



Les relations entre l'école et les familles populaires : état des lieux, analyses et pistes d'action

Résumé :

Les relations entre l'école et les familles constituent une question qui se pose dès les origines de l'école. Si, dans un premier temps, l'école se construit contre la famille, des liens sont aujourd'hui de plus en plus recherchés avec les familles puisqu'il est unanimement constaté qu'ils favorisent la cohérence éducative, le bien-être et la réussite de l'enfant. Cette question est plus prenante encore pour les familles populaires qui sont plus souvent éloignées de la culture scolaire et des exigences de l'école. Cette synthèse propose donc une lecture des relations école et familles populaires, en mettant en avant les difficultés de ces relations, les causes qui peuvent les expliquer et des pistes de réflexion pour les dépasser.

Sommaire :

1	les relations école – parents : perspective historique.....	3
1.1	AUX ORIGINES DE L'ÉCOLE, DES RELATIONS CONFLICTUELLES AVEC LA FAMILLE	3
1.2	DES BOULEVERSEMENTS QUI FONT BOUGER LA PLACE ET LE RÔLE DE LA FAMILLE DANS L'ÉCOLE	4
1.3	UNE PLACE ACCRUE POUR LA FAMILLE AU SEIN DE L'ÉCOLE	6
2	les familles populaires et l'école : des liens à renforcer.....	8
2.1	DES FAMILLES POPULAIRES QUI SONT PEU PRÉSENTES DANS L'ÉCOLE	8
2.2	UNE DISTANCE QUI EXISTE DE FAIT ENTRE LES FAMILLES POPULAIRES ET L'ÉCOLE	9
2.3	DES PROPOSITIONS D'ACTION POUR RENDRE PLUS HARMONIEUSES LES RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET LES FAMILLES POPULAIRES	13

Introduction

La question des liens entre l'école et les parents se pose dès les origines de l'école puisque l'enfant est partagé entre ces deux éducateurs. Aujourd'hui, on constate souvent, dans les faits, l'existence de tensions significatives dans les relations qui existent entre les familles et les acteurs du monde scolaire. Certains enseignants se voient mis en cause parfois par certains parents qui les critiquent dans leur manière d'enseigner aux enfants. Certains parents reprochent parfois aux enseignants la non réussite scolaire de leur enfant. On voit même parfois des situations très conflictuelles entre certaines familles et l'enseignant de leur enfant. De leur côté, certains enseignants ont le sentiment qu'il n'est pas du tout de la compétence des parents de porter un jugement sur ce qu'ils enseignent et la manière dont ils le font. D'autres, concernant notamment les familles populaires, accusent les parents d'être « démissionnaires » et de ne pas s'intéresser à la scolarité de leur enfant, etc. La question des relations entre les familles populaires et l'école est particulièrement intéressante dans la mesure où il s'agit des familles qui sont les plus éloignées de la culture scolaire et dont les enfants sont généralement moins en situation de réussite. C'est donc sur ces familles que nous centrerons notre propos.

Qu'en est-il exactement des relations entre l'école et ces familles ? Quelles peuvent être les conséquences produites par des relations parfois difficiles ? Quelles seraient des pistes d'action possibles qui permettraient de faire travailler ensemble les acteurs du monde scolaire et les parents ?

Si, dans un premier moment historique, l'école s'est construite contre la famille, on constate progressivement qu'il est indispensable que la famille prenne une place au sein de l'école. En effet, le bien-être des enfants à l'école et la réussite scolaire dépendent étroitement de la cohérence éducative qui peut s'instaurer entre l'école et les familles.

Néanmoins, si, en théorie, toutes les recherches concordent sur ce constat, les pratiques ne sont pas toujours dans ce registre de liens harmonieux et de collaboration. Au-delà d'une perspective historique, nous analyserons donc les liens entre école et familles populaires dans les pratiques, nous mettrons en évidence les causes de certaines dissonances repérées ainsi que des pistes d'actions possibles.

1 Les relations école – parents : perspective historique

1.1 Aux origines de l'école, des relations conflictuelles avec la famille

Jusqu'à la cinquième République, l'école répond notamment à deux projets qui se construisent en maintenant les parents et la famille à l'écart, voire qui se construisent contre eux. Il s'agit d'une part du projet religieux et d'autre part, de l'école publique républicaine telle qu'elle se développe à la fin du XIX^{ème} siècle.

Ainsi, dès la Renaissance se met en place le réseau des collèges jésuites qui constitue la pièce centrale de l'enseignement secondaire. Il se construit notamment autour de l'idée selon laquelle l'éducation de l'enfant, c'est-à-dire son élévation sur les plans moral et social, nécessite de le soustraire au milieu familial. Les collèges sont de fait des lieux fermés où les contacts entre les enfants et leurs familles sont très restreints pour éviter les interférences. A cette période se développe aussi un enseignement primaire construit selon l'idée qu'il faut rompre avec la religion populaire et les cultes traditionnels pour faire véritablement place à des connaissances approfondies et éprouvées par les autorités religieuses. L'accès à une telle éducation religieuse nécessite l'instruction, et notamment l'alphabétisation. *« Cette évolution fait apparaître l'extériorité de l'école et la manière dont elle substitue au transmis (familial ou traditionnel) un corpus de connaissances et de contenus qui lui est propre, et dont elle n'a pas à rendre compte, sa justification venant d'ailleurs et surtout de plus haut. »*¹

L'école de Jules Ferry, qui devient laïque, obligatoire et gratuite en 1881, vise quant à elle, à travers l'enseignement primaire, à fonder une République unie construite autour des valeurs universelles d'égalité, de liberté et de fraternité. La lutte contre les particularismes individuels est alors une priorité, parmi lesquels les croyances religieuses, les spécificités culturelles et linguistiques (les patois par exemple). Le savoir est perçu comme émancipateur. Il est dispensé par un pouvoir public extérieur aux parents, et parfois même contre les parents. Il suffit par exemple de penser au combat mené par l'école pour rendre effective la fréquentation obligatoire de l'école par les enfants qui étaient ainsi soustraits à l'économie familiale (travail aux champs, etc.).

