

facts [...] Initially we described this as “micro-histories in material culture of education” (2) » ; « L’approche globale de l’étude de l’enseignement avec laquelle nous avons débuté, il y a quelques années, était expérimentale. Bien que nous ayons développé une approche centrée sur l’historiographie et la méthodologie, nous avons commencé avec des images de l’enseignement, et continué en utilisant des objets [...] Nous l’avons d’abord décrite comme une “micro-histoire de la culture matérielle de l’éducation” ». Ils renvoyaient alors aux travaux de Carlo Ginzburg ou d’Emmanuel Le Roy-Ladurie (3) Cependant, cette façon d’utiliser un document pour expliquer la mentalité d’une époque n’était pas exactement ce que ces derniers souhaitaient faire, se situant plus volontiers dans le sillage de Foucault, en considérant les individus comme gouvernés par les objets, les relations, les espaces... Aussi considèrent-ils aujourd’hui le terme de « culture matérielle » préférable, même s’il n’est pas encore en parfaite adéquation avec leur projet.

Cette nouvelle approche de l’histoire de l’éducation se cherche donc et sa quête est captivante comme le démontre cet ensemble de contributions auquel on ne reprochera que la pauvreté et la médiocre qualité de l’iconographie. Les auteurs ne semblent pas y avoir apporté l’attention qu’exige un regard qui devrait les considérer comme une source et non un plaisir accessoire. Ainsi la couverture, une curieuse photo de fillettes assises en plein air sur la terrasse de ce qui est probablement une école de plein air anglaise, cousant sur d’étranges chaises longues glissées sous des pupitres traditionnels, aurait mérité un commentaire ou tout au moins une légende. Pour l’historienne de l’architecture que je suis, habituée à travailler avec un matériel figuré – photos, gravures, dessins, plans... – riche d’informations que ne livre aucun texte, il y a là des ressources qu’il est aussi essentiel de sortir des musées que les objets pour construire cette histoire de l’éducation que les auteurs appellent de leurs vœux.

Anne-Marie Châtelet
École nationale supérieure d’architecture, Versailles

NOTES

- (1) Grosvenor, M. Lawn & K. Rousmaniere (ed.), *Silences and Images : The Social History of Classroom*. Bern : P. Lang, 1999, 274 p. (History of Schools and Schooling, vol. 7)
- (2) M. Lawn, I. Grosvenor, « Imagining a project : networks, discourses and spaces – towards a new archeology of urban education ». *Pædagogica Historica*, 2000, vol. XXV, n° 2, p. 381-393.
- (3) C. Ginzburg, *Le fromage et les vers : l’univers d’un meunier du XVI^e siècle*. Paris : Flammarion, 1980 (éd. originale 1976) ; E. Le Roy-Ladurie, *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324*. Paris : Gallimard, 1975.

PÉRIER Pierre. *École et familles populaires : sociologie d’un différend* / postface de Jean-Manuel de Queiroz. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2005. – 221 p. (Le sens social)

Dans leur collection « Le sens social » qui nous a valu déjà plusieurs excellents ouvrages, les Presses universitaires de Rennes publient la recherche de Pierre Périer sur l’école et les familles populaires. Le propos de l’ouvrage, et même son fil rouge, c’est d’analyser les raisons et les formes de ce que l’auteur appelle un « différend » entre l’école et les familles populaires. L’auteur prend la précaution, dès le premier chapitre, de lever les ambiguïtés de ces termes, « familles » et « populaires », et souligne la diversité que recouvre ce dernier adjectif. En choisissant de présenter les relations avec l’école en parlant de « différend », P. Périer s’écarte des analyses en termes de « malentendu » et intègre, sans s’y limiter, les approches basées sur les écarts entre les modes familiaux et scolaires de socialisation. Selon lui, « il y a, peu ou prou, une hétérogénéité des idiomes culturels, une absence de référent commun ou d’accord sur les normes établies. C’est à cette confrontation que nous donnerons le sens d’un différend en posant que son dévoilement contemporain (mais non son existence, latente dans un état antérieur du système éducatif) procède d’un rapport de dépendance accru des familles populaires à l’école, rapport à la fois plus déterminant et plus étendu dans sa durée, dans ses contenus, dans ses effets identitaires et sociaux » (p. 15). L’auteur procède en trois temps.

