

## Bien veiller aux parents...

Jacques BERNARDIN

*Repenser la relation aux parents les plus éloignés de l'univers scolaire nécessite de sortir du jugement pour s'efforcer de comprendre leur logique. Dans l'espace familial, comment se tisse la relation à l'école et aux contenus enseignés ? Qu'est-ce qui prévaut quant à la façon d'apprendre ? Pour dynamiser la scolarité, quelles orientations et quels moyens sont de nature à renouer les fils et à réhabiliter les parents dans leur potentialité éducative ?*

Les parents, qui confient à l'école le soin de poursuivre et d'élargir l'éducation de leur enfant, sont – ou devraient être - les partenaires primordiaux de la dynamique éducative. Veiller aux parents, c'est une préoccupation de la plupart des professionnels de l'éducation. Toutefois, en éducation prioritaire notamment, beaucoup d'enseignants s'estiment peu aidés dans leur mission et se désolent de relations trop distantes. Si certains avouent discrètement en être soulagés, d'autres pensent que cette absence de relation est d'autant plus regrettable qu'elle leur apparaît indispensable pour enrayer les difficultés scolaires.

Certains comportements déstabilisent l'entendement professoral et ne manquent pas de susciter des jugements. Ainsi, faute d'être assez présents à l'école, de rencontrer les enseignants et de répondre aux convocations qui leur sont adressées, les parents sont jugés indifférents ou démissionnaires. Parfois, c'est l'agressivité dont ils font preuve qui heurte les professionnels, ou bien encore leur façon de faire avec l'enfant qui apparaît contestable.

Souvent critique, le regard porté sur les parents – notamment les plus éloignés des standards de référence - mérite d'être interrogé. Inconsciemment, chacun a tendance à juger l'autre à partir de ses propres catégories de perception, érigées en catégories universelles alors qu'elles sont socialement situées. Passer du jugement *a priori* à la tentative de compréhension, c'est le premier acte de bienveillance, prémisses indispensables pour établir d'autres rapports.

Terrain brûlant que cette relation aux parents, où la bonne volonté se heurte à la réalité, à des incompréhensions réciproques voire à des conflits. Impliquer les parents, cela ne va pas de soi. Préserver l'espace scolaire de ce qui peut parasiter son action apparaît aussi indispensable. D'où la nécessité d'éclairer la question et, d'abord, d'interroger les évidences : alors que l'école faisait jusqu'alors souvent sans eux, pourquoi faudrait-il aujourd'hui repenser la place des parents ? Quant à l'implication parentale, de quoi parle-t-on exactement ?

## REPENSER LA PLACE DES PARENTS

Depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle jusqu'aux années d'après-guerre, l'institution scolaire ne se souciait pas d'associer les parents, tant elle avait volonté, *a contrario*, d'inscrire son action en rupture avec la socialisation familiale, qu'elle estimait marquée par les particularismes, empreinte de préjugés et de superstitions. Ouvrir les élèves à la culture, à des savoirs à portée universelle, les initier à l'exercice de la raison et aux valeurs communes, c'est permettre à l'enfant de devenir un sujet plus autonome, de s'émanciper de l'espace clos de sa famille pour accéder au statut de citoyen : l'école est au fondement de la République. Située hors des rapports de production, libérée des urgences du réel, l'école est à l'écart du monde non pour s'en abstraire mais pour le réfléchir et se préparer à y prendre place. D'où la nécessité de la préserver des influences extérieures, de signifier une **clôture symbolique**. Cet espace de socialisation spécifique a rempli sa fonction tant qu'il s'est agi de ne parler qu'à une frange de la population, celle qui partageait le rapport à la culture promu par l'école, qui se destinait aux postes d'encadrement et de pouvoir et trouvait, par ce biais, légitimité pour y accéder.

A partir des années 60, la hausse des besoins de qualification dans tous domaines a abouti, par étapes successives, à l'ouverture du Secondaire à tous. Toutefois, assez rapidement, on s'est aperçu que la démocratisation de *l'accès* aux études ne suffisait pas à assurer la démocratisation du *succès* dans les études. Dans les années 70, les sociologues dénoncent l'école reproductrice ; en 2002, Pierre Merle parle de « démocratisation ségrégative ». Depuis, on constate la récurrence d'un échec socialement sélectif, plus marqué en France qu'ailleurs, témoignant d'une **clôture sociale** qui, bien que prenant de nouvelles formes, perdure.

