

Les obstacles au partenariat école/familles d'élèves en difficulté

عوائق الشراكة مدرسة/ أسرتلاميذ في صعوبات

Pr Mourad ABID

Département de psychologie

Université Badji Mokhtar Annaba

Mail : mouradabid@yahoo.fr

Résumé :

Lutter contre l'exclusion et l'échec scolaire représente un objectif stratégique, en particulier dans les quartiers populaires et les zones déshéritées et la nécessité d'un partenariat école / familles s'exprime avec une grande vigueur. Les équipes éducatives ont la ferme conviction que les difficultés pourront être évitées ou mieux résolues, les tensions apaisées, les scolarités améliorées si les acteurs de l'institution scolaire, et en premier lieu les enseignants, ont la possibilité de s'appuyer sur la famille en obtenant sa participation et son implication.

Il ne s'agit pas de relever l'absence de partenariat ou de constater et déplorer le fait que les familles qui ont des enfants en difficultés sont celles qui se tiennent à distance de l'école.

Nous postulons la faiblesse des relations de partenariat école / famille ne signifie pas l'absence de préoccupation ou de mobilisation pour aider leur enfants , mais cela suggère pour le chercheur de distinguer l'intérêt des parents pour la scolarité de leur enfants , des modalités par lesquelles il se manifeste et comment il se manifeste . Nous suggérons quelques pistes, pour lever ces obstacles afin d'engager les familles d'une manière générale et l'école dans une véritable relation de partenariat.

Mots clés : Famille- école –partenariat -obstacles – échec scolaire

ملخص:

تعد مكافحة التسرب والإخفاق المدرسي هدفاً استراتيجياً، لا سيما في الأحياء الفقيرة والمناطق المحرومة، أين تظهر الشراكة بين المدرسة والعائلة أكثر من ضرورة. تعتقد الفرق التعليمية يقينا بأنه بالإمكان تجنب الصعوبات المدرسية أو حلها، تهدئة التوترات، وتحسين التمدرس لو توفرت لدى

ISSN 2661-7331

مجلة دراسات في علوم الانسان والمجتمع – جامعة جيجل

رقم العدد التسلسلي 05

مجلة: 02 عدد: 04 ديسمبر 2019

الجهات الفاعلة في المدرسة والمعلمون في المقام الأول، إمكانية الاعتماد على الأسر من أجل الحصول على مشاركتها.

لا يتعلق الأمر بملاحظة غياب شراكة أو التأسف عن حقيقة مفادها أن الأسر التي لديها أطفال يعانون من صعوبات هي التي تبقى بعيداً عن المدرسة.

إن افتراضنا بضعف علاقات الشراكة بين المدرسة والأسر لا يعني عدم انشغالها بالأمر أو غياب التعبئة لمساعدة أطفالها، بل يوجي للباحث بضرورة الوقوف على مدى اهتمام الأولياء بتمدرس أطفالهم، الطرق التي يظهر بها هذا الاهتمام وكيف يبرز.

من خلال هذه الدراسة، نقترح بعض الطرائق لإزالة هذه العقبات لإقحام الأسر بشكل عام والمدرسة في علاقة شراكة حقيقية.

الكلمات المفتاحية: الأسرة – المدرسة – الشراكة – العوائق – الفشل المدرسي.

Introduction

Le processus d'externalisation des causes par l'attribution au milieu familial les difficultés ou l'échec scolaire des élèves apparaît de manière récurrente dans le discours des enseignants. Les familles sont désignées comme la cause principale, que ce soit par impuissance (victimes) ou par démission (coupables), des difficultés ou de l'échec scolaire de l'enfant.

Les parents sont l'objet de deux types de critiques :

La première porte sur les pratiques éducatives et la manière avec laquelle les parents encadrent le temps de l'enfant, ses activités, ses fréquentations. (Télévision et jeux vidéo)

La deuxième désigne le désintérêt scolaire de parents (démission) qui ne suivent pas la scolarité de leur enfant ou ne s'en préoccupent davantage.

