

LA RÉUSSITE SCOLAIRE EN MILIEUX POPULAIRES OU LES CONDITIONS SOCIALES D'UNE SCHIZOPHRÉNIE HEUREUSE

Bernard LAHIRE (*)

L'enfant de milieu populaire en difficulté scolaire vit une première solitude due au peu de « valeur » que sa socialisation familiale antérieure représente sur le « marché scolaire ».

De la même manière, ses acquis scolaires n'ont aucune « valeur » sur le « marché familial ». Et pourtant, une partie des familles populaires, même très démunies culturellement, parviennent à faire tomber cette deuxième solitude en donnant sens et valeur à ce qui se vit à l'école.

C'est cette deuxième solitude que l'on pourrait contribuer à éliminer par un travail spécifique auprès de l'enfant, si l'on reconnaissait le caractère nécessairement complexe, multi-modal et global d'une politique de lutte contre l'échec scolaire.

Pour rendre compte de l'« échec scolaire », qui est essentiellement le fait des enfants de milieux populaires, les sociologues de l'éducation ont souvent évoqué la « distance culturelle », l'« écart culturel » ou la « différence culturelle ». Les enfants « en échec » sont issus de milieux faiblement dotés culturellement (au sens légitime du terme

(*) Membre de l'Institut universitaire de France, professeur de sociologie, université Lumière Lyon-II.

culture) et leur culture familiale ne les aide pas à déchiffrer les demandes et à répondre aux exigences de l'institution scolaire. Pour user d'une métaphore économique, on peut dire que les « produits » engendrés dans le cadre du « marché familial » (ce que l'enfant a culturellement acquis durant sa socialisation familiale) n'ont aucune valeur une fois placés sur le « marché scolaire ». L'enfant entre sur le « marché scolaire » avec des « produits » totalement dépourvus de « valeur ».

Ainsi, les travaux de sociologie de l'éducation menés depuis les années 1960-70, fondés sur des données statistiques, ont remis en question les discours sur les dons naturels et ont fermement établi le fait que l'école reproduit statistiquement, dans son ordre propre, des différences sociales et culturelles préexistantes : plus les parents sont dotés de capital scolaire, plus les enfants ont une chance (statistique) de rester durablement (et avec bonheur) dans le système scolaire. Ces modèles interprétatifs, scientifiquement peu discutables en leur cœur même (ils sont « validés » par de multiples données statistiques dont on peut désormais disposer plus régulièrement), ne donnent cependant guère de prise à l'action éducative, à la politique sociale ou scolaire... Que peut-on, à partir de ces données, imaginer pouvoir faire sinon espérer réformer l'ensemble des rapports sociaux inégalitaires ? À tort ou à raison, cet idéal d'une société « sans classes » laisse profondément dépourvus les acteurs de l'action pédagogique. Par ailleurs, l'analyse des inégalités sociales devant l'école oublie – parce qu'elle est statistiquement fondée – les cas de « réussites scolaires » en milieux populaires. Comment se fait-il que certains élèves issus de milieux très dépourvus culturellement (leurs parents sont parfois analphabètes) « réussissent » scolairement ? Et si ces cas statistiquement atypiques pouvaient nous indiquer quelques clefs de compréhension et quelques pistes d'action en matière de « réussite scolaire » des enfants de milieux populaires ?

C'est dans ce but que j'ai entrepris il y a quelques années un travail sociologique ayant pour objectif de saisir ce qui, dans les univers familiaux populaires, pouvait rendre raison de l'« échec » mais aussi de la « réussite » des enfants à l'école élémentaire. Le choix a été alors de mener des études de cas concernant les relations de consonance ou de dissonance entre des configurations familiales singulières et l'univers scolaire (1).