Aujourd'hui, la réussite de tous est à l'ordre du jour, déplacement quantitatif et simultanément qualitatif, la société contemporaine exigeant de chacun des connaissances et compétences élargies, mobilisables et actualisables. On en est loin, avec la tendance à une bipolarisation des résultats révélée par les évaluations tant nationales qu'internationales. Cet enjeu historiquement inédit suppose la mobilisation de l'ensemble des acteurs de la dynamique éducative, notamment des parents. En effet, parmi les facteurs favorables à la réussite scolaire, on a constaté l'importance de l'éducation familiale et de l'implication des parents, à tous niveaux de la scolarité<sup>1</sup>. Cela contribue à la durabilité des effets des dispositifs relais sur le phénomène de décrochage et vaut, selon une étude récente, dès la maternelle<sup>2</sup>.

La figure du parent d'élève se décline au pluriel. Si la plupart des parents sont attentifs à la scolarité, prêts à collaborer avec l'école, les relations sont parfois moins harmonieuses. Certains sont présents à l'excès, soumettent les enseignants au contrôle de conformité vis-à-vis du programme, contestent leurs choix pédagogiques ou ont tendance à faire l'école à la place de l'école. C'est alors contester la légitimité de l'institution scolaire, affaiblir son autorité, contribuer à la confusion des instances : l'élève est rarement gagnant lorsque la relation de confiance est ainsi entamée. Les attentes à l'égard de l'école sont devenues si fortes que l'enseignant doit aujourd'hui faire preuve de sa professionnalité, qui ne va plus d'évidence... D'autres parents, on l'a évoqué, restent plus distants voire invisibles jusqu'à être soupçonnés de négligence à l'égard de la scolarité, interprétations qu'il convient d'interroger. Réduire la distance avec ces parents, peu familiers avec l'univers scolaire, ses usages, ses normes et ses attendus, est une priorité. L'expérience atteste de déplacements conséquents des élèves dès lors que d'autres relations se tissent entre les adultes qui les entourent.

La question du rapport aux familles pourrait donc se résumer ainsi : ***Comment signifier la clôture symbolique sans renforcer la clôture sociale ?*** A l'heure où les conditions économiques et sociales se dégradent pour bien des familles, l'attention à l'égard des parents les plus démunis devient un impératif pour qui se soucie de démocratiser l'accès au savoir.

## L'IMPLICATION EN QUESTION

« Impliquer les parents » : tel est le mot d'ordre... Mais pourquoi et sous quelle forme ? Lorsqu'on évoque l'implication des parents, on pense d'abord à ses manifestations visibles : participation aux instances (conseils d'école, d'établissement...), aux réunions d'information, aux diverses initiatives (sorties, fêtes d'école, etc.). Si cette forme d'implication ***dans l'école***

---

<sup>1</sup> Annie Feyfant (2011), « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire », Dossier *Veille et analyses* n°63, Ifé-ENS de Lyon.

<sup>2</sup> Youssef Tazouti et Annette Jarlégan (2014), "Socio-economic status, parenting practices and early learning at French kindergartens", *International Journal, of Early Years Education*, vol. XXII, n° 3 (cité dans l'article "Réussir à l'école, ça commence à la maison", *Sciences Humaines* N° 267, février 2015, p. 10).

est importante, elle ne suffit pas à assurer une scolarisation réussie. Celle-ci dépend davantage de l'implication *vis-à-vis de la scolarité* ... sans forcément investir l'école !

En effet, ce qui se passe au sein de la famille a des incidences notables sur la mobilisation des élèves vis-à-vis de la scolarité, sur leur intérêt à l'égard des objets d'étude et sur leur posture face aux apprentissages, autrement dit sur leur **rapport à l'école et au savoir**<sup>3</sup>. Que sait-on des pratiques éducatives familiales, notamment dans les milieux populaires ? Qu'est-ce qui s'apprend à la maison sans leçons, au fil des interactions quotidiennes ?

## LES PRATIQUES ÉDUCATIVES FAMILIALES

La famille est la première source d'apprentissages. C'est ce que révèlent les études réalisées depuis les années 90 en éducation prioritaire par l'équipe ESCOL (université Paris 8), auprès de jeunes de collèges, de lycée, mais aussi de l'élémentaire<sup>4</sup>. Dans 80 % des « bilans de savoir » réalisés, la famille est présente à travers au moins d'un de ses membres, famille proche ou élargie. Ces bilans mentionnent des apprentissages très variés, au sein d'un réseau familial riche en occasions d'apprendre, confirmant d'autres recherches internationales.