Les parents d'enfants en difficulté sont perçus par les enseignants comme désinvestis, défaillants, non partenaires et, au final, à la source des difficultés ou de l'échec scolaire de l'élève. On est loin d'une représentation en termes de conditions sociales d'existence difficiles d'une grande partie des familles algériennes. (On oubliera le paradigme de la reproduction, de l'individualisme méthodologique ou du handicap socioculturel)

L'attitude de l'école est ressentie comme une relation hiérarchique et potentiellement source de conflits. Lorsqu'ils se voient rappelés à leurs « obligations » alors un rapport de force avec l'école, une confrontation susceptible de générer des tactiques d'évitement ou des réactions parfois

virulentes de mécontentement. (Et on oubliera le paradigme ethnographique et interactionniste)

A partir de quelques cas d'élèves en difficultés, nous avons procédé à des entretiens avec leur parents pour connaître les obstacles à un partenariat école /familles utile et efficace en vue d'une meilleure prise en charge de leur enfants.

Dans le cadre de cette étude, nous avons identifié deux familles d'obstacles :

Les obstacles socioculturels

Le partenariat requiert des dispositions et des ressources culturelles (perception, règles de l'échange, codes culturels, attentes et rôles) afin que les parents aient conscience de sa nécessité et s'inscrivent dans les formes et les modalités de collaboration proposées. Beaucoup de familles sont dépourvues de ces dispositions et ressources et cela constitue un sérieux obstacle à l'entente et à la compréhension des règles, des normes et du travail scolaire.

Les obstacles psychosociologiques

- Les familles en difficulté passe d'un rapport de confiance totale en l'école à une attitude de défiance vis-à-vis des enseignants et de l'institution.

Selon cette logique ,les parents ne jugent pas nécessaire d'intervenir même si ils sont parfois sollicités , par contre , lorsque les résultats ne sont pas bons , alors ils s'estiment abusés, sinon trahis par l'école, et la confiance vire alors à la défiance.

- Les Critiques que les familles font à l'égard des enseignants (élitisme, le manque d'autorité, la discrimination sociale) sont un grand facteur de défiance.

- Les difficultés ou l'échec scolaire engendre une stratégie de défenses, ces difficultés scolaires sont une mise à l'épreuve de la famille, de sa cohésion et de la solidité de ses liens et qui doivent être préservées en mettant l'école à distance.

1. La relation école /famille dans les travaux de sociologie de l'éducation

La théorie implicite est le créneau mobilisé par la plupart des acteurs de l'institution scolaire pour rendre compte des difficultés d'apprentissage et des inégalités de réussite des élèves. On y retrouve en filigrane ce qui donne corps à la notion de « handicap socio-culturel », qui, identifiant les supposés déficits et manques linguistiques ou culturels de la famille, explique et anticipe les difficultés avérées ou à venir de l'élève à l'école.

Ainsi Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en publiant *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970) élaborent une théorie et avancent que l'école reproduit les inégalités sociales à travers des méthodes et des contenus d'enseignement qui privilégient implicitement une forme de culture propre aux

classes dominantes. L'usage d'un langage cultivé sans en dévoiler les mécanismes, induit une « *complicité cultivée* » entre les enseignants et les élèves des milieux culturellement favorisés, déjà accoutumés à ce type de rapport au langage. Sous couvert d'universalisme, l'école leur permettrait en fait de faire fructifier le « *capital culturel* » que leur transmettent leurs parents. Là où E. Durkheim voyait la transmission de valeurs communes, P. Bourdieu et J.-C. Passeron dénoncent une légitimation des inégalités, puisque l'école masquerait derrière un discours sur l'égalité des chances des processus de sélection sociale qui aboutissent à justifier ces inégalités par la sanction du diplôme scolaire. D'autres auteurs ont visé chacun à sa manière démontré que les systèmes scolaires contribuent à l'aliénation des classes populaires. Parmi les plus connues, il faut citer celles de Christian Baudelot et Roger Establet (*L'Ecole capitaliste en France*, 1971), de Claude Grignon (*L'Ordre des choses*, 1971) ou du Britannique Basil Bernstein (*Langage et classes sociales*, 1975) et des américains Bowles et. Gintis (*Schooling in capitaliste America 197*, New York, Basic Books)

