

LA PARENTALITÉ À L'ÉPREUVE DE LA SCOLARITÉ. APPROCHES PARENTALES DE L'OFFRE D'ACCOMPAGNEMENT EN CONTEXTE DE TRANSITIONS

Véronique Francis

ERES | *Connexions*

2011/2 - n° 96
pages 161 à 178

ISSN 0337-3126

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-connexions-2011-2-page-161.htm>

Pour citer cet article :

Francis Véronique, « La parentalité à l'épreuve de la scolarité. Approches parentales de l'offre d'accompagnement en contexte de transitions »,
Connexions, 2011/2 n° 96, p. 161-178. DOI : 10.3917/cnx.096.0161

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Véronique Francis

La parentalité à l'épreuve de la scolarité. Approches parentales de l'offre d'accompagnement en contexte de transitions

Les quartiers d'urbanisation prioritaire concentrent des difficultés socio-économiques importantes confrontant les familles à des précarités multiples qui peuvent donner lieu, selon de nombreuses recherches sociologiques, à des inégalités scolaires, sources de parcours scolaires difficiles (CIV, 2009 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 2009 ; Dubet, 2000 ; Van Zanten, 2001). Pour cette raison, les politiques publiques ont mis l'accent sur les dimensions partenariales de la réussite scolaire pour organiser et soutenir « le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école » (Glasman et Besson, 2005). Car si ce travail scolarisé est bel et bien le temps de l'enfance scolarisée, il définit également celui du parent. L'importance de la place de l'école dans la vie des familles depuis longtemps démontrée (Montandon et Perrenoud, 1994) comprend, pour une forte part, le suivi du travail scolaire hors l'école qui s'est affirmé comme l'une des exigences de l'institution scolaire à l'égard des parents (Kherroubi, 2009). S'il est souvent l'objet d'une implication parentale importante (Deslandes, 2009 ; Poncelet et Francis, 2010), il confronte les parents à des difficultés variées et de degrés différents en fonction des ressources et des contextes de vie de la famille, et des caractéristiques du parcours scolaire de l'enfant. Ce travail scolaire hors l'école qui révèle, selon l'expression de Thin (2009), « l'emprise scolaire sur les pratiques parentales » est l'objet de soutiens qui se déclinent selon des modèles variés depuis quatre décennies.

Véronique Francis, maître de conférences à l'IUFM, Centre Val-de-Loire, université d'Orléans ; chercheur au CREF, université Nanterre Paris-Ouest, équipe Education familiale et interventions socio-éducatives auprès des familles ; veronique.francis@univ-orleans.fr

L'objectif de cet article est d'examiner comment des parents exposés aux précarités dans le « Paris des pauvres » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2008) se saisissent de l'offre en matière d'accompagnement de la scolarité dans une école où un atelier destiné aux parents de Cours Préparatoire a été ouvert en vue de leur permettre d'aborder cette transition scolaire et de les soutenir dans le suivi scolaire de leurs enfants. Nous nous intéresserons à leurs pratiques et à ce que leurs choix révèlent de leurs priorités, de leurs attentes, de leur rapport à l'école et à l'offre éducative dans le champ de l'accompagnement à la scolarité.

