


Renforcer les liens entre l'école et les familles pour améliorer les résultats

L'article présenté ci-après,

"Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question",

est extrait de l'ouvrage "Tisser des liens pour apprendre", recueil collectif sous la direction de Gérard Toupiol, publié aux éditions RETZ en octobre 2007.

Son auteur, Pierre PÉRIER, professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Rennes 2, a également publié aux Presses Universitaires de Rennes, en 2005, l'ouvrage "Écoles et familles populaires – sociologie d'un différend".



Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question

Pierre Périer

Dans les représentations dominantes des acteurs de l'école, un lien étroit associe le destin scolaire de l'enfant à son milieu familial ou à ce que la sociologie a longtemps condensé sous la notion d'« origine sociale » (elle-même appréhendée sous la seule variable de la catégorie socioprofessionnelle).

À l'appui de ce « constat » et face à l'enjeu de la réussite scolaire pour tous, s'est imposé depuis les années 1980 le modèle du partenariat avec les familles et, plus encore, sa nécessité en cas de difficulté scolaire de l'enfant. Renforcer les liens avec les parents et les impliquer davantage dans la scolarité de leurs enfants – ceci supposant implicitement qu'ils ne le sont que trop peu – représente un vecteur stratégique d'action pour les professionnels et un quasi-mot d'ordre institutionnel¹. Or, précisément, le partenariat est plus lacunaire là où les scolarités des élèves empruntent des chemins chaotiques ou incertains, et apparaît, inversement, plus intégré dans les pratiques ordinaires des parents dont les enfants négocient avec succès, du moins sans accroc majeur, leur parcours au sein de l'institution scolaire. Constat paradoxal, mais de nature à conforter les interprétations

1. Décliné, par exemple, à travers des objectifs tels que « faciliter la communication avec les familles », « ouvrir l'école aux parents » ou avec des actions comme « la semaine des parents à l'école ».

où se substitue à l'analyse des défaillances d'apprentissage de l'élève une lecture critique des pratiques éducatives familiales et de leur relation – ou plutôt leur absence de relation – à l'école. Trop en retrait, du moins invisibles, les parents risquent alors d'apparaître comme la cause principale, que ce soit par impuissance (victimes) ou par démission (coupables), des difficultés ou de l'échec scolaire de l'enfant. Ce mécanisme d'imputation interroge sur les effets d'un partenariat drapé des meilleures intentions. Car si le principe visant à établir des relations contribuant à une meilleure entente et une meilleure confiance mutuelles n'est pas en cause, les modalités de fonctionnement ne laissent pas de questionner sur les inégalités face au partenariat ou sur celles qui sont engendrées par celui-ci.

S'appuyant sur une cinquantaine d'entretiens réalisés auprès de familles populaires (principalement les mères de ménages ouvriers ou employés), dont un cinquième environ immigrées ou d'origine étrangère², on s'intéressera dans ce texte à préciser les présupposés et les implicites que recouvre le partenariat, notamment pour les parents les moins familiers de l'institution scolaire. Partant d'une rupture avec les évidences trompeuses attachées spontanément à cette notion, il est possible d'interroger ses effets et de mettre au jour les logiques des familles les moins acculturées à ce mode de relation. Au-delà, on sera conduit à repenser, sur la base de quelques principes, les formes du lien entre les parents et l'école.

Élèves et/ou parents en difficulté ?

LA MONTÉE DE LA DÉPENDANCE À L'ÉCOLE

Lieu d'une instruction dont la durée ne cesse de s'allonger, l'école joue également un rôle croissant sur le destin des individus et la reproduction du statut familial. Désormais, les aspirations sociales passent pour le plus grand nombre par le biais de l'école et des titres scolaires que celle-ci délivre ou refuse. Les familles, y compris dans les classes populaires, ont progressivement intégré la nécessité, pour leurs enfants, de poursuivre des études, d'acquérir des diplômes et une qualification qui les préserveront, du moins l'espèrent-elles, du déclassement et de la relégation sociale, ou, mieux, les aideront à penser un avenir meilleur pour

2. Toutes ont au moins un enfant scolarisé au collège. Très souvent, elles en ont également un au niveau élémentaire. Pour une partie d'entre elles, il s'agit d'écoles et d'établissements en zones d'éducation prioritaire (ZEP). Pour le détail des enquêtes, voir Pierre Périer, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR, 2005.

leur descendance : « L'école est donc progressivement apparue comme le lieu de report de toutes les aspirations déçues des familles ouvrières. » (Beaud & Pialoux, 1999). La prolongation des études prend parfois l'apparence d'une fuite en avant, suggérée de façon récurrente dans les propos de parents appelant leur enfant à aller « le plus loin possible », du moins « aussi loin qu'il le pourra ». L'espoir de « s'en sortir » porte en lui une ambition de promotion sociale, mais aussi d'évitement de la précarité et des potentialités de la « carrière négative » qui, toujours, menace les plus vulnérables. Les parents des couches populaires se donnent alors pour devoir d'éviter à leurs enfants ce qu'ils ont eux-mêmes connu, et consentent parfois de lourds sacrifices pour leur offrir les chances qui, souvent, leur ont été refusées. En même temps qu'elles développent de nouvelles ambitions pour leur progéniture, les familles sont placées dans l'obligation de composer avec les exigences d'une scolarité qui s'allonge et accroît l'incertitude quant à la justesse des choix d'orientation et l'issue des études. En ce sens, l'extension de la scolarisation et la prédominance du mode scolaire de reproduction modifient sensiblement le processus de socialisation des jeunes générations, et des adolescents des classes populaires en particulier (Périer, 2004). Les attentes placées en l'école, et dans une scolarisation dont les familles mesurent l'enjeu sans toujours en connaître les règles du jeu, s'accompagnent d'une conversion dans le registre des valeurs et des attitudes éducatives.