C'est ainsi que Philippe Meirieu écrit : *« Avant même la révolution, Turgot, ministre de Louis XVI, préfigure, dans un mémoire de 1782, ce mouvement puissant qui trouvera son apogée avec Jules Ferry et pour lequel seul l'Etat a le droit d'enseigner. Car, dans la tradition française, l'Etat, c'est la raison et la famille, la superstition ; l'Etat c'est la science et la famille, la religion ; l'Etat, c'est la langue nationale et la famille, le patois ; l'Etat, c'est l'égalité des chances et la famille, l'hérédité des privilèges. »*²

¹ *La place et le rôle des parents dans l'école*, Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche, n°2006-057, 2006, p3.

² François Dubet (dir.) *Ecole, familles, le malentendu*, Textuel, Paris, 1997.

1.2 Des bouleversements qui font bouger la place et le rôle de la famille dans l'école

1.2.1. *L'évolution de l'enseignement privé*

Avec la loi Debré du 31 décembre 1959 qui organise un système d'enseignement privé contractuel, la question des relations entre l'école et les parents est posée de manière nouvelle. *« Ce qu'institue en effet la loi Debré, c'est la délégation de la mission d'éducation à des établissements qui s'engagent, par contrat, à respecter les règles du service public en matière d'enseignement, et conservent un droit à l'expression de leur identité à travers le respect du « caractère propre ». Le contrat d'association avec l'Etat est signé au vu d'un besoin scolaire reconnu qui fonde le droit des familles à choisir leur école et en fait les partenaires quasi fondateurs : l'établissement sous contrat tire son existence du besoin des familles qui y inscrivent leurs enfants. Dès lors, elles peuvent aussi « voter avec leurs pieds » et retirer leur enfant en cas d'insatisfaction. Les familles ont ainsi entre leurs mains le devenir de l'établissement. »*³

Le *projet éducatif* devient très vite explicite et sa formalisation est favorisée par l'existence d'un riche patrimoine éducatif issu des ordres enseignants. Il est le projet dans lequel se reconnaissent l'établissement et les parents qui y adhèrent. Les parents sont aussi impliqués dans la gestion même de l'établissement puisqu'ils participent aux frais de scolarité. Depuis une vingtaine d'années d'ailleurs, avec la mise en adéquation des frais de scolarité avec les ressources des familles, joue la notion de solidarité éducative. Enfin, le mode de participation des parents est aussi formalisé à travers une association de parents unique, l'UNAPEL (union nationale des associations de parents de l'enseignement libre). Cette association n'hésite pas à constituer une véritable force de proposition éducative qui peut visiter le domaine pédagogique et proposer aux chefs d'établissements de nouvelles orientations.

Dans le cadre de l'enseignement privé s'expérimentent donc de nouvelles relations entre l'école et les parents.

1.2.2. *La massification de l'enseignement*

Avec la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (1959), la réforme Haby qui instaure le collège unique et l'objectif d'atteindre 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, le système scolaire s'ouvre à tous les enfants quelles que soient leurs origines sociales. Ce changement est fondamental et provoque des évolutions importantes dans les liens entre l'école et les parents.

➤ ***La volonté accrue des parents de prendre part à la scolarité de leur enfant***

Dans un premier temps, les parents faisaient confiance à l'école dans sa mission de sélection des élites et d'attribution de positions socio-économiques différenciées, mais suffisamment nombreuses pour satisfaire tout le monde. Ils acceptaient ainsi la mise à distance de la famille par l'école. Du fait de la massification et de la démocratisation du système scolaire conjuguées aux mutations du domaine économique, les parents sont beaucoup plus attentifs à l'école qui ne peut plus assurer à tous les élèves la promotion sociale ou le maintien dans sa catégorie sociale.

³ Op.cit.p.2.

« L'école fonctionnait jusque-là dans une optique d'identification et de prélèvement des élites (...). Un petit cinquième des élèves partait au lycée, la majeure partie achevant l'enseignement obligatoire dans les classes significativement appelées de « fin d'études », les autres enfin, s'organisant peu ou prou en dehors de l'école. L'école orientait les élèves selon des flux où l'offre limitée répondait sans difficulté à une demande sociale en expansion, et assurait ainsi aux lycéens promotion ou maintien social, le diplôme valant garantie d'un emploi. C'est par ce biais que fonctionnait une « méritocratie » à laquelle les parents faisaient assez confiance pour lui déléguer tout pouvoir, apportant leur contribution dévouée à un modèle sanctuarisé où, sauf exception, on ne contestait pas une autorité qui décidait elle seule du devenir de l'élève. Ce qu'apporte de nouveau la démocratisation, c'est le principe selon lequel il ne s'agit plus de traiter des flux sélectionnés mais de gérer des générations entières. Dans le cadre que Marie Duru-Bellat considère comme celui de l'inflation scolaire⁴, l'école ne peut plus garantir à l'élève ni la promotion sociale ni même le maintien dans sa catégorie socioprofessionnelle d'origine. Et puisque démocratisation il y a, là où l'école la pense en termes d'entrée dans le système scolaire, les parents raisonnent en termes « d'aiguillage » et de « sortie », et donc de choix entre des parcours possibles. »⁵

Cela se traduira notamment, nous y reviendrons, par la prise en compte de l'avis des parents dans l'orientation scolaire de leur enfant.

➤ **La prise de conscience du poids de la famille dans la réussite scolaire**

Le second changement provoqué par la massification de l'enseignement dans le domaine de la relation entre les parents et l'école réside dans la prise de conscience du rôle déterminant des familles dans la réussite scolaire de leur enfant. En effet, malgré la mise en œuvre de l'égalité d'accès à l'enseignement, l'épreuve des faits qui se traduit par l'apparition du phénomène de l'échec scolaire ainsi que les travaux de la sociologie critique font apparaître des écarts importants de réussite scolaire selon les milieux d'origine des enfants. Il devient ainsi évident que les enfants de milieux favorisés réussissent globalement mieux que les autres, étant plus habitués et plus rompus à la culture scolaire et à ses exigences. Si l'école est d'abord mise en cause dans son fonctionnement, par les contenus enseignés, par les méthodes d'enseignement (etc.), la famille devient aussi l'objet d'un questionnement et d'une attention particulière pour tenter d'identifier ce qui permet, au sein de la famille, et dans les liens qu'elle établit avec l'école, de favoriser ou d'entraver la réussite scolaire.