À cette échelle plus microscopique d'analyse de la réalité sociale, on peut constater que des familles faiblement dotées en capital scolaire ou n'en possédant pas du tout (cas de parents analphabètes) peuvent cependant très bien, par le dialogue ou par la réorganisation des rôles domestiques, faire une *place symbolique* (dans les échanges familiaux) ou une *place effective* à l'« écolier » ou à l'« enfant lettré » au sein de la configuration familiale. Ainsi, dans certaines familles, on peut trouver tout d'abord une écoute attentive ou un questionnement intéressé chez des parents qui montrent par là que, pour eux, ce qui est fait à l'école a du sens et de la valeur. Même si ces parents ne comprennent pas tout ce que font leurs enfants à l'école et n'ont pas honte de dire qu'ils se sentent dépassés, ils les écoutent, prêtent attention à leur vie scolaire en les interrogeant et indiquent, par une multitude de comportements quotidiens, l'intérêt et la valeur qu'ils prêtent à ces expériences scolaires. Les discussions avec au moins un membre de la famille permettent de verbaliser une expérience nouvelle, de ne pas la vivre seul, de ne pas porter seul une expérience originale, différente. De la même façon, lorsque des parents analphabètes ou en difficulté avec l'écrit demandent progressivement à leurs enfants scolarisés de les aider à lire le courrier et à leur en expliquer le contenu, à remplir des mandats, à écrire des mots pour l'école, à chercher des numéros de téléphone dans l'annuaire, à suivre la scolarité des frères et sœurs, etc., on peut dire qu'ils créent une fonction familiale importante occupée par l'enfant qui y gagne en reconnaissance, en légitimité familiale. Certaines configurations familiales donnent donc à voir l'importance sociale, symbolique, au sein même de la structure de coexistence, de ceux qui savent lire et écrire (de l'« enfant lettré ») ou l'intégration symbolique de l'« écolier ». Lorsque l'on est démuné de tous les moyens d'aide directe, ces démarches de légitimation familiale jouent un rôle central dans la possibilité d'une « bonne scolarité ».

Une double solitude

Si les sociologues ont jusque-là mis l'accent sur un aspect du processus d'« échec scolaire » (la distance culturelle qui éloigne l'enfant de l'école), ils en ont négligé un autre tout aussi fondamental. Tout se passe comme si les sociologues avaient étudié une partie seulement de la « solitude » vécue par les enfants en difficulté scolaire. Pour continuer à filer la métaphore économique, on pourrait dire que la *première solitude* vécue par l'enfant en difficulté scolaire est celle qu'il connaît

sur le « marché scolaire » : étant donné le peu de « valeur » que ses « produits familiaux » ont sur le « marché scolaire », l'enfant se retrouve un peu seul pour affronter les exigences de ce nouvel univers ; rien ou très peu de sa socialisation familiale antérieure ne l'a préparé à faire face aux demandes scolaires.

Mais l'enfant, quelle que soit sa situation scolaire, c'est-à-dire même quand celle-là est particulièrement difficile, apprend toujours des choses à l'école ; aucun élève ne sort de l'école sans un minimum d'acquis scolaire. Or, que fait l'enfant de cet « acquis scolaire » lorsqu'il retourne dans son univers familial ? Quel sens donne-t-il à ces « produits scolaires » ? En fait, il se trouve que, pour certains enfants, les « produits scolaires » n'ont aucune « valeur » sur le « marché familial » : c'est la *deuxième solitude* que vivent les enfants en « échec scolaire » ; et c'est cette « solitude » que parviennent à faire tomber une partie des familles populaires. En donnant sens et valeur à ce qui se vit à l'école, les parents les plus démunis culturellement, et qui sont dans l'incapacité objective d'aider leurs enfants, peuvent néanmoins soutenir l'effort de leurs enfants qui tentent de trouver mentalement et culturellement une place à la construction des savoirs scolaires.

C'est aussi cette deuxième solitude que l'on pourrait contribuer à éliminer par un travail spécifique exercé auprès de l'enfant. Il s'agirait alors de cadrer l'expérience scolaire qui ne serait pas vécue comme un programme de substitution par rapport au programme de socialisation familial (« réussir » à l'école signifiant immédiatement une « trahison » à l'égard de sa famille), mais qui pourrait coexister au cœur même de chaque enfant. Peut-être est-il possible de faire que ce ne soit pas « l'ensemble de la personnalité d'un individu, le caractère même des relations sociales qu'il entretient, ses référents logiques et affectifs et la conception qu'il se fait de lui-même » (2) qui soient remis en cause à l'école. Plutôt que de vivre dans l'alternative un peu brutale de la consolidation du « rapport au monde » formé durant la socialisation dite « primaire » et de la remise en question profonde donnant lieu à des « conflits internes » (3), l'école pourrait être le lieu social privilégié d'une production de « schizophrènes heureux ». L'état de schizophrénie culturelle, plus ou moins douloureusement expérimenté à travers le hasard des parcours biographiques par ceux que l'on appelle diversement les « transfuges de classe », les « miraculés » ou les « boursiers », pourrait ainsi être généralisé dans l'ensemble des milieux populaires.