Autrement dit, les familles les plus éloignées de l'école sont soumises à un processus d'acculturation parfois coûteux au regard de leur mode d'être et de faire, de leur manière de se reproduire dans leur identité et leur devenir. Les familles qui possèdent « le moins », en termes de richesses économiques ou de capital culturel scolairement rentable, développent un rapport à l'école fait d'espérance et de dépendance mêlées. Une enquête récente montrait ainsi que les familles ouvrières ne se différencient guère du reste de la population quant aux types de métiers visés pour leurs enfants (Poullaouec, 2004). Enseignant, médecin, vétérinaire, ingénieur ou encore avocat sont parmi les plus cités, ce qui signifie que ces familles ont progressivement « rattrapé » les modèles qui prévalaient dans les classes dominantes. Objet d'investissements importants, l'école entretient des ambitions parfois démesurées au regard des scolarités réelles et des conditions nécessaires (de durée, de parcours, de mobilisation) pour accéder aux métiers visés. Elles s'apparentent parfois à des formes d'irréalisme scolaire et annoncent, sur fond de méconnaissance du système éducatif, le désenchantement consécutif aux espérances de promotion et de mobilité déçues.

Ainsi, l'emprise de la socialisation scolaire et la nouvelle division du travail éducatif entre les parents et l'école ont instauré une forme d'interdépendance fonctionnelle³, requérant l'engagement mutuel des acteurs dans la relation et l'action tournées vers l'objectif de réussite pour tous. Aussi, lorsqu'ils ont le sentiment de pouvoir peu, d'être « dépassés » par les nouvelles modalités et contenus de la scolarité, les parents peuvent vouloir s'en remettre à l'école au risque que cette délégation ne soit interprétée comme une démission et qu'elle ne signe une forme de dépossession éducative, affaiblis qu'ils sont dans leur rôle et diminués dans leur pouvoir d'orientation du destin de leurs enfants. Dans ce cas, l'interdépendance entre les familles et l'école revêt bien plutôt le sens d'une dépendance qui ne laisse d'autre alternative que l'école. Le poids du capital scolaire dans le destin des individus, et, à travers eux, de la lignée, confère un pouvoir accru à l'école, à ses classements et à ses jugements. On en mesure toute la portée à l'aune des conséquences de scolarisations inachevées ou de difficultés scolaires qui pèsent durablement sur les conditions d'accès à l'emploi, mais aussi sur l'estime de soi. **L'indexation de la valeur individuelle sur la valeur scolaire façonne l'identité de l'enfant** ou de l'adolescent et le regard porté sur lui par les proches et par les pairs. Les épreuves scolaires engendrent une mise à l'épreuve de la culture populaire et des identités familiales, éprouvées par leur distance au monde scolaire et les effets de disqualification symbolique induits.

L'IMPUTATION À LA FAMILLE DE LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE

Dans ce contexte, la famille représente désormais un enjeu dans les questions de scolarité et, au-delà, le prisme au travers duquel sont perçues les difficultés scolaires rencontrées par les élèves. Car en dépit des critiques et inflexions qu'il a subies, le **paradigme de la reproduction** n'en reste pas moins la théorie implicite que la plupart des acteurs de l'institution scolaire continuent de mobiliser pour rendre compte des difficultés d'apprentissage et des inégalités de réussite des élèves. On y retrouve en filigrane ce qui donne corps à la notion de « handicap socio-culturel », qui, identifiant les supposés déficits et manques linguistiques ou culturels de la famille, explique et anticipe les difficultés avérées ou à venir de l'élève à l'école. Le processus d'externalisation des causes et,

3. Sur le modèle du jeu, l'interdépendance fonctionnelle désigne une configuration de relations et un équilibre des tensions que l'action des individus contribue à modifier. Cf. Norbert Élias, *La Société des individus*, Paris, Pocket, 1997.

précisément, d'imputation au milieu familial des difficultés ou de l'échec scolaire des élèves s'énonce de manière récurrente dans les termes plus ou moins explicites de la « démission éducative » des parents. Ainsi, selon une enquête réalisée pour *L'École des parents*⁴ auprès de professionnels de l'éducation (enseignants, travailleurs sociaux, animateurs sportifs ou culturels confondus), 58 % des sondés jugent les parents fréquemment démissionnaires. Dans les écoles en ZEP, les enseignants attribuent très majoritairement (75 %) la responsabilité des difficultés scolaires aux familles, un quart d'entre eux l'exprimant précisément en terme de « démission éducative »⁵.

Par-delà la grande variété de ses expressions, le thème de la démission se décline schématiquement autour de deux familles d'« arguments ».