Dans un autre registre, Raymond Boudon(1972), dans un livre intitulé *L'Inégalité des chances*, récuse la thèse déterministe de Bourdieu-Passeron, et emprunte aux économistes et à la théorie du capital humain, le postulat de l'acteur social rationnel. Pour cet auteur, les inégalités seraient le résultat de choix individuels rationnels, d'où le nom d'« *individualisme méthodologique* ». Les inégalités observées dans les parcours scolaires sont le résultat de la juxtaposition de stratégies divergentes, adoptées consciemment par les familles en fonction des informations dont elles disposent et de leur manière d'évaluer les avantages et les coûts d'une poursuite d'études. « *L'éventualité de devenir, par exemple, n'est pas perçue de la même manière par le fils d'un ouvrier et par le fils d'un membre de l'académie des sciences.* »

Plus récemment les suisses, Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon, publient un recueil d'études sur les difficultés de communication entre les parents, surtout d'origine modeste, et les enseignants (*Entre parents et enseignants, un dialogue impossible 1988*). Tandis que Régine Sirota met en évidence les inégalités de considération que les maîtresses d'école manifestent quotidiennement à l'égard de leurs élèves (fréquence des regards, sourires, félicitations ou interrogations) et qui révèlent des préférences subjectives souvent liées à leurs origines sociales (*L'Ecole primaire au quotidien*).

François Dubet s'intéresse pour sa part à la vie quotidienne des lycéens (*Les Lycéens*, 1991) et à leur mal de vivre.

Dans *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, (19), cet auteur analyse la manière dont les élèves vivent leur expérience scolaire. Selon lui, la

construction individuelle de la personnalité, ce qu'il nomme la « *subjectivation* », qui passe notamment chez les jeunes par la participation à une consommation culturelle spécifique, entre en conflit au cours de la scolarité avec la socialisation, c'est-à-dire l'imposition des normes collectives et la compétition scolaire. Pour résoudre ce conflit, les élèves disposent de ressources différentes selon leurs origines sociales. Cette tension entre subjectivation et socialisation est plus violente chez les jeunes d'origine populaire, notamment en raison de l'écart entre leur culture familiale et la culture scolaire, et peut expliquer leurs plus fréquents échecs.

Anne Barrère dans (*Les Lycéens au travail*, 1997) montre que la principale difficulté des élèves dont les familles ne disposent pas d'un capital culturel élevé est de comprendre ce que les professeurs attendent vraiment d'eux. Pour mémoriser le maximum de connaissances, nombre de ces élèves travaillent beaucoup, mais ils ne comprennent pas toujours comment les enseignants souhaitent que ces connaissances soient réutilisées au moment des contrôles.

Dans le même sens, Elisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex (*Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, 1992). Montrent que les élèves qui réussissent à l'école sont ceux qui donnent du sens au savoir scolaire, c'est-à-dire qui trouvent du plaisir dans le travail intellectuel sans en attendre des résultats concrets à court terme. Or ce type de rapport au savoir et à la culture est plus rare dans les milieux populaires, où la confrontation quotidienne aux problèmes matériels conduit à privilégier les connaissances utilitaires.

Bernard Lahire dans (*Tableaux de familles*, 1995). A conduit une longue enquête au sein de familles populaires, particulièrement immigrées. Il a essayé de comprendre les trajectoires scolaires des élèves d'origine populaire et émigrées.

Il a mis en évidence, l'importance du rôle des mères. La réussite scolaire des enfants dans ces familles est en effet liée à la capacité des mères à maîtriser l'emploi du temps de la vie familiale, à mobiliser toutes les ressources sociales disponibles pour la réussite scolaire (voisinage, frères et sœurs...), et à leur vigilance à l'égard du mode de vie de leurs enfants

Enfin, des sociologues comme Robert Ballion (*Les Consommateurs d'écoles*, 1982) Alain Léger et Gabriel Langouët (*Le Choix des familles*, 1997). Ont également travaillé sur les stratégies des acteurs. Ces auteurs insistent sur le développement de comportements consuméristes à l'égard de l'institution scolaire. Ils montrent que la supériorité des familles culturellement favorisées tient aussi à leur habileté à profiter des marges de manœuvres qu'offre le système scolaire pour faciliter les parcours de réussite de leurs enfants,

notamment par l'utilisation des dérogations à la carte scolaire ou le recours à l'enseignement privé.