Contrairement aux idées reçues, les familles populaires accordent de l'importance aux apprentissages scolaires et essayent d'y contribuer, selon leurs ressources propres. Des parents « sacrifient » leur vie pour leurs enfants, pour que ceux-ci « s'en sortent », y compris si leur mode d'investissement est plus ou moins opératoire pour atteindre l'objectif visé<sup>5</sup>.

L'appui à la scolarité dépend moins du capital économique que du capital culturel. Le niveau d'études de la mère est un des facteurs les plus déterminants sur les comportements de l'enfant, alors que celui du père semble avoir plus d'influence sur son niveau scolaire<sup>6</sup>. Plusieurs processus interagissent dans la dynamique éducative familiale : la mise en place de repères identitaires, l'incitation et l'opérationnalisation (préapprentissage, accompagnement).

### Les repères identitaires

La famille renvoie à l'enfant une image de lui-même. Interrogés à ce propos, si certains parents décrivent leurs enfants comme étant curieux, débrouillards et volontaires, C. est présenté par sa mère début CP comme « *gaucher, plutôt maladroit [...] cabochard et un peu fainnant* » quand le père de R. explique la cause de ses difficultés (en sa présence !) par le fait qu' « *il est tombé sur la tête quand il était petit* ». On imagine aisément les effets de ces discours sur les enfants en question, et les limites d'une action éducative qui ne se donne pas pour projet de renverser ces représentations chez l'enfant comme auprès de ses parents.

La famille propose par ailleurs un système de référence, des modèles et contre-modèles permettant à l'enfant de se construire : « *il est pas doué en maths, comme son père* » ; « *fais pas comme ton frère* » ; « *elle voudrait bien faire comme sa tante* »... A travers ces interactions, l'enfant se fait une première idée de lui-même, de ses capacités potentielles et de ce à quoi il pourrait aspirer. L'enfant projeté va être mis à l'épreuve avec la scolarisation.

---

<sup>3</sup> Pour une synthèse, cf. Jacques Bernardin (2013), *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, De Boeck.

<sup>4</sup> Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin

<sup>5</sup> Bernard Lahire (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Hautes études, Gallimard / Le Seuil.

<sup>6</sup> Fabrice Murat (2009), « Le retard scolaire en fonction du milieu parental : L'influence des compétences des parents », *Economie et statistiques*, N° 424-425. Basé sur l'Enquête *Information et Vie Quotidienne* réalisée par l'INSEE en 2004/2005 auprès de 10 284 ménages, occasion de suivre 5 074 enfants de 7 à 18 ans.

Viendra-t-elle confirmer ou infirmer ces images et attendus ? Et l'expérience scolaire sera-t-elle assez marquante pour élargir les référents identificatoires ?

### **L'incitation à investir l'école**

Plus encore que l'aide au travail du soir, la place faite à l'école est un élément clé. Les familles dont les enfants réussissent se distinguent par l'importance accordée aux études. La présentation de l'école, de l'importance des apprentissages qui s'y réalisent contribue à donner sens à la scolarisation. La valorisation des études s'exprime aussi de façon implicite : organisation du temps et de l'espace à la maison dans le but de favoriser les apprentissages ; discussions sur les devoirs, sur les enseignants, les camarades, la vie de la classe ; suite donnée aux activités scolaires (lectures, recherche documentaires, sorties, visites...). L'attitude des parents vis-à-vis du travail à l'école et l'intérêt qu'ils manifestent ont un effet direct sur les performances scolaires et l'estime de soi. Les standards parentaux (tolérance confiante voire laxiste ou exigence et visée d'excellence) servent de repères aux enfants<sup>7</sup>.

