

LES PARENTS ET L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE : UNE SI GRANDE ATTENTE...

Maria do Céu CUNHA (*)

Nombre de parents manifestent envers l'institution scolaire une agressivité croissante liée pour une large part au reproche d'incapacité éducative qu'ils sentent peser sur eux.

En revanche, ils accordent un grand crédit à l'accompagnement scolaire, qu'ils conçoivent essentiellement comme une aide aux devoirs.

Cette confiance (démessurée ?), partagée également par les enfants, mobilise et inquiète les intervenants de cet accompagnement.

La participation des parents, quels enjeux symboliques ?

Un étrange consensus semble unir aujourd'hui enseignants et équipes d'accompagnement scolaire : sans la « participation » des parents, point de succès scolaire pour les enfants. Étrange, car, comme l'affirme Philippe Meirieu, « il n'existe pas d'autre pays que la France qui ait construit son système scolaire, à ce point, contre le système familial » (1). Est-ce parce que l'école reste marquée par la conviction que « seul l'État a le droit d'éduquer » que la participation des familles, appelée de tous leurs vœux par les équipes éducatives, pose tant de questions et de débats au sein des établissements lorsqu'elle doit se mettre en œuvre concrètement ?

Il s'avère que cette conception de l'école, forgée par des événements historiques particuliers, se trouve en accord avec la représentation que

(*) Sociologue.

s'en font souvent les familles populaires, notamment immigrées : l'école c'est l'affaire des enseignants.

Cette entente tacite sur le partage des rôles de chacun est aujourd'hui mise en cause, de par l'appel à « participation » qui est fait aux parents, priés de se mêler de la vie scolaire de leurs enfants. Leur présence (à la fois au sein de l'école et dans les dispositifs d'accompagnement scolaire) est sollicitée et tenue pour indispensable.

Or, vu les réticences des principaux intéressés à y répondre, cet appel prend souvent la forme, plus ou moins explicite, d'une accusation. Même lorsque le mot n'est pas prononcé, on songe alors à ce « procès » de démission qu'instruisent désormais nombre d'intervenants aux parents des quartiers populaires, coupables, selon eux, de laisser à d'autres l'entière charge de l'éducation de leurs enfants.

Est-ce parce que cet « appel » cache en fait une « injonction » faite aux parents des couches populaires, sommés de toutes part d'être « citoyens » (2) ? Quoi qu'il en soit, l'implication des parents dans la vie de l'école et dans celle des dispositifs d'accompagnement scolaire reste le plus souvent un vœu pieux. Les parents, notamment ceux dont les enfants posent des « problèmes » à l'école, ne se bousculent pas dans les réunions et traînent les pieds pour y venir lorsqu'ils y sont convoqués (les enseignants parlent de ces parents que l'on ne voit jamais, malgré les nombreuses lettres de convocation, et de portables éternellement « débranchés »...) ; le plus souvent, après la signature des « contrats » (et malgré les détours et les ruses inventés par les responsables de l'accompagnement scolaire pour les rencontrer), ils répondent « absents » tout au long de l'année, jusqu'à la signature du nouveau contrat, un an après...

Lorsque l'on écoute plaintes et complaints des uns et des autres sur cette « absence » des parents et ses conséquences néfastes en termes de réussite scolaire pour leurs enfants, on se rend compte des contradictions qui émaillent les propos :

a) Comme l'ont montré nombre de travaux, ces professionnels se représentent les parents des couches populaires comme des personnes culturellement carencées, l'accompagnement scolaire étant le plus souvent envisagé en termes de manques à combler ; comment dès lors peu-

vent-ils demander à ces parents de s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants ? Il nous semble que, sans un travail préalable et sérieux sur ces représentations déficitaires des parents, on ne peut aider ces professionnels (*a fortiori* ceux qui ont intériorisé ces images négatives) à reconnaître pleinement les savoirs des parents, à comprendre que, même analphabètes, ils ne sont pas dénués de compétences pour suivre la scolarité de leurs enfants de manière régulière, pour surveiller leur travail... (3)

Par ailleurs, de nombreux auteurs ont montré que les parents des couches populaires, loin de se désintéresser de la scolarité de leurs enfants, y investissent, au contraire, des attentes nombreuses. Les parents des couches populaires investissent, aujourd'hui plus que jamais, des espoirs très importants dans la scolarité de leurs enfants. Ils suivent en cela le mouvement global de la société, qui adresse à l'école une demande croissante de succès scolaire. Plus que d'autres, les familles populaires ont à craindre l'échec scolaire, celui-ci apparaissant directement connecté à la réussite et à l'ascension sociales.

Ainsi, cette école qui, tout en reproduisant et accentuant les inégalités, est, aujourd'hui, comme l'explique François Dubet (4), moins inégalitaire qu'elle ne l'était hier, est devenue la cible des attaques d'un nombre croissant de familles populaires. Leur déception est à la mesure de leur investissement dans la scolarité de leurs enfants et l'impuissance de l'école à contribuer à l'ascension sociale de leurs enfants écorne sa légitimité. Cependant, la mobilisation des parents ne contribue pas toujours à la réussite scolaire des enfants (5). L'une des fonctions de l'école (et de l'accompagnement scolaire) pourrait consister à élucider avec les parents les modalités efficaces d'implication et à les distinguer de celles qui se révèlent contre-productives.

b) Cependant, aujourd'hui, l'école est loin de se trouver seule à assumer la scolarité des enfants. On attend, plus ou moins explicitement, des parents qu'ils la secondent : « appuis logistiques de l'enfant guerrier », selon l'expression de Philippe Meirieu (6), dans la « course d'obstacles » que chacun doit franchir pour réussir. Or, ces parents ressentent qu'ils sont loin de correspondre au modèle de parent valorisé par l'institution scolaire, jugé susceptible de se mobiliser efficacement pour aider les enfants à affronter la concurrence scolaire. Les critiques des parents se font d'autant plus virulentes qu'ils sentent peser sur eux le poids du soupçon de leur insuffisante implication. Ainsi sont-ils souvent amenés à se

justifier, à faire la preuve de l'énergie déployée pour être un « bon parent ». Ces parents vivent avec une crainte : outre les difficultés objectives qui sont les leurs, ils sentent peser sur eux le doute quant à leurs capacités à éduquer leurs enfants. Alors même que l'on appelle les parents à intervenir dans la chose scolaire, on stigmatise dans le même mouvement leurs limites : limites à répondre positivement aux demandes de « participation » ; mais aussi limites dans leurs capacités à socialiser leurs enfants, à les faire intégrer un minimum de règles et de normes qui permettent aux « professionnels » de travailler, aux enseignants de se centrer sur les « apprentissages fondamentaux » et aux dispositifs d'accompagnement scolaire de les compléter dans ce travail.

