, il y a là un changement important avec l'école des années 50-60 qui creuse l'écart entre les familles populaires et l'école.

8. Au sens de Norbert Elias.

enseignants, ou des travailleurs sociaux, comme entre les pratiques attendues et les pratiques effectives. C'est de ces dissonances et de ces contradictions que se nourrissent les catégories de perceptions des enseignants et des travailleurs sociaux à l'endroit des familles populaires.

Des catégories de perceptions nourries par les tensions entre logiques socialisatrices

Les enseignants des quartiers populaires sont confrontés à de réelles difficultés dans l'exercice de leur action pédagogique, difficultés liées à la distance sociale entre les logiques familiales et les logiques scolaires¹⁰ en même temps qu'à l'écart entre les dispositions des élèves et les exigences scolaires à leur égard. Il est ainsi fréquent que les parents ne répondent pas aux attentes des enseignants ou agissent de manière non conforme à leurs attentes. Ces difficultés quotidiennes qui entravent le travail pédagogique et limitent les activités scolaires ne peuvent être réduites à des difficultés d'ordre pratique ou technique. Elles engagent des « définitions » de ce que doit être l'éducation, le rapport aux enfants ou encore de la place de l'école et de la famille. Elles comportent une dimension morale, le jugement en matière d'éducation ou de socialisation n'étant jamais purement « technique » mais impliquant toujours un jugement moral aussi bien sur le résultat de l'action socialisatrice que sur ses modalités¹¹. En outre, à travers les élèves, leur attitude, leur attention ou leur inattention, leur adhésion aux règles de l'école, leur tenue vestimentaire, ce qu'ils racontent en classe, les enseignants se forgent une représentation de ce que sont les pratiques et le mode de vie dans les familles. Généralement, les pratiques familiales leur paraissent inadaptées non seulement aux nécessités de la scolarisation mais aussi au développement « normal » et « harmonieux » d'un enfant. À partir de catégories de perceptions indissociablement liées à leur adhésion aux logiques socialisatrices portées par l'institution scolaire et à leur morale éducative « personnelle », c'est-à-dire produite par leurs positions et trajectoires sociales¹², les enseignants (et une partie des travailleurs sociaux) tendent à développer une perception et un discours sur les familles populaires qui les renvoient du côté de l'incurie éducative, de la défaillance ou de l'inadaptation voire de l'anormalité. Ces discours ne prennent pas toujours la forme de discours accusateurs. Ils oscillent entre dénonciation de pratiques jugées néfastes et commisération à l'égard des difficultés rencontrées par les

familles, la critique des conditions sociales qui sont faites aux familles des quartiers populaires pouvant s'accompagner d'une lecture misérabiliste de ces dernières. Il reste que lorsqu'on analyse les discours (entretiens avec les enseignants, textes écrits comme les projets d'école), on relève des catégories de perceptions et des catégories discursives principalement normatives à l'égard des familles, de la part de professionnels de l'éducatif confrontés à des familles dont les pratiques entrent en contradiction avec ce qui leur semble normal, évident, indiscutable. On peut montrer que le discours des classes moyennes (auxquelles appartiennent les travailleurs sociaux comme les enseignants) sur les classes populaires les plus démunies est traversé par une série de couples constitués d'un pôle positif et d'un pôle négatif, les familles populaires étant renvoyées généralement du côté du pôle négatif. Il en est par exemple des couples d'opposition comme propre / sale, équilibré / déséquilibré, savoir / ignorance, stable / instable, ou des couples de proximité comme rigueur (éducative) / rigidité, autonomie / laxisme ou encore mère protectrice / mère étouffante... Les difficultés scolaires des enfants sont bien souvent attribuées à des causes familiales que cela soit à ce qui est souvent appelé la « démission » des parents en matière scolaire et plus largement éducative, ou à l'absence de « culture » dans la famille ou encore au mode d'encadrement des enfants par les parents. L'analyse des dossiers des collégiens en ruptures scolaires montre que pour une large part celles-ci sont imputées aux conditions défaillantes ou aux « ratés » de la socialisation familiale, aux « dysfonctionnements » familiaux ou à l'absence de cadre pour reprendre l'expression des éducateurs, les familles dont les enfants connaissent le plus de déboires scolaires pouvant ainsi être construites comme pathogènes¹³. Quelques expressions issues de ces dossiers témoignent des caractéristiques attribuées aux familles de ces collégiens : « La famille se construit contre la société » ; « Il y aurait un climat de violence dans la famille » ; « Pas de communication à la maison, violences à la maison » ; « La maman se situe dans l'évitement et paraît débordée » ; « Sa mère est dans une relation fusionnelle avec lui. Pour elle son fils n'est pas compris » ; « Abandonné moralement par la famille qui le rejette, ne répondant pas à l'objectif de la famille ». C'est toute une série d'oppositions qui se manifestent entre les enseignants et les familles populaires concernant la manière de vivre, d'être en relation avec un enfant, de l'élever... On n'en finirait pas de citer les propos concer-

