

¹ X. Y. ZEP

BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

N° 1 - décembre 1997

RAPPROCHER LES FAMILLES DE L'ÉCOLE ? MAIS POUR QUOI FAIRE ?

Dominique GLASMAN

Prenant malicieusement le contre-pied des discours incantatoires sur la nécessaire implication des familles dans l'école et les moyens d'y parvenir, Dominique Glasman s'interroge – et nous interroge – sur les raisons d'une telle démarche. Sa contribution est une incitation à clarifier les objectifs lorsque l'on cherche à intensifier les contacts avec les parents d'élèves.

« Impliquer les familles, les rapprocher de l'école »; il est peu de projets de zone qui ne comprennent pas ce mot d'ordre. On se pose souvent la question du « comment faire ? ». Il peut être intéressant de se demander « pour quoi faire ? ».

L'objet de cette note n'est pas de mettre en question l'utilisation du terme de « familles » comme catégorie générique. Les « familles » des quartiers défavorisés sont des plus diverses, non seulement par leur origine ethnique ou nationale, mais par leurs trajectoires sociales, leur position dans leur cycle de vie, leur rapport à la société d'accueil, la pente de leur mobilité sociale et... leur rapport à l'école. Seule une simplification provisoire peut faire admettre l'utilisation de cette formule : « les familles ». On interrogera ici le mot d'ordre de « l'implication des familles ». On peut le soumettre à l'examen en posant plusieurs questions.

Quel intérêt y a-t-il à ce que les familles « s'impliquent » ?

Le postulat sur lequel repose ce mot d'ordre, c'est que si les familles se rapprochent de l'école, leurs enfants réussiront mieux à l'école. Qu'est-ce qui le prouve ? Aucune étude n'a établi qu'un tel lien était nécessaire à la réussite scolaire. Que la famille accorde de l'importance à la scolarité, que l'enfant sente que, pour ses parents, ce qu'il fait (c'est-à-dire ce qu'il apprend et surtout le fait d'apprendre et de préparer des diplômes) a de la valeur, voilà qui joue sûrement un rôle dans sa réussite. Mais au-delà ?

Est-on sûr que les familles ne s'impliquent pas ? Quel indicateur prend-on ?

La première raison, c'est que certains parents font à l'école une telle confiance qu'il ne leur viendrait pas à l'idée d'aller contrôler, ou de sembler contrôler, ce qu'on y fait des enfants : l'enseignement est l'affaire des enseignants, qui savent, et, particulièrement, qui savent ce que l'école attend des enfants.

La seconde, c'est que l'école est un lieu mal connu, dans tous les sens du terme. Cette méconnaissance, dira-t-on, serait justement un argument pour inviter davantage les familles venir ; mais qui va, sauf en situation touristique, vers un lieu social qu'il ne connaît pas et dont il ne maîtrise pas les codes ? Les enseignants, même quand ils sont détenteurs d'actions, fréquentent-ils la Bourse ? Vont-ils à l'université dès qu'ils ont un enfant étudiant ? Il ne s'agit

pas d'analogies, c'est clair, mais de questions posées pour inviter le lecteur à revenir sur d'apparentes évidences.

La troisième, c'est que les problèmes posés dans les réunions intéressent plus les enseignants que les parents, à l'exception – forçons le trait – des parents enseignants et des « parents d'élèves professionnels ». Expliquer longuement aux parents ce que l'on fait, pourquoi on le fait, procède d'un souci de transparence et de clarification ; mais il n'est pas évident que l'objectif soit atteint. Cela suppose de s'intéresser au « comment » on procède, alors que pour beaucoup de parents la seule question pertinente est « quels résultats » ; le reste, c'est-à-dire le choix des techniques, étant l'affaire des enseignants, on ne se sent pas forcément en mesure de le discuter ni même de l'apprécier. Le décalage est d'autant plus grand que le langage employé est un langage de professionnel, c'est-à-dire spécialisé ; a-t-on essayé de relever dans une réunion entre parents et enseignants tout ce qui relève du vocabulaire « pédago », dans l'évocation de noms, de techniques ou de théories (Freinet, La Garanderie, Meirieu, remédiation, prise d'indice, etc.), dans l'utilisation des sigles de boutique (la Mafpen, l'IUFM, l'Iden...), dans la référence à des dispositifs complexes que l'on croit connus (les cycles, le décroisement, etc.). Le pédago c'est du volapük. Ce n'est pas plus anormal que ne l'est, de la part des informaticiens, l'emploi d'un vocabulaire auquel le profane ne comprend pas traître mot ; mais ça peut contribuer à expliquer certaines absences.

