

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE
CENTRE ALAIN SAVARY

COMITE DE PILOTAGE SUR LA RELANCE DES ZEP

Relance des zones d'éducation prioritaires



ENSEIGNANTS-PARENTS-PARTENAIRES
ACTIVITE, LEGITIMITE, PROFESSIONNALITE

JANVIER 1998

Enseignants-parents-partenaires : activité, légitimité, professionnalité

La scolarité en ZEP donne lieu à des attentes croisées et parfois opposées. Les enseignants qui se mobilisent attendent des parents qu'ils se sentent "impliqués" dans l'action entreprise ; les parents attendent des enseignants le "salut scolaire" de leurs enfants ; les "partenaires" extérieurs attendent que leurs offres de collaboration soient agréées de manière constructive par l'école et pas seulement comme une concession aux difficultés de la vie quotidienne. Entre les discours convenus, ceux qui sont utilisés dans les rencontres officielles ou dans les "projets" appelant un financement, et les discours plus informels ou les pratiques quotidiennes, il y a un écart très sensible ; si chacun, enseignants, parents, partenaires extérieurs de l'Ecole, est volontiers rappelé à son rôle propre, il est plus rare que ce rôle soit clairement défini et, dans le quotidien, cela laisse place à des déceptions, des incompréhensions, voire des procès d'intention... Il y a donc lieu, aujourd'hui, de redire quels sont, quels peuvent être, de façon générale et de façon spécifique à telle situation locale, le rôle des enseignants, celui des parents, celui des partenaires. Sur le plan général, il est sans doute utile de rappeler que, dans la mesure où l'Ecole reste une institution de la République, c'est d'elle que dépend d'abord la réalisation de sa propre mission.

1.

C'est en premier lieu dans l'Ecole que se construit la réussite scolaire des enfants, et ce d'autant plus que les élèves vivent dans un milieu peu pourvu en "capital culturel scolairement rentable". Pour cela, il y a lieu de réfléchir à tout ce qui peut favoriser, chez les enseignants, la consolidation professionnelle, l'affirmation d'une compétence dans toutes ses dimensions (technique, pédagogique, sociale) ; tout ce qui peut faciliter et aider à la mise en place d'innovations pertinentes, c'est-à-dire axées sur la réussite des élèves, et participant ainsi, d'une transformation de la vision négative des élèves et des lieux en vision positive.

La professionnalité enseignante

Si on analyse les changements survenus depuis une quinzaine d'années, ils touchent en fait la plupart des lieux scolaires, et pas seulement la "banlieue" ; travail et compétence des enseignants sont mis à l'épreuve : à un travail initialement centré sur un groupe classe, s'ajoutent des dimensions qui le dépassent grandement: celle de l'établissement et même celle du quartier, celle des cycles, des modules, celle de l'ensemble des collègues d'une même discipline ou d'une même classe. A un travail qui s'exerçait "solitairement", c'est-à-dire dans un dialogue entre l'enseignant, les élèves et sa discipline, vient s'ajouter un travail collectif, en partenariat avec des agents non scolaires, en coopération avec les collègues ou en collaboration avec les parents. A un travail centré sur les apprentissages disciplinaires vient s'ajouter un travail d'ouverture culturelle, de socialisation intellectuelle, voire de construction du sens des savoirs eux-mêmes que les "nouveaux" élèves obligent à mettre en œuvre. A un travail régi par des instructions et des programmes nationaux s'ajoutent, quand elles ne s'y substituent pas, des tâches largement subordonnées à des décisions locales. La diffusion du travail sur "projet" (de zone, d'établissement ...) modifie jusqu'au sens même de l'activité enseignante. Enfin, l'exacerbation des enjeux sociaux concernant la formation des jeunes confronte les enseignants à une sorte d'obligation de résultats, sans d'ailleurs que les moyens pour ce faire soient clairement définis ni que les critères d'évaluation des résultats soient explicités, même si cette culture de l'évaluation est mise en place par l'administration depuis quelques années. Dans cette nouvelle forme de travail, les savoirs enseignants, qui étaient d'abord des savoirs disciplinaires, doivent être complétés par des savoirs différents et aujourd'hui tout aussi légitimés par l'institution, et qui sont largement du registre organisationnel.

Mais ce qui pourrait être décrit comme un complément et donc un changement quantitatif est en fait porteur d'une modification qualitative. Ces transformations qui touchent l'enseignement sont caractéristiques d'un processus de professionnalisation : élargissement des compétences, décloisonnement, travail en partenariat, autonomie, mais elles remettent largement en question l'identité enseignante historiquement construite.

Favoriser et encadrer l'expérimentation pédagogique en ZEP

En 1990, la relance des ZEP avait mis l'accent sur l'organisation des zones (rôles nouveaux de coordonnateur et de responsable de zone, conseil de zone, projet de zone) et l'offre de ressources plus abondantes et diversifiées pour l'action pédagogique. Cela a pu conduire à un certain activisme, l'action étant parfois recherchée pour elle-même, sans que l'amélioration de la réussite des élèves serve suffisamment de cap. Et l'on sait qu'en moyenne (avec de notables exceptions), les résultats des élèves n'ont pas été améliorés.

En 1998, la nouvelle relance vise prioritairement à corriger cette dérive. Elle part de l'idée que l'amélioration de la réussite des élèves est l'objectif principal de toute la politique des ZEP, et que les enseignants sont les premiers acteurs de cette réussite, avec les élèves eux-mêmes.

Cette amélioration étant un processus, il s'agit de soutenir au mieux les enseignants, dans la durée, afin qu'ils puissent enseigner en gardant en vue la priorité de réussite en permanence au long de l'année et au long du cycle.

A cette fin, il est essentiel que l'expérimentation pédagogique soit encouragée et soutenue. Un cadre d'accompagnement pourrait, s'il n'en existe pas déjà, être mis en place à l'échelle académique ; les IUFM, MAFPEN et autres institutions vouées à la recherche et à la formation pédagogique en faisant partie. Ces institutions pourront aussi être parties prenantes aux contrats de réussite souscrits par les ZEP.

Mais il est non moins essentiel que l'initiative et la conduite des expérimentations reviennent aux écoles et aux collègues, ainsi appelés à entrer dans des logiques de recherche-action. Trop souvent, en effet, les enseignants se sont trouvés en situation d'accepter des innovations qu'ils n'avaient pas voulues. Ce n'est pas l'idéal en matière de gestion des ressources humaines. En revanche, une dynamique de recherche-action, initiée sur une base locale et bien accompagnée, pourrait aider à résoudre une des difficultés majeures de l'action pédagogique en ZEP, - à savoir l'anticipation positive à l'égard des possibilités des élèves.