Toutes ces recherches ont contribué à rendre aux acteurs leur consistance et à mieux comprendre comment les individus subissent, supportent, contournent ou combattent les injustices de la compétition scolaire.

De nouvelles problématiques sur la scolarité des filles ont vu le jour. Devant le constat indiscutable de la meilleure réussite scolaire des filles, et cela dans tous les milieux sociaux, des auteurs comme C. Baudelot et R. Establet (*Allez les filles !*, 1992) ont été amenés à nuancer les analyses antérieures sur la reproduction des inégalités ou sur la domination masculine.

La réussite scolaire des filles peut en effet s'interpréter comme une inversion à leur profit, grâce aux logiques scolaires, des stéréotypes sexuels traditionnels. La docilité et les compétences relationnelles que les modes d'éducation dominants développent chez les filles, *a priori* pour les confiner dans leur futur rôle de mère de famille, deviennent des atouts pour réussir à l'école, alors que les comportements virils d'affirmation de soi valorisés dans l'éducation masculine préparent mal les garçons à se soumettre aux normes scolaires.

En bref, les filles travaillent quand les garçons chahutent. Certes, malgré leurs meilleures performances scolaires, les filles continuent d'être minoritaires dans les filières scientifiques de haut niveau. Pour l'expliquer, on peut suivre Marie Duru-Bellat qui interprète cet écart en termes de conditionnement au manque d'ambition et à l'autocensure (*L'Ecole des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, 1990). Mais on peut aussi observer qu'elles sont désormais nettement majoritaires dans des filières aussi sélectives que les grandes écoles de commerce ou les facultés de médecine.

2. Les enseignants et le rapport des familles à l'école.

La tendance générale chez les enseignants qui consiste à externaliser les causes des difficultés scolaires des élèves et, précisément, à imputer au milieu familial tous les maux du système éducatif Algérien, les difficultés d'apprentissage ou l'échec scolaire des élèves s'énonce de manière récurrente dans les termes plus ou moins explicites de la « démission éducative » des parents.

Ainsi, selon des études concordantes (*L'école des parents*) auprès de professionnels de l'éducation, une grande majorité des sondés jugent les parents fréquemment démissionnaires. Une majorité du personnel de l'éducation nationale parle de « démission éducative » avance deux groupes arguments :

21. Le premier groupe d'arguments porte sur les pratiques éducatives des parents et la manière dont ils gèrent le temps de leur enfant, ses activités scolaires et extrascolaires et ses fréquentations. Les enseignants reprochent aux parents laisser l'enfant s'adonner, sans le contrôler à des activités peut utiles, dangereuses et chronophage voire nuisible (télévision et jeux vidéo Smartphone, et connexion, activités sportives excessive).

En plus de cela, les enseignants reprochent aux parents la fuite en avant de leurs responsabilités en les remplaçant par une affection stérile car débordante et immodérée.

22. Le deuxième groupe d'arguments, porte sur ce qu'ils qualifient de démission scolaire des parents. On leur reproche de ne pas suivre la scolarité de leur enfant ou ne pas s'en préoccuper davantage. Dans cette perspective, l'absence de rencontre ou de relation avec les enseignants ou la non-participation à la vie de l'école est interprétée comme un signe de désinvestissement ou d'indifférence à l'égard de l'enjeu scolaire et de la réussite de leur l'enfant.