Cette posture est ambiguë et contradictoire, et apparaît comme telle aux parents. La demande de « responsabilisation » qui leur est adressée – car « on ne peut faire à leur place » – va de pair avec le jugement, volontiers sévère, sur leurs (in)capacités. Ainsi posée, cette demande contribue à culpabiliser les familles. Se sentant pointées du doigt, concevant elles-mêmes tristesse, angoisse et culpabilité lorsque leurs enfants sont en échec, est-il si étonnant de les voir de plus en plus fuyantes ? Les discours de victimisation que l'on voit se développer au sein des familles semblent répondre à ceux des enseignants, chacun se renvoyant la « faute » de l'échec des enfants.

Or, il est intéressant d'observer que nombre de parents qui manifestent envers l'institution scolaire une agressivité croissante ne conçoivent pas du tout la même animosité vis-à-vis des dispositifs d'accompagnement scolaire, les créditant unanimement d'une volonté d'aider leurs enfants à se ressaisir de l'échec... produit par l'école.

Les parents et les dispositifs d'accompagnement scolaire

Les parents ont répondu dès qu'elle a été mise en œuvre par les associations, et au-delà de toute attente, à l'offre d'accompagnement scolaire (7). Car si la plupart des associations affirment avoir répondu à la « demande pressante » des parents (et aussi des enfants), c'est leur offre (et son institutionnalisation progressive dans ce nouveau « marché ») qui a révélé des besoins latents et est venue s'ajuster à une forte aspiration des parents : faire bénéficier leurs enfants d'une aide éducative, et notamment d'un soutien vis-à-vis des apprentissages scolaires...

En se créant « aux côtés » de l'école, l'accompagnement scolaire semble avoir trouvé une vraie légitimité auprès des parents. Même si les évaluations de ces dispositifs montrent que ses acteurs tiennent à se « démarquer des modalités scolaires » et tendent à développer « des griefs et des critiques mettant en cause les enseignants dans le cadre du fonctionnement scolaire » (8), les parents les créditent d'une efficacité en termes d'aide à la réussite de leurs enfants (ce qu'aucune évaluation n'a jamais pu déterminer) et soulignent aussi l'engagement et le dévouement des divers intervenants...

Comme il n'est pas rare que les parents opposent à ce dévouement efficace un soupçon sur le faible intérêt que l'école porterait à leurs enfants, notamment lorsqu'ils sont les « derniers de la classe », on peut se questionner, comme le font nombre d'auteurs, sur les effets de délégitimation de cette institution qu'induirait la gestion massive des difficultés scolaires de ces enfants, à sa marge, au sein des dispositifs d'accompagnement scolaire. Cependant, une autre question est tout autant légitime : la relation de proximité (induite par les petits groupes, par le cadre plus souple de l'accompagnement scolaire) ne permet-elle pas aux intervenants de repérer les évolutions – fussent-elles peu spectaculaires – de chaque enfant et de garder ainsi l'espoir d'une évolution possible, espoir que parfois les enseignants semblent abandonner ?

Cependant, il nous a semblé aussi que les parents ne conçoivent pas ces dispositifs comme un droit, mais comme une aide supplémentaire qui leur est accordée, et dont ils sont redevables à l'association ; une aide juste, qui prend en compte leurs difficultés particulières, mais qui ne relève pas des obligations de la société à tenter de rétablir une certaine égalité entre les élèves (9).

Est-ce cette « dette » qui fait taire les critiques et prodiguer les éloges ? En tout cas, il nous a été donné d'observer des comportements caricaturaux lors d'une réunion de parents, convoqués à se présenter, sous menace d'expulsion de leur enfant du dispositif. Chacun a subi, à tour de rôle et au vu de tous, des accusations (oubli des gâteaux pour le goûter, oubli du paiement d'un trimestre...), dans le silence. Aucun responsable d'établissement scolaire ne pourrait tenir, en leur présence et devant un collectif de parents, de tels discours. Or, me trouvant amenée à interviewer la seule mère qui avait osé affronter, lors de cette réunion, la responsable de dispositif, en tentant de lui faire entendre les

« raisons » des parents, j'ai été étonnée de la voir se répandre en louanges sur les bienfaits de cette action et les bénéfices que sa fille en retire.

Certes, cet exemple évoque des situations extrêmes. Mais il révèle ce fait essentiel : pour les parents, l'accompagnement scolaire n'est pas conçu (pas encore ?) comme un droit, malgré le développement exponentiel des associations proposant leurs services dans ce domaine, et malgré son financement par les pouvoirs publics ; ne l'envisageant pas comme un droit, ils se sentent d'autant moins fondés à revendiquer une quelconque adaptation à leurs besoins, et d'autant plus enclins à juger que les dispositifs répondent, quelles que soient les modalités de leur mise en place, à leurs aspirations...

Ainsi, si l'objectif de la participation des parents est consensuel, appelé de tous leurs vœux par les divers acteurs des dispositifs d'accompagnement scolaire (10), il reste presque toujours flou, et ses modalités sont souvent établies de manière unilatérale... par ces responsables, qui cherchent généralement à s'assurer de leur présence à des moments symboliques et leur proposent (et imposent) des règles et des contrats, redoutant, comme le font les enseignants, qu'ils ne se « déchargent » de leurs enfants en les envoyant à l'accompagnement scolaire (11). Car, si toutes les associations ont conçu à l'égard des parents des exigences, rares sont celles qui jugent important de négocier avec eux, dès le lancement du dispositif, le projet à poursuivre : buts politiques, démarches pédagogiques... et même modalités concrètes de mise en place.

Ce faisant, elles confortent les parents dans les représentations qu'ils se font d'eux-mêmes lorsqu'ils s'estiment « incapables » d'aider leurs enfants dans le domaine scolaire et se sentent « soulagés » que ce souci majeur leur soit enlevé. Cette étape pourrait être essentielle pour commencer avec les parents un travail de « conscientisation » (12) : c'est à ce moment, avant que le projet ne soit construit et monté, qu'on peut envisager, avec les parents, quelles compétences, savoirs et savoir-faire ils sont prêts à mobiliser.