2.

Dire que c'est d'abord à l'Ecole, grâce à l'action des enseignants en particulier, que l'élève trouve les conditions de la réussite, signifie-t-il qu'il n'y a rien à attendre des parents? Sûrement pas. Et bien des expériences ont montré que les parents, même relativement démunis sur le plan de la culture scolaire, peuvent utilement épauler leurs enfants dans leur travail scolaire, ou dans leur mobilisation pour l'école. Mais cela signifie d'abord que, de toutes façons, l'essentiel des moyens et des chances de réussite, en milieu populaire repose sur l'Ecole. Cela signifie ensuite que l'implication des parents, quand elle est demandée, mérite d'être spécifiée (sur quoi se mobiliser, à quel horizon, de quelle façon, en s'appuyant sur qui ...), et d'être scandée par des bilans faits en commun.

Faire un bilan de l'action menée

Quelles ont été les priorités retenues dans les actions en direction des "familles" ? Leur information sur l'organisation de l'école ou sur l'orientation? Leur participation aux instances de l'école? Leur participation à des activités scolaires (sorties, présentation de métiers, goûters ...)? La rencontre individuelle entre parents et enseignants?

Quels interlocuteurs les enseignants acceptent-ils de rencontrer : les parents, les "grands frères" ou "grandes sœurs", un autre membre de la famille? Qui acceptent-ils, qui refusent-ils et pourquoi?

Comment se partage le travail de relation avec les familles, entre les enseignants (ou le chef d'établissement) et les travailleurs sociaux, les associations "partenaires", etc.? Et le travail de soutien" aux familles?

Après coup, en quoi les actions menées ont-elles atteint leurs objectifs ? Qu'est ce qui permet de penser que les parents aient pu se sentir accueillis dans l'école en tant qu'adultes, ou qu'à l'inverse ils aient pu se sentir considérés comme mineurs?

Y-a-t-il eu, à tel ou tel moment, tendance à déplacer vers les parents la responsabilité de l'échec ou des difficultés scolaires? Ou à faire porter essentiellement sur eux les charges de la réussite?

L'institution scolaire dans son fonctionnement quotidien, est-elle lisible pour les parents, quant à ses exigences, ses attentes, ses normes?

Les rencontres avec les parents : pourquoi faire et comment ?

On distingue à l'expérience deux types de rencontres avec les parents. D'une part, des rencontres centrées sur le parcours scolaire de tel élève ou de tel groupe d'élèves. Elles sont personnalisées et fondées dans l'idéal sur une relation de réciprocité (un "dialogue constructif"). Elles associent typiquement enseignant (s) et membre(s) adulte(s) des familles des élèves, ainsi parfois que les élèves eux-mêmes. Elles se déroulent en suivant les habitudes ou choix particuliers. D'autre part, des rencontres centrées sur la régulation de l'école, de la classe ou de l'établissement. Elles ne sont pas personnalisées, en principe mais au contraire orientées par la recherche de l'intérêt général de l'école, de la classe ou de l'établissement. Elles sont régies par des règles formelles. Les parents y sont représentés par des délégués élus. Ces deux types de rencontres ne se passent pas toujours très bien, ni en ZEP ni ailleurs. En ZEP, les raisons pour lesquelles elles peuvent se passer médiocrement sont plus nombreuses qu'ailleurs : méconnaissance mutuelle, inexpérience, manque de langage commun, méfiances et craintes diverses qui font préférer le repli au fait d'aller à la rencontre et de s'expliquer (et ceci n'est pas seulement le fait des parents).

Orientations possibles pour la relance des actions ZEP

Favoriser ce qui rend l'école plus lisible pour les parents, sur le plan de son fonctionnement ou sur le plan de ses exigences.

Expliciter aux parents ce qu'ils peuvent faire pour soutenir la scolarité de leurs enfants, non de façon générale mais de manière très précise. Sans exiger des gens ce que leurs conditions de vie les empêchent d'assurer. (Exemple : il est sans doute vain de demander à tous de surveiller chaque jour l'exécution des devoirs ; il est plus "réaliste" d'en suggérer un suivi une fois par semaine...).

Dire aux parents sur quelle aide les enfants peuvent compter de la part de l'école. Ne pas faire entendre aux parents de milieu populaire que la réussite des enfants n'est que leur affaire (et pas celle de l'institution scolaire).

Veiller aux conditions dans lesquelles les parents sont accueillis dans l'école. Matériellement (les lieux, l'installation, les heures de rencontre), symboliquement (discretion des échanges, considération, non infantilisation).

3.

Les "partenaires extérieurs" apporteront une contribution d'autant plus affirmée à la réussite scolaire que leur intervention sera clairement articulée avec celle des enseignants et prendra place dans un programme ou un projet qui n'oublie pas un instant que la mission de l'école aujourd'hui et l'aspiration des élèves et des parents, portent sur la réussite scolaire.

En ce qui concerne "les intervenants extérieurs". Il peut être utile et fécond pour les apprentissages des élèves de solliciter la contribution d'un intervenant extérieur, mais cette fécondité ne s'affirmera et l'intervention ne prendra sens pour les élèves que dans la mesure où elle a été pensée avec l'enseignant et étroitement coordonnée avec le travail de la classe. Pour les élèves, il est totalement dépourvu de sens qu'un enseignant "laisse" sa classe à un intervenant, l'intervention semblant alors trouver sa pertinence en elle-même. Par ailleurs, la ZEP doit veiller à ne pas inverser l'ordre des priorités qui sont les siennes : la nécessité, nationalement reconnue, de favoriser l'emploi de jeunes (ou de moins jeunes), spécialisés dans l'animation, la musique, le sport, et de ce fait véritables professionnels d'un domaine ou en voie de le devenir, ne doit pas prendre le pas sur ce qui, en ZEP, est primordial au sein de l'école : la réussite scolaire.

En ce qui concerne les associations, il y a lieu de voir comment elles peuvent participer à une plus grande lisibilité de l'Ecole et comment l'Ecole peut collaborer avec ceux et celles qui, tant bien que mal, contribuent à maintenir le lien social au sein du quartier. Mais à condition d'examiner de près ce que ces partenaires peuvent apporter et en quoi ils peuvent contribuer à la réussite des élèves, ou au soutien aux parents du quartier, etc. En ce domaine, les compétences se construisent et les domaines de compétence se délimitent en commun.