« L'échec relatif de la démocratisation oblige à examiner de plus près le rôle des familles, et l'on voit alors prospérer la théorie du handicap socio-culturel. Elle s'inspire des travaux des linguistes français et étrangers (Basil Bernstein), et rend l'inégale maîtrise de la langue maternelle responsable des inégalités. (...) Non seulement les enfants de milieux favorisés parlent une langue plus riche et disposent d'un vocabulaire plus étendu que ceux des milieux défavorisés, mais ils maîtrisent mieux les structures syntaxiques. Ceux-ci disposent seulement d'un code restreint, ceux-là d'un code élaboré, et seul le code élaboré permet de mettre en forme les savoirs véritables. (...) Cette analyse conduit à une thérapeutique : l'inégalité s'expliquant par un « handicap », il faut combler celui-ci. C'est l'idée d'une pédagogie de soutien ou de renforcement, qui prend forme au temps d'E. Faure, se traduit dans plusieurs instructions ministérielles, avant de s'institutionnaliser à la rentrée 1977 dans les 6^e et 5^e indifférenciées. Malgré ses bonnes intentions, le soutien n'a pourtant qu'une efficacité limitée. (...) En s'approfondissant, la recherche des psychologues et des linguistes découvre que les familles pèsent bien davantage par l'ensemble de leurs pratiques éducatives que par la langue qu'elles parlent. Pour ne prendre qu'un exemple, les attitudes libérales, qui obligent l'enfant à trouver par lui-même la bonne réponse à une situation nouvelle, au carrefour d'une pluralité de normes éducatives, semblent favoriser le développement intellectuel. Inversement, ouvriers et paysans

⁴ Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire*, Seuil, Paris, 2006.

⁵ Op. cit. p.2.

pénaliseraient sans le vouloir leurs enfants, en leur donnant une « bonne » éducation suivant des méthodes rigides, où les comportements attendus sont définis sans ambiguïté. (...) D'autres études montrent que la famille pèse aussi beaucoup par son niveau d'aspiration pour l'enfant, par sa manière de valoriser ou non les apprentissages scolaires, ou par l'importance qu'elle accorde au bien parler. Elle n'intervient pas seulement, ni sans doute d'abord, par ses pratiques linguistiques, mais par les attitudes et les valeurs qu'elle transmet. »⁶

En tout cas, dès lors que ces constats sont posés, il ne peut plus raisonnablement s'agir d'ignorer les spécificités familiales et de maintenir à l'écart de l'école les parents de milieux populaires si l'on veut lutter contre l'échec scolaire.

1.3 Une place accrue pour la famille au sein de l'école

Qu'il s'agisse des droits individuels ou collectifs des parents, l'école prend acte de ces évolutions et accorde au niveau juridique une place et un rôle accrus aux parents dans la scolarité de leur enfant.

1.3.1. Les droits individuels

Depuis le milieu des années 1970, la plupart des textes juridiques qui font référence aux droits individuels des parents dans l'école participent de la volonté de l'école d'approfondir les relations avec les parents afin de pleinement permettre l'accomplissement de la mission du service public d'éducation.

On peut lire dans la loi du 11 juillet 1975 : « *Des relations d'information mutuelle sont établies entre les enseignants et chacune des familles des élèves, au moins jusqu'à la majorité de ces derniers. Elles ont notamment pour objet de permettre à chaque famille, ou s'il est majeur, à chaque élève, d'avoir connaissance des éléments d'appréciation concernant celui-ci.* » (article L.313-3).

Plus précisément, la procédure d'orientation fait l'objet de dispositions législatives qui garantissent les droits des parents. La circulaire du 2 juin 1998 insiste sur la nécessité, en matière d'orientation, de mettre en œuvre les conditions qui permettent un dialogue de qualité avec les élèves et leur famille.

De nombreuses circulaires et notes de service insistent sur l'importance de renforcer le dialogue entre l'école et les familles. La note de service du 14 mars 1986 pose le principe d'une rencontre trimestrielle entre les enseignants et les parents d'élèves. Diverses notes de service montrent l'intérêt d'initiatives et de manifestations telles que la semaine des parents à l'école, les journées portes ouvertes, etc. Une circulaire interministérielle du 9 mars 1999 crée les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, et définit les principes à mettre en œuvre pour valoriser leurs interventions.

La circulaire du 3 mai 2001 concernant l'intervention des associations de parents d'élèves dans les établissements scolaires affirme : « *La régularité et la qualité des relations construites par les personnels de direction, d'éducation, d'enseignement avec les parents d'élèves, constituent un élément déterminant dans l'accomplissement de la mission confiée au service public de*

⁶ Antoine Prost, Histoire de l'enseignement et de l'éducation, T4 Depuis 1930, Editions Perrin, Paris, 1981, pp433-434.

l'éducation. L'obligation faite à l'Etat de garantir le respect de l'action éducative des familles conduit notamment à une démarche d'éducation partagée et requiert de soutenir et renforcer le partenariat nécessaire entre l'institution scolaire et les parents d'élèves, légalement responsables de l'éducation de leurs enfants. »

1.3.2. Les droits collectifs

Les parents sont d'abord représentés au sein des établissements d'enseignement. Ils participent « par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements publics locaux d'enseignement et aux conseils de classe. » (loi du 10 juillet 1989, article L111-4). Ils élisent leurs délégués au début de l'année scolaire. Ils sont représentés dans la commission qui instruit les questions soumises à l'examen du conseil d'administration des EPLE. Ils occupent le quart des sièges au conseil d'administration. Ils assistent au nombre de deux, aux conseils de classe. Dans le premier degré, le comité des parents est réuni régulièrement par le directeur. Ils siègent également au conseil d'école.