Il semblerait plus productif de réfléchir sur le déficit de « savoir-faire » des associations dans le domaine de la mobilisation de leur public. Si celui-ci se montre si « réticent » à participer, n'est-ce pas que les anciens outils et les anciennes démarches à l'œuvre dans les associations ne sont

plus adaptés (13) ? S'interroger sur leurs capacités à répondre à cet objectif de « participation » qu'elles s'imposent et entendent imposer aux parents aurait alors tout son sens... À moins que, comme le suggère Dominique Glasman, on valorise peu, dans la réalité, des modalités de « participations » des parents qui ne seraient pas conformes à la « norme » : celle des couches moyennes, seule légitime à leurs yeux ?

On ne peut aujourd'hui s'abstenir de questionner le sens de la demande de participation qui est adressée aux parents, ainsi que les effets pervers (notamment le surcroît de stigmatisation) que cette demande peut développer. De même, il importe de définir et de préciser avec les parents les objectifs escomptés, notamment en termes de réussite pour les enfants. Et cela d'autant plus que l'on a pu vérifier, par exemple, que la fréquentation assidue de l'école par les parents ou la parfaite entente entre eux et les enseignants peut aussi se faire sur le « dos » de l'enfant. Si les conflits entre les parents et les enseignants (sur les méthodes, par exemple...) sont de nature à produire des troubles chez l'enfant, ce n'est pas pour autant que toute entente cordiale suffit, à elle seule, à produire du succès scolaire (14).

Ça nous a enlevé une épine du pied

Quelle place les parents font-ils aujourd'hui à l'accompagnement scolaire dans leurs mobilisations pour la réussite de leurs enfants ? Quelle demande sociale adressent-ils aux acteurs de ces dispositifs ? Quelles fonctions leur attribuent-ils et quelle utilité leur reconnaissent-ils (15) ?

Les mots « parents démissionnaires » reviennent souvent dans la bouche des acteurs de l'accompagnement scolaire, alors même que nous rencontrons des parents qui ont des relations régulières avec ces dispositifs. Les parents les reprennent à leur compte, que ce soit pour se défendre ou pour s'accuser mutuellement... Tel un fil rouge, la peur d'être accusé et le besoin de se disculper parcourent leurs discours. Si tous les parents sont prêts à reconnaître les difficultés nombreuses qu'ils rencontrent dans l'éducation de leurs enfants, aucun n'estime « démissionner » de son rôle.

« Parfois, il y a des parents qui ont tellement de problèmes pour aider les enfants qu'ils baissent les bras, ils ne savent plus quoi faire... Voilà, ils baissent les bras. C'est pour ça, grâce à cette association-là... Ils

ont besoin d'aide, les parents, ils ont trop besoin... C'est ça que l'école devrait comprendre, c'est que quand les parents ne peuvent pas aider leurs enfants comme il faut, même s'ils veulent... Surtout avec les garçons, les mamans ont déjà tellement de problèmes... C'est dur, c'est difficile...

– Vous aviez besoin d'aide, vous aviez besoin d'un coup de main !

– Voilà ! c'est ce que je vous ai dit... Comme avec mon grand garçon, j'ai bataillé mais je n'ai pas baissé les bras ; chaque fois je viens, je dis à Monique “ Qu'est-ce que je vais faire ? ” Elle m'a expliqué, et j'ai bataillé pour lui, je ne peux pas dire “ Moi je m'en fous ”.

(Mme Abadi, Valence.)

Les parents expliquent comment leurs efforts pour aider scolairement leurs enfants, malgré les difficultés, précèdent le moment où les enfants sont arrivés à de l'accompagnement scolaire, et ne cessent pas lorsque cette aide se met en place. La recherche d'un dispositif d'accompagnement scolaire est d'ailleurs présentée comme la preuve évidente qu'ils s'intéressent à la scolarité de leur enfant.

Car chercher le dispositif, c'est déjà se préoccuper de la scolarité. Ainsi, alors que certains professionnels expriment le sentiment que les parents leur « lâchent » les enfants, se déchargeant sur eux de leurs « responsabilités » et refusant de « participer », pour les parents, le fait d'avoir recherché et trouvé le dispositif d'accompagnement scolaire (parfois après avoir déployé un certain effort de volonté) atteste au contraire de leurs efforts :

« Voilà le problème : les parents, ils ne laissent pas tomber les enfants... ils désespèrent, ils ne savent pas quoi faire, c'est pourquoi moi j'ai cherché de l'aide et si on ne cherchait pas l'aide, là on pouvait nous dire qu'on baisse les bras, comme ça, qu'on s'en fiche... Mais nous on cherche de l'aide et on la trouve ; là, non, on ne peut pas dire qu'on s'en fout de nos enfants... »

(Mme Bouazza, Valence.)

« On nous a enlevé une épine du pied ». Cette métaphore souvent répétée traduit la souffrance des parents face à une tâche qui leur semble démesurée... et leur soulagement. Ils comprennent fort bien, comme l'ont montré de nombreux auteurs, l'enjeu scolaire, et ressentent les limites éducatives qui sont les leurs ; ils trouvent donc bienvenu d'être « libérés », par des personnes compétentes, de ce souci pesant...

« Ça m'a beaucoup aidée hein, ça m'a enlevé une bonne épine du pied, parce que, même si j'ai ma scolarité à moi, j'ai pas pu l'aider. L'attention n'était pas là, la concentration non plus ; je ne pouvais pas lui donner toute l'attention qu'elle me demandait au niveau scolaire. Le reste était bien comblé, mais il fallait que je me multiplie encore une fois...

– À ce niveau, vous aviez besoin d'une aide ?

– Oui, il me fallait une aide de ce côté-là, même si j'avais fait mes études, mais je ne savais pas trop comment la prendre... »

(Mme Mhedi, Trappes.)

Les aider, mais comment ? Les difficultés des parents

Les parents décrivent l'apaisement relatif que leur a apporté le soutien proposé à leurs enfants. Deux grands ordres de raisons sont avancés pour expliquer leurs difficultés et même leurs déboires, lorsqu'ils tentent d'apporter une aide aux enfants dans l'exécution de leur travail scolaire : les difficultés d'ordre relationnel et les difficultés d'ordre technique, évoquées souvent de pair.

Les difficultés d'ordre relationnel

La « posture » et le statut même de parents rendent, selon eux, peu aisé l'établissement d'une relation pédagogique. Les difficultés de contrôle et de maîtrise de l'enfant, l'intense conflictualité qui s'allie à l'exécution des devoirs à la maison révèlent combien l'implication et l'affectivité envahissent la relation d'aide lorsqu'il s'agit d'un thème aussi brûlant et anxigène que la scolarité des enfants. Certains s'estiment de ce fait incapables de maîtriser ces sentiments, de construire une distance susceptible de dépassionner la relation.