10. Nous avons montré ailleurs que les relations avec les familles populaires ne sont pas sans effet sur les conditions d'enseignement et sur l'identité professionnelle des enseignants, au point que l'on peut se demander s'il n'existe pas une spécificité du métier d'enseignant dans les quartiers populaires, spécificité produite pour une part dans la confrontation avec les logiques et les pratiques des familles populaires (Thin, 1998).

11. On sait combien Emile Durkheim associait étroitement éducation et morale (Durkheim, 1963 et 1985). D'autres chercheurs ont effectué les mêmes observations : « Le discours des enseignants ne peut donc jamais être un pur discours technique d'experts évaluant telle ou telle insuffisance, mais se caractérise constamment comme un *discours moral* sur ce que devrait être le quartier, et surtout sur ce que devraient être ses habitants. » (Léger et Tripié, 1986 : 175).

12. Peut-on les séparer tant les questions éducatives, pour être des questions professionnelles pour les enseignants et autres éducateurs, ont toujours à voir avec une morale inséparable de la propre socialisation des individus produites au cours de leur trajectoire sociale ?

13. Cette perception prégnante des familles conduit parfois à des extrapolations à partir d'indices ténus, comme nous l'avons observé dans la recherche sur les ruptures scolaires par exemple quand la disparition du père est affirmée et évoquée dans le dossier d'un collégien alors que le père d'une part est contraint à de longs déplacements pour son travail et d'autre part évite toute rencontre avec les agents institutionnels.

nant le sommeil insuffisant des enfants dans les familles populaires, l'alimentation insuffisante ou inadaptée, les relations défaillantes entre les parents et leurs enfants ou encore le manque de communication... Au-delà, c'est l'organisation et la structure des familles qui peuvent être suspectes, que l'on évoque l'instabilité familiale, la taille de la famille, l'absence de père ou encore le rôle des grands-parents ou de collatéraux dans l'éducation des enfants...

De la même manière qu'Howard Becker pointait un problème d'« acceptabilité morale » (Becker, 1952) des élèves par les institutrices des écoles publiques des quartiers pauvres de Chicago, la question de l'« acceptabilité morale » des familles par les enseignants est posée dans les relations entre enseignants et familles populaires¹⁴. Cette question est d'autant plus clairement posée que l'écart entre les pratiques des familles et les exigences de l'école est grand ou que les tensions consécutives à cet écart conduisent à des relations conflictuelles. Les jugements latents deviennent alors explicites comme dans cette situation où un principal de collège s'appuie sur sa perception de l'*hexis* corporelle et de la tenue vestimentaire d'une mère de collégienne fortement absentéiste pour lui dénier toute qualité morale et toute légitimité à discuter les pratiques du collège à l'égard de sa fille: « la maman nous a fait des reproches sur l'établissement bon. Elle a un discours très rigoriste la maman, c'est les valeurs morales... Alors qu'elle apparaît bon, je vous dis ça entre nous, mais elle est arrivée dans un pantalon ultra moulant qui la faisait ressembler pas vraiment à une maman d'élève. [...] Elle nous faisait des reproches du type sur la politesse, etc., alors qu'elle elle donnait une image d'elle qui n'était pas une image que les gens qui véhiculent ce genre de valeurs donnent d'eux. ». Ces catégories de perceptions ne sont pas seulement présentes dans les discours. Elles peuvent se traduire dans des classements institutionnels ou être mobilisées lors de décisions qui conduisent à des prises en charge spécifiques des familles ou de leurs enfants. Dans le cas des collégiens en ruptures scolaires (mais c'est également vrai pour toutes les situations où l'analyse des caractéristiques familiales est mobilisée pour conduire une action spécifique sur les élèves), elles sont également consignées dans des dossiers et peuvent finalement s'objectiver dans des processus et des dispositifs d'action sur les collégiens et leurs familles.