L'accompagnement à la scolarité : réussite scolaire *versus* réussite éducative

Aide aux devoirs, accompagnement à la scolarité et accompagnement éducatif

En France, voici quatre décennies que des politiques scolaires, sociales et familiales ont été développées pour soutenir la scolarité des enfants, tout spécialement dans le secteur de l'éducation prioritaire. Dans la décennie 1970, parallèlement aux « études surveillées » ouvertes à tous et payantes, mises en place dans les écoles par les municipalités, des associations proposent des « études assistées » aux enfants immigrés scolarisés à l'école élémentaire. La politique de l'éducation prioritaire engagée dans la décennie 1980, élargit l'aide aux devoirs et y intègre la dimension éducative. Le Fonds d'action sociale (FAS) soutient des Actions éducatives périscolaires (AEPS), ce qui marque un changement de paradigme ouvrant une seconde période où l'approche ne se centre plus étroitement sur l'activité scolaire mais intègre toutes les activités susceptibles de contribuer à la réussite scolaire. En 1992, la Charte de l'accompagnement scolaire, signée par plusieurs ministères et associations, vise à organiser l'offre existante, à définir les objectifs et les principes d'actions. Dans ce texte de référence, l'accompagnement à la scolarité est défini comme « l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'École, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'École, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social ». Les orientations officielles insistent sur deux dimensions jusqu'alors faiblement soulignée : il s'agit de prévenir la difficulté scolaire et de contribuer au développement de liens étroits entre l'école et les familles. S'ouvre alors une troisième période où l'approche ne se centre plus sur l'enfant seul, mais sur l'enfant et ses parents. À la fin de cette décennie, les Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) sont créés et, outre leur objectif de valoriser les rôles et les compétences des parents, ils visent l'accompagnement de la scolarité. L'idée se confirme donc que « face aux enfants en difficulté(s), scolaire ou sociale, l'école ne se suffit pas

à elle-même pour sa propre action pédagogique¹ » : les parents, les secteurs associatifs et sociaux doivent être impliqués. Au début de la décennie 2000, émerge progressivement le Projet éducatif de territoire. Les politiques de la ville en direction des quartiers en difficulté, inscrites dans la loi de programmation pour la cohésion sociale de 2005, puis les Contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) conduisent à développer des programmes visant à appréhender, dans sa globalité, l'éducation des enfants. C'est le cas des Programmes de réussite éducative (PRE) destinés à soutenir, par des actions diverses souvent en lien avec la scolarité (Glasman et coll., 2006), l'éducation des enfants de 2 à 16 ans vivant en contexte défavorisé.

Une approche collective de la réussite individuelle

Dans des perspectives souvent proches de celles de l'éducation populaire (Le Bail, 2005 ; Thin, 1998), la notion d'accompagnement éducatif élargit alors le champ d'intervention (Bier, 2006), puisque les actions visent l'accompagnement des élèves et de leurs familles, dans le domaine scolaire et celui périscolaire qui intègre les champs culturel, social ou sanitaire. Alors que les actions antérieures définissaient une approche territorialisée mais faiblement individualisée, ce changement de paradigme privilégie une approche qui conjugue l'entrée par le territoire, visant uniquement les quartiers défavorisés, et l'accompagnement individualisé des parcours. Dans l'objectif d'enrayer les inégalités sociales de cursus scolaires, une nouvelle dimension est introduite qui rompt avec l'égalitarisme qui prévalait jusqu'alors pour instaurer une équité de traitement se traduisant par « donner plus à ceux qui ont moins » (Dubet, 2004). On s'éloigne d'une perspective d'accompagnement scolaire au profit de l'accompagnement à la scolarité, « le scolarocentrisme de l'éducation et l'exclusion des parents et du territoire, [...] identifiés comme traits spécifiques de la spécificité éducative française, [étant] remis en question par les textes officiels² ». De plus, en incitant au partenariat entre acteurs de l'éducation et, surtout, en stimulant une collaboration autour de l'enfant, la scolarité apparaît comme une dimension essentielle, certes, mais non séparée d'une question sociale plus large, désormais intégrée dans les discours publics, la réussite éducative (Francis, 2010 ; Francis et Milova, 2011). L'accent mis sur la perspective systémique suppose une prise en compte de l'enfant/élève dans un parcours biographique et diachronique en construction (Chauveau, 2000 ; Biarnès et Delory-Momberger, 2006). Par ailleurs, l'accompagnement éducatif s'ouvre à la diversité et à l'hétérogénéité des publics avec l'appui renforcé des acteurs sociaux et des associations (Giner et

1. D. Glasman, *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF, 2001, p. 25-26.

2. B. Bier, *Vers l'éducation partagée. Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux*, Paris, INJEP, 2006, p. 26.