Les parents ont également une place dans les instances de pilotage du système éducatif (par exemple le Conseil départemental de l'Education nationale, les Commissions d'appel relatives aux procédures d'orientation au niveau départemental, le Conseil de l'Education nationale, le Conseil académique de la vie lycéenne au niveau académique, le Conseil supérieur de l'éducation au niveau national, etc.).

Enfin, afin de faciliter la participation des parents délégués, des mesures ont été prises, telles que l'autorisation d'absence du travail, la prise en compte des frais de déplacement, la formation. De plus, des textes incitent les personnels de l'Education nationale à faciliter la participation des parents en tenant compte de leurs contraintes (horaires des réunions par exemple) et en leur mettant à disposition des outils (tableau d'affichage, locaux, etc.). « *Les textes qui déterminent des droits au bénéfice des parents sont donc nombreux. La France figure parmi les pays qui leur accordent le plus de garanties.* »⁷

Si l'école républicaine s'est construite contre la famille, on remarque bien, à travers ces évolutions et leur prise en compte au niveau réglementaire, que les parents sont aujourd'hui incités à participer à la scolarité de leur enfant. Et il y a aujourd'hui un large consensus sur l'idée selon laquelle la participation des parents est fondamentale. Elle est perçue comme à la fois légitime puisque les parents sont reconnus comme les premiers éducateurs de l'enfant, et utile à la réussite scolaire des enfants.

Pour autant, si cela fait théoriquement l'unanimité, les tensions se sentent surtout au niveau de la pratique. Deux registres apparaissent alors. D'une part, celui des parents qui adoptent un comportement consumériste envers l'école. Il s'agit plus souvent de familles favorisées qui manifestent explicitement des exigences fortes envers l'école pour la réussite scolaire de leur enfant, qui connaissent les stratégies d'orientation (etc.) et dont les comportements sont souvent vécus comme une ingérence par les professionnels de l'enseignement. D'autre part apparaît la question des familles défavorisées qui ont des relations particulières avec l'école. C'est ce point particulier que nous investissons maintenant, tant il est lié à la question plus générale qui nous préoccupe : celle du vivre ensemble, et donc à rebours, celle de l'exclusion.

⁷ Op. cit. p.2.

2 Les familles populaires et l'école : des liens à renforcer

2.1 Des familles populaires qui sont peu présentes dans l'école

2.1.1. *Une absence de représentation au sein des associations de parents*

Si, comme nous l'avons vu, les parents d'élèves sont conviés, par leurs représentants, à participer à de nombreux points concernant la vie des établissements scolaires et la scolarité des enfants, les familles populaires en font peu l'usage. De nombreuses études montrent en effet que la participation aux élections est plus faible pour les parents issus des catégories sociales les moins élevées et que les parents d'élèves élus actifs au sein des associations sont le plus souvent issus de catégories socio-professionnelles moyennes ou supérieures.

Concernant la participation aux élections de parents d'élèves, « *la situation de l'enseignement professionnel est particulièrement critique. Ceci peut être corrélé avec l'observation faite dans les établissements visités par la mission de la relation entre la participation aux élections et la catégorie socioprofessionnelle (CSP) des parents (augmentée d'un facteur 3 par exemple dans un lycée de la région parisienne quand l'on passe de parents ouvriers ou au chômage à ceux qui ont une situation de cadre). De même, il n'est pas inutile de noter que le taux de participation est nettement meilleur dans les départements à forte dominante rurale. A l'inverse, les résultats sont nettement inférieurs à la moyenne nationale dans les départements sensibles : en Seine-Saint-Denis, l'écart est de 12 points dans le premier degré, de 20 points dans le second degré !* ».

Concernant la faiblesse des candidatures, « *la conséquence la plus visible de la faiblesse des associations au niveau local est la difficulté à pourvoir les sièges de représentants des parents dans les conseils de classe. Cette situation (...) touche le plus gravement les classes dont les élèves ont a priori le plus de difficultés (forte proportion de familles défavorisées, SEGPA et lycées professionnels).* »⁸

Cette absence, ou très faible représentation des familles populaires, dans les instances collectives liées à l'école révèle plus largement l'existence de rapports individuels difficiles entre l'école et ces parents.

2.1.2. *De l'absence de relations au conflit avec l'école*

Dans les quartiers populaires, l'une des difficultés la plus souvent évoquée par les professionnels de l'enseignement lorsqu'ils abordent la question de la famille est la difficulté qu'ils rencontrent pour voir les parents, et en particulier les parents des enfants les plus en difficulté. Selon eux, une partie des parents ne se rend que très rarement à l'école, ne rencontre pas les professeurs ou les autres personnels éducatifs. Certains parents ne viennent que lorsqu'ils sont explicitement convoqués, et parmi eux, quelques-uns refusent de venir.

Dans le cadre d'une étude menée par Daniel Thin, il s'agit d'une « *des préoccupations des enseignants maintes fois énoncées au cours des réunions ou des entretiens et qui concerne la non visibilité des parents à l'école, non visibilité que les enseignants réproouvent ou regrettent*

⁸ Op. cit. p.2.

dans leur discours. Ils évoquent ainsi les réunions d'informations auxquelles ne viennent que quelques parents par classe (...). Ils soulignent qu'il n'est pas facile de rencontrer individuellement les parents, qu'ils viennent peu spontanément et ne répondent pas toujours aux demandes d'entrevues ou aux convocations qui leur sont adressées. Ils insistent sur le fait qu'ils voient « toujours les mêmes », souvent les parents des élèves les moins en difficulté, alors que les parents qu'ils souhaitent vraiment rencontrer sont ceux des enfants les plus en difficultés... »⁹

Outre ces phénomènes d'évitement de l'école par une partie des familles, un autre type de difficulté beaucoup plus marginal mais qui met particulièrement à l'épreuve les équipes éducatives, est la présence de familles qui entrent frontalement en conflit avec le personnel des établissements scolaires.

Or, ces relations relativement distendues sont particulièrement préjudiciables aux familles. En effet, cette situation ne favorise pas la compréhension par les familles des exigences et des codes scolaires. Elle ne favorise pas non plus une meilleure connaissance des familles populaires, de leur mode de fonctionnement, de leurs difficultés et de leurs potentiels par les enseignants. Enfin, elle ne favorise pas ainsi la cohérence éducative entre les familles et l'école dont certaines études ont montré qu'elle était très importante pour la réussite scolaire des enfants.