Il consacre une première partie à la généalogie d’une relation de dépendance, montrant comment se sont construits les liens entre familles populaires et école, comment celles-ci se sont petit-à-petit mais non sans douleur acculturées au monde scolaire, et comment s’opère la division du travail éducatif entre l’école et les familles. Il y montre, entre autres, ce que J.-M. de Queiroz reprend d’ailleurs dans son excellente postface, combien les parents de familles populaires peuvent se trouver déroutés par les normes éducatives en vigueur aujourd’hui à l’école.

Dans une seconde partie, P. Périer soumet à l’examen l’invitation voire l’injonction au « partenariat ». À ses yeux, le partenariat vise essentiellement à aider l’école et ses professionnels, à faire entrer dans ses perspectives des parents de milieux populaires qui sont plutôt « pris en faute » pour leurs modes d’éducation et de suivi du travail scolaire ne correspondant pas aux attentes de l’école. Cette partie se termine par un chapitre, l’un des plus passionnants du livre à nos yeux, intitulé « l’école à distance », dans lequel P. Périer montre comment les parents de milieu populaire passent progressivement, vis-à-vis de

l'école, de la confiance à la défiance, comment ils cherchent à se protéger face à l'école, et comment ces parents perçoivent l'école et les enseignants. Pour eux, il y a nette délimitation des domaines de compétence, et c'est ce qui les retient d'aller voir trop souvent les enseignants, jugés du reste plus compétents qu'eux-mêmes pour juger de ce qui est souhaitable pour les élèves ; attitude qui, d'ailleurs, et l'auteur y revient en troisième partie, conduit à ce que l'enfant soit « rapidement mis en position d'autonomie scolaire et en charge de son destin » (p. 110). L'auteur propose de ne pas interpréter le peu d'empressement des parents populaires au partenariat comme une absence d'intérêt pour la scolarité, mais comme une manière de se protéger de l'institution scolaire, « de se soustraire à l'emprise de son contrôle et de ses jugements normatifs, se mettre à distance de ses exigences et tentatives d'ingérence »..., « éviter une confrontation inégale », et aussi garantir « le maintien de la cohésion familiale et l'entente entre ses membres ». Dans leur critique de l'école ou des enseignants – que l'auteur présente et analyse sans chercher à l'accréditer ou à la disqualifier – les parents déplorent la dégradation des conditions de travail (matériel, équipement, ou indiscipline dans des classes auxquelles les enseignants ne parviennent pas à s'imposer), ou l'élitisme scolaire et l'appui insuffisant apporté aux élèves en difficulté.

Dans la troisième partie du livre, P. Périer montre comment la scolarisation prolongée se fait « au risque de la désorientation ». Le destin familial se trouve perturbé par l'allongement des études, et l'on assiste dans les milieux populaires à une « déliaison générationnelle », comme le montre le chapitre huit lui aussi très bon. La scolarité se déroule sans stratégie, tout-au-plus avec des « tactiques », les parents se trouvent rapidement dessaisés et l'enfant responsable de lui-même, de sa scolarité, de sa mise au travail, et de la détermination de son orientation. La scolarité représente, en milieu populaire, des coûts importants pour l'identité familiale et individuelle.

C'est là un ouvrage qui se lit très bien. Il est clairement organisé, chaque chapitre est découpé logiquement, il est écrit dans un style précis en même temps que limpide. C'est un livre intelligent, fin, et à cet égard, semble-t-il, utile pour celles et ceux qui, par leur profession, sont confrontés aux élèves de familles populaires et à leurs parents. On ne dira pas que c'est un ouvrage novateur, au sens où l'on y retrouve, en bien des passages, des observations, des analyses, que des travaux antérieurs, cités avec précision par l'auteur, ont déjà proposées. Mais la façon dont le livre est organisé, la manière dont il introduit ses propres matériaux (enquête, exploitation secondaire d'enquêtes de la DEP), le ton général, et bien sûr la notion de « différend » qui trame tout le texte, font de ce livre une

réussite. Et c'est un livre avec lequel on peut se sentir très en accord, surtout si on a soi-même consacré une partie de ses recherches aux relations entre familles populaires et école.