La première porte sur les pratiques éducatives et la manière trop peu contrôlée avec laquelle les parents encadrent le temps de l'enfant, ses activités, ses fréquentations. En le laissant s'adonner librement et excessivement à certaines d'entre elles (télévision et jeux vidéo notamment), les familles secrètent les conditions nuisibles au travail scolaire à la maison, à l'attention et à la motivation exigées en classe, ou à l'intérêt pour les savoirs enseignés. Sous cet angle, les enseignants inclinent à penser que les parents se défont de leurs responsabilités au profit d'une affection parfois immodérée pour leurs enfants⁶.

Selon une seconde famille d'arguments, la démission désigne le désintérêt scolaire de parents critiqués pour ne pas suivre la scolarité de leur enfant ou ne pas s'en préoccuper davantage. Dans cette perspective, l'absence de rencontre avec les enseignants ou la non-participation à la vie de l'école est interprétée comme un signe de désinvestissement ou d'indifférence à l'égard de l'enjeu scolaire et de la réussite de l'enfant. Objectivement moins présents dans les différentes instances d'échanges avec les enseignants et de représentation des parents d'élèves à l'école, les membres des familles populaires risquent ainsi de conforter le préjugé relatif à leur manque d'investissement ou à leur résignation face à des difficultés scolaires qui s'accumulent. En l'absence de parents partenaires, les acteurs de l'école sont plus enclins à voir en ces familles un lieu et

4. Voir l'enquête CREDOC-*École des parents*, Île-de-France, 1998.

5. Voir Guillaume F.-R., « Travailler en ZEP », *Note d'information*, DEP-MEN, n° 98-16, 1998.

6. Rappelons, comme en écho, les propos du philosophe Alain pour qui « la famille instruit mal et même élève mal », in *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1967, p. 17.

un milieu où les carences éducatives le disputent à une altérité culturelle perçue comme signe de pauvreté ou d'« exotisme », surtout lorsqu'il s'agit de familles immigrées ou étrangères.

Ces différentes manières d'appréhender la prétendue démission des parents se renforcent mutuellement. Surtout, elles montrent le glissement d'une représentation en termes de conditions sociales d'existence difficiles à une analyse de causalité où les parents sont perçus comme désinvestis, défaillants, non partenaires et, au final, à la source des difficultés ou de l'échec scolaire de l'élève. Inversement, plus les parents sont présents, disponibles et impliqués, moins la famille apparaît comme un problème pour la scolarité. Une telle lecture ne peut que conforter le point de vue de l'institution scolaire visant à rapprocher les familles de l'école, à renforcer leur participation et, en définitive, à les conformer davantage à ses attentes.

Le partenariat : fausses évidences et vraies connivences

« NÉCESSITÉ » ET AMBIGUÏTÉS DU PARTENARIAT

Appréhendée à l'aune du siècle écoulé, la brève histoire des rapports entre les familles et l'école met au jour une relation ancienne et une préoccupation récente. Le droit et l'obligation de scolarité au fondement de l'école républicaine instituent juridiquement le rapport entre les deux entités, mais sans autre forme d'engagement. À ce premier mouvement historique se superpose un renversement qui fait passer d'une configuration, continuée tout au long de la III^e République, où la distance entre parents et enseignants ne faisait pas problème, à la période contemporaine, où le rapprochement est jugé plus que jamais nécessaire. Ainsi, le partenariat et les formes du lien associées (réunions, représentants élus, participation à des actions...) relèvent d'**une conception relativement récente du type de rapports à développer entre ces deux instances de socialisation** (Montandon & Perrenoud, 1987). Les textes officiels donnent toute la mesure de cette évolution, consacrée par la loi d'orientation de 1989⁷, qui élève les parents au rang de partenaires permanents et à part entière de la « communauté éducative », encourage leur droit

7. Adoptée en juillet 1989, la loi d'orientation stipule, entre autres, que les parents sont membres de la communauté éducative. Celle-ci « rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves » (article 11).

à l'information et les confirme dans leur statut d'interlocuteurs privilégiés des enseignants. La figure des usagers du service public d'éducation prend place dans un contexte prônant l'ouverture de l'école et le contact direct avec ses agents⁸. La forme associative incitant à faire *avec* les familles marque une rupture et une inversion historique entre le « modèle ancien » de l'autonomie pratique et symbolique de l'école républicaine vis-à-vis des familles et le « modèle nouveau » privilégiant le rapprochement et le dialogue continu (Payet, 1994). Dans les contextes où la lutte contre l'exclusion et l'échec scolaire représente un objectif prioritaire, en particulier dans les quartiers difficiles et les zones d'éducation prioritaire, la nécessité d'un partenariat avec les familles s'exprime avec une vigueur redoublée (Lorcerie, 1998). La conviction semble désormais établie que les difficultés pourront être évitées ou mieux résolues, les tensions apaisées, les scolarités améliorées si les acteurs de l'institution scolaire, et en premier lieu les enseignants, ont la possibilité de s'appuyer sur la famille en obtenant sa participation et son implication.