Mangado, 2007). La reconnaissance institutionnelle de besoins spécifiques à certains publics comme les enfants récemment arrivés en France et leurs familles se développe (Goï, 2007).

Accompagner la scolarité des enfants : une action en direction des parents

La pauvreté dans Paris

La recherche de terrain sur laquelle s'appuie cet article s'est déroulée pendant un an dans un quartier de la ville de Paris concerné par le Programme de réussite éducative où les indicateurs de précarité figurent parmi les plus élevés de la capitale. Alors que 5 % des ménages parisiens sont allocataires des minimas sociaux, ce sont ici 12 % des ménages qui en bénéficient et on enregistre 30 % de familles vivant sous le seuil de pauvreté. Plus de quarante langues sont recensées dans ce quartier, « terre de tous les exodes » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2009) et dans les écoles, les interprètes sont régulièrement sollicités pour des entretiens individuels. Un pourcentage important de jeunes (26 %) sort du système scolaire sans diplôme et 25 % des enfants achèvent leur scolarité primaire avec un an de retard malgré l'engagement des établissements appartenant tous à l'éducation prioritaire dans la lutte contre l'échec. Le dynamisme associatif est important dans le secteur de l'éducation. L'offre est très variée, avec des propositions de soutien scolaire et d'aide aux devoirs qui côtoient des ateliers intégrant les parents ou les plaçant comme premiers destinataires de l'action. C'est le cas de « l'atelier des parents de CP » proposé par l'école dans le cadre du PRE suite au constat des enseignants que « les parents expriment des difficultés à exercer leur fonction éducative », ce qu'ils manifestent par le sentiment de « ne pas comprendre le fonctionnement de l'école » ou encore de « ne pas se sentir “à la hauteur” pour suivre le travail des enfants à la maison ». Les parents de notre échantillon, qui ont tous un enfant scolarisé en classe de cours préparatoire (CP) cumulent tous trois précarités au moins : ils perçoivent les minimas sociaux ou font partie des travailleurs pauvres, ils occupent des logements insalubres loués par des « marchands de sommeil » ou appartenant au parc locatif social le plus vétuste, leur scolarisation n'excède pas l'école obligatoire et, pour 24 d'entre eux (24/36), elle s'est faite dans un système scolaire étranger. Plus des trois-quarts des parents sont confrontés à une autre précarité les plaçant parmi les groupes les plus dominés de l'espace social : ils assument des démarches administratives pour obtenir des titres de séjour sur le territoire français, rendues particulièrement complexes du fait de difficultés linguistiques et culturelles. Enfin, plus de la moitié des familles comptent quatre enfants et plus.

Une approche qualitative

L'objectif de cette étude qualitative est de cerner les impacts de cet atelier bihebdomadaire à destination des parents d'élèves de cours préparatoire et de faire apparaître les positions et les choix des parents dans un contexte où l'offre d'accompagnement de la scolarité est variée.

Les données de cette étude de type ethnographique sont issues de cinq sources : des promenades sociologiques (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2009) dans le quartier qui ont favorisé des contacts dans le réseau associatif ; des observations recueillies dans les classes et l'« atelier des parents » ; le relevé de présence à cet atelier ; les résultats d'évaluations scolaires des élèves de CP commentés par les enseignants et les parents ; enfin, des entretiens individuels réalisés auprès des enseignants (6), des directeurs d'école (3), des professionnels et bénévoles du secteur socio-éducatif et associatif (8) et des parents. Sur les 45 familles invitées à participer à l'action, nous en avons rencontré 36, 31 en entretiens individuels et 5 lors d'un entretien de groupe.