Par leur absence et leur non-participation, les membres des familles populaires (Celles dont les enfants sont les plus nombreux à avoir des difficultés scolaires) confortent le préjugé relatif à leur manque d'investissement ou à leur résignation face aux difficultés scolaires de leurs enfants. « Ces différentes manières d'appréhender la prétendue démission des parents se renforcent mutuellement. Surtout, elles montrent le glissement d'une représentation en termes de conditions sociales d'existence difficiles à une analyse de causalité où les parents sont perçus comme désinvestis, défaillants, non partenaires et, au final, à la source des difficultés ou de l'échec scolaire de l'élève. » Perier

D'ailleurs, la nécessité affirmée et répétée du partenariat en cas de difficultés de comportement et/ou d'apprentissage de l'élève se conjugue fréquemment avec une moindre présence et participation reconnue des parents dans l'école et Inversement, les scolarités des élèves pour lesquels il n'y a le plus souvent « rien à dire » (les bons résultats « parlent » d'eux-mêmes) reçoivent le renfort de parents présents, voire surprésents, usant de « stratégies de colonisation » visant à contrôler de l'intérieur de l'école la scolarité de leur progéniture

3. De partenaires à « consommateur d'école » (Baillon)

31. Rappel de quelques définitions

Le « partenariat » peut être conçu comme la définition conjointe, par les partenaires, des objectifs et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. (Paul Durning in *éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Paris, PUF, 1995, p. 198.)

La « coopération », elle, suppose une recherche d'entente sur la mise en œuvre des moyens, alors que la « concertation » s'entend comme un échange d'idées avant la « collaboration », qui consiste en la réalisation d'une tâche.

Suivant ces distinctions, le partenariat pourrait représenter la forme la plus exigeante et, en réalité, rarement satisfaite du lien entre l'école et les familles.

Robert Ballion (Ballion R., *La Démocratie au lycée*, Paris, ESF, 2002.)

A esquissé une typologie des différents états de la relation entre l'usager et l'école, en distinguant, selon un ordre d'apparition historique,

L'usager contraint et administré situé dans un rapport de soumission à l'institution dont il dépend ;

L'usager abstrait ou citoyen qui se voit accorder des droits et une représentation au sein d'établissements scolaires adoptant des principes de représentation démocratique au service de l'intérêt général ;

L'usager averti puis stratège, c'est-à-dire capable de faire des choix informés et rationnels au regard des intérêts scolaires de sa progéniture.

32. Une Partenariat sélectif ou la recherche du parent « idéal. ».

On pourrait se demander : Qui participe à la vie des institutions éducatives ? et qui en sont les véritables bénéficiaires et à qui profite l'ouverture de l'école aux familles ?

L'objectif du partenariat serait de transformer les enfants en élèves afin qu'ils intègrent les valeurs et les normes de l'école, et, d'autre part, de consacrer les parents dans leur responsabilité éducative (Glasman, 1992).

Les familles ont alors pour fonction de préparer l'enfant à l'école et de prolonger, avec d'autres moyens et sous d'autres formes, ce qui est appris en classe et exigé après la classe.

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

On perçoit à ce niveau que le partenariat peut s'apparenter, pour les groupes les plus à distance de l'école et de sa culture, à un processus de mise en conformité, voire de contrôle indirect de ce qu'ils font et de ce qu'ils sont.

Les familles les plus démunies et les plus dominées en redoutent d'autant plus les effets qu'elles font face à une injonction paradoxale leur prescrivant de

s'inscrire dans un système de relations dont elles ne possèdent ni le code ni les moyens pour y participer. Or leur non-présence ou leur silence risque de les constituer en non-partenaires et de conforter les interprétations en termes de désintérêt, de manque de « bonne volonté » ou de démission éducative.

Henriot-van Zanten affirme que les parents des classes moyennes seraient, du fait d'une plus grande proximité sociale avec les agents de l'institution scolaire, les premiers bénéficiaires d'une offre de partenariat opérant sur un mode qui leur est plus familier. Parce qu'il requiert des familles des dispositions et des ressources culturelles inégalement partagées, l'accès à ce mode de relation s'adresse implicitement à des usagers avertis et aptes à satisfaire, par le biais d'une connivence culturelle et de codes partagés, les critères pour s'afficher en « bon parent » et, précisément, en parent d'élève.