L'enjeu de la « réussite scolaire » (du moins l'évitement de l'échec), d'une part, et l'**interpénétration croissante entre les problèmes sociaux et scolaires**, notamment dans les quartiers dits « sensibles », d'autre part, ont engendré la « nécessité » du partenariat. Précisons au préalable le sens donné à ce vocable et ce qui le distingue de quelques termes souvent utilisés comme synonymes. Le « partenariat » peut être conçu comme la définition conjointe, par les partenaires, des objectifs et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre⁹. La « coopération », elle, suppose une recherche d'entente sur la mise en œuvre des moyens, alors que la « concertation » s'entend comme un échange d'idées avant la « collaboration », qui consiste en la réalisation d'une tâche. Suivant ces distinctions, le partenariat pourrait représenter la forme la plus exigeante et, en réalité, rarement satisfaite du lien entre l'école et les

8. Robert Ballion a esquissé une typologie des différents états de la relation entre l'utilisateur et l'école, en distinguant, selon un ordre d'apparition historique, l'utilisateur contraint et administré situé dans un rapport de soumission à l'institution dont il dépend ; l'utilisateur abstrait ou citoyen qui se voit accorder des droits et une représentation au sein d'établissements scolaires adoptant des principes de représentation démocratique au service de l'intérêt général ; enfin, l'utilisateur averti puis stratège, c'est-à-dire capable de faire des choix informés et rationnels au regard des intérêts scolaires de sa progéniture. Voir Ballion R., *La Démocratie au lycée*, Paris, ESF, 2002.

9. Selon une définition proposée par Paul Durning in *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Paris, PUF, 1995, p. 198.

familles. Au-delà des mots, l'enjeu porte sur le degré de compétence et sur le statut de parents inégalement « partenaires » dans les relations et actions où ils sont supposés s'engager. D'ailleurs, la nécessité affirmée et répétée du partenariat en cas de difficultés de comportement et/ou d'apprentissage de l'élève se conjugue fréquemment avec une moindre présence et participation reconnue des parents dans l'école. Inversement, les scolarités des élèves pour lesquels il n'y a le plus souvent « rien à dire » (les bons résultats « parlent » d'eux-mêmes) reçoivent le renfort de parents présents, voire surprésents, usant de « stratégies de colonisation » visant à contrôler de l'intérieur de l'école la scolarité de leur progéniture (van Zanten, 2001). Plus généralement, au niveau du primaire comme dans le secondaire, la participation des parents aux réunions, leur implication dans la vie des établissements et la facilité avec laquelle ils s'autorisent à intervenir sont liées à leur appartenance sociale et à leur niveau de scolarisation (Montandon, 1994 ; Masson, 1996 ; Terrail, 1997).

UN PARTENARIAT INÉGAL

Ce paradoxe d'une plus grande difficulté de partenariat avec les parents d'élèves en difficulté interroge sur les conditions implicites du partenariat (Comment devient-on partenaire ?), sur les fonctions effectivement remplies par ce mode de régulation et d'ajustement des relations entre les familles et l'école (À quoi sert-il ?) et, en définitive, sur les bénéficiaires réels de l'ouverture de l'école en direction des parents (À qui cela profite-t-il ?).

Certes, des travaux ont montré que l'implication des parents de minorités ethniques ou des groupes les plus dominés et démunis, y compris sous la forme d'une simple présence dans l'enceinte de l'école et de quelques contacts avec les enseignants, était de nature à changer les perceptions réciproques, à relier symboliquement les mondes scolaire et domestique, à donner du sens aux apprentissages (Clark, 1983 ; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1992). Il n'en demeure pas moins que les parents des classes moyennes seraient, du fait d'une plus grande proximité sociale avec les agents de l'institution scolaire, les premiers bénéficiaires d'une offre de partenariat opérant sur un mode qui leur est plus familier (Henriot-van Zanten, 1996). Parce qu'il requiert des familles des dispositions et des ressources culturelles inégalement partagées, l'accès à ce mode de relation s'adresse implicitement à des usagers avertis et aptes à satisfaire, par le biais d'une connivence culturelle et de codes partagés, les critères pour s'afficher en « bon parent » et, précisément, en parent

d'élève¹⁰. Citons, pour s'en tenir à l'essentiel des prérequis au partenariat : la compréhension du « mode d'emploi » des rencontres et des échanges (Quand dans l'année ? Selon quelle fréquence ? Avec qui ? À propos de quoi ?), les conditions pratiques (disponibilité horaire, prise de rendez-vous, mobilité), la maîtrise d'une langue (le français) et de formes langagières (façons de parler), la connaissance supposée de l'école, de son fonctionnement et l'identification de ses acteurs, une capacité à suivre les apprentissages, voire à aider dans les devoirs. Autant de compétences tenues pour acquises par l'ensemble des familles mais qui, en réalité, s'adressent à un parent « idéal ».

De même, une analyse du partenariat dans les quartiers populaires a montré qu'il s'agit, d'une part, de transformer les enfants en élèves afin qu'ils intègrent les valeurs et les normes de l'école, et, d'autre part, de consacrer les parents dans leur responsabilité éducative (Glasman, 1992). Les familles ont alors pour fonction de préparer l'enfant à l'école et de prolonger, avec d'autres moyens et sous d'autres formes, ce qui est appris en classe et exigé après la classe. On perçoit à ce niveau que le partenariat peut s'apparenter, pour les groupes les plus à distance de l'école et de sa culture, à un processus de mise en conformité, voire de contrôle indirect de ce qu'ils font et de ce qu'ils sont. Les familles les plus démunies et les plus dominées en redoutent d'autant plus les effets qu'elles font face à une injonction paradoxale leur prescrivant de s'inscrire dans un système de relations dont elles ne possèdent ni le code ni les moyens pour y participer. Or leur non-présence ou leur silence risque de les constituer en non-partenaires et de conforter les interprétations en termes de désintérêt, de manque de « bonne volonté » ou de démission éducative. Ce faisant, le partenariat sécrète indissociablement la figure de parents trop absents, des « déviants ». Imperceptiblement, la problématique de l'élève en difficulté – plus fréquente dans les familles évoquées – devient celle de parents (mis) en difficulté, car confrontés à la scolarité chaotique de leur enfant mais également à leur rapport à l'école, plus délié et jugé trop en retrait. Les rencontres « bilan » avec les parents, les commis-

