

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

176 | juillet-septembre 2011
Varia

PÉRIER Pierre. *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010, 188 p.

Anne Barrère



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3249>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2011

Pagination : 138-140

ISBN : 978-2-84788-329-9

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Anne Barrère, « PÉRIER Pierre. *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 176 | juillet-septembre 2011, mis en ligne le 15 septembre 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3249>

soutien et l'incorporation d'une disposition à l'autocontrainte que la docilité scolaire est, elle, interprétée comme une marque de féminité par les pairs.

En réalité, contrairement à ce qu'indique le titre de l'ouvrage, l'enquête ne porte que partiellement sur des héritages ratés d'« héritiers » – au sens fort du terme – qui seraient en échec scolaire. Le péri-texte, peut-être imposé par l'éditeur, ne rend pas entièrement justice à la démarche de l'auteure dont le texte et le titre des autres travaux sont plus précis. Aux deux approximations qu'introduit le titre, centré sur l'« échec » des « héritiers », plutôt que sur les « difficultés scolaires » d'enfants de « parents diplômés », s'ajoute une quatrième de couverture qui résume avec une certaine mauvaise foi les travaux antérieurs (« la vision habituelle d'une reproduction sociale automatique »). La procédure de sélection des enquêtés définit les familles « scolairement dotées » sur la base de la combinaison des diplômes parentaux, transformée, dès lors qu'elle protège statistiquement de l'échec scolaire, en indicateur central de capital culturel. Or il ne s'agit pas forcément de la meilleure approximation de toutes les composantes du capital culturel. De ce fait, la plupart des familles rencontrées ne sont pas fortement détentrices de capital culturel et cumulent rarement ancienneté du capital, prestige du diplôme ou de la filière, forte association au pôle culturel de l'espace social plutôt qu'au pôle économique mais encore concordance du capital culturel dans les deux lignées. Les trois quarts des quarante parents enquêtés par entretien ont redoublé au moins une fois avant leur entrée dans le supérieur. Parmi ces enquêtés, si, faute de place, on se concentre ici sur les mères, dont diverses enquêtes, incluant celle de l'auteure, soulignent l'importance pour définir le capital culturel familial, seules deux mères pourraient être classées parmi les cadres et professions intellectuelles supérieures (une agrégée, une cadre) et quatre sont liées à l'enseignement. La profession de plus de la moitié d'entre elles relève du secteur privé dans un travail associé au pôle économique (agent commercial, commerçante, secrétaire). Aucune mère n'a fait une grande école et seules deux mères sont titulaires d'un diplôme bac + 5 (dont une, un DESS management, ce qui l'éloigne du pôle culturel), cinq mères ont un BTS ou un DUT commercial, deux n'ont « que » le baccalauréat et deux un CAP. Bref, qu'il s'agisse de la position sociale synthétisée dans la nomenclature des PCS, du capital culturel objectivé dans le titre scolaire ou de la centralité du capital culturel dans le diplôme ou la profession, la majorité des mères peuvent difficilement être qualifiées de mères fortement dotées en capital culturel, même sous sa seule forme scolaire. C'est, du reste, un élément tout à fait déterminant des difficultés scolaires (p. 16) de ces semi-« héritiers ». Le méshéritage culturel qu'analyse l'auteure relève *in fine* de deux catégories qu'elle ne distingue pas explicitement, bien qu'elles soient sous-jacentes aux deux parties de l'ouvrage : les difficultés

scolaires de semi-héritiers d'un capital culturel relativement faible malgré le diplôme des parents, d'une part et, d'autre part, les contradictions de l'héritage³ d'« héritiers » putatifs de fort capital culturel, incapables d'en hériter, au moins temporairement. Le livre de G. Henri-Panabière dessine ainsi un autre objet, celui de la définition du capital culturel au moment historique de l'enquête. Il montre à quelles conditions les diplômes parentaux, composante partielle du capital culturel, parviennent à « faire capital » sur le marché scolaire. L'auteure met en évidence le continuum des positions des couples parentaux dont le capital culturel, en particulier de la lignée maternelle, est plus ou moins ancien et incorporé et donc efficace, dont les diplômes ont été inégalement rentables (la surqualification par rapport à la profession exercée entraîne une perte de croyance dans le diplôme qui affaiblit la protection qu'il exerce statistiquement contre l'échec scolaire) et plus ou moins facilement conquis (les ressources scolaires mal acquises, au cours d'une scolarité heurtée, profitent difficilement), plus ou moins proches aussi de la culture scolaire légitime. L'expérience et les ressources scolaires et culturelles des deux parents sont plus ou moins concordantes : en cas de discordance, les défauts scolaires se transmettent selon une logique élective sexuée. Un différentiel scolaire défavorable à la mère parasite la transmission du capital culturel paternel, l'inverse étant moins vrai du fait du quasi-monopole de l'accompagnement scolaire ou culturel qu'exercent les mères. L'ouvrage éclaire ainsi, de façon riche, les conditions sociales de production, au sein de la famille, de dispositions plus ou moins ajustées aux exigences scolaires.