Deux écueils semblent guetter et une des tâches des "partenaires" est de tenter de les éviter. D'un côté, un échange de prérogatives, chacun des partenaires prenant peu ou prou la place de l'autre, avec pour effet le plus fâcheux de rendre l'Ecole et les autres institutions du quartier illisibles pour les élèves et pour les

parents. Travailler ensemble, c'est parfois, simplement s'informer mutuellement afin que chacun puisse jouer son propre rôle le mieux possible, ce n'est pas nécessairement et toujours faire ensemble quelque chose.

L'autre écueil est d'élaborer ensemble, entre "partenaires", une représentation globalisante des élèves et des habitants du quartier, représentation qui, non seulement, risque fort de sous estimer les grandes différences de trajectoires et de rapports à l'école entre les familles, mais aussi de conduire à mettre en place des actions peu adaptées à la situation réelle des gens et à leur diversité, et des actions qui risquent fort de ne pas leur être utiles, voire d'être ressenties par eux comme " minorisantes".

On a donc ainsi repéré une configuration idéologique : la qualification, actualisée grâce à la « diligence à remplir la tâche » et bonifiée par l'« expérience » - sans trop d'aléas, en principe, car c'est la qualification elle-même qui permet l'intégration des savoirs fournis par l'expérience - vaut pour bonne adaptation au poste de travail. Or cette représentation a perdu de son évidence, elle est mise en question, comme je vais le montrer concrètement plus loin.

De ce fait, un des axes centraux de l'étude des pratiques professionnelles des enseignants me semble devoir être actuellement l'analyse des luttes qui ont pour enjeu la redéfinition de leur compétence professionnelle, compétence dans la composition de laquelle la part de qualification (au sens de formation juridiquement reconnue) est globalement minorisée au profit de nouvelles capacités professionnelles, non plus réglementairement exigibles, mais socialement requises et institutionnellement valorisées.

[...] Ainsi tend à se dégager la figure d'une nouvelle compétence des enseignants qui répond à la fois :

- aux nouvelles situations pédagogiques concrètes, non traitables dans le cadre des anciennes capacités et habitudes professionnelles;
- aux nouvelles missions d'une scolarité obligatoire qui serait « exigeante mais non sélective » .

Sa nouveauté me paraît résider dans : 1° une composante organisationnelle ; 2° une composante éthique.

La composante organisationnelle

[...] Indépendamment donc de la façon dont elle fonctionne concrètement (lutte contre l'échec ou renforcement des ségrégations socioculturelles et de la sélection sur cette base), elle induit un certain nombre de modifications de l'emploi du temps concret des enseignants et de leur rapport au métier :

1° L'apparition du travail collectif, avec négociations, compromis, décisions d'équipes, là où auparavant l'enseignant était habitué à être seul responsable de ce qu'il faisait en classe (selon du moins la représentation qu'il se faisait de sa pratique).

2° L'introduction dans le « service » de réunions régulières et donc l'apparition de problèmes d'ordre du jour, d'animation de séances, de constitution d'une mémoire de ces réunions. Il s'agit là d'une pratique familière à certains personnels de l'Éducation nationale, mais jusqu'alors totalement inconnue des enseignants de collège.

3° Un déplacement du cadre de référence de l'acte pédagogique, tant du point de vue de la perception que des possibilités d'intervention et d'action. Ce cadre de perception n'est plus la classe, donné arbitraire imposé par l'administration et, au-delà, par la société (« j'ai de la chance d'être dans tel établissement ou qu'on m'ait confié telle classe »/« je n'ai pas de chance »). Le cadre de perception de l'action s'élargit et devient : des structures (par exemple un système de « tutorat »), des groupes (par exemple l'ensemble des élèves de sixième), voire l'établissement entier et sa « politique » d'orientation des élèves.

4° Un certain nombre de tâches : par exemple le choix d'une forme de « groupe de niveau », la fabrication de tests, une nouvelle répartition des élèves après la passation de tests, l'évaluation de la structure, la consignation de l'ensemble du processus, etc. qui sont des tâches de politique et de gestion traditionnellement attribuées à l'administration, apparaissent comme faisant aussi partie du métier d'enseignant.

Ces caractéristiques, développement du travail collectif élargissement du cadre de référence de l'acte pédagogique, diversification des tâches (de la conception de projets à leur évaluation en passant par la gestion), sont communes à la plupart des innovations actuelles. Il s'agit à la fois d'une nouvelle professionnalité et d'une nouvelle division des tâches internes à l'établissement (puisque, parallèlement, l'administration doit partager son pouvoir sur les structures et accepter en contrepartie de s'impliquer pédagogiquement).

La composante éthique

La deuxième caractéristique de la nouvelle compétence professionnelle des enseignants est sa dimension éthique. Il peut sembler curieux qu'une compétence professionnelle implique des positions éthiques (« philosophiques ») et peut-être est-ce propre aux métiers relationnels - mais comment nommer autrement (je

prends un exemple parmi d'autres de la dimension éthique du métier) un principe tel que la conviction de l'éducabilité de l'apprenant ?

Il ne s'agit pas là de dire que le militantisme contre l'échec scolaire ferait aujourd'hui partie de la compétence professionnelle de l'enseignant c'est-à-dire de la définition dominante de celle-ci. Si les mouvements pédagogiques tendent à développer cette conception, elle reste cependant minoritaire. Mais un certain nombre de positions éthiques minimales se dessinent comme faisant partie de la nouvelle conscience professionnelle. Sur l'exemple de la conviction de l'éducabilité de l'apprenant, on pourrait évoquer les nombreux analystes ou responsables du système scolaire qui disent de plus en plus clairement que la qualité démocratique d'une réforme de structure ou la qualité pédagogique d'un dispositif ou d'une didactique sont entièrement dépendantes de fait des positions éthiques pratiques du corps enseignant qui va l'interpréter et la mettre en oeuvre : positions qui récusent ou positions qui entérinent le fatalisme biologique, le fatalisme culturel, et le fatalisme social.

Extrait de : Lise DEMAILLY.

La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants.

Sociologie du travail, n° 1-1987, pp. 59-69.