« J. est très timide. Dès qu'on élève un peu la voix, dès que ça force... je m'énervais. Il y avait des trucs tout à fait logiques ; pour moi, c'est logique. Je me disais : “ Nom d'une pipe ! c'est pas possible, tu lui dis 8 et 2, elle te répond du tac au tac 10. ” 5 minutes après, elle réfléchissait... Là... Je me dis “ C'est pas possible”, et du plus grand au plus petit, je me dis, “ c'est pas possible, elle sait aligner les chiffres et pourtant elle me met tout de travers. ” Voilà... les parents... on se dit : “ C'est pas possible. On ne peut pas comprendre... ” »

(Mme Kalfon, Mulhouse.)

Pour certains parents, les difficultés se situent en amont : il s'agit tout simplement de réussir à « mettre les enfants au travail ». Rebelles vis-à-vis du travail scolaire, que ce soit par la révolte ouverte ou par la ruse, les enfants freinent et développent des stratégies de contournement, de détournement de l'attention des parents pour fuir leurs « devoirs »... Il en va différemment avec les intervenants de l'accompagnement scolaire.

L'expression « *jeter le cartable* » est souvent utilisée par ces parents pour rendre compte d'une situation où les enfants se « débarrassent » de l'école et des devoirs dès qu'ils arrivent à la maison, refusant de céder aux injonctions des parents lorsque ces derniers les incitent au travail. Cette difficulté de contrôle des enfants concerne à la fois les filles et les garçons. Mais selon les parents, elle est encore plus grande avec les garçons, du fait de l'attirance exercée par la « rue ». L'accompagnement scolaire sert alors aussi à stabiliser les enfants dans un lieu où ils respectent une certaine forme de contrôle social (16).

« Avant, l'accompagnement scolaire n'était que deux jours par semaine. Maintenant c'est tous les jours, c'est bien. Mon petit, de 9 ans... Il vaut mieux qu'il aille faire les devoirs qu'il traîne dans la rue. Avec moi, j'étais toujours derrière lui. Mais il disait : " Je vais jouer un peu, j'arrive ! " Et il venait pas. Avec les intervenants, il sait que l'heure c'est l'heure, il peut pas aller plus tard. Il arrive de l'école, il goûte et il va tout de suite... Personne ne se fâche, personne ne s'énervé... »
(Mme Belhadj, Valence.)

Les enfants eux-mêmes évoquent les difficultés qu'ils éprouvent à travailler à la maison. L'accompagnement scolaire est une contrainte acceptée et même revendiquée par certains d'entre eux. Dans ce lieu où l'on vient pour « travailler », ils peuvent, l'espace de quelques heures, trouver « une ambiance » studieuse qui les encourage et les porte. La plupart estiment ne pouvoir trouver l'équivalent à la maison, liée à maints plaisirs qui détournent du travail scolaire. La télévision semble être au centre de ces incitations au loisir...

« Depuis cinq ans je viens au foyer. Chez moi, je fous rien, en fait je viens ici pour bosser. J'ai des difficultés, mais autrement je ne ferais rien. Ici, il y a une bonne ambiance, on bosse mais on s'amuse... c'est pas comme au bahut. À la maison je regarde la télé, je fais autre chose, j'ai pas envie de bosser. Pour ça que je viens... il y a le brevet à la fin

de l'année... L'ambiance est bien, on s'amuse en travaillant, on s'entend tous bien, on s'aide entre nous... au bahut c'est pas pareil... ici on est six-sept, avec deux intervenants... »

(Groupe d'adolescents, Valence.)

Les raisons d'ordre technique

Lorsqu'il s'agit de rendre efficace l'aide scolaire, de nombreux parents, avant même d'invoquer les difficultés relationnelles, parlent (certains exclusivement) des difficultés techniques. Les parents immigrés analphabètes dans leur langue d'origine soulignent leur impossibilité d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs ; cela ne signifie pas nécessairement un désinvestissement vis-à-vis du suivi régulier de la scolarité. Mais ils estiment ne pas pouvoir aider concrètement les enfants lorsque ceux-ci le leur demandent. Certaines familles immigrées dans lesquelles au moins l'un des parents a été scolarisé (parfois à un niveau plus élevé que les parents « français ») n'en soulignent pas moins leur appréhension et leur peur d'être incompetentes.

« Je suis arrivée en 81, B. avait 6 ans, 7 ans, et comme je parlais pas très bien le français, je ne voulais pas lui expliquer des choses qui ne se passeraient pas bien dans sa tête quoi... : “ Ma mère m'explique d'une façon, la maîtresse m'explique d'une autre ” ; alors, je me suis dit : “ Si on t'accepte là-bas, c'est bon, tu y vas ”. »

(Mme Alcino, Valence.)

Pour les parents scolarisés, les difficultés augmentent au fur et à mesure de la progression scolaire. Ils réussissent à suivre partiellement les enfants tout au long du cycle primaire, mais, arrivés au secondaire, la plupart semblent renoncer à apporter une aide technique dont ils se sentent incapables.

Les parents français soulignent notamment combien les changements intervenus dans les méthodes d'apprentissage (lecture et mathématiques) leur compliquent la tâche pour aider leurs enfants... Ainsi, même si la grande majorité des parents ne conteste pas (tout au moins face à l'enquêteur) la « démarche pédagogique » des enseignants, lorsqu'ils font part de leurs points de vue sur les transformations des méthodes, qu'ils perçoivent à travers les devoirs, la « nouvelle manière de faire les divisions » est, tout comme les méthodes pédagogiques d'apprentissage de la lecture, source d'insécurité. Ces « nouveautés » alimentent chez les

parents une controverse et des doutes sur l'efficacité des méthodes actuelles. En réalité, les parents se sentent très tôt dessaisis de leurs savoirs et empêchés de poursuivre un travail auprès de leurs enfants.

Honteux de leur incapacité à suivre, certains parents, plutôt que de s'avouer « dépassés », prennent le parti de défendre leurs propres méthodes. Bien entendu, ce procès du « vieux » contre « le nouveau » n'est guère productif...

« Les soustractions, il n'arrive pas à lui mettre en tête, et moi non plus..., c'est bizarre. On lui dit : c'est une addition, mais à l'envers... Et c'est comme ça qu'on leur apprend, et je pense que le truc d'un enfant c'est ça, c'est une soustraction. Et pourtant ils font une addition... C'est peut-être là qu'il y a ce problème. C'est comme une division, une division pour nous c'était ça et pas autre chose... Maintenant, ça leur donne une page, leur division, c'est pas logique. Il y a la multiplication, l'addition et la multiplication dans une division, et eux ils ont tout ça de posé là, c'est un pêle-mêle.