10. Pour une clarification des termes de « famille », « parent » et « parent d'élève » ainsi qu'une analyse de leurs usages, voir Glasman D., « “Parents” ou “familles” : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992b, pp. 19-33, et Périer P., *École et familles populaires*, 2005. Indiquons simplement que le rapport à l'école implique une conversion au sein des familles afin de transformer les enfants en élèves et faire que les parents se comportent en « parents d'élèves ».

sions et visites à domicile viennent rappeler la dissymétrie des rapports entre les familles et l'école, et l'impossibilité de se soustraire à une norme de collaboration qui invite à la compréhension mutuelle et à l'entente, mais peut, dans bien des cas, être ressentie comme une relation hiérarchique et potentiellement source de conflits. Lorsqu'ils se voient rappelés à leurs « obligations » sur le mode radical de la convocation ou de la sanction¹¹, il s'établit alors un rapport de force avec l'école, une confrontation susceptible de générer des tactiques d'évitement ou des réactions parfois virulentes de mécontentement.

LE SENS DE LA DISTANCE À L'ÉCOLE

Ainsi, céder spontanément à l'illusion d'un partenariat nécessairement bénéfique – qui serait *a priori* contre ? – risque de faire oublier tout ce que ce partenariat requiert comme dispositions et ressources afin que les parents aient conscience de sa nécessité supposée et s'inscrivent dans les formes et les modalités de collaboration proposées. Les règles de l'échange, les codes culturels, les attentes de rôles divergent et font obstacle à l'entente et à la compréhension mutuelles. En ce sens, plus qu'un simple « malentendu » (Dubet, 1994), qu'une information et une communication améliorées permettraient de surmonter, il y a un différend entre une partie des familles et l'école, dont les catégories de perception, d'interprétation et d'action divergent au point de ne jamais s'accorder (Périer, 2005). Parce qu'elles obligent davantage les parents et les acteurs de l'école, les difficultés scolaires révèlent et amplifient ce qui existait déjà à l'état latent. Les tensions sont plus vives car les attentes réciproques et les conséquences sont plus importantes. Se pose dans ce contexte la question du sens de l'absence et des logiques des familles qui se tiennent à distance de l'école. Car le défaut de partenariat n'équivaut en rien à une absence de préoccupation ou de mobilisation scolaires, mais il suggère de **distinguer l'intérêt parental des modalités par lesquelles il se manifeste**. En se situant du point de vue des familles, trois logiques, sources de différends, peuvent être identifiées.

11. Récemment, la menace de suppression des allocations familiales pour cause de comportement « déviant » au regard des règles et normes scolaires est venue rappeler le contrôle éducatif que l'État entend exercer, à travers l'école, sur les familles.

– La première logique consiste en un **rapport qui évolue de la confiance à une attitude de défiance**. En effet, les parents se montrent pour la plupart disposés à reconnaître la compétence des enseignants et à leur accorder leur confiance. Elle n'est pas seulement l'effet de leur méconnaissance, mais aussi l'indice de leur croyance en une école qui réaliserait, sinon l'égalité des chances entre élèves, du moins l'égalité de droit entre des individus que l'institution protège. Cette fonction d'égalisation statutaire, plus attendue des minorités et des groupes socialement dominés (Schnapper, 1994), permet par ailleurs de comprendre la réactivité jugée parfois excessive de certaines familles dès lors que leur enfant fait l'objet d'un traitement ne respectant pas, selon elles, ce principe. Suivant la logique de confiance, les parents ont pour norme de ne pas intervenir, attendent d'être informés par l'école et d'être sollicités par elle. Ils ne jugent donc pas utile de rencontrer les enseignants et s'interdisent même de s'immiscer dans un domaine qu'ils s'obligent à respecter. Cependant, lorsqu'un contact s'effectue à l'initiative de l'école, il n'est pas rare que celui-ci se produise à un moment déjà trop avancé, dans un temps où il leur sera difficile d'infléchir une appréciation ou une décision qu'ils jugent arbitraire et vivent comme une sanction. Dans ce contexte, les parents s'estiment volontiers abusés, sinon trahis par l'école, et la confiance initiale vire alors au soupçon ou à la défiance.