C'est d'abord à partir d'une *pluralité d'éléments* que peut être pensée, précisée, la définition de la « professionnalité » en œuvre ou en recherche chez les intervenants interrogés. Elle repose sur un « mixte » qui combine essentiellement trois niveaux ou plutôt trois fondements de compétence : d'une part, vient jouer *la formation et la qualification*, d'autre part, l'expérience, enfin, l'implication personnelle. D'emblée il est à noter que c'est le sens même de « compétence » qui se voit ici élargi au-delà de sa stricte signification, habituelle mais restrictive, de capacité d'expert, articulée à une spécialité conférée par qualification.

Certes, en jeu dans les appréciations en terme de « professionnalisme » et dans les analyses en terme de « professionnalité », la notion de compétence renvoie d'abord au fait d'une qualification déterminée par la possession de savoirs, par la garantie d'aptitudes que donne leur maîtrise. De fait, est à cet égard notable l'importance d'un niveau académique élevé : chez les acteurs rencontrés vient jouer, de manière forte, pour la professionnalité, le haut degré de formation en termes de savoirs, d'où l'importance d'une formation continuée au-delà de la formation initiale et professionnelle.

Mais la place occupée par l'expérience oblige aussi à parler de « compétence empirique », de capacité à faire face à la diversité situationnelle non prévue - parce que souvent non prévisible - par la connaissance théorique, en faisant donc en quelque sorte appel à une « connaissance en action » ou « compétence en action ».

Toutefois, au fil et au terme de la présente recherche touchant la constitution de la professionnalité chez des acteurs intervenant en banlieue, est apparue et doit particulièrement être (re)soulignée l'importance décisive du facteur « personnel ». La primauté de la composante personnelle dans la compétence professionnelle se découvre d'abord avec la part considérable que paraît jouer l'implication personnelle qui tend à conférer une dimension de militance à l'inscription de soi dans l'activité professionnelle. Tout se passe comme si était requis et attendu, de la part de l'intervenant, pour devenir véritablement « professionnel », de plus en plus d'engagement, la position d'extériorité paraissant obstacle à une juste saisie des situations, dans leur singularité, leur complexité.

En second lieu et en facteur qui favorise l'investissement engagé dans les situations de travail et les existences auxquelles elles confrontent, le positionnement « éthique », la référence à des valeurs, renvoient à une emprise décisive, pour l'orientation de son action, de la personne de l'acteur, de sa conscience et de ses choix - sur le plan moral, politique...

Extrait de : Elisabeth BAUTIER et al.
Travailler en banlieue : la culture de la professionnalité.
Paris : L'Harmattan, 1995.

Les conditions de déroulement d'une scolarité en école primaire (le passage en maternelle, le redoublement en cours préparatoire, la stabilité de l'équipe enseignante) sont déterminantes pour les trajectoires des enfants de classes populaires. Les enfants du *douar* ont, pour la plupart, fréquenté l'école primaire située à quelques centaines de mètres du quartier. Elle a été dirigée pendant plus de quinze ans par une institutrice Mme Vanier qui a porté une attention particulière à certaines familles. Cet intérêt est l'une des conditions de la « réussite scolaire » de ces enfants de classes populaires. La pratique d'une pédagogie structurée de type Freinet avec la constitution d'un journal, d'une correspondance scolaire, l'organisation d'activités extra-scolaires (voyages, films) permet d'élargir l'horizon culturel des enfants et les familiarise avec d'autres milieux et avec le maniement des outils de travail intellectuel (fiches, comptes-rendus, exposés oraux) fort utiles dans l'enseignement secondaire, lorsqu'il est demandé aux élèves d'avoir une certaine autonomie. L'institutrice a conseillé dans les choix d'orientation (en fournissant des adresses), assuré une aide scolaire (prêt de livres). Son action éducative s'est concentrée sur quelques familles seulement, et cette différenciation est assimilée à un encouragement à la poursuite d'études. Cette rencontre entre deux mondes différents, celui des enfants d'ouvriers marocains, appelés « *les petits étrangers* » par l'institutrice, et celui de l'enseignante, appelée *el gaoulia* (la chrétienne) par les habitants du *douar*, est vécue comme « miraculeuse » ou « dramatique ». Les verdicts scolaires de la directrice sont acceptés et ses avis légitiment les choix d'orientation. Ainsi, on reconstituera l'histoire de l'implantation de l'école primaire et les pratiques pédagogiques mises en oeuvre par les enseignants. La trajectoire de cette « institutrice exemplaire », Mme Vanier, permet de comprendre son influence sur les devenir scolaires de certains de ses élèves, non seulement ceux qui ont poursuivi des études supérieures, mais aussi ceux qui ont quitté de façon précoce le système scolaire.

Extrait de : Malika GOUIRIR.

"*Ouled el kharidj*".

Thèse de doctorat en Sciences de l'Education.

Nanterre : Université Paris X, Décembre 1997.

La mobilisation familiale toutefois n'induit pas d'effet mécanique: selon ses modalités pratiques, le soutien des parents est en fait très inégalement corrélé à la réussite scolaire. La logique de ces variations apparaît assez claire: l'intervention parentale est d'autant moins efficace qu'elle affecte l'autonomie de l'enfant dans son activité scolaire.

« Parlez-vous souvent avec vos parents de ce qui se passe au collège ? » : une réponse affirmative indique à coup sûr l'intérêt des parents pour la chose scolaire, et leur capacité à stimuler la parole de l'enfant. Mais puisque la parole est interlocution, elle indique tout aussi bien l'intérêt des enfants et leur libre initiative dans l'échange. Cet indicateur signale que la relation filiale qui se noue autour des questions de l'école est marquée par la circulation de parole, l'entente et la confiance ; c'est avec lui que la réussite scolaire est le plus étroitement corrélée.

L'enquête de Nancy, auprès d'élèves plus âgés (3e et seconde), confirme ce constat. L'intervention des parents est corrélée avec de bons résultats lorsqu'elle manifeste leur intérêt pour la scolarisation sans toucher directement à l'activité de l'enfant (participer à une association de parents d'élèves, suivre les notes obtenues, rencontrer les enseignants). La corrélation est nulle voire plutôt négative dès qu'elle affecte l'activité de l'élève (aider aux devoirs, payer des cours particuliers). Elle devient franchement négative lorsque l'intervention parentale relève du contrôle, *a fortiori* de la répression (faire réciter les leçons, punir en cas de mauvais résultats).