De quelques modalités de l'action sur les familles

Pour comprendre les rapports entre les familles populaires et les agents des institutions de socialisation et d'encadrement qui interviennent sur la scolarisation, il faut s'arrêter sur la logique des actions que ces derniers mettent en œuvre en direction des premières. La question des relations avec les familles a été progressivement posée comme une question importante dans et autour des écoles de quartiers populaires. Certes, elle ne se traduit pas toujours en action précise et directement

mise en œuvre par les enseignants. Cependant, elle participe de la problématique officielle de la scolarisation dans les quartiers populaires et apparaît dans les actions péri-scolaires, comme l'accompagnement scolaire développé par les associations et les travailleurs sociaux, ainsi que dans de nombreux projets d'établissements scolaires. L'objectif premier des actions en direction des familles populaires est de rapprocher les pratiques de ces dernières 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. L'idéal éducatif des enseignants et des animateurs du péri-scolaire se traduit dans la recherche d'une « continuité éducative » ou d'une « co-scolarisation », pour utiliser quelques-unes des expressions rencontrées dans les entretiens et dans les projets d'établissement. Il s'agit de faire en sorte que les familles fonctionnent en familles scolarisantes ou 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 » (Glasman, 1992, 105-106) et donc que les familles « livrent à l'école un enfant < scolarisable > »¹⁵ (idem, 112). Un tel objectif suppose et s'accompagne d'une action en profondeur sur les familles populaires les plus éloignées du mode scolaire de socialisation. On a pu mettre en évidence que l'action souvent envisagée, parfois entreprise par les agents de l'institution scolaire (avec le concours des animateurs des activités « péri-scolaires ») auprès des familles ne se résume pas, et ne peut se résumer, à l'objectif d'une modification des pratiques familiales à l'égard de la scolarité. La modification de ces pratiques pour obtenir de meilleures conditions de scolarité pour les enfants et de meilleures conditions pour le travail pédagogique des enseignants suppose des transformations plus larges et plus profondes des pratiques et du mode de vie familial. Par exemple, l'action pour que les parents créent les conditions pédagogiques à la réalisation du travail scolaire à la maison, en instituant un espace et un temps spécifiques, en arrêtant la télévision, en isolant l'écolier des plus petits ou des plus grands, en imposant calme et silence, peut conduire à une altération des formes traditionnelles de relations intra-familiales et de la structuration du temps et de l'espace familial. Au fond,

14. Ce qui n'empêche pas d'ailleurs que les enseignants et les travailleurs sociaux différencient les familles selon que leurs pratiques sont jugées positivement ou négativement.

15. C'est sans doute 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).

ce qu'attendent les enseignants c'est la mise en oeuvre de règles de vie domestiques conformes aux exigences scolaires et plus largement à la morale éducative portée par l'école et ses agents.

En outre, l'analyse montre que ces actions englobent souvent d'autres objectifs que la seule modification du rapport des parents à la scolarité : transformation du mode d'autorité familial, de la division sexuelle du travail parental, des pratiques de « loisirs », des pratiques familiales de santé et d'hygiène, des pratiques langagières, etc. C'est donc plus largement les logiques familiales et les modes de vie des familles populaires qui deviennent l'enjeu de nombreuses actions engagées. 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. L'action pour rapprocher les pratiques familiales des exigences scolaires est rarement isolable d'une action pour rendre conformes les familles et leurs pratiques au modèle éducatif et familial porté par les fractions des classes moyennes salariées auxquelles appartiennent enseignants et travailleurs sociaux. Du même coup, c'est une action qui tend à essayer d'imposer le mode de vie dominant et légitime, le respect des normes et de la morale dominantes. Elle s'apparente nécessairement à une action de moralisation des familles populaires et situe les agents des institutions comme « entrepreneurs de morale » (Becker, 1985) ou peut-être comme « professionnels de la morale familiale »¹⁶.

Cette logique d'emprise et d'action sur les familles est poussée à son acmé lorsque les enfants des familles populaires sont en rupture scolaire et sont catégorisés comme relevant de prises en charge éducatives et parfois judiciaires spécifiques parce qu'identifiés comme potentiellement délinquants ou « en danger »¹⁷. Ici, on quitte les relations ordinaires entre les parents des familles populaires et les enseignants, dans lesquelles l'emprise sur les familles reste limitée tant qu'aucune mesure institutionnelle ne décide d'une action spécifique et contraignante. On entre dans des situations qui entraînent une action plus prégnante sur les familles en même temps qu'une officialisation de cette action. C'est ce que l'on peut observer à propos des dispositifs relais développés en France pour remédier aux ruptures

16. « 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 exem-

ple) de leur travail. » (Darmon, 1999 : 14).