Au-delà des mots, l'enjeu porte sur le degré de compétence et sur le statut de parents inégalement « partenaires » dans les relations et actions où ils sont supposés s'engager (Van Zanten, 2001).

Plus généralement, au niveau du primaire comme dans le secondaire, la participation des parents aux réunions, leur implication dans la vie des établissements et la facilité avec laquelle ils s'autorisent à intervenir sont liées à leur appartenance sociale et à leur niveau de scolarisation (Montandon, 1994 ; Masson, 1996 ; Terrail, 1997).

4. Le lapsus des enseignants

Ce faisant, le partenariat sécrète indissociablement la figure de parents trop absents, des « déviants ». Imperceptiblement, la problématique de l'élève en difficulté – plus fréquente dans les familles évoquées – devient celle de parents (mis) en difficulté, car confrontés à la scolarité chaotique de leur enfant mais également à leur rapport à l'école, plus délié et jugé trop en retrait.

Elle peut être ressentie comme une relation hiérarchique et potentiellement source de conflits. Lorsqu'ils se voient rappelés à leurs « obligations » sur le mode radical de la convocation ou de la sanction, il s'établit alors un rapport de force avec l'école, une confrontation susceptible de générer des tactiques d'évitement ou des réactions parfois virulentes de mécontentement.

On risque d'oublier parce que refoulé, tout ce que ce partenariat requiert comme dispositions et ressources afin que les parents aient conscience de sa nécessité supposée et s'inscrivent dans les formes et les modalités de collaboration proposées par les enseignants.

En effet, la communication avec ses règles de l'échange, ses codes culturels, les attentes de rôles divergents font obstacle à l'entente et à la compréhension mutuelle. En ce sens, il ne s'agit pas un simple « malentendu » pour qu'une information et une communication améliorées permettraient de surmonter, il y

a un différend entre une partie des familles et l'école, dont les catégories de perception, d'interprétation et d'action divergent au point de ne jamais s'accorder (Périer, 2005)

Les sources de différends entre les familles et les enseignants sont au nombre de trois :

41. D'une attitude de confiance à la défiance.

En effet, les parents se montrent pour la plupart disposés à reconnaître compétence des enseignants et à leur accorder leur confiance. Elle n'est pas seulement l'effet de leur méconnaissance, mais aussi l'indice de leur croyance en une école qui réaliserait, sinon l'égalité des chances entre élèves, du moins l'égalité de droit entre des individus que l'institution protège.

Suivant la logique de confiance, les parents ont pour norme de ne pas intervenir, attendent d'être informés par l'école et d'être sollicités par elle. Ils ne jugent donc pas utile de rencontrer les enseignants et s'interdisent même de s'immiscer dans un domaine qu'ils s'obligent à respecter.

Cependant, lorsqu'un contact s'effectue à l'initiative de l'école (parfois tardif), il n'est pas rare que celui-ci se produise à un moment déjà trop avancé, dans un temps où il leur sera difficile d'infléchir une appréciation ou une décision qu'ils jugent arbitraire et vivent comme une sanction. Dans ce contexte, les parents s'estiment volontiers abusés, sinon trahis par l'école, et la confiance initiale vire alors au soupçon ou à la défiance les critiques que les familles se mettent à critiquer les enseignants, (une scolarité difficile et parfois déjà compromise).il leur reprochent :

441. l'élitisme scolaire,

L'élitisme des enseignants ou l'élitisme de la culture scolaire portée par les enseignants. Les savoirs enseignés sont jugés peu pertinents au regard des métiers visés.

De même, l'ampleur des devoirs à la maison est vécue comme une façon de mettre les enfants en difficulté puisqu'ils ne pourront pas être aidés (sans parler des conditions matérielles au domicile)

442. le manque d'autorité,

Les parents reprochent également aux enseignants de manquer d'autorité (les enseignants faisant ce même reproche aux parents).