Quant au niveau d'aspiration scolaire, il dépend de l'histoire et de la situation sociale des familles. Dans les milieux populaires, les études longues, on en rêve mais sans vraiment y croire<sup>8</sup>. « *C'est pas pour nous* » entend-on fréquemment. L'avenir est plus souvent pensé en termes d'accès à « *un bon métier* » (en précisant parfois « *... dans les mains* »<sup>9</sup>), témoignant d'une « intériorisation subjective de probabilités objectives » (Bourdieu). Faute d'expérience, les parents sont dans le flou quant aux études envisageables au-delà du collège : il faut aller « *le plus loin possible* », « *jusqu'au bout* », « *aussi loin qu'il pourra* ». Socialement fragilisés, soumis à la précarité et à l'incertitude du lendemain, ils ont du mal à envisager des formations précises et manquent d'assurance quant à l'avenir de leurs enfants. Les attentes à l'égard de l'École sont d'ordre pragmatique. Les parents espèrent que l'école permettra à l'enfant de « s'en sortir » et d'être autonome face aux exigences de la vie de tous les jours, à l'égard des démarches administratives ou des nouvelles technologies.

### **Le rapport aux savoirs scolaires**

Ayant des attentes pratiques, les parents sont critiques à l'égard de l'école qui leur semble transmettre de manière abstraite des savoirs de plus en plus abstraits, aux finalités floues. « *A quoi sert ce qu'on fait à l'école ?* » Question relayée par les élèves. Dans cette logique instrumentale valorisant les apprentissages fondamentaux, toutes les activités qui semblent en détourner les enfants apparaissent peu légitimes. Ainsi, les arts plastiques et les sorties scolaires peuvent être jugés inutiles, détournant les enfants de l'essentiel.

Cette approche des contenus se conjugue avec une façon d'envisager l'apprentissage. Pour ces familles, l'acquisition de connaissances est plus conçue comme addition de savoirs à retenir et stocker que comme maîtrise de processus ou de capacité à raisonner. Apprendre exige donc de « *bien écouter* », de « *travailler* » et de mémoriser. Les incitations au travail tant pour l'école qu'à l'égard du travail à la maison vont dans ce sens. En cohérence avec cette logique, il n'est pas rare que les parents réclament davantage de travail à l'école et de devoirs à la maison, la qualité de l'enseignant étant appréciée à l'aune de ces critères.

### **L'opérationnalisation**

---

<sup>7</sup> Michel Claes, Judith Comeau J. (1996), « L'école et la famille : deux mondes ? », *Lien Social et Politiques* – RIAC, n°35, « Familles et école », Montréal (Québec).

<sup>8</sup> Cf. Daniel Thin (1998), *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon, PUL.

<sup>9</sup> Projection professionnelle jugée « raisonnable », mais aussi catégorie de jugement quant au travail lui-même (« *Travailler, c'était seulement travailler de ses mains* », Annie Ernaux [1983], *La Place*, Gallimard, p. 81).

Quand il y a des préapprentissage, ils sont pensés davantage en termes de pré-requis instrumentaux que d'acculturation : on apprend plus volontiers l'alphabet et les rudiments de la combinatoire qu'on ne lit de livres. Le plus souvent, par sentiment d'incapacité ou par peur de mal faire, les parents préfèrent déléguer cela à ceux qu'ils estiment légitimes, notamment les enseignants (« *ils verront ça à l'école* »).

Comment est assuré le suivi ? Faute de pouvoir apprécier le niveau de maîtrise des savoirs scolaires, les parents font surtout attention aux résultats, mesurés par les notes et le livret. Les notes peuvent ainsi être survalorisées au détriment des connaissances évaluées, effaçant la portée formative du travail et des contenus en les réduisant à leur valeur d'échange. La note est perçue comme équivalente au « salaire » du travail fourni, sans considération pour la pertinence du résultat. Or, plus on gravit les échelons de la scolarité et plus la quantité de travail ne suffit pas à en assurer la qualité, au gré de critères plus ou moins explicites.

L'accompagnement oscille entre suivi distant et sur-scolarisation. Pour aider son enfant, encore faut-il comprendre ce qui est travaillé à l'école et demandé le soir. Or, pour les parents ayant été peu scolarisés, au manque de temps s'ajoute la faible maîtrise des savoirs et des attendus scolaires. Ils ont le sentiment d'être « hors jeu », évitent d'intervenir... de peur de nuire. Ils se contentent d'assurer des conditions correctes d'existence, en tentant de mobiliser différentes aides pour leurs enfants (personnes, dispositifs d'entraide scolaire). *A contrario*, certains parents ajoutent du travail supplémentaire aux devoirs, ou transforment la nature du travail (ainsi par exemple, la « re-scolarisation » de la lecture plaisir)<sup>10</sup>. Parfois, les devoirs sont faits par les parents eux-mêmes, afin que l'enfant soit en règle avec l'école et ne soit pas pénalisé. Par crainte de l'échec, ils laissent très peu d'autonomie aux enfants. Soumis à la surveillance et au contrôle, ceux-ci finissent par ne plus faire leurs devoirs que « *si on est derrière eux* », au détriment de l'autonomie visée à l'égard du travail personnel.