– Une seconde logique met l'accent sur les **critiques que les familles font à l'égard des enseignants**, avec, en toile de fond, une scolarité difficile et parfois déjà compromise. La critique se nourrit alors d'un certain ressentiment et se déploie principalement sous trois registres : l'élitisme scolaire, le manque d'autorité, la discrimination sociale ou ethnique. L'un des griefs porte, en effet, sur l'élitisme des enseignants ou l'élitisme de la culture scolaire portée par les enseignants. Les savoirs enseignés sont jugés peu pertinents au regard des métiers visés. De même, l'ampleur des devoirs à la maison est vécue comme une façon de mettre les enfants en difficulté puisqu'ils ne pourront pas être aidés (sans parler des conditions matérielles au domicile). Les parents reprochent également aux enseignants de manquer d'autorité (les enseignants faisant ce même reproche aux parents). Les parents disent que les professeurs ne se comportent pas comme des adultes face aux élèves et ils ne comprennent pas toujours la proximité dans les relations entre enseignants et élèves, les modes de communication et d'échange faits de proximité et de complicité (tutoiement, échanges téléphoniques, individualisation des « règles »...). Enfin, ils redoutent qu'un traitement aux accents discriminatoires, sur une base sociale et

surtout ethnique, ne compromette les chances scolaires de leur enfant et ne l'expose à des sanctions injustifiées. L'enseignant peut être soupçonné d'attitudes racistes, et ce d'autant plus que certains élèves se montrent fort habiles en présentant, de façon stratégique, les informations données à leurs parents. Dans un entretien, une mère dit ainsi vouloir rencontrer un professeur, qualifié par son fils de « raciste » pour l'avoir « injustement » puni, ce dernier s'empressant de dissuader les velléités de protestation de sa mère : « *Surtout n'y va pas, ce sera pire !* »

– Selon une troisième logique, les familles déploient **des tactiques défensives pour se protéger**. Elles semblent tenir l'école à distance, tentent de se dissimuler ou de se soustraire au regard et au jugement qui, indirectement, les culpabilisent et les humilient parfois. Car ce qui leur est renvoyé par l'école à travers la scolarité de leur enfant peut représenter une menace pour l'identité et la cohésion du groupe familial et s'ajouter ainsi aux vicissitudes du quotidien. Ce que les enseignants disent des élèves, de leurs performances ou de leur comportement, atteint souterainement l'identité des personnes et les qualités éducatives des parents. Un fil rouge relie ainsi les difficultés de l'enfant en classe à sa famille, qui s'efforce de défendre ses prérogatives en matière d'éducation et de préserver sa dignité. Alors que l'institution scolaire cherche des alliés ou des recours, les parents disqualifiés peuvent, au contraire, « faire bloc » défensivement avec leur enfant, le protéger pour... se protéger eux. Le retrait est une tactique défensive qui permet de résister et de « garder la face », de maintenir une identité de parent, essentielle dans la définition de l'identité sociale (celle des mères de milieux populaires, en particulier). Les difficultés scolaires sont une mise à l'épreuve de la famille, de sa cohésion et de la solidité de ses liens. Le déni de réalité scolaire (ces familles qui « refusent » de voir les réalités « en face ») ou l'esquive du partenariat n'ont alors d'autre fonction que de préserver l'intégration familiale et l'entente entre ses membres.

Repenser le lien entre les parents et l'école

UNE APPROCHE CONTEXTUELLE

La question des relations entre parents et enseignants ne peut être envisagée indépendamment des contextes où elle s'insère. La territorialisation des politiques éducatives, conjuguée aux stratégies de choix d'établissement – qui sont aussi des stratégies résidentielles – d'une partie des

familles, a accentué l'interpénétration entre l'école et le quartier, entre la dynamique urbaine et la dynamique scolaire. Les effets de contextes, à la fois de scolarisation et de socialisation des jeunes générations, sont désormais plus marqués, d'autant que la répartition différentielle des élèves et des familles alimente des processus de ségrégation tant socio-ethniques que scolaires (van Zanten, 2001 ; Maurin, 2004 ; Felouzis, Liot & Perroton, 2005). Les disparités ainsi engendrées suggèrent que le diagnostic sur les besoins sera plus précis et les réponses plus adaptées si l'on travaille à un échelon local et dans des relations de proximité. Cette approche territorialisée (dont la création des ZEP a constitué un premier signe exemplaire) a fait émerger la nécessité de penser de façon différenciée et contextualisée l'action de l'école en direction de ses partenaires, au premier rang desquels les parents. En ce sens, **l'analyse des situations locales représente un préalable à l'action**, non pas en direction des familles tenues à l'écart de l'école, mais bien *avec elles*, dans un système de relations que l'on sait néanmoins de portée locale, temporaire et offrant peu de prise à la généralisation¹². C'est pourquoi une réflexion sur la manière de faire évoluer le partenariat ne peut viser des réponses « clés en main », dont la pertinence avérée pour une école peut se révéler de peu d'efficacité pour une autre. Certes, des actions ont été menées ici ou là avec succès, et elles témoignent de l'impact de certaines initiatives sur la (re)construction des relations entre les familles et l'école et, plus largement, sur le renforcement du lien en éducation. Sur ce terrain, qui reste largement à défricher, la rencontre entre parents et acteurs de l'école suggère d'emprunter des détours et de s'ouvrir à des formes « traversières », volontiers collectives, qu'il importe alors de reconnaître : la formation de parents devenant relais d'autres familles, l'ouverture de « classe de parents » dans les établissements, ou bien encore la création d'un lieu de rencontre parents/enseignants hors l'école en sont quelques exemples.