– Ils apprennent de manière très différente.

– Ah oui ! Pour lui apprendre à faire les devoirs comme le prof, j'étais brouillée, oui. Alors des fois je lui disais : “ Viens, je te montre un truc, c'est plus facile comme ça... ” Pour moi oui, mais pour l'enfant c'était pas plus facile. Alors je disais : “ Mais je comprends rien à ce truc. ” Alors J., elle me disait : “ T'as pas été à l'école, tu sais rien ”, “ – si, mais c'était pas comme ça ”. »

(Mme Kalfon, Mulhouse.)

À cette expérience de l'humiliation correspond l'étonnement douloureux des enfants face au constat de l'impuissance des parents (17). Dans certaines familles, les stratégies mises en place par les parents réussissent à maintenir les enfants dans l'ignorance de la situation réelle de leur niveau scolaire. Ainsi, Mme Youri, de Trappes, qui a décidé de manière tout à fait volontariste de se « former » elle-même, d'apprendre et de se perfectionner dans la langue française pour pouvoir aider et accompagner scolairement ses enfants, a réussi longtemps à leur cacher son faible niveau scolaire. Ensuite, quand cela est devenu impossible, elle a en quelque sorte constitué chez elle un « collectif de travail scolaire », où ensemble, enfants et mère, s'encouragent mutuellement dans une émulation où les relations (telles qu'elle les décrit) relèvent plus du compagnonnage que de la coercition scolaire. Sa fille Aminata, 19 ans, décrit ainsi cette ambiance familiale studieuse créée et maintenue au long des ans par sa mère : « *Pendant le*

primaire, ma mère ne savait pas bien lire et écrire. Mais à la maison il y avait toujours un temps pour faire les devoirs. Elle suivait. C'était capital, ça... elle suivait. Elle nous a donné l'habitude d'ouvrir les livres après les cours. Elle nous pressonnait, nous motivait. Elle était toujours là, derrière nous : révisez, lisez un peu... Elle nous prenait les cahiers... On ne le savait pas, mais en fait elle apprenait avec nous. »

Quels effets sur la scolarité ? Regards des parents

L'aide aux devoirs

La question de l'aide aux devoirs est toujours au centre des débats dans les dispositifs d'accompagnement scolaire. Chacune des trois associations que nous avons rencontrées donne des réponses particulières à cette demande des enfants et des familles, selon les moyens qu'elle peut déployer et la philosophie de son projet. Mais il ne semble pas que quiconque s'interroge sur la nécessité même d'inclure cette aide dans le programme de travail. De manière pragmatique, chaque association aide les enfants à faire les devoirs (quels que soient le dispositif, le financement et la circulaire qui le sous-tend). Ensuite, au cours des séances d'aide aux devoirs, les intervenants, selon leurs convictions et savoir-faire, tentent d'inscrire d'autres objectifs et de développer des approches pédagogiques plus ludiques. Certaines associations toutefois se donnent les moyens d'adosser à l'aide aux devoirs (18) des activités alternatives et indépendantes, dans un temps autre.

Nous l'avons vu, les parents tiennent tout particulièrement au suivi scolaire de leurs enfants. Et la première attente des parents est celle de l'amélioration rapide des résultats scolaires de leurs enfants (19). Les devoirs sont, selon eux, le lien le plus régulier entre la famille et l'école ; ils constitueraient l'outil (le seul) qui leur permet de contrôler l'évolution scolaire, sorte d'« indicateur » capable de les orienter, de leur fournir au quotidien des informations sur la situation de leurs enfants. Ils estiment que sans « devoirs » ils se trouveraient dans l'impossibilité de saisir le processus de progression de l'enfant dans les apprentissages. Mais les devoirs sont aussi envisagés comme un moyen de consolidation des apprentissages effectués dans la journée, qui pourront être revisités avec plus de succès dans la solitude du foyer... (20). Même s'ils avouent leurs difficultés à suivre, les parents se montrent fort contrariés à l'idée que les enfants pourraient ne plus avoir de « devoirs » à faire en dehors des murs de l'école. Cette position « paradoxale » a été signalée par Dominique Glasman (21).

« Vous aimeriez qu'elle ait plus de devoirs ?

– Si, quand même. Je sais pas... tous les soirs, tous les soirs. Si vraiment y a pas de devoirs ! Moi, je vous le dis : je préfère qu'elle ait plus de devoirs.

– Pourquoi ?

– Pour apprendre, pour regarder, suivre et tout ce qu'elle a à faire... Pour que je puisse regarder si elle arrive ou si elle arrive pas. Il y a des feuilles, quand elle me les ramène, je dis : “ Bon, tu te mets à côté de moi, on regarde qu'est-ce qui faut faire ”. Alors ce qu'il y a, y a des trucs... des triangles, des rectangles, y a des losanges, y a des... Alors il y a A, B... je sais pas, il y a des explications... Je dis : “ Bon, ça, j'peux pas t'aider, ça j'ai jamais fait . ”

– Il y a des matières où vous ne pouvez pas lui expliquer, qui sont trop ardues pour vous ?

– Voilà c'est ça. Ou bien, des fois, des mots croisés qui faut... Il leur donne des trucs ! des mots croisés ! Des fois j'me dis : “ Pourquoi ? à quoi ça sert ? ”

– À apprendre du vocabulaire, à connaître des mots nouveaux et à les utiliser.

– Ah bon ? Parce que moi je me dis toujours : “ Pourquoi, à quoi ça sert ? ” Alors moi déjà, j'sais pas... je vous dis franchement, les mots croisés je comprends rien du tout, alors là je peux pas l'aider. Alors je dis : “ Sandrine, je lui demande à la grande, elle, elle sait... ” Mais moi, déjà c'est un truc qui m'a jamais plu les mots croisés, alors je comprends rien. »

(Mme Jeannot, Mulhouse.)

Dans l'offre d'accompagnement scolaire, c'est l'aide aux devoirs qui concrétise, rend lisible et légitime l'action de l'association. Cette activité reste prioritaire pour les parents et la manière dont elle est assumée contribue à lé/ou délégitimer l'association.

« Est-ce que l'accompagnement scolaire chez vous vous a plu (22) ? Ou vous auriez préféré qu'elle aille dans un lieu collectif, en dehors de la maison ?

– Non... Je préfère clairement ici... Parce que y a un truc aussi, à la MJC, un accompagnement scolaire le soir. S. [l'aînée] y participait, à l'époque, et elle n'a jamais fait ses devoirs là-bas. Elle rentrait et j'avais quand même les devoirs à faire. Ils faisaient beaucoup de bricolage, beaucoup d'activités. »

(Mme Kalfon, Mulhouse.)