Marie-Pierre Pouly
Université de Limoges, GRESCO

- 1 HENRI-PANABIÈRE G. (2010). « Élèves en difficultés de parents fortement diplômés ». *Sociologie*, n° 4, vol. 1. En ligne : <<http://sociologie.revues.org/652>>.
- 2 Sur les indépendants, voir par exemple BESSIÈRE C. (2010), *De génération en génération. Arrangements de famille dans les entreprises viticoles de Cognac*. Paris : Raisons d'agir, coll. « Cours et travaux » ; ZARCA B. (1993), « L'héritage de l'indépendance professionnelle selon les lignées, le sexe et le rang dans la fratrie ». *Population*, n° 2, mars-avril, p. 275-306.
- 3 Voir l'article éponyme dans BOURDIEU P. (1999). *La misère du monde*. Paris : Seuil, p. 1091-1103.

PÉRIER Pierre. *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010, 188 p.

Pierre Périer nous propose une réflexion de synthèse sur les relations entre mondes populaires et mondes scolaires à partir d'un parcours de recherche de plusieurs années auprès de parents d'origine populaire, de jeunes enseignants débutants, souvent nommés dans des établissements où les

élèves de milieu populaire sont majoritaires, et enfin auprès d'élèves eux-mêmes, en réussite ou en échec. Cette synthèse assume un vocabulaire et une approche délibérément interactionnistes, dont il explique la pertinence par le moment historique particulier que traverse l'institution scolaire. En effet l'autonomie des établissements, articulée à différents processus de ségrégation sociale et urbaine, l'affaiblissement du projet politique global de l'école, en particulier dans le secondaire, ont opéré une fine diversification des contextes scolaires. Dans le même temps, les mondes populaires perdaient également de leur unité, mais aussi leur perspective politique globale. Du coup, les relations qu'ils entretiennent avec l'école apparaissent aujourd'hui à la fois profondément débitrices des lieux où elles se nouent, de catégorisations mouvantes, et bien sûr des enjeux cruciaux qu'elles portent aujourd'hui en termes de trajectoires sociales. Ces relations permettent également d'analyser ce qui se passe à l'école comme un ensemble de négociations opérées en contexte, lors desquelles la réussite scolaire est profondément débitrice de ses conditions – ordre scolaire, normes comportementales et éducatives. Ce livre nous invite dans un premier temps à revenir sur la double caractérisation de ces deux mondes avant de revisiter, à partir de ce fil directeur, les enquêtes de terrain.

Une première partie interroge donc la caractérisation du terme « populaire », ses emplois fluctuants, y compris dans les sciences sociales, ses implicites contestables (lorsqu'il est par exemple défini de manière trop monolithique en termes de pauvreté économique et culturelle), ainsi que ses évolutions sociétales. Constituée autour de l'emploi ouvrier, cette catégorie s'est aujourd'hui largement diversifiée, mais aussi transformée sous l'effet de l'affaiblissement du sentiment d'appartenance à un groupe, plus encore que sous l'effet de la volonté de se reconnaître dans une condition ou une culture ouvrière – et de les transmettre. Dans le même temps, et du fait de la massification de l'enseignement secondaire, la présence des milieux populaires va devenir l'épicentre d'un certain nombre de problèmes scolaires. Les établissements où ils sont majoritaires vont être à leur tour catégorisés comme « difficiles », par exemple dans les secteurs concernés par l'éducation prioritaire, cette appellation donnant une fausse unité à des contextes, des mobilisations et des vécus en classe fort différenciés. Ce n'est, pour Pierre Périer, qu'en considérant les configurations relationnelles réelles, traversées par des effets de structure, que l'on peut comprendre aujourd'hui l'expérience des acteurs de l'école.