La quatrième raison, c'est peut-être simplement le manque de temps, ou l'heure tardive, ou l'éloignement relatif, ou... la crainte de sortir de chez soi.

S'impliquer, oui mais dans quoi : dans l'école ou dans la scolarité ?

Dirait-on de parents de milieu très favorisé, médecins, cadres supérieurs, qu'ils ne se sentent pas concernés par l'école sous prétexte que, comme on a pu l'observer, ils ne sont pas tous systématiquement présents aux réunions où les enseignants expliquent leur conception de la classe ? On dira plutôt d'eux qu'ils ne s'intéressent pas de très près à l'école, mais que ça ne les empêche pas de s'intéresser à la scolarité de leurs enfants, au point de développer des stratégies scolaires que chacun se plaît à détailler (recours au privé, cours particuliers, usage de l'appel, choix des options « classantes », etc.).

Au fond, le terme d'implication des parents recouvre des choses très différentes. Et l'on ne sait jamais très bien de laquelle on parle. Passons-les rapidement en revue, en commençant par ce qui paraît être le degré supérieur d'implication.

Il peut recouvrir d'abord la participation aux instances de l'école : conseil de classe, conseil d'établissement, etc. Est-il sûr qu'on ait envie d'y écouter réellement les parents qui viendraient

s'ils proposaient des choses qui sont en dehors de normes habituelles de l'école ? Ou si, croyant qu'ils sont là pour dire ce qu'il y a à dire, ils le disent sans les circonlocutions qui rendent acceptables les interventions des parents qui ont appris à manier les enseignants avec la précaution requise ?

Ce terme « implication » évoque ensuite le fait de rencontrer les enseignants. Ayant déjà abordé les rencontres collectives, on se contentera ici de parler des rencontres individuelles. Quand on est parent, pourquoi va-t-on voir un enseignant : pour lui parler de son enfant, ou pour en entendre parler ? Dans quel but les enseignants souhaitent-ils s'entretenir avec les parents de tel enfant ? Et il peut être aussi important pour les parents d'entendre dire du bien que d'entendre se lamenter de l'enfant ; or, les maîtres font-ils venir les parents pour leur dire du bien des enfants ? Par ailleurs, est-on, du côté enseignant, prêt à écouter, au sens fort du terme les parents qui feraient état de conceptions pédagogiques ou plutôt éducatives totalement

divergentes de celles de l'école : « frappe le s'il ne se tient pas tranquille ! »... Ce n'est pas parce que les parents vont à l'école que certains enfants travaillent bien, mais plutôt l'inverse : c'est parce que les enfants travaillent bien, et sont bien adaptés aux normes de l'école, que les parents vont voir les enseignants ; ils y trouvent d'ailleurs des gratifications.

L'implication, c'est encore le suivi du travail scolaire : manifester de l'intérêt pour ce qui est appris en classe, accorder de l'attention à la réalisation des devoirs, ou au moins contrôler ou s'assurer qu'ils sont faits. Ça peut être enfin reconnaître à la scolarité une importance symbolique, pour l'enfant ou pour la famille. Quitte à ne pas accomplir le moindre des gestes supposés par les degrés précédents d'implication, certains parents insistent auprès des enfants pour leur dire de travailler et de respecter le maître.

Quelle implication est demandée aux familles visées implicitement par les projets de Zep, celles qui, on le constate, « ne viennent jamais à l'école » ? Est-on sûr qu'elles ne s'impliquent pas, qu'il n'y a pas de leur part attention au travail à la maison, ou que la réussite scolaire de leurs enfants ne représente rien pour elles ? Et si pour elles l'important était que leurs enfants réussissent, mais qu'elles ne voyaient pas pourquoi il faudrait pour cela qu'eux, parent, aillent à l'école ? Les familles défavorisées sont plus dépendantes de l'ordre scolaire, dans la mesure où elles disposent beaucoup moins que les autres de solutions alternatives aux dysfonctionnements de l'école. Pour elles, c'est donc à l'école d'assurer la réussite ; ne pas y venir, ce n'est pas nécessairement « se décharger » au sens où « on s'en moque », mais au sens où, *a priori*, on fait confiance et on ne peut pas faire à la place des enseignants ce qui est nécessaire pour réussir et que les enseignants connaissent mieux que quiconque. Sans doute plus nombreuses qu'il n'y paraît, les familles sont impliquées, et très fortement, dans la scolarité, même si elles ne sont pas proches de l'école.