Au total, confrontés à des normes et des logiques qui leur échappent, les parents de milieux populaires sont accusés de ne pas s'occuper suffisamment de leurs enfants, de « démissionner » ou bien d'en faire trop : trop de pression, de travail inutile ou d'exigences inappropriées. Dans les deux cas, cette disqualification n'améliore pas leur rapport à l'école...

## **PASSER LE SEUIL DE L'ÉCOLE**

Bien des parents sont rétifs pour venir à l'école. Repenser la relation aux parents nécessite de saisir la teneur des freins objectifs et subjectifs qui pourraient l'expliquer.

### **Des obstacles à leur venue**

Des raisons matérielles sont fréquemment évoquées, notamment les horaires de travail ou le souci des enfants à garder. A cela s'ajoutent des problèmes de communication : numéro de téléphone pas toujours fiable, oubli de ce qui est proposé trop à l'avance ou passe par l'écrit. Au-delà, la distance à l'école relève de raisons plus profondes. Ainsi, dès l'entrée à l'école maternelle, la famille se trouve exposée au regard, au jugement social. Les remarques et messages, plus ou moins gratifiants à l'égard de l'enfant, de sa tenue ou de son comportement, sont porteurs de culpabilisation, de stigmatisation : rester en retrait est une manière de s'en préserver, l'agressivité est un autre mode de réponse à ce qui est perçu comme mise en cause de l'éducation qu'ils donnent à leur enfant ou mise en cause d'eux-mêmes.

### **La situation de rencontre avec les enseignants**

Les parents sont souvent appelés quand il y a des difficultés scolaires ou des comportements répréhensibles. Être convoqué, c'est le signe d'un problème, d'une conduite répréhensible. Ils ont

---

<sup>10</sup> Séverine Kakpo (2014), « Lecture cursive et familles populaires », *Le Français aujourd'hui*, n° 185 « Penser et combattre les inégalités » (2).

le sentiment d'être désignés comme responsables de problèmes qui leur échappent, qu'on leur renvoie une image de non-conformité de leurs pratiques. Ils se sentent « sur la sellette ».

Les interactions sont dissymétriques sur les plans institutionnel, culturel et langagier. Il s'échange de l'autorité, de la reconnaissance ou de la dénégation de l'autre : venir à l'école, c'est se placer sur un terrain peu familier, parfois ressenti comme critique voire hostile. Les parents s'exposent au regard social et au jugement de valeur des enseignants, que ce soit sur leur tenue, leur manière d'être ou leur langage, qui peut les « trahir ». En écoutant les parents de milieux populaires, on est frappé par leur sentiment d'infériorité et l'autodépréciation vis-à-vis de l'univers scolaire. Outre la comparaison avec les autres parents, souvent voire toujours perçue à leur désavantage, ils disent craindre de ne pas comprendre ce qui sera dit ou de ne pas savoir répondre aux éventuelles questions. De leur point de vue, venir à l'école pourrait desservir l'enfant. Loin d'être un signe de désintérêt à l'égard de la scolarité, l'évitement pourrait ainsi être « de l'intérêt bien compris »<sup>11</sup>.

### **Le sens de sa place**

Fréquemment, les parents de milieux populaires estiment qu'ils « n'ont pas leur place » dans l'école<sup>12</sup>. Ils pensent ne pas y être légitimes, dans une logique de séparation assez stricte entre l'école et la famille, les enseignants étant jugés seuls spécialistes des apprentissages qui s'y réalisent. Cloisonnement des espaces familiaux et scolaires sur la base de leurs prérogatives respectives, séparant éducation et instruction, chacun étant – et devant rester – maître chez soi, « délimitation de sphères de compétences qu'ils entendent respecter vis-à-vis des enseignants, comme ils s'attendent qu'elles le soient à leur endroit »<sup>13</sup>.

### **POUR UNE RELATION BIENVEILLANTE...**

Hors de toute attitude condescendante ou complaisante, sur quels principes peut-on repenser le rapport aux parents et quelles pratiques peuvent y participer ?