2.2 Une distance qui existe de fait entre les familles populaires et l'école

2.2.1. Une différence de postures qui entre immédiatement en jeu

Dans les relations entre l'école et les familles populaires entrent de fait en jeu, et de manière immédiate, différents éléments qui les rendent complexes.

Du côté des parents tout d'abord, ceux-ci ne sont pas neutres vis-à-vis de l'école lorsqu'ils pénètrent dans l'espace scolaire, lorsqu'ils rencontrent un enseignant. En effet, ils sont habités par leur vécu scolaire et par leurs représentations de l'école, de l'enseignant, etc. Toute une partie de l'histoire personnelle de chacun peut ainsi se reporter sur la scolarité de l'enfant. Or, certains de ces parents ont eu une scolarisation très courte, d'autres n'ont pas du tout été scolarisés, d'autres encore ont eu une scolarité difficile parfois vécue comme une série d'humiliations. C'est ainsi que certains parents manifestent une forte crainte à l'égard de l'enseignant, ont systématiquement l'impression qu'ils vont se faire disputer lorsqu'ils se rendent à une réunion avec les professeurs, ou encore font parfois preuve d'agressivité envers les acteurs de l'enseignement. Certains parents se sentant incompetents, préfèrent se retirer du suivi scolaire direct de leurs enfants, pour ne pas leur nuire, etc. Ces attitudes, pour être appréhendables, méritent ainsi d'être placées dans ce contexte, parfois éloigné de celui connu des enseignants. Relativement à cette question, on peut s'interroger sur les devoirs scolaires à faire à la maison : leur quantité, leur niveau de difficulté ne permettent pas à certaines familles de soutenir leur enfant. De fait, les inégalités de réussite entre les enfants selon l'aide dont ils peuvent bénéficier à la maison jouent dans la réalisation effective de ses devoirs, et dans la réussite de l'enfant à l'école.

De leur côté, les acteurs de l'enseignement développent aussi des représentations spécifiques des familles populaires qui sont issues d'un milieu qu'ils ne connaissent pas, du moins pour la plus grande partie d'entre eux. « *La perception et les discours des enseignants et des travailleurs sociaux engagent tout un rapport au monde populaire, en particulier aux fractions des classes*

⁹ Daniel Thin, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Presses universitaires de Lyon, 1998, p. 174.

*populaires les plus éloignées du mode scolaire de socialisation et, partant, les plus dominées. Les pratiques des familles populaires, des enfants comme des parents, leurs manières de faire, leurs façons de vivre sont évaluées, jugées à l'aune des pratiques, des manières de vivre, etc. que les enseignants et les travailleurs sociaux considèrent et vivent comme « normales », c'est-à-dire des pratiques proches des leurs, de leur classe sociale, et conformes au mode scolaire de socialisation».*¹⁰ C'est ainsi que bien souvent, les causes de l'échec scolaire seront recherchées immédiatement dans ce qui constitue l'environnement familial. Cette posture, bien sûr, ne facilite pas les rapports entre les parents qui se sentent bien souvent inférieurs ou illégitimes face aux professeurs.

2.2.2. Des conditions de vie et des pratiques qui ne sont pas en adéquation avec la culture scolaire

> Des difficultés parfois telles que l'enfant n'est pas disponible pour les apprentissages

Il existe, dans les familles populaires, une partie des ménages qui vivent des situations de difficultés extrêmes. On peut évoquer des situations de grande précarité financière, des difficultés liées au logement (situations d'hébergement, de surpeuplement, d'expulsion, d'insalubrité), des difficultés liées à la santé mentale et physique (dépressions, graves maladies), des manques importants de repères éducatifs pour certains parents, etc. On comprend aisément que ces enfants aient bien du mal à s'abstraire de leur quotidien pour se positionner en apprenant. Cette démarche suppose en effet de pouvoir être disponible et d'avoir pris une certaine distance à l'égard de son quotidien – distance qu'il est très difficile de prendre lorsque les problèmes du quotidien sont si aigus.

Cependant, si elles sont à mentionner, ces difficultés ne sont pas le lot commun de toutes les familles populaires. Pour autant, pour les autres, certaines de leurs pratiques sont en décalage avec les exigences scolaires.

> Des activités en famille peu pédagogiques

Les familles populaires ont un mode de sorties qui se distingue nettement de celui des familles favorisées et qui est beaucoup moins adapté aux exigences scolaires.

Leurs sorties sont en général moins fréquentes et moins variées. Alors qu'au terme de sorties sont associés des visites culturelles ou des voyages dans les milieux favorisés, les familles populaires évoquent plus souvent des visites dans la famille, des sorties au sein du quartier, le fait de « faire les courses ». Cela peut s'expliquer par des facteurs économiques, des contraintes matérielles liées au nombre d'enfants, mais aussi par une appréhension à quitter son quartier pour se confronter à d'autres manières de vivre qu'on ne connaît pas.

De plus, les sorties n'ont pas vocation à être éducatives. Il s'agit moins de faire découvrir des choses à l'enfant que de prendre du bon temps, de se détendre. Cela ne signifie pas pour autant que les enfants n'apprennent rien à l'occasion de ces sorties, mais ce qu'ils apprennent, ils le font d'une manière pratique, sans avoir conscience qu'ils acquièrent des savoirs ou savoir-faire et qui sont ainsi peu transposables et valorisables dans l'univers scolaire.

On fait les mêmes constats concernant les pratiques de jeu au sein des familles populaires. Alors qu'elles sont autant d'occasion de transmettre des savoirs dans les milieux favorisés, les pratiques de jeu sont exclusivement liées à la détente dans les familles populaires. Elles ne sont pas perçues et reconnues dans leur dimension pédagogique. On ne trouve ainsi pas de jeux qui mettent en œuvre des savoirs scolaires, ou de jeux de société qui supposent le maniement de règles logiques, l'élaboration d'une stratégie, l'anticipation, etc.