Il se pourrait bien, entre parenthèses, que le développement massif du soutien scolaire traduise et produise à la fois une certaine crise de confiance dans l'école, dans la mesure où il faut tout autre chose que l'école pour réussir à l'école. Ce qui conduirait à une réflexion sur ce que fait l'école pour favoriser la réussite, et plus spécialement sur le travail à la maison, qui n'est pas l'objet de cette note.

Pourquoi les enseignants sont-ils demandeurs d'un rapprochement des familles par rapport à l'école ?

Cette demande provient à l'évidence de la croyance dans les vertus de ce rapprochement pour la réussite et pour le respect par l'élève des attentes de l'école, en matière de travail et de comportement. Mais il y a sans doute plus.

Venir à l'école, c'est, d'une certaine façon, montrer, manifester, l'importance qu'on lui accorde ; c'est lui faire allégeance ; c'est aussi sacrifier à un rite, et les enseignants demandent aux familles de manifester leur foi en l'école en venant régulièrement à la messe, ou au moins en faisant leurs Pâques à la réunion annuelle. Autre façon de le dire, c'est une demande de reconnaissance des maîtres.

Par ailleurs, on peut s'interroger car l'imposition d'un modèle éducatif semble être en jeu ici. Tout se passe comme si les parents étaient sommés de venir à l'école, pour se comporter en bons « parents d'élèves ». Ce sont même parfois certains modèles de fonctionnement familial qui sont mis en cause. Comment comprendre la volonté parfois manifestée de rencontrer les pères d'origine étrangère – et singulièrement maghrébine –, plutôt que les mères, autrement que comme une tentative d'assignation aux pères d'un rôle de « père attentif » selon les normes indigènes, c'est-à-dire français de classe moyenne ? On a vu de écoles refuser de recevoir les grands frères ou grandes soeurs, et réclamer la venue de l'un des parents.

Mais pourquoi ? Le fait qu'un membre de la famille, sans doute d'ailleurs délégué par les siens, fasse une démarche vers l'école, est ainsi dévalorisé au motif que ce n'est pas la

bonne personne qui vient.

Pour finir, deux questions plus générales

La demande d'implication des familles, le souci de les rapprocher de l'école, témoigne de la conscience qu'a acquise l'école du caractère extrêmement complexe de l'éducation et de l'instruction d'un enfant. Et les enseignants se montrent avides de tout ce qui permettrait de comprendre mieux les familles des Zep, leur « culture » entre autres. Pourquoi pas, mais que va-t-on faire de cette connaissance ? À supposer qu'on puisse identifier « la » culture des immigrés, qu'est-ce que cette connaissance changera à la réussite des enfants issus de l'immigration ? Elle modifiera peut-être, ce n'est pas rien, le regard qu'on porte sur eux, et aidera à déchiffrer des comportements ; mais elle porte aussi le risque de les assigner à résidence dans leur « culture d'origine ».

Et si l'appel à l'implication des familles aboutissait en fait, même si ce n'est pas dans l'intention de ceux qui le lancent, à détourner vers les familles les charges de la réussite ou la responsabilité de l'échec ? Poser cette question ne revient pas à nier le rôle que les parents peuvent jouer dans la scolarité des enfants. Mais à demander si l'on n'est pas là devant un avatar de la thèse du « handicap socioculturel », thèse qui situe l'origine de l'échec dans le milieu familial plutôt que dans l'école et dans ses procédures. À l'évidence cependant, dans les Zep, des enseignants se posent des questions, réfléchissent seuls ou collectivement à leur pratique, changent leur manière de faire, ou font des choses pour rendre l'école plus abordable à leur public. L'appel à l'implication des familles serait-il l'ultime ressource des enseignants, quand, dans le même temps, les familles visées attendent d'abord que le salut scolaire des enfants vienne de l'école ?

POUR EN SAVOIR PLUS

En écho aux interrogations de Dominique Glasman nous avons choisi de présenter quelques publications récentes sur le même thème 1.