Les parents disent que les professeurs ne se comportent pas comme des adultes face aux élèves et ils ne comprennent pas toujours la proximité dans les relations entre enseignants et élèves, les modes de communication et d'échange faits de proximité et de complicité (tutoiement, échanges téléphoniques, individualisation des « règles »...).

443 .la discrimination sociale ou ethnique

Enfin, ils redoutent qu'un traitement aux accents discriminatoires, sur une base sociale (parfois ethnique), ne compromette les chances scolaires de leur enfant et ne l'expose à des sanctions injustifiées. L'enseignant peut être soupçonné d'attitudes « racistes », et ce d'autant plus que certains élèves se montrent fort habiles en présentant, de façon stratégique, les informations données à leurs parents.

42. Attitude de défense

Les familles déploient des tactiques défensives pour se protéger. De quoi ? Ce que les enseignants disent des élèves, de leurs performances ou de leur comportement, atteint souterrainement l'identité des personnes et les qualités éducatives des parents.

Alors que l'institution scolaire cherche des alliés ou des recours, les parents disqualifiés peuvent, au contraire, « faire bloc » défensivement avec leur enfant, le protéger pour... se protéger eux. Le retrait est une tactique défensive qui permet de résister et de « garder la face », de maintenir une identité de parent, essentielle dans la définition de l'identité sociale (celle des mères de milieux populaires, en particulier).

Les difficultés scolaires sont une mise à l'épreuve de la famille, de sa cohésion et de la solidité de ses liens. Le déni de réalité scolaire (ces familles qui « refusent » de voir les réalités « en face ») ou l'esquive du partenariat n'ont alors d'autre fonction que de préserver l'intégration familiale et l'entente entre ses membres.

Conclusion

Pour d'éviter le rejet mutuel de la faute, les parents incriminant les enseignants et inversement (Gayet, 1999). L'école doit expliciter ce qu'elle fait et attend des parents et que les frontières de rôles et de responsabilités des uns et des autres soient précisées. Rendre le partenariat accessible et intelligible au plus grand nombre impliquerait de clarifier le « mode d'emploi », les règles mais aussi les usages afin de lever les inhibitions et les freins.

La diversité sociologique des familles et des contextes suggère de varier les dispositifs et modalités de la rencontre. Pour utile qu'il soit, le modèle de relations dominant dans l'institution des rapports entre les familles et l'école (documents d'information, réunions, rencontres interindividuelles sur rendez-vous, représentants élus...) s'adresse en réalité à un type de parents, au détriment des autres.

Ce n'est qu'on modulant les formes et les supports du lien, ne serait-ce qu'à travers le lieu, la temporalité et la prise de contact, l'école peut ouvrir l'espace de ses accès, pratiques et symboliques, aux familles qui en sont les plus éloignées.

BIBLIOGRAPHIE

- Ballion R., *La Démocratie au lycée*, Paris, ESF, 2002.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C., *Les Héritiers*, Paris, les éditions de minuit, 1975.
- Beudelot Christian et Establet Roger, *Allez les filles !*, Paris, Point, (réédition) 2006.
- Bouveau P., Cousin O. & Favre J., *L'école face aux parents*, Paris, ESF, 1999.
- Chauveau G. & Rogovas-Chauveau E., « Relation école-familles populaires et Réussite au CP », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992, pp. 5-18.
- Dubet F., *école, famille. Le malentendu*, Paris, Textuel, 1997.
- Durning P., *éducation familiale. Acteurs, processus, enjeux*, Paris, PUF, 1995.
- Felouzis G., Liot F. & Perroton J., *L'Apartheid scolaire*, Paris, Le Seuil, 2005.
- Gayet D., *C'est la faute aux parents*, Paris, Syros, 1999.
- Glasman D., « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992, pp. 19-33.
- Henriot-Van Zanten A., *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation Prioritaires*, Lyon, PUL, 1990.
- Meirieu P., *L'école et les parents*, Paris, Plon, 2000.
- Montandon C. & Perrenoud P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, 1987.
- Périer P., *école et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR, 2005
- Sirota R., *L'école primaire au quotidien*. Paris, PUF, 1989
- Van Zanten A., *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 2001.