Corrélation n'est pas détermination : ces résultats ne nous permettent pas de parier en termes d'effets et de causes. On peut tout aussi bien les lire, par exemple, en attribuant l'échec scolaire à l'incapacité des parents à favoriser la libre circulation de la parole et l'autonomie de l'enfant, qu'en supposant à l'inverse que leur intervention est consécutive au constat de ses difficultés. Il faudrait plutôt dire qu'ils nous interdisent de parler en de tels termes. Une chose est sûre, en effet : la préoccupation des parents, leur implication pratique dans la scolarité de l'enfant ne sont pas la *cause* de sa réussite; celle-ci suppose l'action autonome de l'intéressé, sa détermination propre. C'est la *conjonction* de l'implication des parents et de l'engagement propre des enfants qui assure les meilleures chances de réussite : l'une et l'autre lui sont (tendanciellement) aussi nécessaires. Il reste, nous l'avons vu, que si l'implication des parents ne détermine pas celle des enfants elle la favorise, elle en est une condition tendancielle: comme on peut imaginer qu'à l'inverse l'engagement des enfants peut stimuler et entretenir l'intérêt des parents, ou leur désengagement l'affaiblir.

Extrait de : Jean - Pierre TERRAIL.

Les familles confrontées à l'école.

In : *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*. Jean-Pierre TERRAIL (dir.).

Paris : La Dispute, 1997.

Au départ d'une relation de partenariat, dans le secteur économique par exemple, il y a de la concurrence, de l'utilité, et une reconnaissance réciproque. Les trois éléments sont constitutifs ; et c'est le dernier qui est décisif. Au nom d'un intérêt que l'on a identifié, on cherche un rapprochement qui n'est pas acquis puisqu'il va à l'encontre des représentations que l'on se faisait de l'autre. Dans le domaine éducatif, c'est aussi ce que suggère une autre expression, glissée en bonne place dans la loi mais peu travaillée (pour les mêmes raisons que précédemment invoquées), celle de « *communauté éducative* ». Le terme a suscité des sarcasmes. Il évoque des liens horizontaux, une solidarité, quand beaucoup voient le rapport entre l'école et son environnement populaire comme une sorte de bras de fer.

Une reconnaissance réciproque : c'est bien pourtant la condition d'un partenariat, et c'est en premier lieu l'enjeu des actions qui se conduisent aujourd'hui sur le thème parents-écoles. Rapprocher les parents de l'école, *et réciproquement*. Il ne s'agit pas de négocier sur tout ni de perdre son expertise (le statut de la fonction publique est bien en place), mais de développer un minimum d'empathie, d'accepter de se mettre un minimum par la pensée à la place de l'autre (et réciproquement), dans un intérêt qui est ici d'ordre public, à savoir le développement éducatif, dont l'école ou l'établissement est l'agent principal et non unique. C'est difficile pour les enseignants, qui doivent apprendre à s'expliquer sans culpabilité ; et difficile aussi pour les parents, surtout modestes, qui ont éventuellement des demandes et des propositions à faire valoir mais ne sont pas organisés pour les élaborer et se sentent malhabiles pour les formuler. Un long chemin.

Extrait de : Françoise LORCERIE.

Partenaires, solidaires.

In : Inspection Académique des Bouches du Rhône . "*100 actions parents-écoles/collèges*".

Paris : FAS-CNDP, 1995.

Des relations différenciées à l'école

En s'appuyant sur les quelques éléments d'enquête dont on dispose, on peut simplement conjecturer - et il resterait à l'établir plus solidement : des trajectoires différentes s'accompagnent de relations sensiblement différentes avec l'école.

D'une part parce que les familles perçoivent l'école de façon différente, elles n'ont pas le même "point de vue", au sens strict de ce terme -, et en attendent des choses différentes ; école comme obligation ou école comme chance à saisir ; la rupture imposée par l'école avec la culture familiale n'est pas perçue ou ressentie de manière identique. Ce n'est pas tant bien sûr que, pour les unes, seul le côté de "lumière" de la scolarisation serait valorisé, alors que pour d'autres s'imposerait le côté "sombre" ; c'est plutôt que, selon leur trajectoire, les familles ne "gèrent" pas de façon homogène les contraintes que l'école fait subir, les réponses à apporter à ses sollicitations. Des retombées contradictoires de la scolarisation des enfants sur la vie familiale, les familles engagées sur des trajectoires différentes font des choses différentes, et ce qu'elles en font varie selon les moments de cette trajectoire (les rapports avec l'école se modifient entre la scolarité des aînés et celle des cadets).

D'autre part, parce qu'elles reçoivent - voire anticipent - de manière différente ce que l'école leur renvoie, en terme de jugement scolaire sur les enfants, en termes de jugements implicites ou explicites sur ce que fait la famille ; est-il illusoire d'envisager que le fait de se solidariser plus ou moins avec l'institution scolaire contre les enfants, ou avec les enfants contre l'institution scolaire, peut se comprendre autant par l'examen de la trajectoire que par celui de la position sociale de la famille ou de son mode de fonctionnement ?

Ou encore parce que les familles engagées sur des trajectoires différentes sont conduites à adopter des attitudes distinctes vis-à-vis de l'institution scolaire et de ses agents.

Enfin, les dispositifs mis en place pour venir en aide aux élèves, ou "rapprocher les familles de l'école" et encourager les parents à jouer plus pleinement leur rôle de "parents d'élèves" voire de parents tout court, ne prennent sens pour les familles visées qu'en fonction du point atteint dans leur parcours. Le même dispositif d'aide peut apparaître comme un instrument de promotion à certains parents, et un système de minorisation, d'infantilisation, ou encore d'enfermement voire de négation à d'autres parents.

La difficulté à tenir compte de la dimension temporelle de la vie des familles conduit peut-être les acteurs de terrain à créer des dispositifs, mettre en place des actions, imaginer des systèmes d'appui, dans lesquelles certaines familles ne se "retrouvent" pas. Si les "familles populaires", pour lesquelles sont inventées des structures nouvelles, ont bien en commun une certaine position, "en bas" de l'échelle sociale, de la hiérarchie des revenus et de la sécurité de vie, elles n'en sont pas moins à distinguer du fait des trajectoires sur lesquelles elles ont engagées. Il ne s'agit pas de dire qu'à une certaine trajectoire correspond une attitude vis-à-vis de l'école et une seule. Il s'agit, plus modestement, de suggérer les raisons pour lesquelles certaines propositions ne "fonctionnent" pas.

Extrait de : Dominique GLASMAN.