DES PRINCIPES POUR L'ACTION

Il serait vain cependant de vouloir dresser quelque inventaire de ces pratiques, quand bien même leur diffusion pourrait être une contribution précieuse à la recherche de nouvelles formes d'alliance entre l'école et les familles (en particulier dans les contextes où cette alliance est jugée déficitaire). Au reste, il n'est pas certain que la multiplication des exemples

12. Voir aussi Léger A. & Tripiér M., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klienscksieck, 1986.

suffise à surmonter les difficultés ou les impasses d'un partenariat qui épouse des variations historiques et contextuelles qu'une logique de transposition de supposées « bonnes pratiques » conduirait à négliger. Aussi, la réflexion qui suit s'intéresse à dégager des principes, non des contenus ni des modalités, pouvant aider à structurer et à orienter l'action. Ces balises pour la réflexion, au nombre (provisoire) de quatre, sont plus particulièrement destinées à des contextes où le partenariat ne va pas de soi : l'explicitation, la diversification, l'anticipation, la médiation.

– Un premier principe vise **l'explicitation**. Parce qu'il conserve trop souvent un caractère opaque dont le décryptage fait intervenir des compétences inégalement distribuées entre les familles, le partenariat favorise la connivence culturelle entre les acteurs de l'école et les parents les plus informés et les plus stratèges. Ce faisant, les familles les plus à distance de l'école vivent comme un désavantage relatif leur difficulté à s'approprier et à comprendre un dispositif dont elles sont peu ou prou exclues. Or, comme l'écrivent les auteurs des *Héritiers* dans la conclusion de leur célèbre ouvrage : « Chaque progrès dans le sens de la rationalité réelle [...] serait un progrès dans le sens de l'équité. » (Bourdieu & Passeron, 1975). Dit autrement, l'explicitation est une condition de la démocratisation. Rendre le partenariat accessible et intelligible au plus grand nombre impliquerait de clarifier le « mode d'emploi », les règles mais aussi les usages afin de lever les inhibitions et les freins de parents maintenus dans une forme d'ignorance ou de confiance passée sous silence. Il s'agit également de dire ce que l'école fait et attend des parents afin de préciser les frontières de rôles et de responsabilités des uns et des autres, et d'éviter le rejet mutuel de la faute, les parents incriminant les enseignants et inversement (Gayet, 1999).

– **La diversification des modalités** définit un second principe pour le partenariat. En effet, la diversité sociologique des familles et des contextes suggère de varier les dispositifs et modalités de la rencontre. Pour utile qu'il soit, le modèle de relations dominant dans l'institution des rapports entre les familles et l'école (documents d'information, réunions, rencontres interindividuelles sur rendez-vous, représentants élus...) s'adresse en réalité à un type de parents, au détriment des autres. En modulant les formes et les supports du lien, ne serait-ce qu'à travers le lieu, la temporalité et la prise de contact, l'école peut ouvrir l'espace de ses accès, pratiques et symboliques, aux familles qui en sont les plus éloignées. Pour ne prendre qu'un exemple, on peut faire référence à ce

qui a longtemps prévalu dans les relations entre le maître d'école et les familles qui se côtoyaient de manière informelle dans les espaces de sociabilité ordinaire ou au travers des activités de leur commune de résidence. À bien des égards (mais sans nostalgie), ce mode d'échange spontané, dégagé de la contrainte programmatique des rendez-vous et des effets de domination induits par une rencontre dans l'école, a semblé mieux accordé aux conditions sociales d'existence des familles populaires et à leur rapport d'intérêt et de méfiance mêlés aux institutions sociales et éducatives (Thin, 1998).

– Un troisième principe repose sur une **anticipation de la rencontre entre les familles et l'école**, à l'initiative de cette dernière. Les exemples ne manquent pas, en effet, de situations dont les acteurs engagés déplorent qu'elles auraient pu être, sinon évitées, du moins atténuées dans leurs conséquences, par une meilleure relation avec les parents. Ceci implique en particulier qu'une première rencontre ait eu lieu plus en amont dans l'année, surtout dans les quartiers « sensibles » où l'échange avec les parents a un caractère plus aléatoire. Une prise de contact dès la rentrée scolaire et systématique serait de nature à permettre une identification mutuelle des parents et agents de l'école et la définition commune des modalités de la relation. L'objet n'est autre que de créer les conditions les plus favorables à la scolarisation et de prévenir les écarts que les sanctions et convocations en cours d'année ne suffiront plus à réparer.

– Enfin, un dernier principe prend appui sur les **médiations et les intermédiations**. Le rapport des familles populaires à l'école et, *a fortiori*, lorsque leurs enfants rencontrent des difficultés scolaires prend souvent la forme d'une confrontation inégale. Dominés symboliquement, les parents le sont également par le pouvoir des enseignants qu'ils peuvent redouter et vouloir éviter. La dissimulation est la tactique adoptée par les personnes souffrant de discrédit (Goffman, 1986), et l'intervention d'un tiers peut donc être une manière de dénouer une relation dans l'impasse et d'élaborer collectivement des réponses aux problèmes rencontrés. Bien que rattachés statutairement à l'institution scolaire, des professionnels tels que le maître E peuvent, par leur connaissance des difficultés et modalités d'aide en matière d'apprentissages, d'une part, et leur position à l'interface de l'école (de la classe) et des familles, d'autre part, jouer un rôle pivot dans ce processus. Au-delà de la résolution (ou de l'évitement) de conflits, la médiation et l'intermédiation représentent un