Juste une remarque sur le titre : il aurait été plus près du contenu de l'ouvrage s'il avait été « Familles populaires et école », inversant ainsi les deux termes ; car ce sont bien les familles populaires, leur point de vue, qui sont essentiellement étudiés dans le livre ; l'école, sauf exception en particulier dans le chapitre dévoilant l'impensé du partenariat, apparaissant moins comme actrice, d'ailleurs elle-même caractérisée, sur le terrain, par une certaine variabilité dans ses modes de faire avec les élèves et avec les parents. On se contentera, en s'appuyant entre autres sur un travail en cours, de proposer deux éclairages un tout petit peu distincts de ceux que l'on trouve dans ce livre. D'une part, et sans démentir ce qui a été dit plus haut de la seconde partie sur le partenariat, on peut rencontrer dans les enquêtes une ferme demande parentale de coopération avec l'école, concernant le suivi des enfants, leur encadrement, l'information sur les parcours ; cela dit, il est vrai qu'il est peut-être excessif de parler en ceci de partenariat. D'autre part, et surtout, il nous semble qu'est un peu négligé par l'auteur le fait que les parents interrogés sont habitants d'un quartier, avec lequel ils entretiennent des rapports très variables, de l'intégration parfaite au maintien en marge en passant pour certains par une sorte d'assignation à résidence, et que ce qu'ils disent de l'école est aussi marqué par la manière dont ils se situent dans leur quartier ; par exemple, si pour eux c'est l'espace de tous les dangers, ils attendront de l'école une protection plus forte de leurs enfants, ou un encadrement pour ancrer les élèves dans la préoccupation scolaire. En d'autres termes, on peut penser que l'approche adoptée par l'auteur risque d'atomiser un peu trop les familles populaires, même s'il n'est pas question de nier qu'elles s'inscrivent, elles aussi, à leur façon, dans ce que l'on appelle l'individualisme contemporain.

Étant donné l'accord très ample que l'on a avec ce texte, sa mise en débat ne va pas concerner ici le livre de P. Périer, ou, plus exactement, pas seulement lui, mais plus largement les travaux consacrés, par différents auteurs, dont l'auteur de cette note, à ces relations.

On peut d'abord s'interroger sur le mode d'administration de la preuve. La démonstration repose sur des entretiens avec des familles, entretiens dont des extraits se trouvent mobilisés en cours de route (selon une intensité très variable dans le livre de P. Périer, les chapitres où ils le sont le plus étant aussi, à nos yeux, les plus intéressants). Mais la difficulté est de savoir quel est le statut que l'on donne à l'extrait. S'agit-il de donner un exemple,

d'une situation ou d'une opinion récurrente au sein du corpus rassemblé, en le sélectionnant pour le bonheur de la formule ou le caractère « frappant » du propos ? Mais qu'est-ce qui permet à un auteur de penser et à un lecteur d'estimer que c'est bien là un exemple parmi d'autres possibles à trouver dans le corpus ? Il n'est pas si simple d'échapper (et P. Périer s'en tire plutôt bien de ce point de vue) à l'usage de ce que J.-C. Passeron appelle ces « quantificateurs vagues » que sont les termes ou expressions « souvent », « en général », « la plupart », « très peu ». Dans un corpus donné (cinquante six entretiens et témoignages dans le livre de P. Périer), quelle est la part des parents qui expriment, sous une forme ou sous une autre, la même idée, une opinion semblable, un point de vue que l'on peut, pour l'analyse sociologique, ranger dans la même catégorie ? Autrement dit, citer un extrait ne supposerait-il pas, plus systématiquement que l'on n'a tendance à le faire, d'opérer un comptage des occurrences ? La réticence au décompte peut certes prendre pour argument le fait que, comme le rappelle P. Périer, il est illusoire de prétendre constituer un échantillon représentatif de « familles populaires », et que le panel auquel on s'adresse a quelque chose d'aléatoire (lié en particulier aux conditions d'accès aux familles et d'obtention de l'entretien) ; mais on peut tout de même considérer qu'une idée énoncée non seulement par la personne citée dans l'extrait mais par la moitié ou les deux tiers des parents interrogés donne plus de force à la démonstration. Faute de quoi, on peut se demander si, avec cet extrait, l'on a affaire à un cas particulier, ou encore à une opinion extrême (poussant au bout, au moins dans l'expression, une opinion qui semble partagée par d'autres).