¹⁰ Ibid. p. 62.

➤ **Un exercice de l'autorité qui ne favorise pas l'autonomie**

Daniel Thin montre comment, dans les familles populaires, l'autorité s'exerce sur le mode de la surveillance, de l'interdit sur des points ponctuels dont la transgression peut avoir des conséquences concrètes et immédiates pour l'enfant et la famille. Cette autorité est accompagnée de sanctions si besoin. « *Dans le mode populaire de socialisation, il s'agit moins de faire comprendre par la sanction elle-même le sens de la faute ou de l'erreur, ainsi que le sens de la sanction subie, que de réprimer un acte, une pratique prohibée ou aux conséquences fâcheuses, ou encore de prévenir par la menace et l'interdit ces actes ou ces pratiques. La prévention des « délits » ne passe pas par la production d'une autodiscipline mais par l'énoncé de menaces de sanctions. L'absence relative d'idée d'autocontrainte ou d'autodiscipline explique que pour les parents l'autorité ne peut être efficace que par la présence directe de l'adulte ou par la crainte des sanctions que l'enfant encourt. La crainte des sanctions n'est pas ici autodiscipline ou acceptation de règles ; elle est contrainte extérieure qui est de moins en moins contraignante au fur et à mesure qu'on s'éloigne du regard direct et indirect des parents (...)* Cette contradiction entre la logique de l'autorité dans les familles populaires et le mode scolaire de socialisation est au cœur de nombreux malentendus ou de nombreuses difficultés dans les relations entre les parents et les enseignants. »¹¹

On voit à travers ces exemples comment les pratiques des familles populaires ne sont pas en harmonie avec le mode de socialisation scolaire qui suppose entre autres des capacités à s'abstraire des pratiques quotidiennes pour construire des savoirs généraux, à faire preuve d'une certaine autonomie dans la construction de ses savoirs comme dans le fait de se donner des règles de vie et de conduite.

2.2.3. Une distance qui s'exprime par des malentendus entre les familles populaires et l'école

➤ **Le désintérêt des parents pour l'école ?**

Une partie encore significative des acteurs de l'enseignement évoque souvent, lorsqu'il s'agit des familles populaires, leur désintérêt pour l'école. Le fait de ne pas voir les parents s'enquérir auprès d'eux de la scolarité de leur enfant, de penser que les parents n'exercent pas d'autorité sur leur enfant, etc. est interprété comme une indifférence à la réussite scolaire. Or, la plupart des études sociologiques montrent qu'au contraire, les attentes des parents à l'égard de l'école sont fortes.

Selon Daniel Thin par exemple, la très grande majorité des familles populaires investit fortement l'école comme moyen de « s'en sortir » et de ne pas déchoir. Par l'expression « s'en sortir » est entendu à la fois le fait d'échapper à la précarité, aux difficultés économiques et sociales quotidiennes, de pouvoir « se débrouiller » dans un univers quotidien de plus en plus complexe, et d'accéder à un métier.

« *Une des espérances anxieuses des parents est que leurs enfants, grâce à l'école, ne sombrent pas dans les difficultés qu'ils vivent ou qui les menacent, qu'ils évitent la délinquance ou la déchéance.* »

« *« S'en sortir », c'est être capable de se débrouiller dans la vie de tous les jours, pouvoir remplir ses papiers seul, ne pas être perdu devant la complexité des démarches administratives, l'évolution des techniques et des moyens de communication, être autonome.* »

« *Pour beaucoup de parents, sans qualification et peu gratifiés de reconnaissance sociale, l'école doit permettre à leurs enfants d'acquérir ce minimum dont ils sont eux-mêmes dépourvus*

¹¹ Ibid. p. 25.

et qui leur fait cruellement défaut. Le minimum, c'est un « métier » garant d'une compétence reconnue. »¹²

➤ **Une école qui n'apprend pas aux enfants à lire, écrire, compter ?**

Comme précédemment décrit pour les parents de familles populaires, l'école doit pouvoir permettre aux enfants d'acquérir les savoirs fondamentaux qui leur seront utiles pour s'orienter dans leur vie quotidienne et d'acquérir un diplôme et des compétences pour accéder à un métier reconnu. Ainsi, chaque instant de la vie scolaire est appréhendé selon cette logique de l'efficacité. C'est pourquoi, par exemple, de nombreux parents portent un regard critique envers toutes les activités scolaires qu'ils ne perçoivent pas comme étant directement liées aux apprentissages fondamentaux. Il en est ainsi du sport davantage perçu comme une activité de détente et de loisirs que comme une activité éducative. Il en est ainsi des sorties ou des classes transplantées que les parents ne reconnaissent pas pour leurs vertus pédagogiques. C'est également le cas des études dirigées ou des actions d'accompagnement à la scolarité dès lors qu'elles proposent un temps d'activités culturelles après le temps des devoirs.

Cette façon de penser génère de fortes contradictions avec les professionnels du champ de l'éducation qui sont porteurs de logiques pédagogiques.

2.2.4. Des soutiens à la scolarité des enfants qui ne sont pas toujours adaptés aux exigences scolaires

Si les parents des familles populaires s'intéressent à l'école et souhaitent que leurs enfants réussissent, cela ne signifie pas pour autant qu'ils mettent en œuvre des actions en concordance avec les souhaits des enseignants. Souvent, les parents agissent et tentent de soutenir leurs enfants dans leur scolarité avec les moyens qui sont les leurs, mais ne le font pas toujours d'une manière adaptée aux exigences scolaires. Il y a donc mécontentement, incompréhension entre ce qu'il faut faire et comment il faut le faire, et l'efficacité de l'aide parentale est ainsi parfois limitée.