Si les attentes des parents vis-à-vis du travail strictement scolaire pendant le temps de l'accompagnement scolaire sont fortes et clairement exprimées, ils admettent aussi d'autres démarches d'apprentissage moins scolarisées, prenant le jeu comme moyen d'accrocher l'attention d'enfants récalcitrants. La plupart des parents rencontrés semblent être sensibles à l'idée qu'une démarche ludique puisse aider tout autant les enfants à apprendre, ce qui atteste une certaine diffusion auprès d'eux de principes généralement peu partagés dans les couches populaires (23).

« Des fois ils parlent parce qu'ils sont contents du club informatique ; ils sont très contents, en plus ils jouent aux échecs, c'est important, c'est comme s'ils travaillaient, ils veulent trouver la solution pour gagner... même l'informatique : alors là ils sont contents, très contents, et maintenant ils comprennent vite (père)...

– On sait qu'ils vont à la bibliothèque (mère)...

– Ils ont besoin de livres, ils en ramènent. Ça rentre un peu comme ça dans la tête (père).

– Toutes ces activités, en plus de l'aide aux devoirs, elles vous semblent intéressantes ?

– Ah oui, tout en général... c'est tout intéressant pour eux, ces choses qu'ils font... »

(M. et Mme Maloun, Valence.)

Ce sont les responsables (à la fois techniques et politiques) des associations qui impulsent et tentent de maintenir le cap sur une politique appelant au dépassement de l'aide strictement scolaire, notamment de l'aide aux devoirs. Les intervenants se trouvent, eux, plus directement confrontés à toutes les contradictions. Alors même qu'ils s'interrogent sur la pertinence d'un travail centré sur l'aide aux devoirs, ils sont, plus que l'encadrement, directement soumis aux pressions des enfants, des familles et, indirectement, des familles sur les enfants... Ainsi se trouvent-ils pris dans une « double contrainte » (24) : ils oscillent entre l'envie de répondre directement à ce « besoin » réel des enfants, à cette attente des familles, et le souhait de prendre la voie ludique pour dépasser ou contourner, le temps des séances, l'aide aux devoirs...

Car si les activités « ludiques » sont appréciées par les enfants, il n'en reste pas moins que, pour eux, l'accompagnement scolaire est incarné, comme pour les parents, avant tout dans l'aide au travail scolaire qu'assurent les intervenants de manière régulière, aimable et très personnelle.

Pour certains enfants, c'est la possibilité de suivre leur rythme propre, de se trouver dans un climat moins concurrentiel que celui de l'école, où ils souffrent de leur incapacité à suivre le rythme moyen de la classe et du sentiment dévalorisant que leur progression est lente et décalée par rapport aux « bons élèves ». La souplesse, la liberté et la certitude qu'ils ne seront pas punis (les intervenants diraient : « pas jugés »), la camaraderie, autant d'atouts par lesquels ils expliquent l'attrait de l'accompagnement scolaire :

« À l'école, l'enseignant nous dit : “ Réfléchissez et faites ensuite, ne faites pas avant de réfléchir. ” Mais dans ce cas-là, ça va trop vite. On est encore en train de réfléchir à ce qu'on fait que le prof va déjà trois phrases après. »

Ainsi, lorsqu'ils s'expriment sur les fonctions et les apports de l'accompagnement scolaire, les enfants et les adolescents que nous avons rencontrés (y compris à Valence, où le dispositif est très élaboré) citent l'aide concrète aux devoirs et au travail scolaire. Selon eux, c'est ce qu'ils viennent chercher et pas autre chose, car ce qui leur importe est de combler les retards accumulés à l'école. Et ce qui semble essentiel aux intervenants – le travail d'écoute, l'ouverture à d'autres univers – n'est que peu valorisé explicitement par les enfants, « obsédés » par le travail scolaire qu'ils doivent fournir chaque jour, même s'ils affirment venir à l'accompagnement scolaire par plaisir :

« Ici on travaille beaucoup, on travaille... On vient ici que pour travailler, pour parler de ce qu'on fait en cours ; pas pour mettre la musique à fond... Mais j'aimerais pas, sinon je travaillerais pas... On travaille beaucoup, on a trop de devoirs, on a pas le temps de faire les zouaves, ici...

– Que deux heures... ici on sent pas à l'école, on se sent chez soi... c'est pas long, mais on travaille...

– Les profs seraient pas contents, si on raccourcissait l'école, mais ici il faudrait venir trois heures.

– Les parents ne nous obligent pas, c'est à nous de décider qu'il faut venir. C'est pas nos parents qui doivent nous dire : “ Obligés, vous y allez ! ” S'ils nous disaient de venir, on ne travaillerait pas, on aurait pas envie de travailler...

– On doit venir de bon cœur, ici, je viens de bon cœur...

– On se serait débrouillées chez nous, on travaillerait... Mais je crois

pas que je pourrais travailler assez. J'aurais fait la moitié de mes devoirs et puis c'est tout...

– C'est eux qui nous donnent envie de travailler, tous les gens du foyer...

– On a de la chance, dans d'autres quartiers, il n'y a pas de soutien scolaire, nous on a de la chance de l'avoir... »

(Entretien collectif, adolescents du Foyer laïque, Valence.)

Peut-être pourront-ils (ré)évaluer plus tard l'importance de ces apports : ainsi parle C., la jeune fille que nous avons interviewée à Trappes, qui a suivi des années durant l'accompagnement scolaire :

« On est devenus plus curieux. Pour nos passions, mais pas que pour ça. On a appris à prendre plaisir, à nous intéresser à ce qui nous intéressait pas forcément au départ, et à nous intéresser autrement à ce qui nous plaisait. À approfondir, à être curieux, à s'intéresser à tout... »

(Aminata.)

Pour les intervenants, il n'est pas facile de refuser la demande des enfants et des adolescents qui tentent, de manière quelque peu pathétique, de « rattraper les retards ». Les jours consacrés à cette activité occupent une place centrale... Ils s'en accommodent d'autant plus qu'ils perçoivent clairement que, hors du lieu de l'accompagnement scolaire, les enfants ne travaillent pas...

« Je n'ai pas trop le temps pour discuter ou faire autre chose. Ici, ils viennent faire les devoirs. Je sais que chez eux ils ne font pas les devoirs, ils n'auront pas le temps. On leur demande trop à la fois. Parfois, on leur demande de réviser en même temps l'histoire. L'autre jour, c'était le Moyen Age, c'est déjà rébarbatif, et encore géo et sciences... tout en même temps... Moi, je ne trouve pas ça efficace... »

(Georgette, intervenante, Valence.)