puissant levier pour aider les familles à construire et à agir collectivement face à l'école, à utiliser les ressources locales (on pense, par exemple, à l'accompagnement scolaire) dont on postulera les effets bénéfiques pour leurs enfants. Ce faisant, l'enjeu consiste à se prémunir d'un double écueil toujours difficile à combattre. D'une part, celui de la substitution lorsque les familles perdent ou jamais n'acquiescent leur autonomie face à l'école. D'autre part, celui de la stigmatisation lorsque ne sont aidées que les familles (immigrées et populaires notamment) dont les (non-)pratiques apparaissent les moins conformes au modèle officieusement prescrit (Bouveau, Cousin & Favre, 1999).

Conclusion

Aborder les difficultés d'apprentissage de l'enfant, son comportement de passivité ou d'indiscipline en classe, c'est toujours s'engager au-delà des aspects purement scolaires et déplacer subrepticement le regard vers l'éducation fournie par les parents. Qu'ils soient jugés à distance ou convoqués pour aborder les problèmes rencontrés par l'enfant, les parents s'exposent alors à apparaître incompetents, « dépassés » ou démissionnaires. Si le renforcement du lien entre l'école et les familles peut préventivement éviter la mésentente et lever les différends, postulant par ailleurs ses retombées bénéfiques sur l'investissement scolaire des élèves, il ne revêt pour autant, sous la forme actuelle du partenariat, aucun caractère d'évidence. Car l'école exige sans le dire un travail d'acculturation et de mise en conformité des parents, inégalement dotés et disposés pour s'inscrire dans le modèle du dialogue, de la participation et de la complémentarité de rôles valorisé par les enseignants. Ainsi, ouvrir l'école aux parents, et avec les meilleures intentions, ne suffit pas pour que tous viennent et peut avoir précisément pour effet de faciliter la participation et parfois l'intrusion des parents les plus proches de l'institution (Meirieu, 1999). En ce sens, plutôt que de déplorer l'absence de certaines familles et ses supposées conséquences sur la scolarité des enfants, l'analyse nous invite à reconsidérer le modèle du partenariat et, sans en abandonner le principe, à inventer et à construire des formes du lien plus proches des intérêts des familles qui en bénéficient le moins.

Bibliographie

- Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1967.
- Ballion R., *La Démocratie au lycée*, Paris, ESF, 2002.
- Beaud S. & Pialoux M., *Retour sur la condition ouvrière*, Paris Fayard, 1999.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C., *Les Héritiers*, Paris, Éditions de minuit, 1975.
- Bouveau P., Cousin O. & Favre J., *L'École face aux parents*, Paris, ESF, 1999.
- Chauveau G. & Rogovas-Chauveau E., « Relation école-familles populaires et réussite au CP », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992, pp. 5-18.
- Clark R. M., *Family Life and School Achievement*, Chicago, the University of Chicago Press, 1983.
- Dubet F., *École, famille. Le malentendu*, Paris, Textuel, 1997.
- Durning P., *Éducation familiale. Acteurs, processus, enjeux*, Paris, PUF, 1995.
- Élias N., *La Société des individus*, Paris, Pocket, 1997.
- Felouzis G., Liot F. & Perroton J., *L'Apartheid scolaire*, Paris, Le Seuil, 2005.
- Gayet D., *C'est la faute aux parents*, Paris, Syros, 1999.
- Glasman D., *L'École hors l'école*, Paris, ESF, 1992-.
- Glasman D., « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992, pp. 19-33.
- Goffman E., *Stigmate*, Paris, Éditions de minuit, 1986.
- Guillaume F.-R., « Travailler en ZEP », *Note d'information*, DEP-MEN, n° 98-16, 1998.
- Henriot-Van Zanten A., *L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, PUL, 1990.
- Léger A. & Tripiér M., *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, Méridiens Klienscksieck, 1986.
- Lorcerie F., « La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique », *Ville-École-Intégration*, n° 114, 1998, pp. 20-34.
- Masson P., *Les Couloirs d'un lycée ordinaire*, Paris, PUF, 1999.
- Maurin E., *Le Ghetto français*, Paris, Le Seuil, 2004.
- Meirieu P., *L'École et les parents*, Paris, Plon, 2000.
- Montandon C. & Perrenoud P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, 1987.
- Payet J.-P., « L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels / public dans les établissements scolaires de banlieue », *Revue française de pédagogie*, n° 109, 1994, pp. 7-17.
- Payet J.-P., *Collèges de banlieue*, Paris, A. Colin, 1997.
- Périer P., « Adolescents populaires et socialisation scolaire. Les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33, n° 2, 2004, pp. 227-248.
- Périer P., *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR, 2005.

- Poullaouec T., « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Économie et statistique*, n° 371, 2004, pp. 3-22.
- Schnapper D., *La Communauté des citoyens*, Paris, Gallimard, 1994.
- Terrail J.-P., *La Scolarisation de la France*, Paris, La Dispute, 1997.
- Thin D., *Quartiers populaires : l'école et le quartier*, Lyon, PUL, 1998.
- van Zanten A., *L'École de la périphérie*, Paris, PUF, 2001.