Le raisonnement vaut d'abord pour les pratiques scolaires et éducatives des familles qui, après être restées longtemps une sorte de « boîte noire » de la sociologie de l'école, sont maintenant éclairées par la recherche, un travail auquel Pierre Périer lui-même, on le sait, a déjà largement contribué dans de précédentes publications. Pourtant, selon lui, l'entreprise

est loin d'être achevée, en particulier autour de l'analyse de ce qu'école et parents définissent aujourd'hui comme réussite ou échec. Les demandes « durkheimiennes » des familles populaires, en termes d'autorité et d'égalité, disent à quel point la réussite est aussi, pour eux, celle d'un processus d'intégration à un collectif, articulée à des convictions méritocratiques. Ils doivent alors composer avec des enseignants qu'ils jugent parfois laxistes ou injustes, mais aussi trop durs avec l'enfant, qu'ils ont envie de protéger contre une institution malveillante. Mais c'est aussi la distance à l'école qui doit faire l'objet d'arrangements de leur part, pour échapper à une présence officiellement souhaitée mais disqualifiée dans les faits, ou à une invisibilité qui les dessert aux yeux de l'école mais reste parfois la seule solution acceptable pour eux.

Les élèves de milieu populaire sont à la fois les grands bénéficiaires de la massification, et ceux qu'elle met face aux plus grandes tensions subjectives. Ils vivent dans l'impossibilité (ou l'absence de volonté) d'hériter de leurs familles, qui voient dans leurs études une manière d'échapper à leur propre destin, mais aussi, alors même que se dérobe la facilité de suivre la voie de la génération précédente, dans l'imposition de la nécessité de choisir plus tôt que les autres un projet et un avenir, lorsqu'ils sont en difficulté scolaire. Là encore, impossible de comprendre leur confrontation au monde scolaire sans suivre les contours précis de leur cheminement dans l'institution, qui se différencie selon le genre : les filles, en particulier issues de l'immigration, pouvant y trouver des possibles en termes d'émancipation, selon les résultats scolaires – inexplicables dans les simples termes de l'implication parentale ou des conditions matérielles de travail, selon les manières de gérer les stigmatisations scolaires, qui n'engendrent pas toujours de la résistance mais aussi du retrait voire, dans certaines conditions, de la réaffiliation à l'institution, selon enfin les relations entretenues avec les enseignants, qui sont au cœur de leur vécu quotidien.

Du côté des jeunes enseignants nommés dans les quartiers populaires, le choc d'entrée dans le métier renvoie plus que jamais à leur capacité personnelle à construire la situation, dans l'exacte mesure où l'expérience du métier ne donne pas encore de repères, et où l'institution se dérobe souvent à les donner elles-mêmes. Face aux élèves, aux problèmes de discipline, de communication, il faut alors donner de soi pour tenir et choisir le bon registre d'action, qui peut aller de l'exhibition d'une force – souvent virile – à des formes de renoncement, en passant par la recherche de formes de connivence culturelle. Le passage par ces situations professionnelles est alors souvent à l'origine d'une redéfinition du métier. Cette dernière partie donne envie d'en savoir plus sur la manière dont la trajectoire de ces jeunes enseignants – particulièrement lorsqu'ils sont eux-mêmes

d'origine populaire – fait ou non des différences dans cette redéfinition, à l'heure où l'on a parfois dit qu'ils adhéraient moins au projet du collège unique.

Le livre de Pierre Périer réussit, par son unité de ton et de regard théorique, à mettre au service d'une réflexion globale et ambitieuse sur l'école des enquêtes menées séparément. L'articulation du populaire et du scolaire y renvoie constamment – c'est un des fils rouges du livre – aux liens problématiques entre individu et collectif. Ce sont eux en effet qui relient l'expérience des parents de milieux populaires, confrontés à des décompositions et recompositions de leur groupe social, celle des élèves, partagés entre des définitions d'eux-mêmes construites au sein du groupe de pairs et des recherches très individuelles d'identité, et les enseignants, poussés à travailler en équipe mais très souvent dépourvus de réelles solidarités dans ces nouveaux contextes. Une telle démarche permet aussi de mettre en perspective la question des inégalités de résultats scolaires avec celle de la manière dont l'école fabrique aujourd'hui les individus, en les plaçant dans des configurations relationnelles spécifiques. Du coup, ce ne sont pas seulement les risques plus grands d'échec qui mettent l'expérience scolaire populaire sous tension, mais également un modèle éducatif centré sur la compétition individuelle et qui, en ne laissant guère de place au groupe, fragilise un mode de subjectivation donnant une plus grande place au collectif, ce qui se traduit par bien des doutes et des hésitations pour les élèves et les familles. Mais pour analyser ce que produisent les configurations relationnelles vécues à l'école, le sociologue de l'éducation doit faire un effort de renouvellement théorique et de précision analytique, face à des dénominations souvent floues ou trop psychologisantes. L'auteur reconnaît lui-même modestement que ce livre n'est qu'une première étape en ce sens, en indiquant que l'analyse séparée de tel ou tel groupe d'acteurs doit céder le pas à une topographie plus globale. Ce livre riche se termine ainsi sur un autre chantier tout aussi stimulant.