Une politique nécessairement multi-modale

Selon, par exemple, que l'on braque le projecteur du côté des modalités de l'« échec scolaire », en observant la vie dans les salles de classe (4), ou des configurations familiales au sein desquelles les enfants sont socialisés, on peut apparemment tirer des conclusions scientifiques et politiques très différentes. Dans un cas, l'école semble seule en cause, et dans l'autre cas, les familles paraissent devoir porter toute la responsabilité de la situation scolaire – bonne ou mauvaise – des enfants. Dans le premier cas de figure, il peut venir à l'esprit du réformateur que c'est essentiellement dans l'ordre scolaire des savoirs, des méthodes, des pratiques que l'on peut efficacement lutter contre la production des inégalités scolaires. Dans le second cas, il peut apparaître tout aussi évident qu'il faut surtout soutenir matériellement (5) et culturellement les familles qui ne peuvent offrir à leurs enfants les conditions favorables à une réussite scolaire (les politiques d'aide familiale comme les politiques de soutien scolaire font partie de ces types d'aide). On est ainsi trop souvent enclin à poser naïvement ou perfidement, dans la logique de la recherche d'une nécessaire culpabilité, la question de la « responsabilité de l'échec scolaire » (Qui est à l'origine du phénomène ? l'École ? la famille ? l'État ? le système économique ?) et à imaginer pouvoir lutter contre l'« échec scolaire » par un moyen, une voie, une méthode.

Les changements de points de vue sociologiques, de l'éclairage des pratiques scolaires à l'étude des configurations familiales, permettent au moins de mettre clairement au jour le caractère complexe des phénomènes dits d'« échec scolaire ». L'« échec » (ou la « réussite ») est le produit de l'interaction entre des configurations familiales déterminées et des formes de vie scolaires telles qu'elles existent à un moment donné. Cela signifie qu'une politique rationnelle de lutte contre l'« échec scolaire » ne peut être qu'une politique complexe, globale, économique et familiale autant que culturelle et scolaire, et que l'on ne peut prétendre, sauf à croire au miracle social, lutter efficacement contre les inégalités scolaires par la mise en place de dispositifs isolés ou par la mise en œuvre de politiques partielles, qui suivent généralement davantage la logique bureaucratique de découpage des fonctions politiques que la logique des réalités sociales. Parmi l'ensemble des objectifs que les résultats récents des recherches en sciences sociales peuvent nous faire raisonnablement viser (6), celui consistant à faire

advenir un nombre toujours croissant de « schizophrènes heureux » (7) n'est sans doute pas des moins mobilisateurs.

Bernard LAHIRE

NOTES

(1) LAHIRE (B.), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, Collection Hautes Études, 300 p., 1995.

(2) BERNSTEIN (B.), *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, p. 59, 1975.

(3) BERGER (P.), LUCKMANN (T.), *La Construction sociale de la réalité*, Méridiens, Klincksieck, p. 231, 1986.

(4) J'ai adopté ce point de vue dans *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 310 p., 1993.

(5) La lutte contre le chômage est une forme de lutte contre l'« échec scolaire » car la déstabilisation-insécurisation de la cellule familiale qu'engendre une situation de chômage de longue durée est incompatible avec le minimum d'ascétisme que l'on exige scolairement de la part des enfants.

(6) LAHIRE (B.), *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, Coll. Essais et Recherches, 271 p., 1998.

(7) Je dois préciser ici que parler de « schizophrènes heureux » est une manière métaphorique de s'exprimer (bien que certains « transfuges » puissent constituer des cas d'effectives et douloureuses schizophrénies) qui ne suppose de notre part aucune psychologisation de la vie sociale, ni par conséquent que les solutions seraient exclusivement, voire même essentiellement, à trouver du côté des seuls psychologues ou psychanalystes.