On peut évoquer de ce point de vue l'exemple des résultats scolaires et l'attention très forte portée par bon nombre de ces parents sur les notes. Celles-ci constituent bien souvent pour eux le seul moyen de juger si leur enfant réussit ou non à l'école. Des sanctions ou des récompenses accompagnent souvent les résultats scolaires. Ils passent ainsi devant le fait de savoir si l'enfant a compris ou non, s'il est possible de l'aider à comprendre qui sont des démarches qui paraissent plus difficiles à mettre en œuvre pour ces familles populaires. C'est ainsi que toutes les activités de l'enfant liées à la scolarité sont jugées en fonction de la manière dont elles impactent les notes : l'aide aux devoirs, les études dirigées ne sont parfois fréquentées que si elles ont des effets directs et immédiats sur les résultats scolaires de l'enfant.

On peut évoquer aussi l'exemple de certains parents qui font des achats parfois très coûteux par rapport à leur budget pour soutenir leur enfant (dictionnaires, encyclopédies, ordinateur, etc.). Ils font des sacrifices importants pour la scolarité de leur enfant à travers ces achats, qui, malheureusement, n'ont pas forcément d'effet direct sur la réussite scolaire en dehors d'un contexte éducatif plus large.

¹² Ibid. p.130-133.

2.3 Des propositions d'action pour rendre plus harmonieuses les relations entre l'école et les familles populaires

2.3.1. Développer les sentiments de compétences parentales

Comme précédemment vu, la participation des familles à l'éducation scolaire ne va pas de soi. Selon une étude menée par Deslandes et Bertrand auprès de 1227 élèves du niveau primaire, l'implication des parents dans les apprentissages nécessite une motivation qui est directement liée au sentiment des parents d'être compétents pour le faire et d'avoir ainsi une influence sur la réussite scolaire des enfants¹³. Autrement dit, dès lors que les parents se sentent en capacité d'aider leurs enfants pour qu'ils réussissent à l'école, ils s'impliquent. Cela suppose non seulement que les programmes, les méthodes d'apprentissage leur soient très clairement expliqués, mais aussi que leur soient transmis des moyens très concrets pour aider leurs enfants. Pour cela, les enseignants et les autres personnels du champ de l'enseignement ont un rôle clé à jouer. Concrètement, pour redonner aux parents le sentiment d'être qualifié, des groupes de paroles, d'échanges et de réflexion peuvent être mis en place. Des efforts de traduction des exigences scolaires peuvent être fournis, à la fois du point de vue pédagogique pour aider des parents qui ne bénéficient pas du même capital scolaire mais aussi du point de vue du langage concernant les familles qui ne parlent pas bien la langue du pays de scolarisation de leurs enfants.

« De nombreux pays ont (...) mis en œuvre des programmes d'éducation parentale, avec souvent des préoccupations d'éducation familiale dans le cadre de programmes sociaux plus vastes que le secteur scolaire. C.Barras, B.Terrisse, H.Desmet et J.-P. Pourtois (...) retracent une généalogie de ces programmes et un cadre de la notion d'éducation parentale au niveau international. L'éducation parentale s'est inscrite à l'origine principalement dans le courant de l'éducation compensatoire des années soixante, en particulier aux Etats-Unis (projet Head Start) dans une optique de prévention primaire (intervenir dès la petite enfance, dans la famille). Les programmes d'éducation parentale ont souvent à voir avec les concepts d'empowerment et d'enabling, qui visent à ce que les parents s'approprient des connaissances et des compétences. Il ne s'agit donc pas uniquement d'apprendre aux parents, considérés en difficulté dans leur rôle éducatif, ce qu'il faut faire pour mieux élever leurs enfants, mais de les aider à acquérir une plus grande confiance en leurs capacités éducatives. »¹⁴

2.3.2. Construire des savoirs entre l'école et la maison

Afin de rapprocher l'école et les familles populaires, il est important de favoriser les échanges de savoirs entre la sphère domestique et la sphère scolaire.

« Dans le cadre d'un programme anglais (Teaching and learning), un projet a été mené visant à créer des échanges entre l'école et la maison, centrés sur les savoirs, afin d'examiner les effets sur les acteurs (élèves, parents, enseignants) et sur le processus d'enseignement lui-même (Greenhough, Hugues, Andrews et al., 2004). La recherche se déroulait dans des écoles de Bristol et de Cardiff, et portait sur les apprentissages fondamentaux en langage et calcul.

- *Une première partie de la recherche visait le transfert de savoirs de l'école vers la maison.*

¹³ Rollande Deslandes et Richard Bertrand, « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.30, n°2, 2004.

¹⁴ INRP, Service de Veille scientifique et technologique, Les parents et l'école, Lettre d'information n° 22, novembre 2006, p.4. <http://www.inrp.fr/vst>

Des vidéos montrant les élèves durant les leçons de lecture et d'écriture en classe ont par exemple été distribuées aux familles, sous des titres comme « Aider vos enfants à écrire à la maison ». Le but était d'offrir de l'information sur les approches et méthodes de l'école et de donner aux parents des occasions pour les prolonger à la maison. Dans l'ensemble, les parents se sont déclarés très intéressés par le fait de pouvoir regarder leurs enfants dans un contexte scolaire, inédit à leurs yeux, et ont manifesté une plus grande estime pour les enseignants et leur travail.

- *La deuxième partie du projet s'attachait aux apports familiaux à la construction des savoirs.*

Divers travaux ont montré que la collaboration s'opère souvent dans un cadre général de « colonisation » de la maison par l'école, où les échanges de savoirs sont toujours considérés de la classe vers le domicile en vue de renforcer les demandes scolaires. Afin de développer des échanges dans l'autre sens, diverses activités ont été initiées à partir des activités quotidiennes de la maison pouvant présenter des occasions d'apprentissage en écriture ou en calcul. Sur cette base, des jeux pédagogiques ont ensuite été inventés à l'école, permettant d'offrir un contexte scolairement légitime d'utilisation de pratiques « de la maison » pour faire les calculs mathématiques utiles aux jeux.