17. Par exemple parce qu'ils sont fortement absents. Delphine Serre rappelle que « l'absentéisme fait explicitement partie des critères de définition de l'enfance en danger » (Serre, 2001 : 78).

scolaires des collégiens et, officiellement, tenter de les rescolariser (Kherroubi, Millet et Thin, 2005).

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. » (Circulaire 98-120 du Ministère de l'Education nationale du 12 juin 1998). Ces collégiens sont majoritairement issus de familles populaires souvent en situation de précarité ou menacées de précarité.

Ces dispositifs, sous la responsabilité de l'institution scolaire, mettent en scène des agents d'institutions différentes : des enseignants et responsables d'établissements scolaires, des éducateurs de prévention, des éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse, des assistantes sociales, parfois des psychologues ou des médecins, que ce soit dans la composition même de l'équipe des dispositifs ou dans la mobilisation d'agents extérieurs à l'équipe mais concernés par l'action auprès des collégiens et de leur famille (assistante sociale de quartier, éducateur chargé du suivi de la famille). Dès l'amont de la prise en charge des collégiens, on observe une mobilisation et une convergence de plusieurs professionnels pour préparer et convaincre les familles d'accepter cette prise en charge. Les dispositifs relais font par ailleurs le lien entre différents dispositifs ou institutions pouvant concourir à l'élaboration de solutions institutionnelles face aux impasses scolaires et institutionnelles. C'est tout un maillage combinant dispositifs et agents de l'institution scolaire, du travail social, de la justice et parfois de la médecine qui se met en place et réalise un fonctionnement en « dispositif » au sens foucauldien du terme, c'est-à-dire un maillage institutionnel par croisement des regards, des compétences et des champs d'intervention. Ce maillage de professionnels et de logiques institutionnelles autorise la mobilisation de diverses ressources pour répondre aux difficultés des collégiens et des familles en même temps qu'il contribue à l'élargissement des prises en charges comme des préventions institutionnelles à l'égard des collégiens et des familles. C'est le cas, fréquemment observé, lorsque les membres des dispositifs relais ne parviennent ni à modifier les pratiques des collégiens, ni à mobiliser les parents à leurs côtés et sont conduits à opérer un signalement auprès d'un juge qui décide d'une « mesure éducative » qui place en quelque sorte la famille sous la tutelle d'un éducateur.

Dans ces dispositifs, qui sont chargés de collégiens en rupture scolaire, jugés « en danger » ou potentiellement

dangereux, l'action en direction des familles est envisagée comme essentielle. D'une part, les membres des dispositifs considèrent que leur action avec les collégiens ne peut avoir quelque chance d'aboutir sans l'appui et l'adhésion des familles; d'autre part, comme nous l'avons vu plus haut, ils considèrent que les problèmes scolaires rencontrés par les collégiens, et notamment les problèmes de comportement, ont pour une large part leur source dans les familles. Les objectifs d'action en direction des familles, qu'ils soient explicites ou implicites, sont par conséquent nombreux et peuvent viser des transformations profondes de l'organisation et des relations intra-familiales. On peut en donner une liste non exhaustive: inviter les parents à encadrer l'assiduité et la ponctualité scolaires des collégiens ou encore à agir sur leurs relations juvéniles; améliorer et transformer les relations intra-familiales; modifier les modes de vie de la famille (par exemple pour obtenir la présence des parents au domicile lorsque les collégiens rentrent à la maison ou pour obtenir qu'une mère sans emploi depuis de nombreuses années se lève plus tôt le matin pour contraindre sa fille à se rendre au dispositif relais); faire accepter une prise en charge psychologique ou psychiatrique, parfois un placement dans un foyer ou un institut spécialisé (donc accepter la séparation); amener les parents à faire le deuil de leurs aspirations scolaires et sociales lorsque, comme c'est fréquent, le passage dans le dispositif relais conduit à une sortie encadrée de la scolarisation ordinaire (Millet et Thin, 2003).