Notre second objet de débat concerne les conclusions tirées de l'enquête. Une fois encore, c'est l'accord dans lequel on est avec P. Périer, l'accord avec son analyse, avec ses observations, qui nous amène à l'interrogation que voici. On peut penser que, globalement, la thèse défendue est convaincante, et adhérer à une telle analyse de nature à rendre plus intelligible, pour les professionnels de l'école en particulier, bien des situations ou des réactions parentales, et propre à les convaincre que les parents populaires, comme y insiste bien P. Périer, ne sont pas « démissionnaires ». Il note d'ailleurs chez les enseignants, dans son chapitre sur « les familles en faute », une oscillation entre un discours de responsabilisation (faisant porter sur les parents le poids des « carences » repérées chez les élèves et attribuant donc celles-ci à une forme de « démission » parentale) et un discours de victimisation (tendant à faire la part de ce qu'elles doivent aux conditions de vie difficiles des familles). Mais pourquoi est-il si malaisé de s'en convaincre quand on est enseignant, pourquoi l'argument de la « démission parentale » vient-il si spontanément ? L'affrontement des enseignants aux adversités de l'exer-

cice quotidien du métier (devoirs non faits, enfants non préparés, parents absents des réunions, etc.), les constats que peuvent faire jour après jour des professionnels qui ne sont après tout ni stupides ni mal intentionnés, nourrissent leur sentiment que les parents démissionnent et font qu'ils ont les plus grandes difficultés à croire ce que racontent les sociologues. Soit. Mais il pourrait y avoir une autre explication, liée aux modalités même de nos enquêtes ; et c'est là que l'on souhaite introduire un doute. D'une part, il s'agit d'enquêtes par entretiens, dans des interactions où, comme l'a montré G. Mauger, les familles populaires se savent ou se sentent jugées, évaluées, par l'enquêteur venu d'un monde social qui n'est pas exactement le leur. Les personnes enquêtées peuvent-elles faire autre chose que se présenter alors sous ce qui leur apparaît être leur meilleur profil, en répondant ce qu'elles imaginent que l'on attend d'elles, informées qu'elles sont de ces attentes non seulement par l'école elle-même mais par les discours dominants qui transitent par les médias ? Mais, sitôt avancé cet argument, il y a lieu de souligner que, disant ce qu'ils disent, les parents interviewés protestent aussi de leur bon droit, de leur rectitude et de leur exigence en matière éducative dont ils savent que l'institution scolaire est prompte à la sous-estimer. Autrement dit, par l'enquête sociologique par entretien ou questionnaire, on ne perçoit que ce que les parents disent de leurs pratiques, dont les enseignants, eux, perçoivent l'ombre portée, fût-ce en les interprétant à travers des grilles que l'on peut contester. D'autre part, les familles enquêtées sont celles qui sont accessibles et acceptent l'entretien, donc sont prêtes à affronter la situation de jugement dans laquelle elles risquent de se trouver, quitte à profiter également de l'occasion pour « dire ce qu'elles ont sur le cœur ». Mettre l'école à distance peut aussi se traduire par mettre à distance ceux qui veulent nous parler de l'école.

Au total, il est sans doute fondé de penser que, pour la grande majorité des familles populaires, le destin scolaire de leurs enfants est une affaire importante, et que ce qui est vu comme « démission » est tout au plus du désarroi. Mais il est possible aussi que, pour d'autres parents, sans doute minoritaires et non rencontrés dans les enquêtes, on n'espère pas (ou plus) dans l'école pour préparer l'avenir des enfants. Est-il exclu que certains parents, submergés par des problèmes plus immédiatement « vitaux », baissent les bras, ou bien qu'ils ne croient plus dans les promesses de l'école et donc laissent tomber la scolarité (éventuellement après l'avoir antérieurement soutenue), ou encore que des enfants, dès leur adolescence, soient embarqués dans le fonctionnement de l'économie familiale sur des bases légales ou illicites ? Est-il exclu que des dysfonctionnements familiaux majeurs se traduisent par un abandon relatif plus ou moins prononcé des enfants, y compris dans les questions scolaires – et cela pas

uniquement dans les milieux populaires ou les plus précarisés ? Si de telles situations se rencontrent, au moins à titre d'hypothèses, alors les effets de cette absence d'intérêt pour l'école sont très visibles dans les murs de l'institution scolaire.