Trajectoires familiales : pour une relation dynamique entre familles populaires et école.

Ecarts d'identité, n°77, Juin 1996.

En schématisant, l'espace domestique et cet impératif relationnel donnent à voir une famille en France qui, dans les années 60, consacre une inversion des âges. Les plus âgés, quelle que soit leur origine, n'incarnent plus des modèles à poursuivre mais représentent des modes de vivre qu'il faut dépasser. Les relations de générations, comme à d'autres périodes historiques, sont marquées de tensions, mais là, il n'est pas question seulement de jeux de pouvoir ou de gestion économique (avec les héritages ...) limités à l'enceinte familiale. C'est bien plus largement que cette question se pose : l'âge de référence devient la "jeunesse", ce qui bouleverse la position des adultes et, en fait, de tout détenteur de mémoire. Le passé, à tout égard est alors encombrant, au sens où il fait obstacle à de nouvelles postures. On comprend alors que l'exercice d'explicitation devienne particulièrement périlleux pour les détenteurs de l'autorité : les voilà confrontés à des mises en scène auxquelles ils ne sont pas toujours préparés, alors qu'ils incarnent des temps et des modèles révolus. Car, on l'a dit, il faut parler, expliciter, motiver des faits et gestes qui, pour beaucoup, allaient de soi. Non seulement l'exposition de soi est plus risquée avec cette nouvelle règle du jeu qui valorise le regard critique et l'échange continu. Mais cette inversion perturbe aussi la position dominante de l'homme-père, alors que la femme s'approprie son corps d'une part, par le biais de la légalisation des moyens contraceptifs, et d'autre part, en conquérant un accès à l'espace social en tant qu'actrice économique à part entière. Les anciens seconds rôles, ceux de la mère et des enfants, sont ainsi propulsés sur le devant de la scène. C'est notamment plus manifeste lors des "crises" d'adolescence qui, dans bien des cas, se révèlent comme un temps de mise à l'épreuve de toute l'économie familiale avec justement la valorisation des relations de proximité que supporte plutôt la mère avec les enfants.

Les perspectives d'avenir, comme le quotidien et les relations de voisinage qu'il véhicule, contiennent l'inscription de la famille dans un espace public marqué ces dernières années par des mutations urbaines et politiques et une individualisation consacrée. La dynamique familiale, on le voit encore plus dans les quartiers dits sensibles, se façonne en vertu d'une conjoncture. Lorsque l'environnement se structure autour du travail, celui-ci génère des espaces de sociabilité et autant de médiations (les rapports de complémentarité au sein de l'entreprise par exemple). L'absence de perspective, avec le chômage, rend d'autant plus problématique l'identité du quartier et la fonction même de la famille. En effet, les points d'appui qui servent aux enfants pour construire une identité et une trajectoire qui transcende les paramètres ethniques, par la médiation d'une identité sociale et d'une culture professionnelle par exemple, compliquent les rapports à la famille, au quartier et à l'école. De périphérique, la relation à cette dernière institution va devenir centrale. Le principe directeur de la sociabilité est, dans les années 60, le travail et l'ordre qu'il génère. Dans ce cadre les perspectives d'avenir se construisent en vertu de cette réalité ; le rapport au logement comme celui qui se construit avec l'école sont structurés en fonction de cette donnée. L'habitat se révèle en tant que lieu de repli sans véritable structuration des relations entre habitants alors que l'école devient plus centrale lorsque cette structuration fait défaut. L'avenir se présente beaucoup plus incertain, le monde plus "complexe", et la scolarité devient une nécessité pour acquérir un patrimoine scolaire, relationnel et symbolique.

Extraits de : A. HAMMOUCHE.
Familles de France : un jeu de miroir.
Ecart d'identité, n° 77, Juin 1966.

La violence de l'école

« Une perte sèche »

La résistance des familles à l'imposition du diagnostic scolaire est particulièrement difficile à mettre en œuvre. L'interaction suivante en fournit un exemple révélateur. Ici, le père de l'élève (maghrébin) conteste la décision du conseil de classe d'une orientation en lycée professionnel; il plaide pour le redoublement (l'élève n'a qu'un an de retard). L'argumentation du père consiste à faire valoir que le jugement scolaire ne décrit pas les «capacités réelles» de son fils, il défend la thèse d'un «manque de volonté» qui justifie de «donner [à son fils] une dernière chance».

L'interaction débute par un quiproquo. Le principal-adjoint, pour argumenter la décision du conseil de classe, procède à la lecture des bulletins trimestriels de l'élève, mais il se trompe de page :

P.-A. : Écoutez je vais vous lire, j'ai actuellement les bulletins du 1er et du troisième trimestre. Madame C. [le professeur principal de la classe], c'est dommage qu'elle soit pas là, parce que c'est quand même elle qui gère de plus près que moi, mais bon moi les renseignements que j'ai pris, j'ai dirigé le conseil de classe il y a trois jours, bon euh... « résultats moyens, la 4e de collègue ne pourra être envisagée que si Abdelrazek poursuit l'effort entrepris en ce qu'il concerne... »

Le père : C'est pas Abdelrazek, c'est Nordine.

P.-A. : Euh pardon!... Excusez-moi [il tourne la page du ckisseur].. alors le 1er trimestre : "Le travail est trop superficiel, il faut faire des effort., en conduite et en travail", d'accord? c'est ce qu'il y avait de marqué, et actuellement "L'entrée de Nordine en 4e", c'était le deuxième trimestre, se trouve compromise, il doit s'orienter vers une 4e préparatoire en lycée professionnel."

Le père : Moi personnellement, je suis contre, je suis contre... je suis pour le redoublement à la rigueur, parce que moi personnellement, ce que j'aimerais savoir, est-ce qu'il a la capacité de faire des études ou [...]

Tout au long de l'échange, l'acteur scolaire tente de déstabiliser le point de vue du père de l'élève et de redéfinir la situation dans le registre de l'expertise scolaire.

Le principal-adjoint procède alors à une lecture détaillée des appréciations et des notes.

Le père : Donc si je comprends bien, y'a une mauvaise volonté de sa part, y'a un laisser-aller, parce que personnellement, je m'aperçois qu'il m'a induit en erreur, parce que moi il me dit toujours qu'il a la moyenne.

P.-A. : Monsieur, je suis vraiment navré, mais là c'est le double du bulletin qu'on vous a envoyé.

Le père : Oui bien sûr.