Anne Barrère
Université Paris-Descartes-Paris 5, CERLIS

TERRAIL J.-P. (2009). *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*. Paris : La Dispute et Snédit, « L'enjeu scolaire », 286 p.

Dans *De l'oralité*, Jean-Pierre Terrail ouvre une entrée nouvelle pour aborder la question fondamentale de l'accès aux savoirs scolaires, entendus comme les savoirs de la culture écrite. La question reste celle des inégalités scolaires, qu'il affronte inlassablement¹, et des enjeux affichés de « l'école unique », définie comme l'école de l'égalité des chances et donc fondée sur la compétition, à laquelle il oppose une « école

commune », fondée sur une pédagogie de l'émancipation, reposant sur l'égalité du potentiel des intelligences et œuvrant à « la valorisation des ressources de pensée de tous les élèves ». Ce sont là les derniers mots de l'ouvrage (p. 278), auxquels aucun enseignant ne peut être insensible.

Dans cet ouvrage dense, au long des douze chapitres qui le constituent, J.-P. Terrail offre au lecteur un accès à des approches disciplinaires rarement réunies dans un tel détail, tant sont diverses et souvent étanches les disciplines, les approches théoriques et les champs de référence qui touchent à l'apprentissage du langage et de la pensée. Un grand intérêt de cet ouvrage est de conjuguer approche sociologique, historique, et approche linguistique de type anthropologique de l'apprentissage du langage, de l'oral à l'écrit, incluant aussi les fondements psychologiques, ce qui entraîne le lecteur de chaque spécialité à s'interroger sur les différents types d'approche et à en apprécier les éclairages réciproques indispensables à une vision la plus complète possible de la question.

Pour repenser la relation entre école et culture écrite, en s'efforçant d'échapper aux conceptions « scriptocentristes », J.-P. Terrail insiste sur le retour nécessaire à la question des ressources propres de l'oralité : « De ce dont la pensée humaine est capable quand elle ne dispose pas du support de l'écriture » (p. 9). Il s'agit donc de remettre en lumière les propriétés du langage lui-même dans leur relation aux compétences intellectuelles.

Le premier chapitre situe d'emblée le lien entre réussite scolaire et maîtrise de l'écrit dans le contexte de la discussion sur les causes de l'échec scolaire. Dans ce contexte, l'auteur rejette aussi catégoriquement la thèse du handicap socioculturel que l'idéologie des « dons » de naguère, comme alibis de la « culture de l'échec » qui a envahi l'institution scolaire (p. 28), une formule qui évoque celle de *successful failure* de Varenne et McDermott² et invite le lecteur à remettre en question ses certitudes sur les vertus de l'école. J.-P. Terrail reviendra sur la notion de handicap socioculturel au chapitre IV, en évitant toutefois de renvoyer sommairement dos à dos Bernstein et Labov, comme le font nombre d'études, mais en donnant raison à chacun, sur deux plans distincts du débat : « Bernstein lorsqu'il souligne que les habitudes langagières des classes populaires répondent moins bien aux attentes de l'école ; Labov lorsqu'il rétorque que les jeunes des cités disposent de ressources intellectuelles suffisantes pour faire face aux exigences des apprentissages lettrés » (p. 88).

Entre-temps l'auteur aura parcouru l'histoire de l'élaboration, dans l'imaginaire occidental, de conceptions anthropologiques ou pédagogiques ethnocentristes et scriptocentristes, opposant le caractère « prélogique » de la pensée sauvage et de la pensée enfantine aux progrès induits