« Le père attendait beaucoup, avait un gros projet sur son gamin, c'est-à-dire que lui était maçon et il aurait aimé être médecin et en fait c'était sur ce fils-là que ça se reportait. On s'est vu souvent, parce que comme ça clashait souvent... Et ben tout le travail qu'on a fait, c'était un petit peu de remettre à jour que Saïd, si il avait les compétences d'être médecin un jour, en tout cas il en prenait pas le chemin parce que il s'était mis en échec quoi. Et ça a été plus un travail de dépression presque hein. [...] C'est-à-dire que le père a petit à petit compris que ce projet que son fils ait une grande carrière déjà scolaire pour pouvoir accéder à la médecine, c'était irréaliste complet quoi. C'est dans ce sens-là et le gamin aussi un peu, on a un peu été dans une prise de conscience de la réalité qui était que pour être médecin, non seulement il fallait avoir des compétences mais il fallait beaucoup travailler aussi et que là on était vraiment très, très loin de ce rêve quoi et que c'était pas son rêve à lui non plus au gamin. Y avait un espèce de double travail qui se faisait. C'était à la fois sur ce projet du père qui correspondait pas du tout à la réalité de son fils et puis que son fils puisse se dégager de ce projet-là pour être vraiment dans quelque chose qui lui appartienne quoi, qui soit son propre projet mais j'ai pas le sentiment qu'on a réussi à mettre en route en fait le... On a réussi à ce que ces choses-là ne soient plus idéalisées et qu'on soit plus proche d'une réalité mais la réalité était douloureuse parce que la réalité c'était que Saïd se mettait pas au boulot. » (Éducatrice en dispositif relais).

Les modalités des interactions entre les parents et les membres des dispositifs relais, comme les pratiques de ceux-ci en direction des parents se veulent sinon en rupture avec les pratiques des collèves, du moins sensiblement différentes de celles-ci. Pour les membres des dispositifs relais, il s'agit de dépasser les relations conflictuelles souvent nouées avec les établissements scolaires au cours du parcours des collégiens et de sortir du processus de disqualification souvent à l'œuvre dans les relations entre les parents et les collèves. Si l'asymétrie des relations entre des familles dominées dans l'espace social et fragilisées institutionnellement par le parcours scolaire de leur enfant (entre autres) et des agents des institutions de socialisation et d'encadrement conduit à interroger les notions de partenariat ou d'alliance avec les parents souvent employées par les membres des dispositifs relais, celles-ci doivent cependant être prise au sérieux car elles signent une modalité de l'action sur les familles.

Il s'agit d'abord de resserrer les liens avec les familles par des contacts étroits, 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. Les membres des dispositifs relais cherchent à associer les parents aux différentes étapes de la prise en charge à la fois pour les informer des évolutions observées 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» (Ion, 1990), spécifique du travail social et singulièrement du travail des éducateurs, est ici à l'œuvre et vise à lever les défiances fondées sur les relations antérieures des familles avec les institutions, en particulier l'institution scolaire.

L'ensemble des démarches qui visent à obtenir la confiance des parents, à les rassurer aussi bien sur l'action des dispositifs relais que sur le regard qui est porté sur leur enfant et sur eux-mêmes, participe de la recherche d'une «adhésion» des parents pour reprendre une expression récurrente dans les dispositifs relais, une «adhésion» qui ne se réduise pas à l'accord donné par les parents à la prise en charge de leur enfant¹⁸. Il s'agit d'abord de faire en

18. Cet accord est nécessairement contraint par l'impasse scolaire et institutionnelle dans laquelle se trouvent les collégiens et, du même coup, les familles.

sorte que les parents appuient et accompagnent l'action du dispositif, répondent à ses sollicitations, aillent dans le même sens que lui, convergent et s'impliquent dans le travail de remédiation aux difficultés des collégiens.

« Si la famille n'a pas la volonté d'adhérer, c'est-à-dire que si un jeune pose des difficultés, si nous, on estime qu'il est en train de se mettre en danger et qu'on sollicite la famille, et que la famille est présente, on va pouvoir faire un certain type de travail pour que le jeune arrive à juguler ses difficultés. Mais si le jeune a des difficultés et que la famille est aux abonnés absents, qu'on appelle et que la maman ne répond pas ou on laisse un message sur le répondeur auquel elle ne répond jamais, ou si on lui dit « il faudrait qu'on se voie » et qu'elle refuse qu'on aille chez elle ou qu'elle ne veuille pas venir, bon, ben là, on va dire, c'est pipé. C'est vrai qu'on aura du mal, tout seuls. À ce moment-là, on n'est plus dans cet esprit d'accompagnement et de co-action des uns et des autres dans l'intérêt du gamin. » (Enseignant dispositif relais)