Au fond, on ne fait pas autre chose que rappeler ici des questions ultra-classiques de la sociologie : le problème de la preuve, les effets de la situation d'entretien et la sélection de fait des interviewés. Si on ose tout de même le faire, c'est pour émettre un doute et pointer un risque : que la convergence des résultats doublée d'une conviction qui est autant de l'ordre de l'éthique et du politique (le respect des milieux populaires) que de l'ordre du scientifique (la démonstration administrée) ne nous conduise – nous, communauté des sociologues – à ne pas voir tout un pan d'une réalité plus contrastée encore que nos méthodes ne nous permettent de la saisir. Avec le risque de déboucher de la sorte sur la production d'une nouvelle *doxa* qui, pour être fondée sur la bienveillance en même temps que sur des investigations, n'en est pas moins une "doxa", dans laquelle les praticiens de terrain – qu'ils soient enseignants, animateurs, travailleurs sociaux, etc. – ont le plus grand mal à reconnaître la totalité du public auquel ils sont confrontés. Cette *doxa* est parfois mobilisée par les responsables ou l'encadrement pour faire pression sur ces professionnels et, en s'appuyant sur les travaux des sociologues, disqualifier leur manière de voir les choses.

Cette mise en débat, on le voit, déborde largement le livre de Pierre Périer, mais c'est aussi un de ses intérêts que d'inviter à ce propos à une nouvelle réflexion. S'ajoutant aux mérites déjà énoncés, voilà une raison supplémentaire de le lire.

Dominique Glasman
Université de Savoie

REUTER Yves (éd.). *Pédagogie du projet et didactique du français : penser et débattre avec Francis Ruellan*. Villeneuve-d'Ascq [Nord] : Presses universitaires du septentrion, 2005. – 246 p. (Éducation et didactiques)

Voilà un livre qui, données en main, pose, analyse et discute les difficultés et les enjeux d'une didactique de l'écriture, à partir à partir d'un matériau empirique considérable. Ce matériau, c'est celui recueilli par Francis Ruellan dans le cadre de sa thèse de doctorat intitulée « *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire* », soutenue à l'université Charles de Gaulle-Lille 3 en 2000.

C'est aussi un livre original dans sa conception. La première partie de l'ouvrage donne la parole à F. Ruellan. Dans la seconde partie, cinq chercheurs, didacticiens et psychologues, prolongent la présentation en discutant sans complaisance tel ou tel point de ses hypothèses théoriques ou de ses choix d'opérationnalisation. Ils pointent ainsi les zones d'ombre qui constituent autant de pistes pour une poursuite de la recherche. L'ensemble des contributions permet aussi de repenser le statut de la didactique du français dans l'univers des sciences sociales qu'elle convoque. Il permet enfin, dans une troisième partie, de repenser de manière constructive la collaboration entre chercheurs et praticiens, grâce à la contribution des deux enseignants de cycle 3 ayant collaboré avec F. Ruellan durant près de quinze ans.

Quel plus bel hommage pouvait-on rendre à un chercheur trop tôt disparu ? La maladie l'a en effet soustrait à la communauté scientifique avant qu'il ait eu le temps d'écrire les ouvrages projetés à destination des chercheurs et des praticiens.

Ce qui est remarquable et qui signe la qualité du travail qu'il a réalisé, est que les données empiriques, tant par leur ampleur que par leur qualité, permettent un débat scientifique d'une telle richesse. Débat menés par les didacticiens et les psychologues que sont, dans l'ordre de leur contribution : D.-G. Brassart, J.-P. Bernié, B. Schneuwly, Y. Reuter et M. Brossard. Comme l'indique le sous-titre de l'ouvrage, il s'agit bien de penser avec F. Ruellan, de penser grâce à son travail, grâce aux données empiriques recueillies et à l'analyse qu'il en fait, de débattre du « *mode de travail pédagogique-didactique* » qu'il propose pour l'enseignement de l'écriture.

Les deux premiers chapitres qui constituent la première partie de l'ouvrage lui donnent la parole. Ils sont la reproduction de deux articles parus, l'un dans la revue *Recherche*, l'autre dans la revue *Pratiques*. Dans le premier, F. Ruellan expose comment, dans un projet d'écriture d'un recueil de contes avec des élèves de cycle 3, il a mis en œuvre un modèle socio-constructiviste. Comme il le rappelle, les Instructions Officielles affichent la nécessité de faire construire les compétences des élèves. Mais les précisions manquent quant aux modalités de mise en œuvre concrète de cette position de principe. Et comment procéder face à l'hétérogénéité des élèves ? Voilà, centralement, deux manques que le travail de F. Ruellan tente de combler, en inscrivant la construction de ces compétences dans le cadre d'une pédagogie du projet. Des choix théoriques clairs sont affirmés. Il s'agit de se situer dans la perspective d'une évolution du rapport des élèves à leur texte et à l'écriture de leur texte. Il s'agit pour cela de trouver les « *bricolages didactiques* », au sens noble du