P.-A. : ... Vous l'avez vu ce bulletin?

Le père : Oui oui.

P.A. : Vous avez vu qu'on vous l'a déjà dit, alors la question que nous on se pose, c'est pour ça qu'on vous a demandé d'être là ce soir, c'est que nous on vous propose, et moi je vous le propose assez fermement dans son intérêt, de faire un dossier de 4e préparatoire, d'aller en lycée professionnel, pour commencer des études et apprendre un métier.

Le père : Ça c'est la voie de garage, vous savez.

Ici, le père de l'élève refuse la définition « objective » de l'orientation de son fils, en lui substituant une définition du sens commun (« une voie de garage »), par laquelle il met au jour l'implicite de la sélection scolaire.

Cette redéfinition déstabilise l'acteur scolaire qui tente de reprendre le contrôle de la situation :

P.-A. : C'est pas une voie de ga /, je crois que de toute façon, écoutez, ce que j'vais vous dire.

Le père : Moi, à mon avis, il faut lui donner encore une chance /

P.-A. : Vous avez vu que il a quand même...

Le père : Il faut lui donner une chance

P.-A. : Écoutez, écoutez, Monsieur... la chance je la donnerais volontiers, je la donne à tout le monde, mais quand quelqu'un a « Travail à la maison : insuffisant », quand quelqu'un il commence, sa « Participation en classe », j'ai 1 moyen et 7 insuffisants, et que vous me dites vous-même qu'il vous a caché des résultats...

Le père : Moi personnellement je suis un peu illettré, parce que je n'ai pas eu la chance d'aller à l'école, donc on lui a fait confiance, souvent il me dit, "j'ai la moyenne" [...]

L'infériorité culturelle et scolaire est transformée par le père en ressource de justification. Le père de l'élève trouve ici une parade au diagnostic technique de l'école et déplace à nouveau la «question du débat» entre son fils et lui-même. En d'autres termes, le père de l'élève opère une réappropriation de la décision dans l'univers familial. L'acteur scolaire tente alors de prendre appui sur le professeur principal, arrivé au milieu de l'interaction :

P.-A. : Viens vite. Bien j'ai résumé l'essentiel du débat, monsieur M. semble découvrir les lacunes de son fils, ça pose un petit problème déjà. Deux, il est pas du tout partisan d'une classe préparatoire. Ce que j'aimerais, c'est le relevé des dernières notes, là où on est actuellement.

P.P. : Ben ça...

P.-A. : La moyenne sur l'année.

P.P. : Ben la moyenne sur l'année, c'est 8,5 en français, 7,5 en maths.

Le père : Non mais c'est suffisant.

P.P. : Non mais il avait quand même comme moyenne générale 9,5 au premier trimestre et 8 au deuxième trimestre [...]

En reconnaissant l'insuffisance des résultats de son fils, le père de l'élève se définit comme un «éducateur responsable». Plus tard, dans l'interaction, il renforce cette «présentation de soi » en annonçant une reprise en main de son fils :

Le père : De toute façon, il supportera les conséquences, parce que moi il m'a induit en erreur, parce que moi il m'a toujours dit « j'ai la moyenne, j'veins me rattraper au troisième trimestre », etc., etc., et je m'aperçois que... moi je pense personnellement, parce qu'à la maison il manquait jamais de rien du tout, donc il est pas conscient, il croit que la vie est facile, mais c'est ce qu'il pense mais

P.P. : Oh mais ça je sais bien, depuis le début de l'année j'essaie de le convaincre, que c'est pas comme ça qu'il passera en 4e, mais effectivement il en a jamais été persuadé.

Le père : Moi j'pense, je serais vraiment pour un redoublement et lui donner une dernière chance, une dernière chance, une fois pour toutes.

P.-A. : Il a 14 ans, vous avez redoublé quelle classe?

L'élève : 6e.

P.-A. : La 6e.

Le père : Comme disait madame C., je pense que c'est un garçon, si il voulait travailler il a les capacités.

P.P. : Ah ben oui, vous savez y'en a plein comme ça.

Le père : Et je sais par contre une chose, il est très motivé pour le foot, pour ça, pour le foot c'est la priorité, c'est la première classe.

P.-A. : C'est fini le foot.

Le père : D't'façon, cette année je lui arrête [...]

C'est pourtant sur le registre de la compétence éducative que le principal adjoint réussit vers la fin de l'interaction à reprendre en partie le contrôle de la situation.

Le père : J'espère qu'il est conscient, c'est la dernière chance, c'est la dernière chance.

CO : Je sais pas si c'est une chance !

P.-A. : C'est pas une chance.

Le père : Si il la saisit! si il la saisit, bien sûr, si il refait pareil, c'est une perte.

P.-A. : Sèche, une perte sèche.

Le père : Moi personnellement je suis un peu illettré, parce que je n'ai pas eu la chance d'aller à l'école, donc on lui a fait confiance, souvent il me dit, "j'ai la moyenne" [...]

L'infériorité culturelle et scolaire est transformée par le père en ressource de justification. Le père de l'élève trouve ici une parade au diagnostic technique de l'école et déplace à nouveau la «question du débat» entre son fils et lui-même. En d'autres termes, le père de l'élève opère une réappropriation de la décision dans l'univers familial. L'acteur scolaire tente alors de prendre appui sur le professeur principal, arrivé au milieu de l'interaction :

P.-A. : Viens vite. Bien j'ai résumé l'essentiel du débat, monsieur M. semble découvrir les lacunes de son fils, ça pose un petit problème déjà. Deux, il est pas du tout partisan d'une classe préparatoire. Ce que j'aimerais, c'est le relevé des dernières notes, là où on est actuellement.

P.P. : Ben ça...

P.-A. : La moyenne sur l'année.

P.P. : Ben la moyenne sur l'année, c'est 8,5 en français, 7,5 en maths.

Le père : Non mais c'est insuffisant.

P.P. : Non mais il avait quand même comme moyenne générale 9,5 au premier trimestre et 8 au deuxième trimestre [...]

En reconnaissant l'insuffisance des résultats de son fils, le père de l'élève se définit comme un «éducateur responsable». Plus tard, dans l'interaction, il renforce cette «présentation de soi » en annonçant une reprise en main de son fils :

Le père : De toute façon, il supportera les conséquences, parce que moi il m'a induit en erreur, parce que moi il m'a toujours dit « j'ai la moyenne, j'veis me rattraper au troisième trimestre », etc., etc., et je m'aperçois que... moi je pense personnellement, parce qu'à la maison il manquait jamais de rien du tout, donc il est pas conscient, il croit que la vie est facile, mais c'est ce qu'il pense mais

P.P. : Oh mais ça je sais bien, depuis le début de l'année j'essaie de le convaincre, que c'est pas comme ça qu'il passera en 4e, mais effectivement il en a jamais été persuadé.