L'« adhésion » attendue va au-delà de la simple collaboration des parents. Non seulement les dispositifs relais cherchent à emporter l'accord des parents concernant leur action de prise en charge, leurs pratiques pédagogiques et éducatives, à obtenir que les parents participent, à leur niveau et à leur place, à leur action en encadrant l'assiduité des collégiens, en répondant aux demandes de rencontres des dispositifs, mais ils visent également à rapprocher le point de vue des parents de leurs analyses de la situation scolaire et familiale des collégiens. L'« adhésion » recherchée est aussi « adhésion » aux diagnostics construits par les dispositifs relais à partir de l'histoire scolaire et familiale des collégiens, des pratiques et comportements de ceux-ci dans le dispositif, des entretiens menés avec eux, en particulier par les éducateurs. L'association régulière des parents aux différents moments de la prise en charge, par les rencontres et les bilans, par la mise en évidence des « possibles » et des « impossibles » avec leur enfant, avec la mobilisation des discours pédagogiques et éducatifs, vise à faire partager le point de vue des dispositifs relais aux parents, ou, mieux, à faire en sorte que le point de vue qui se construit dans les dispositifs relais deviennent le point de vue des parents. Une partie du travail avec les parents dans les dispositifs relais revient à amener ceux-ci à dire d'eux-mêmes les « causes » familiales et à les dire dans

19. Il semble bien que l'adoption d'une telle posture dans les relations avec les familles soit pour une part le produit de la présence d'éducateurs dans les dispositifs, les logiques du métier d'éducateur venant ainsi se marier aux logiques scolaires pour agir sur les familles populaires et soit, pour une autre part, liée aux caractéristiques des enseignants travaillant dans les dispositifs, qui sont souvent des enseignants ayant beaucoup travaillé dans les marges de l'insti-

tution scolaire ou ayant des engagements qui les rapprochent des postures du travail social.

les catégories d'analyse (plus ou moins « psychologisées ») des membres des dispositifs relais. La situation idéale pour les membres des dispositifs relais serait que la formulation des causes des ruptures scolaires comme des solutions à leur apporter viennent des parents eux-mêmes, comme le précise une éducatrice : « La subtilité, c'est arriver à ce que les choses viennent d'eux. ». Comme pour le passage historique de l'élève dressé de l'extérieur à l'élève auto discipliné, il y a, par cette recherche d'« adhésion » des familles, la volonté qu'elles se soumettent aux logiques des dispositifs relais en sentant la logique des choses de façon tout intérieure, plutôt qu'elle leur soit imposée arbitrairement de l'extérieur¹⁹.

En outre, les membres des dispositifs relais se présentent aux parents comme des « alliés », points d'appui ou ressources pour surmonter non seulement les difficultés nées dans la scolarisation mais aussi, plus largement, dans l'éducation des enfants. L'action des dispositifs relais en direction des familles passe aussi par un travail d'accompagnement des pratiques familiales dont l'objectif est d'aider les familles à opérer les transformations jugées nécessaires dans leurs pratiques socialisatrices et dans leurs relations avec leur enfant. Il s'agit alors de soutenir les parents, de les aider à « ne plus céder », de les « remobiliser » dans les moments de découragement ou de lassitude, de recadrer et de moduler leurs réactions éducatives, bref d'être un support ou un guide sur lequel les parents, par les rencontres, les discussions, les confidences, peuvent ou 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 temps ou, si l'on veut, du « nouvel esprit du capitalisme » (Boltanski et Chiapello, 1999).

On peut encore prendre l'exemple de cette mère, aide à domicile, seule en charge de son fils unique. Un long travail de suivi et d'accompagnement des pratiques éducatives est entrepris avec la mère. Elle rencontre souvent seule les membres du dispositif relais alors que son fils n'est pas présent, rencontres dont l'objet est d'amener la mère à résister plus fermement aux multiples « caprices » de son fils et de soutenir celle-ci dans ce travail de conversion du rapport à son fils pour qu'elle tienne bon et ne craque pas face aux nouvelles tensions que cette conversion ne manque pas d'engendrer dans les relations avec son fils.

Si les catégories d'« adhésion » et d'« alliance » relèvent de nouvelles formes d'action sur les familles populaires, elles peuvent également constituer 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.