#### **Transformer notre regard sur les parents.**

On l'a évoqué, il faut se méfier des jugements hâtifs, qui reposent sur des interprétations discutables. *A contrario* des apparences, tous les travaux convergent sur les fortes attentes des parents de milieux populaires à l'égard de l'école. Sachant la forte dissymétrie qui marque les relations, sur fond d'histoires sociales et scolaires souvent douloureuses, il revient aux professionnels de l'éducation de faire le premier pas.

Changer le rapport à l'école nécessite, avant tout, de s'y sentir « bien accueilli » et respecté. Il existe bien des occasions de rencontres. Les prises de contact sont plus aisées dans des temps informels (à la grille de l'école, à l'occasion du « café des parents »...), lors d'initiatives à caractère convivial (exposition de travaux d'élèves, spectacle, présentation de projet, fêtes d'école) ou dans des lieux neutres (comme le centre social, le point info familles de quartier). Certains moments institutionnels – tels l'entrée à l'école maternelle, au CP ou au collège - sont des opportunités pour échanger sur le projet éducatif, sur les attentes de part et d'autre. Au-delà de ces occasions de prise de contact pour faire connaissance, il s'agit d'aller vers une **reconnaissance mutuelle**, en tant que partenaires singuliers mais aux visées partagées, justifiant d'éclaircir et de coordonner leurs actions respectives.

Il est d'autant plus facile de venir à l'école qu'on s'y sent invité et attendu, sur une base claire.

---

<sup>11</sup> Daniel Thin (1998), *Quartiers populaires...*, op. cit., pp. 182-183.

<sup>12</sup> Aziz Jellab (2015), « A quelle conditions peut-on penser une école bienveillante ? Réflexion sociologique sur une catégorie discursive à visée pédagogique ». Bien des enfants sont eux-mêmes rétifs à la venue de leurs parents à l'école (Cf. Azouz Begag (1986), *Le Gone du Chaâba*, Le Seuil).

<sup>13</sup> Pierre Périer (2005), *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR, p. 106.

D'où l'importance des modalités d'information : le soin apporté au thème choisi, à la clarté de l'invitation comme au choix des horaires (pouvant faire l'objet d'une exploration préalable), les relances orales ou l'appui des élèves eux-mêmes s'avèrent des moyens opératoires.

### **Eclaircir ce qu'on attend de cette collaboration**

La demande de rencontre est généralement d'autant plus insistante qu'elle est censée constituer une réponse aux difficultés scolaires. Mais qu'en attend-on ? Une reconnaissance de notre professionnalité ? Elle est *a priori* acquise. S'agit-il de demander aux parents qu'ils fassent le travail à notre place ? C'est inconcevable. Est-ce pour leur faire la leçon ou la morale ? Autant d'excellentes manières de les éloigner un peu plus de l'école... Quoi alors ?

On sait qu'à tous niveaux, *l'intérêt des parents pour la scolarité* a des incidences nettes sur la mobilisation des élèves, au-delà de tout appui « technique ». Echanger sur la façon de le signifier à l'enfant permet de sortir de la culpabilité et apparaît accessible à chacun, quel que soit son passé scolaire. Les élèves ont besoin de supporters familiaux bienveillants...

Toutefois, la relation des parents à l'école est chargée d'ambiguïté. La scolarisation remet en jeu – donc potentiellement en cause – les liens tissés avec l'enfant. Mettre son enfant à l'école, c'est se contraindre à rompre avec une relation affective privilégiée et quasi exclusive : la séparation n'est jamais simple, tant pour l'enfant que pour les parents. D'autant plus qu'en retour, cela expose à des jugements de l'enfant à leur égard, sources potentielles de conflits. Ainsi, certains parents peuvent craindre qu'une distance s'instaure, tout comme l'enfant peut intuitivement percevoir des exigences paradoxales : réussis à l'école mais ne change pas, reste fidèle à tes parents<sup>14</sup>. Autrement dit, au-delà des relations affectives, la subjectivité est à l'épreuve : « le sujet est partagé entre le désir de réussite et la crainte de trahir sa classe (...) Partagé entre l'arrachement et l'attachement vis-à-vis du monde ancien, entre l'allégeance et la résistance à l'égard du nouveau (...)»<sup>15</sup>. D'où l'importance de *l'autorisation symbolique* que les parents adressent à leur enfant d'investir l'école. C'est la condition pour que l'enfant s'autorise lui-même à changer, ce qui lui est d'autant plus facile qu'il assume en retour que ses parents soient différents<sup>16</sup>. L'école peut y aider : il n'est pas fatal qu'elle exige subjectivement une rupture avec l'univers parental, elle peut *a contrario* être vécue comme opportunité de développement, en prolongement de la socialisation familiale. Bien des élèves changent radicalement d'attitude en classe après avoir perçu la convergence des attentes entre ses parents et l'enseignant à leur égard, beaucoup sont sensibles aux ponts qui peuvent être faits entre les deux espaces, valorisant l'expérience parentale, nous y reviendrons.