Ainsi, même lorsqu'ils doutent de l'efficacité de « l'aide aux devoirs », les intervenants se plient à la « pression » qui s'exerce sur eux, tout en critiquant leurs divers « partenaires » : les parents, dont ils estiment que l'attente anxieuse vis-à-vis de la scolarité des enfants n'est pas une voie vers la réussite ; les enseignants, dont ils estiment les exigences immodérées et décalées vis-à-vis du travail à la maison...

En réalité, la représentation, complexe, que les intervenants ont de ces enfants les aide à « tenir », malgré la perception du gigantisme de la tâche. Certes, la force de la demande scolaire des enfants, notamment des enfants clairement en échec, leur apparaît dérisoire, tant elle semble déconnectée de leurs possibilités et capacités d'évolution dans le cadre d'un travail centré sur les apprentissages scolaires (25). Mais ils sont attentifs aux efforts que déploient les enfants, admirent leur envie de travailler malgré les difficultés à apprendre. Ces enfants suscitent une grande mobilisation chez les intervenants, qui s'essayent à des démarches, se fixent des objectifs, oscillent entre la joie des petites évolutions et les déceptions des nouveaux blocages... et guettent tous les signes de progrès, qui sont pour eux un motif particulier de fierté. Chaque petit pas les rassure dans la conviction qu'ils ont une mission à accomplir que l'école ne parvient pas à remplir.

« Avec moi, ce gamin est sage, attentif, et il est vif, il a vraiment envie d'y arriver, même si son enseignante le décrit comme ayant des problèmes graves de concentration. Moi, je trouve qu'il fait des efforts pour faire des progrès. Il sait qu'il doit fournir des efforts pour y arriver. Je remarque que ce gamin, peut-être parce qu'il est issu d'un milieu modeste, est moins blasé que les autres... »

(François, intervenant, Mulhouse.)

Il y a donc, y compris chez les enfants les plus en difficulté, cette envie de s'accrocher, qui mobilise les intervenants, malgré leurs doutes. Mais il y a aussi le fait que cette aide scolaire semble désormais incontournable, y compris lorsqu'il s'agit de mettre en place des projets concurrents, centrés sur l'expression (culturelle, artistique, citoyenne).

Ainsi, certains intervenants estiment qu'il faut, en quelque sorte, détourner l'outil « aide aux devoirs » en se servant de la légitimité qu'il a acquis pour poursuivre sous son label d'autres projets... Car, en dehors de l'accompagnement scolaire, point de salut. Avec la régularité des contacts qu'il permet auprès des enfants et la légitimité acquise auprès des parents, l'accompagnement scolaire semble ne craindre aujourd'hui la concurrence d'aucune autre activité. Dominique Glasman a raison lorsqu'il dénonce cette scolarisation des loisirs, « la participation de ces dispositifs à une forme de prise en charge unidimensionnelle de la jeunesse... comme si la seule chose sur laquelle il était, pour les adultes,

légitime d'orienter les jeunes, de leur proposer des objectifs, voir de leur fixer des règles, était aujourd'hui le domaine scolaire » (26).

Mais peut-on demander à l'accompagnement scolaire de remplir d'autres missions tant que l'école restera ce « supercamp d'entraînement » (27) ? Il est tout à fait compréhensible que les enfants tentent de se maintenir dans la course, que les parents cherchent des alliés pour les aider... et que les dispositifs ne puissent bâtir leur identité autrement qu'en se pliant eux-mêmes à cette demande.

Mais nous voulons aussi pour finir remarquer le fait suivant : les parents semblent aujourd'hui vouer aux dispositifs d'accompagnement scolaire une grande confiance. Ils acceptent les choix politiques et pédagogiques proposés par les responsables des associations, ils valorisent l'action des intervenants... Il y a chez eux la conviction (naïve ?) que l'aide qu'y reçoivent les enfants peut les aider à sortir de l'échec, ce que l'école ne peut faire toute seule. Un déplacement s'est produit, qui leur fait désormais douter de l'école et accorder un crédit (démessuré ?) aux dispositifs d'accompagnement scolaire. En « chargeant » l'accompagnement scolaire de missions si ambitieuses et de tâches si nombreuses, ne risque-t-on pas de décourager ses « soldats » ? Et en laissant espérer aux parents des succès scolaires difficiles à obtenir pour nombre d'enfants, ne prend-on pas le risque de discréditer les associations à leurs yeux ?

Maria do Céu CUNHA

NOTES

(1) Philippe Meirieu, « Vers un nouveau contrat parents-enseignants ? » in Dubet François (dir. de) *École et familles, le malentendu*, éditions Textuel, 1997, p. 79.

(2) Comme le suggère Jean-Paul Payet.

(3) Or, les travaux de certains chercheurs (notamment les travaux de Gérard Chauveau et d'Éliane Rogovas-Chauveau) montrent bien que l'on peut aider les parents en les « autorisant » à actualiser pleinement des compétences latentes, mais dont ils ne peuvent faire usage de peur de « mal faire »...

(4) François Dubet, *Les Lycéens*, Paris, Seuil, 1991.

(5) En travaillant sur les discours que les enfants produisent sur les mobilisations des parents, l'équipe de l'Escol montre que la demande familiale de réussite adressée à l'enfant peut être appropriée et interprétée par lui et contribuer à l'ancrer dans des parcours de réussite, mais qu'elle peut aussi, notamment si c'est l'angoisse qui domine les discours, l'en éloigner. Que certains parents sont des « obstacles » et qu'il y a des enfants qui se mobilisent sans ou contre les familles, ou malgré l'indifférence des familles. Pour réussir, il faut à ces enfants une triple « autorisation » : que les parents

autorisent leurs enfants à être différents d'eux, que les enfants s'autorisent à être différents de leurs parents et que les enfants autorisent leurs parents à être différents d'eux. Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, Paris, 1992.

(6) Philippe Meirieu, Marc Guiraud, *L'École ou la guerre civile*, Plon, 1997.

(7) On devrait, en ce qui concerne les parents, parler plutôt de l'aide aux devoirs, car c'est d'abord cette activité, reconnue et valorisée par eux, qui leur permet d'identifier l'association, rend lisible et légitime la diversité d'actions accolées à l'accompagnement scolaire.

(8) Dominique Glasman (dir. de), *Bilan des évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire*, janvier 1998 (étude réalisée pour le FAS).