François Dubet centre son analyse des enjeux des relations entre les familles et l'école autour de la capacité d'intervention des parents dans la scolarité des enfants. Avec la massification du système scolaire et la création d'un véritable marché scolaire où les filières et les établissements sont hiérarchisés et entrent en concurrence, « le jeu des relations entre les parents, les élèves et les enseignants s'est substitué à l'ordre stable des institutions » qui présidait aux régulations de l'école républicaine. La capacité inégale d'intervention des parents dans la scolarité des enfants et leur inégale connaissance du fonctionnement et des mécanismes du système scolaire pour pouvoir accompagner et orienter au mieux la scolarité des enfants est un facteur important d'inégalité des familles face au système scolaire.

Un certain nombre de constats, extraits de l'article d'Agnès Henriot-Van Zanten et de l'étude de l'INSEE cités, vont dans ce sens. Les familles les plus démunies dépensent moins pour la scolarité des enfants ; le sentiment d'être incompétent pour aider les enfants dans le travail scolaire varie considérablement avec le niveau scolaire et la catégorie socioprofessionnelle des parents (dès l'enseignement élémentaire plus de 40 % des pères ouvriers non qualifiés éprouvent ce sentiment) ; les familles populaires sont plus dépendantes du contexte local pour trouver les ressources matérielles et culturelles qui leur font défaut ; les familles populaires sont les moins nombreuses à profiter des possibilités de choix de l'établissement scolaire fréquenté par leurs enfants ; les parents de milieux populaires sont nombreux à éviter les contacts avec les enseignants ; leur participation aux associations de parents, aux fêtes, aux réunions collectives parents-enseignants et aux instances de l'école est faible.

Sur la base de ces constats une action volontaire en direction des parents qui en sont exclus paraît nécessaire pour leur expliquer ce que l'école fait et comment elle fonctionne. Pour

François Dubet les établissements et les enseignants doivent entreprendre un effort pour apprendre à s'adresser aux parents tels qu'ils sont, dans leur diversité, avec leurs ressources différentes et à entendre leurs attentes particulières et leur représentation parfois divergente des finalités de l'école.

Citons l'analyse de Janine Hohl produite dans le contexte québécois qui est éclairante sur ce point. Elle met en lumière le rapport que l'institution scolaire québécoise tente de construire avec les familles depuis les années 60, notamment avec le développement de politiques éducatives en direction des populations en échec scolaire massif, et les formes particulières et codifiées à travers lesquelles les familles sont autorisées et appelées à collaborer avec l'école. En confrontant les discours tenus par le corps enseignant sur la participation des parents aux attentes et aux difficultés réelles d'un groupe de parents immigrants analphabètes par rapport à l'école, Janine Hohl met en évidence les profonds malentendus qui caractérisent les rapports entre l'école et les parents dans ce cas particulier. Cette analyse montre comment les décalages entre le parent idéal, dont l'école souhaite la participation en fonction de son projet et de ses besoins, et les parents réels contribuent à entretenir chez les enseignants, en particulier dans les milieux défavorisés, une vision des parents en termes de manque, d'inadéquation, d'absence d'intérêt pour l'école, et des discours fondés sur des explications stéréotypées de l'échec scolaire par lesquels les difficultés scolaires des enfants sont imputées aux parents.

Le « mythe de la démission parentale », scolairement construit, qui identifie injustement l'absence des parents dans l'espace scolaire à une indifférence à l'égard pour cet auteur comme

6

pour d'autres chercheurs « une bonne partie des actions ou des réflexions sur les relations école-familles menées au nom de la lutte contre l'échec scolaire ne touchent pas aux fondements des écarts (et des malentendus) culturels à l'origine des « difficultés scolaires » entre une partie des familles populaires et l'école ».

La démarche de Bernard Lahire vise à mieux comprendre les situations de réussite scolaire en milieux populaires, atypiques au regard des modèles théoriques fondés sur les corrélations statistiques entre milieu social et performances scolaires, et à « saisir les différences internes aux milieux populaires susceptibles de rendre raison des variations parfois considérables dans la scolarité des enfants ». En construisant vingt-six « configurations de familles » le sociologue nous montre comment des résultats et des comportements singuliers ne s'expliquent qu'en reconstruisant le réseau et les formes de relations sociales, propres à chaque configuration familiale, à travers lesquelles l'enfant constitue ses schèmes de perception et d'appréciation du monde, ses dispositions, ses démarches cognitives et comportementales, et en interrogeant la manière dont ces schèmes, dispositions et démarches permettent de répondre de manière adéquate aux exigences de l'univers scolaire. Les processus de réussite ou d'échec scolaire peuvent ainsi être appréhendés dans leur complexité comme « le résultat du degré plus ou moins élevé de dissonance ou de consonance des formes de relations sociales qui structurent la famille et l'école considérées comme des réseaux d'interdépendance ». Les configurations de familles montrent la pluralité des styles de réussite en milieux populaires : on ne peut isoler un facteur explicatif dominant dans la réussite scolaire de l'enfant en milieu populaire. Et ces styles recouvrent des degrés variables de mobilisation familiale autour des projets scolaires.