En effet, chercher l'« adhésion » des parents, leur servir de support dans les relations avec leurs enfants, n'exclut pas des pratiques contraignantes ou plus directives. D'abord, une forme d'encadrement est mise en place à travers le contact très régulier avec les parents, notamment le contact téléphonique, par exemple pour les informer de la moindre absence ou du moindre retard. Si cette pratique est rassurante pour les parents qui savent ainsi quasi quotidiennement ce que fait leur enfant, elle les contraint du même coup à plus de vigilance à l'égard de ce dernier et elle exerce aussi un contrôle sur les familles. Le travail effectué en direction des familles peut en outre prendre la forme de la prescription ou de la directive éducative dont l'objectif n'est plus seulement de conseiller ou d'orienter les pratiques socialisatrices familiales mais d'infléchir et de cadrer assez directement ces dernières, ceci afin d'en corriger les effets perçus comme négatifs sur la socialisation des collégiens et d'agir par ce biais sur les difficultés qu'ils rencontrent. Les interventions des membres des dispositifs relais peuvent prendre alors un caractère relativement impérieux, mettre directement sur la sellette, lors de réunions ou de rencontres avec les familles, la « responsabilité » des parents et de leurs pratiques éducatives dans les écarts commis par leur enfant. C'est ainsi le cas lorsqu'il s'agit d'expliquer à une mère que son enfant n'a objectivement aucun intérêt à aller à l'école puisqu'il a absolument tout ce qu'il veut chez lui (une télévision, une chaîne stéréo, des cigarettes), qu'elle doit cesser de lui céder, de le sur-protéger, de lui faire porter tous les torts pour s'interroger sur ses pratiques personnelles.

« Je lui dis : "au bout du compte, votre fils ne va pas au collège, d'accord, ça vous gêne, enfin vous dites que ça vous gêne, d'accord. [...] Vous allez multiplier les actions pour tenter de soi-disant le remettre au collège. Mais au bout du compte, votre même, c'est confortable, pourquoi voulez-vous qu'il aille au collège ? Vous lui donnez à manger ? [Imitant la réponse de la mère] Ben oui je lui fais à manger. Vous lui achetez ses clopes ? Oui je lui achète ses clopes, bon. Il a une play-station ? Oui il a une play-station. C'est vous qui achetez les jeux ? [...] Etcætera. Donnez-moi la raison pour laquelle il irait se prendre la tête à prendre le bus tous les matins pour aller au collège. Il est nourri, il est logé, il est blanchi, il a de quoi fumer, il a de quoi se distraire. Pourquoi voulez-vous qu'il aille au collège ? Le collège par essence, c'est pas un lieu très agréable, parce que c'est pas évident pour les mêmes qui sont en difficulté. [...] Donc expliquer aux gens "si votre gamin, il ne va pas à l'école ben, il faut lui supprimer sa play-station et puis vous lui achetez plus ses clopes". [...] C'est donnant-donnant, enfin je crois. » (Éducatrice dispositif relais)

L'action des dispositifs relais en direction des familles 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, les injonctions pouvant s'accompagner, en dernier recours, de menace de sanctions institutionnelles, comme dans ce cas où, en liaison avec l'assistante sociale, l'éducatrice du dispositif enjoint une mère de réduire l'absentéisme de sa fille en mettant en balance le maintien du RMI. 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 (soustraire un collégien à l'influence d'un parent, « rééquilibrer » la place respective des deux parents, forcer un retour au travail, etc.)²⁰.

Les pratiques des dispositifs relais vis-à-vis des familles relèvent donc fondamentalement d'une combinaison de pratiques d'accompagnement qui visent à offrir aux familles les supports considérés comme nécessaires au travail de socialisation familiale et perçu comme défailants, de pratiques d'injonctions plus ou moins euphémisées 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 relais. 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. On mesure ainsi comment, à partir des problèmes soulevés par la scolarisation des enfants, des familles populaires 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 l'école ordinaire, opérer un travail de normalisation familiale, au sens d'imposition de normes familiales.

Conclusion

Il semble bien que l'éducation et la scolarisation soient des vecteurs privilégiés de l'action de normalisation et de

20. L'ingérence peut, dans certains cas, aller jusqu'à pénétrer dans l'intimité des familles à la fois 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 par exemple les relations de couple, la place respective du père et de la mère dans la socialisation familiale.