(9) Cela est d'autant plus vrai lorsque ces dispositifs mobilisent des bénévoles pour encadrer les enfants.

(10) Ce sont surtout les responsables qui conçoivent et adressent aux parents les demandes d'implication dans la vie du dispositif.

(11) Dominique Glasman suggère que la représentation « défectologique des familles paraît bien être le discours commun, le seul discours commun, de l'institution scolaire et des dispositifs d'accompagnement scolaire ». Dominique Glasman, « Les dispositifs d'accompagnement scolaire : des intermédiaires entre familles populaires et école ? », *Lien social et politiques*, RIAC, 35, printemps 1996.

(12) Selon la conception du pédagogue brésilien Paulo Freire.

(13) C'est ce qui peut nous laisser croire le fait que certains dispositifs réussissent à mobiliser les parents de manière régulière.

(14) Gérard Chauveau, Éliane Rogovas-Chauveau, *À l'école des banlieues*, ESF, Paris, 1995.

(15) Pour cette partie de l'article, je me suis inspirée d'un rapport d'étude « Les familles dans l'accompagnement scolaire », 1997, que j'ai co-réalisé pour la Ligue de l'enseignement, avec le concours financier de la CNAF ; y sont étudiés trois dispositifs, qui proposent des modes d'intervention différents : la Mission populaire, à Trappes (Yvelines) ; l'AFEV, à Mulhouse ; le Foyer laïque du quartier de Valensolles, à Valence. Ces trois associations ont été choisies du fait de leur souci affiché d'impliquer les familles et de leur capacité à développer avec elles des relations régulières. C'est par le biais des associations que j'ai pu avoir accès aux parents qui se prononcent dans cette partie de l'article.

(16) Cette fonction est largement démontrée dans plusieurs rapports d'évaluation. Dominique Glasman suggère : « On peut faire l'hypothèse que c'est là son efficacité la plus appréciée par les pouvoirs publics, nationaux ou locaux, soucieux d'ordre social, voire par des habitants des quartiers... dont certains sont électeurs. » « L'évaluation des soutiens scolaires hors école : problèmes et enjeux », *Migrants-Formation*, n° 99, décembre 1994, p. 62.

(17) Ahsène Zeharoui, dans son analyse des trajectoires différentielles d'intégration au sein des familles algériennes en France, souligne le processus double qui se joue pour les immigrés lorsqu'ils deviennent parents d'élèves : ils accèdent à de nouveaux rôles sociaux, mais « cet élargissement de l'espace de reconnaissance sociale a un contrecoup pour les pères et les mères analphabètes en langue française qui vont être confrontés à un double processus de délégitimation. D'abord, dans le cadre de la relation avec leurs enfants, lorsque ces derniers vont leur demander le soutien scolaire qu'ils ne peuvent leur apporter. Ensuite, quand ils doivent assumer les prérogatives de parents d'élèves dans leurs rapports avec les enseignants, alors qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires. » Cela est également vrai dans les familles populaires françaises.

(18) C'est le cas notamment à Valence ; depuis peu à la Miss Pop de Trappes, suite à la restructuration que connaît l'association. Mais le noyau dur de l'accompagnement scolaire reste l'aide aux devoirs, notamment à la Miss Pop et à l'AFEV. À Valence, la

complexité du dispositif est plus grande, où le travail quotidien permet de proposer certains jours un détour par d'autres activités que celles de l'aide aux devoirs.

(19) Comme le montre Jean-Paul Payet dans « L'action éducative entre école et famille », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 41, mars-avril 1989. Toutefois, tout au long de cette enquête, nombreux ont été ceux qui se sont focalisés sur la fonction socialisatrice de l'accompagnement scolaire ; mais nous n'abordons pas ici les effets sur les comportements tels que les parents se les représentent.

(20) Les attentes des parents se trouvent coïncider en partie avec celles des enseignants vis-à-vis des devoirs, comme le montre une étude de l'INRP : 60 % d'entre eux estiment qu'ils aident à fixer les acquis de la journée ; 30 % privilégient le lien qu'ils favorisent avec les familles et 11 % estiment qu'ils contribuent à l'égalité des chances entre les enfants.

(21) Dominique Glasman, *L'École hors de l'école*, ESF, 1992.

(22) Les familles dont les enfants sont suivis à domicile par les étudiants de l'AFEV évoquent avec soulagement le fait que cette formule de travail leur permet d'avoir un certain contrôle sur le contenu de l'accompagnement scolaire, et leur donne notamment la certitude que les devoirs sont faits. Ce n'est pas le seul avantage évoqué par les parents lorsqu'ils comparent l'accompagnement scolaire à domicile et le travail poursuivi dans un équipement collectif, tel que le centre social. Il apparaît aussi nettement qu'ils apprécient le fait de pouvoir ainsi se « distinguer » d'autres familles en difficulté sociale. Tout cela milite pour elles en faveur de cette formule, malgré les inconvénients évoqués (du bout des lèvres) par les familles : notamment la gêne de voir un « étranger », d'une autre classe sociale, pénétrer leur univers et leur intimité familiale.

(23) Mais c'est à Valence que les parents semblent avoir le plus clairement adopté ce point de vue. Aucun des parents interviewés ne s'est montré réticent vis-à-vis des activités variées adossées à l'aide aux devoirs, qui sont partie prenante de l'accompagnement scolaire. Les propos tenus par les parents montrent que le point de vue des parents des couches populaires vis-à-vis des démarches pédagogiques peuvent évoluer, lorsque une équipe prend le soin de se mobiliser de manière régulière pour expliquer son travail et ses options.

(24) Jean-Paul Payet, « La double contrainte du partenariat », *Migrants-Formation*, n° 85, 1991.

(25) Les enfants en très grande difficulté interrogent les dispositifs de manière pressante et les intervenants décrivent leur rencontre avec leurs problèmes scolaires comme un véritable choc culturel. On peut par ailleurs se demander si le travail scolaire avec ces enfants relève des missions de l'accompagnement scolaire, et cela d'autant plus qu'il arrive de plus en plus souvent que les enseignants, démunis et impuissants, transfèrent sur ces dispositifs, prétextant une certaine individualité des relations, une partie de leurs obligations.

(26) Dominique Glasman, « L'évaluation des soutiens scolaires hors école, problèmes et enjeux », *Migrants-Formation*, n° 99, décembre 1994, p. 33.

(27) Selon l'expression d'Olivier Cousin, *Cinq questions sur l'accompagnement scolaire et éducatif*, Journées nationales de Rennes, Ligue de l'enseignement, 1997.