Par ailleurs, initié par la famille, *le rapport à l'école et au savoir des élèves*, base de leur implication, de leur interprétation des situations scolaires et de leur façon de faire, souffre du flou des raisons d'investir l'école mais aussi d'un rapport à l'apprentissage essentiellement axé sur l'écoute et la mémoire, sur la réalisation des tâches dans un relatif aveuglement de leur enjeu, passivité réceptive les faisant passer à côté de l'essentiel à comprendre. Sur la base d'un recueil préalable du point de vue des élèves à ce sujet, la réunion de parents peut être l'occasion d'une prise de conscience de ce qui « fait la différence », en lien avec les attitudes observées en classe. Ce qui ne manque pas d'interroger en retour les conseils, incitations et modalités d'aide ayant habituellement cours à la maison...

---

<sup>14</sup> Ainsi Annie Ernaux, se remémorant son adolescence : « c'est le temps où tout ce qui me touche de près m'est étranger », où « les idées de mon milieu me paraissent ridicules (...) ». L'univers pour moi s'est retourné ».

Ambiguïté des sentiments de l'enfant à l'égard de ses parents en écho avec l'ambiguïté des parents à l'égard de sa scolarité : « Et toujours la peur ou PEUT- ETRE LE DÉSIR que je n'y arrive pas » (op. cit., pp. 79-80)

<sup>15</sup> Chantal Jacquet (2014), *Les transclasses ou la non-reproduction*, PUF, p. 61 et 182.

<sup>16</sup> Triple autorisation, développée par Jean-Yves Rochex (1995), *Le Sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*, PUF.

## **Un devoir d'information**

On a vu que les parents les plus éloignés de l'école étaient dans le flou quant aux contenus, programmes et méthodes, mais aussi quant aux attendus à leur égard. L'accompagnement, sans repère autre que leur expérience passée, peut soumettre l'enfant à des demandes contradictoires ou contribuer à des malentendus cognitifs. D'où l'importance d'explicitier les modalités de travail à l'école en lien avec les finalités poursuivies, afin que l'appui des parents aille – de façon complémentaire mais spécifique - dans le même sens.

A l'explication classique, on peut plus efficacement « donner à voir » : visite de classe, vidéo de séance ou diaporama rendant compte des diverses activités sont des outils permettant d'incarner une ambiance de travail, une modalité d'apprentissage, une façon particulière de conduire les échanges... Ce sont des points d'appui sur lesquels on peut revenir, pour dire son étonnement ou expliciter le pourquoi des choses. Ils concrétisent des scénarios et des schémas d'action faisant référence, contribuant à éclaircir ce qui restait opaque.

Plus encore, on peut « faire vivre » des situations d'apprentissage, afin d'en faire éprouver la valeur formative auprès des parents eux-mêmes. L'analyse est l'occasion de revenir sur les craintes initiales, sur les obstacles rencontrés et sur les éléments ayant permis de les lever, dans un parallèle qu'il est ensuite aisé de faire avec ce qui est proposé aux élèves en classe. Comment aider son enfant ? Telle est la grande question des parents.

## **Faire fond sur l'expérience parentale.**

Pour aider son enfant, encore faut-il s'en estimer capable. Comment lever l'auto-dévalorisation des parents ? En s'appuyant sur leurs compétences, ce qui renverse leur statut dans la dynamique éducative, avec les incidences qu'on peut imaginer auprès des enfants.

A ce sujet, il est possible de faire appel à leur expérience professionnelle, mais aussi à leurs compétences singulières : ainsi, ces ateliers clubs sur une école, destinés à multiplier les terrains de réussite, élargissant les centres d'intérêt et bases de reconquête d'estime de soi pour les élèves fragiles.