Cette conception de l'interdépendance étroite de l'école et de la famille dans la construction des processus de réussite ou d'échec scolaire et de la complexité de ces processus est aussi celle qui oriente les travaux de l'équipe de recherche ESCOL. Alors que les enjeux de l'insertion professionnelle pèsent de plus en plus lourd sur l'école, et dans un contexte où la famille et l'école sont dans une relation d'interdépendance croissante, l'enfant a la lourde tâche de faire le lien entre l'école et la famille. Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex proposent donc de travailler à l'identification et à la conceptualisation des processus qui contribuent à la construction de l'histoire personnelle, familiale et scolaire de l'enfant. Cette histoire est produite par une diversité

de processus qui agissent en interaction et dont certains se développent dans l'espace familial. Les auteurs travaillent notamment sur la dimension de ces processus liée à la place donnée à l'expérience scolaire de l'enfant dans les échanges et les interactions familiales et à la manière dont les enfants peuvent s'appropriier les projets et la mobilisation familiale pour donner sens à leur expérience scolaire. Les projets et les attentes des familles à l'égard de l'école et les processus de mobilisation familiale et personnelle ne sont jamais sans contradiction et ambivalence. La qualité du rapport que le jeune peut établir entre son histoire en construction et l'histoire familiale dont il est le produit est une composante majeure de l'expérience scolaire. Pour ces chercheurs le rapport au savoir et à l'école n'est pas hérité mais « il se construit dans la famille par la médiation des discours, des pratiques et des activités familiales et peut être jusqu'à un certain point déconstruit et reconstruit à l'école à travers les discours, les pratiques des enseignants et les activités qu'ils proposent et organisent pour les enfants ».

François de Singly, sociologue de la famille, remet aussi en question cette notion d'héritage : il montre que dans le cas des « héritiers » (terme utilisé par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en 1970 pour désigner les enfants de classes supérieures qui réussissent mieux à l'école que les autres), la transmission du capital familial-scolaire requiert un travail d'appropriation de l'héritier ainsi qu'un travail des parents pour que l'héritage puisse être hérité. L'enfant apparaît aujourd'hui comme un individu autonome entre l'école et la famille qui accepte ou non de jouer le jeu de la mobilisation et de l'investissement familial en matière scolaire. L'auteur évoque le lien étroit entre l'évolution historique de la famille contemporaine et celle de l'école, il analyse les conflits entre l'école et la famille contemporaine et conclut que le problème central réside dans la structuration de l'enfant.

Cette note a été réalisée à partir de la lecture des documents suivants :

François DUBET (dir.). *École, familles : le malentendu*. Paris : Éditions Textuel, 1997. (Le penser-Vivre).

Léon BERNIER, François de SINGLY (coord.). « Familles et école ». *Lien social et politique – RIAC**, n° 35, 1996.

Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN. « Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques ». In « Familles et école ». *Lien social et politique – RIAC*, n° 35, 1996, pp. 125-135. C. GISSOT, F. HÉRAN, N. MANON. *Les efforts éducatifs des familles*. Paris : INSEE, 1994 (INSEE Résultats).

Janine HOHL. « Qui sont "les parents" ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école ». In « Familles et école ». *Lien social et politique – RIAC*, n° 35, 1996, pp. 51-62.

Bernard LAHIRE. *Tableaux de familles*. Paris : Seuil, Gallimard, 1995.

Bernard CHARLOT, Jean-Yves ROCHEX. « L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire ». In « Familles et école ». *Lien social et politique – RIAC*, n° 35, 1996, pp. 137-151.

François de SINGLY. « L'appropriation de l'héritage culturel ». In « Familles et école ». *Lien social et politique – RIAC*, n° 35, 1996, pp. 153-165.

François de SINGLY. « La mobilisation familiale pour le capital scolaire ». In F. Dubet (dir.). *École et familles : le malentendu*, pp. 45-58.