Parmi les conclusions tirées de l'expérience, les chercheurs ont considéré pertinente la distinction entre l'apprentissage par acquisition et l'apprentissage par participation, pour distinguer le domaine de l'école et celui de la maison. Si l'on souhaite favoriser l'apprentissage comme processus de socialisation dans une certaine communauté, il importe que les deux modes d'apprentissage puissent se compléter. Dès lors, il est nécessaire que les échanges entre l'école et la maison puissent se réaliser dans les deux sens, et qu'en particulier l'école soit autorisée à accepter et intégrer les savoirs domestiques dans le processus global d'apprentissage. »¹⁵

2.3.3. Favoriser la construction d'une communauté éducative

Puisque la cohérence éducative entre les parents, l'école, les autres acteurs du champ éducatif favorise le bien-être de l'enfant à l'école et participe à améliorer sa trajectoire scolaire, il est important de travailler au niveau local à la construction d'une communauté éducative.

Pour cela, les parents doivent pouvoir sentir que leurs avis comptent et qu'ils sont souhaités comme partenaires à part entière de l'école. Ils doivent pouvoir avoir une place réelle. Voici plusieurs exemples d'expériences qui ont pu être menées dans différents pays.

« Dans une école composée en majeure partie de parents issus de communautés asiatiques musulmanes, par exemple, une fête a été organisée (coïncidant avec l'Aïd el-Kebir), pour permettre aux parents, professeurs et élèves de se rencontrer. Deux représentants des parents par classe ont été institués, à l'initiative de l'équipe éducative, l'un parlant bengali et l'autre urdu, afin de garantir la communication avec tous les parents. Leurs tâches étaient assez vastes et peuvent être résumées comme une interface globale entre l'école et les parents. Les fonds ministériels ont été utilisés pour les indemniser à hauteur de 100 livres pour l'année. Un arbre téléphonique a été créé, permettant de joindre rapidement par téléphone tous les parents afin de communiquer les informations scolaires.

Une autre école secondaire (11 – 18 ans, 21 langues parlées dans l'école) a mis en ligne sur son site web, à la demande du Forum des parents, le curriculum de l'établissement puis toute une série d'informations et de moyens de communications entre les parents et les enseignants. (...)

¹⁵ INRP, Service de Veille scientifique et technologique, Les parents et l'école, Lettre d'information n° 22, novembre 2006, p.5. <http://www.inrp.fr/vst>

J.L. Epstein et N. Rodriguez Jansorn présentent les réflexions et observations du National Network of Partnership Schools et notamment les moyens pour les chefs d'établissement de favoriser l'implication des parents, en participant à l'Action Team for Partnerships. Cette action implique des espaces de communication à l'intention des parents, des élèves et des enseignants, des budgets suffisants pour monter des projets en partenariat, la réalisation de guides facilitant la mise en place de projets et un travail en concertation avec des administrateurs d'autres écoles du secteur (Epstein et Rodriguez, 2004). »¹⁶

De leur côté, les professionnels de l'enseignement doivent être aussi être préparés à travailler avec des adultes (des parents ou des autres acteurs du monde de l'éducation au sens large), et non seulement des enfants, sans pour autant avoir l'impression que leur professionnalisme soit contesté. On peut envisager par exemple des formations à destination des acteurs de l'enseignement à la rencontre d'autres acteurs, à discussion, à l'échange et au débat. De nombreuses études montrent d'ailleurs le rôle déterminant de l'établissement scolaire, et en particulier de sa direction. Les chefs d'établissement stables et relativement sûrs d'eux acceptent de partager des éléments de pouvoir sur l'école et sont les plus en capacité de former des partenariats avec les parents et les autres acteurs de la communauté éducative.

Enfin, on peut mentionner aussi des expériences concrètes menées en concertation par différents acteurs éducatifs qui produisent du lien entre eux, de la cohérence éducative pour l'enfant et la famille. Tel est le cas dans certaines actions menées dans le cadre de Contrats éducatifs locaux. On peut citer par exemple une action menée en lien avec l'école par une association de quartier. Des enseignants repèrent des élèves qui rencontrent de grosses difficultés en expression orale, en lecture, en écriture. Ils analysent l'origine de ces difficultés par le fait que les élèves ne baignent pas dans un univers familial propice à la maîtrise du langage, de l'écrit (parents non francophones, peu de livres au domicile, peu de discussions et d'échanges verbaux avec les parents, etc.). Une action est donc mise en place après la journée d'école pour aider ces enfants. Elle consiste à les mettre en contact de livres, à les faire lire à voix haute, à les faire s'exprimer sur ce qu'ils lisent (oralement, en dessinant, etc.), à échanger avec eux sur cette lecture, à les emmener à la bibliothèque, à inviter les parents à quelques séances pour les sensibiliser au rôle important qu'ils peuvent jouer pour accompagner leur enfant dans leur lecture même s'ils ne savent eux-mêmes pas lire, etc. Les enseignants sont régulièrement sollicités pour donner leurs perceptions sur l'évolution des enfants suivis. Une telle action peut être prolongée par un travail mené directement avec les parents (groupe de parole, activités réalisées en commun avec leurs enfants, cours d'alphabétisation, etc.).

On voit, à travers ces quelques exemples, que le niveau local est le niveau le plus pertinent pour prendre en compte les parents dans leurs relations avec l'école et pour renforcer les liens école-familles-acteurs éducatifs.

¹⁶ INRP, Service de Veille scientifique et technologique, Les parents et l'école, Lettre d'information n° 22, novembre 2006, p.9-10. <http://www.inrp.fr/vst>

Bibliographie

En plus des ouvrages cités dans le corps du texte, voici d'autres références qui peuvent apporter des compléments d'analyse dans ce débat.

- Alain Léger, Maryse Tripier, *Fuir ou construire l'école populaire ?* Méridiens Klincksieck, Paris, 1986.
- François Dubet (dir), *Ecole, Familles : le malentendu*, Editions Textuel, Paris, 1997.
- Pierre Périer, *Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend*, Presses universitaires de Rennes, 2005.
- Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses universitaires de France, Paris, 2005.
- Daniel Verba, *Echec scolaire : travailler avec les familles*, Dunod, Paris, 2006.

POUR APPRONDIR...

Des articles

- Pierre Périer et Daniel Thin, *Ecole et familles populaires*, XYZep, n°26, mars 2007.
- Alice Davallon et Emmanuelle Nauze-Fichet, *Les trajectoires scolaires des enfants pauvres*, Education et formations, n°70, décembre 2004.