moralisation des fractions les plus dominées et les plus démunies des classes populaires, peut-être parce que c'est par la jeunesse de ces fractions de classe que viennent le plus de menaces pour l'ordre social ; peut-être aussi parce que faute de pouvoir ou de vouloir changer radicalement les conditions d'existence de ces classes populaires, il ne reste que l'action de moralisation ; peut-être aussi parce que le regard porté par les instances politiques (mais aussi les médias) sur les quartiers populaires et leur population s'est transformé depuis le début des années 80. Ainsi, concernant l'école dans ces quartiers, on peut montrer qu'on est passé d'un discours insistant sur la lutte contre l'inégalité sociale au moment de la création des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) à un discours de protection de la société contre une menace qui viendrait des quartiers populaires comme dans le discours suivant : « Dans une société menacée de l'intérieur par l'ignorance, l'intolérance, la violence, la pauvreté, la solitude, ce sont les enseignants et tous ceux qui travaillent en ZEP qui gardent les nouvelles frontières de la société. Si cette frontière n'est pas gardée, tout peut basculer : tout se joue là, à l'école. Les ZEP ont permis de progresser et de résister. Elles sont aujourd'hui à un tournant car il faut accélérer le mouvement et empêcher les ruptures »²¹. Cette tendance se renforce aujourd'hui, y compris en adoptant des formes d'action plus contraignantes sur les familles et que l'on peut associer à la notion de « responsabilisation des familles » qui prend la forme d'une pénalisation de la non-conformité éducative. On peut souligner l'ambivalence des agents des institutions de socialisation et d'encadrement à ce sujet. En même temps que nombre d'entre eux se déclarent hostiles à une réponse judiciaire aux problèmes sociaux qu'ils ont à traiter, les modalités de leurs actions ne sont pas exemptes de cette pénalisation. On peut en donner pour preuve la multiplication des dépôts de plainte dans les collèges ou le fait qu'il arrive que le « rappel à la Loi » jugé comme nécessaire par des éducateurs conduise au recours à l'action de la Justice. Malgré les contradictions qui peuvent apparaître entre les modalités d'action plus répressives prônées par une partie des pouvoirs publics et l'action des agents de socialisation et d'encadrement²², ces derniers sont d'autant plus portés à jouer le rôle que leur assignent leurs institutions que l'écart entre leurs attentes comme professionnels de l'éducation, mais aussi leur morale éducative, et les pratiques des familles populaires grandit, par exemple lorsque les familles voient leurs possibilités de réguler les comportements de leurs

21. Ségolène Royal, Discours introductif aux Assises nationale des ZEP, 4 et 5 juin 1998.

22. Et l'on observe aujourd'hui l'émergence de petits mouvements de travailleurs sociaux qui contestent les exigences de renforcement de l'action sur les familles en même temps que leurs conditions d'existence se dégradent.

enfants altérées par des conditions d'existence dégradées, comme nous avons pu l'observer auprès de familles frappées directement ou indirectement par la précarité économique (Millet et Thin, 2005). Leur action rencontre alors une demande sociale et politique de plus en plus grande de contrôle de ceux qui sont constitués comme les nouvelles « classes dangereuses » et d'assujettissement de celles-ci au mode de socialisation et au mode de vie dominants.

Daniel Thin

Daniel.Thin@univ-lyon2.fr

Références bibliographiques

Becker H. S. (1997), « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educational Sociology*, vol. 25, n°8, 1952, traduit dans Jean-Claude Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris, Bruxelles, De Boeck.

Becker H. S. (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

Bernstein B. (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit.

Boltanski L. et Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

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

Bourdieu P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

Bourdieu P. (1989), *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit.

Chamboredon J.-C. (1997), « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII-3, 1971, repris dans *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 29, p. 167-209.

Darmon M. (1999), « Les < entreprises > de la morale familiale », *French Politics, Culture and Society*, vol. 17, n° 3-4, p. 2-19.

Durkheim E. (1963), *L'éducation morale*, Paris, Presses Universitaires de France.

Durkheim E. (1985), *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

Glasman D. (1992), *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, Paris, E.S.F.

Ion J. (1990), *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse, Privat.

Kherroubi M., Millet M., Thin D. (2005), *Classes-relais et familles. Accompagnement ou normalisation ?*, Études et recherches n°8, CNFE-PJJ Vaucresson.

Lahire B., Thin D., Vincent G., (1994), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Vincent G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 11-48.

Léger A. et Tripier M. (1986) *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck.

Millet M. et Thin D. (2003), « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du < désordre scolaire > dans les dispositifs relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, septembre, p. 32-41.

Millet M. et Thin D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses Universitaires de France.

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

Serre D. (2001), « La <judiciarisation> en actes. Le signalement d'enfants en danger », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, mars, n°136-137, p 70-82.

Thin D. (1993), « 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, p. 195-205.

Thin D. (1994), « 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, Presses Universitaires de Lyon, p. 51-71.

Thin D. (1997), « *Tant qu'on a la santé...* ». *Des familles populaires et de la santé de leurs enfants*, rapport de recherche, GRS-Université Lumière Lyon 2, ronéoté, octobre, 119 p.

Thin D. (1998), « Les contradictions entre logiques populaires et logiques scolaires au coeur des spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires », in Bourdoncle R. et Demailly L. (coord.), *Les Professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses du Septentrion.

Thin D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Vincent G. (1980), *L'école primaire française*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Weber M. (1971), *Economie et société*, Paris, Plon.