On pense également à la possibilité de convoquer la richesse des histoires de vie. Ainsi par exemple, ce formidable projet autour de la Cité de l'immigration, occasion de solliciter des parents de plusieurs nationalités. Projet qui a donné lieu à la réalisation d'un film, et qui a bouleversé le regard des adolescents sur les adultes comme sur l'enjeu de l'école<sup>17</sup>.

Mais on peut aussi prendre appui sur les pratiques d'aide aux apprentissages menés avec succès dans l'espace familial. Chaque parent est porteur d'expériences qu'il est possible de convoquer : de la marche au vélo en passant par le langage, la formalisation des éléments marquants ayant permis la réussite dans ces domaines ouvre au transfert. Cette prise de conscience, révélant leur compétence éducative, ouvre de belles perspectives<sup>18</sup>...

*Jacques BERNARDIN*, Circeft-ESCOL, Université Paris 8 et Président du GFEN

---

<sup>17</sup> Trois établissements d'Eure-et-Loir (collèges et lycée professionnel), ayant pour projet de visiter la Cité de l'Immigration, ont recueilli les témoignages de parents (Cf. Film-documentaire « Trajectoires » réalisée par Marie-José Sebban, Gabriel Sebban et Fabien Piccinin. Projet monté par l'association AGIRabcd28 et la compagnie La Belle Rouge [49 min, 2013-VF- 16/9] – site : [agirabcd28@hotmail.fr](mailto:agirabcd28@hotmail.fr) ). Signalons, dans le même esprit, à l'initiative d'éducateurs : Dossiers et diaporamas « *Histoires de vies – Itinéraires d'une vie* : « *Dis papa, raconte-moi ton histoire* » et « *La mémoire des étoiles* » disponibles auprès de [prevention@adsea.org](mailto:prevention@adsea.org)). Cf. Serré, J.-Y. (2012), « Travail sur un petit quartier », *Dialogue* n°146 « Famille-école-Quartier : pour une dynamique éducative », Actes des 5<sup>e</sup> Rencontres nationales sur l'accompagnement, GFEN, oct. 2012, pp.25-26.

<sup>18</sup> Cf. Bernardin, J. (2012), « Animer une réunion de parents dans un établissement scolaire, un quartier... », *Dialogue* n°146, « Famille, école, quartier : pour une dynamique éducative », op. cit., pp. 27-28.



## BIBLIOGRAPHIE

Azouz Begag (1986), *Le Gone du Chaâba*, Paris, Le Seuil.

Jacques Bernardin (2013), *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, Bruxelles, De Boeck.

Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Michel Claes, Judith Comeau (1996), « L'école et la famille : deux mondes ? », *Lien Social et Politiques* – RIAC, n°35, « Familles et école », Montréal (Québec).

Annie Ernaux [1983], *La Place*, Paris, Gallimard.

Annie Feyfant (2011), « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire », Dossier *Veille et analyses* n°63, Ifé-ENS de Lyon.

Chantal Jacquet (2014), *Les transclasses ou la non-reproduction*, Paris, PUF.

Aziz Jellab (2015), « A quelle conditions peut-on penser une école bienveillante ? Réflexion sociologique sur une catégorie discursive à visée pédagogique ».

Séverine Kakpo (2014), « Lecture cursive et familles populaires », *Le Français aujourd'hui*, n° 185 « Penser et combattre les inégalités » (2), Paris, Armand Colin / AFEF.

Bernard Lahire (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Hautes études, Gallimard / Le Seuil.

Fabrice Murat (2009), « Le retard scolaire en fonction du milieu parental : L'influence des compétences des parents », *Economie et statistiques*, N° 424-425.

Pierre Périer (2005), *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR.

Jean-Yves Rochex (1995), *Le Sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*, Paris, PUF.

Jean-Yves Serré (2012), « Travail sur un petit quartier », *Dialogue* n°146 « Famille-école-Quartier : pour une dynamique éducative », Actes des 5<sup>e</sup> Rencontres nationales sur l'accompagnement, GFEN, oct. 2012.

Youssef Tazouti et Annette Jarlégan (2014), "Socio-economic status, parenting practices and early learning at French kindergartens", *International Journal, of Early Years Education*, vol. XXII, n° 3.

Daniel Thin (1998), *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon, PUL.