Le père : Moi j'pense, je serais vraiment pour un redoublement et lui donner une dernière chance, une dernière chance, une fois pour toutes.

P.-A. : Il a 14 ans, vous avez redoublé quelle classe?

L'élève : 6e.

P.-A. : La 6e.

Le père : Comme disait madame C., je pense que c'est un garçon, si il voulait travailler il a les capacités.

P.P. : Ah ben oui, vous savez y'en a plein comme ça.

Le père : Et je sais par contre une chose, il est très motivé pour le foot, pour ça, pour le foot c'est la priorité, c'est la première classe.

P.-A. : C'est fini le foot.

Le père : D't'façon, cette année je lui arrête [...]

C'est pourtant sur le registre de la compétence éducative que le principal adjoint réussit vers la fin de l'interaction à reprendre en partie le contrôle de la situation.

Le père : J'espère qu'il est conscient, c'est la dernière chance, c'est la dernière chance.

CO : Je sais pas si c'est une chance !

P.-A. : C'est pas une chance.

Le père : Si il la saisit! si il la saisit, bien sûr, si il refait pareil, c'est une perte.

P.-A. : Sèche, une perte sèche.

Le père: Voilà.

P.-A. : Je vais vous dire, je sais pas si on renégociera aussi bien le dossier l'année prochaine, ça c'est une première chose, sans méchanceté aucune, moi à mon avis, euh... vous vous faites plaisir là.

Le père : Hum ?

P.-A. : Je crois que vous vous faites plaisir, c'est pas une accusation, c'est ni un jugement, mais j'essaie de mettre à jour quelque chose, c'est une décision importante de changer de cycle d'études, je me demande, et je le dis une dernière fois parce que c'est mon rôle, je me demande si effectivement vous ne lâchez pas la proie pour l'ombre, parce que je crains, et je vous promets que si effectivement j'ai raison je ne manquerai pas de vous convoquer pour vous le dire, je crains que vous lâchiez la proie pour l'ombre, parce que je ne le vois pas motivé cette année, je n'ai pas vu beaucoup d'éclair de motivation, je pense que l'année prochaine, suivant l'expérience que nous avons des redoublements en général, il fera guère plus [...]

L'extrait ci-dessus contient un autre procédé de la rhétorique de mise à distance du jugement familial sur l'enfant, à travers l'activité de généralisation («Suivant l'expérience que nous avons des redoublements en général, il fera guère plus », « Ah ben oui, vous savez y'en a plein comme ça »). De plus, en dénommant l'expression qui a servi à l'argumentation du père tout au long de l'interaction (« Il faut lui donner une chance ») dans un langage économique («une perte sèche»), l'acteur scolaire fait coup double : il peut, à partir de cette redéfinition de la situation, invalider la justesse du jugement du père sur l'élève («

Je ne le vois pas motivé ») et faire peser le soupçon sur la nature profonde du jugement (« Vous vous faites plaisir»), donc en définitive remettre en cause la compétence éducative du père de l'élève. Ceci lui offre la possibilité de conclure l'interaction par une sérieuse limitation du gain de cause obtenu par la famille (qui, rappelons-le, n'est que son juste droit selon la loi), en imposant une reprise « à l'essai » de l'élève (ce qui constitue une menace tout à fait illégale).

Le père : (il regarde son fils) De toute façon, je dis, le redoublement, c'est la dernière chance, la dernière chance.

P.-A. : Moi écoutez c'est les vœux de la famille, on a d'autres familles à recevoir, donc on va pas épiloguer, vous allez nous remplir le papier, en disant j'accepte le redoublement, c'est tout ce qu'on peut faire, nous on vous a reçu, nous on entérine, bon.

Le père : (à son fils) Sois conscient !

P.-A. : Mais attendez, je vais l'aider à être conscient ! Ca durera un trimestre... on est bien d'accord, ça durera un trimestre, c'est une menace, c'est clair, c'est une menace, si tu passes une fois dans mon bureau pour un problème de discipline, si y'a pas la moyenne partout au conseil de classe, j'appellerai ton papa, et je demanderai à ton papa éventuellement d'aller voir dans deux autres collèges si on veut bien de toi. Si on veut bien de toi à B., parce que ça te changera d'air, tu n'auras plus les mêmes petits copains, plus les mêmes profs, ou à G., ça peut être aussi à X., c'est clair ? un trimestre et tu es à l'essai, c'est bien clair ?

[...]

P.-A. : Ben je vous remercie (les gens se lèvent) mais je vous promets que... ton père je le raterai pas.

Le père : Allez bonsoir.

P.-A. : Bonsoir monsieur.

Extrait de : Jean-Paul PAYET.
Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire.
Paris : Méridiens Klincksieck, 1995. (Analyse institutionnelle).

Concluons sur deux remarques. Nous avons dit que le partenariat (entre professionnels) se constitue d'autant plus facilement que la représentation du handicap familial est partagée. En réalité, pour les travailleurs sociaux, les associations, il y a là un véritable paradoxe à expliquer. Le principe de leur légitimité face à l'école réside bien dans leurs capacités de médiation auprès des familles. Mais leur proximité avec celles-ci ne doit pas apparaître menaçante pour l'école. Pour cela, ils sont conduits - contraints ou convaincus d'avance - à adhérer à la conception des « familles handicapées » et à censurer les critiques émises par les familles en direction de l'école. A l'inverse, lorsque le partenaire social, associatif, mobilise les parents, de manière collective, sur la question scolaire, il est souvent suspecté de vouloir déstabiliser l'école. Il semble que l'action menée par certaines associations, telle la CSF, intègre la notion de conflit avec l'école, à travers un rôle d'intermédiaire (porte-parole et traducteur), ou d'aide à la constitution d'interlocuteurs au sein des communautés étrangères, comme par exemple la formation au rôle de délégué parent, ou plus simplement (!) la familiarisation des parents avec l'univers de l'école.

Extrait de : Jean-Paul PAYET.

La « double contrainte » du partenariat.

Migrants- Formation, n° 85, Juin 1991, pp. 107-118.