Parmi les parents rencontrés, 21 n'avaient pas participé à l'action et pour les 15 parents inscrits à l'atelier – 12 mères, 1 père et 1 couple – leur participation s'est faite selon des modalités différentes en terme d'assiduité. Plus de la moitié des 31 entretiens individuels a été réalisée en présence d'interprètes professionnels ou de proches assurant la traduction. Leur durée est variable : 10 entretiens, d'une durée comprise entre quinze et trente minutes concernent des parents n'ayant pas participé aux actions (1 père et 9 mères, parmi lesquelles deux représentantes de parents d'élèves) ; sur les 13 entretiens (12 mères et 1 père) d'une durée de trente à quarante-cinq minutes, 6 concernent des parents non-participants, 7 des participants à l'action. Enfin, les entretiens d'une durée supérieure à 45 minutes ont été menés avec des participations à l'atelier et l'un d'eux a été réalisé avec un groupe de mères participant à un atelier sociolinguistique. Nous avons rencontré certains parents participants à trois reprises : au mois de décembre (soit deux mois après le début de l'action), au mois de mai (soit quasiment à la fin de l'action) et l'année scolaire suivante (six mois après la fin de l'action), afin de repérer les effets de la fréquentation de l'atelier³. Sur les 31 parents

3. Comme dans toutes les études réalisées auprès des publics en difficulté, il s'est avéré compliqué de faire aboutir les demandes d'entretien individuel. C'est la présence régulière du chercheur dans les associations du quartier, dans l'école au sein des ateliers des parents et lors des rendez-vous pour les remises de livret scolaire par les enseignantes en fin de trimestre, qui a permis de rencontrer un grand nombre de parents, et dans certains cas, de réaliser des entretiens individuels. À cette occasion, nous avons pu constater le désir des parents de faire part de leur expérience au cours de cette première année de scolarité à l'école élémentaire. De la même manière que dans certaines enquêtes sociales réalisées en contexte défavorisé (Lahire, 1995) où les chercheurs analysent l'effet probable d'une distance sociale entre l'enquêteur – diplômé, appartenant à une institution reconnue, de couleur « blanche » ou « noire » (Lareau, 2002)... , il paraît honnête de rendre compte de l'effet de surprise positif, qui a été l'objet de remarques par certains parents, provoqué par la présence d'une chercheuse noire dont nous avons pu parfois bénéficier.

rencontrés en entretien individuel – 20 sont immigrés d’Afrique du Nord ou de l’Ouest, 3 sont immigrés de Chine et du Sri Lanka, 2 d’Europe de l’Est et 6 sont nés en France de parents naturalisés français et parlent deux langues au moins au foyer.

Un atelier animé par les enseignants et destiné aux parents

L’atelier s’est déroulé entre les mois de septembre 2008 et de juin 2009 dans une école élémentaire comptant deux classes de cours préparatoire. Les professeurs titulaires de ces classes accueillaient deux jours par semaine, entre 16 heures 30 et 18 heures, les parents de leurs élèves avec l’objectif de leur présenter les activités abordées en classe les jours suivants. Si tous les contenus scolaires pouvaient faire l’objet d’une présentation, les apprentissages dans les domaines du langage oral et écrit – écriture et lecture –, ainsi que des mathématiques ont été néanmoins privilégiés. Avec l’aide des parents, les enseignants de CP avaient pour objectif d’anticiper les éventuelles difficultés qui pourraient surgir pour les enfants, tout particulièrement en repérant les obstacles linguistiques. Ils répondaient également aux questions et aux demandes des parents, en particulier dans le domaine de l’accompagnement des activités scolaires dans l’espace familial puisque, conformément à un usage très répandu dans l’école française, la journée d’école se prolonge par des activités scolaires à réaliser hors la classe.

L’atelier a accueilli treize familles (13/45) et on note, grâce au relevé des présences, une moyenne de trois parents par séance. Les parents ayant participé régulièrement à l’atelier sont majoritairement des mères d’enfant aîné, confrontées pour la première fois à la scolarisation à l’école élémentaire. Deux pères ont assisté à trois séances chacun, dont l’un à la demande de sa femme, « pour la relayer ».

Après une courte introduction conviviale, les enseignants échangeaient avec les parents sur le travail de l’enfant à la maison au cours des jours précédents. Ils présentaient ensuite les notions qui seraient abordées dans les prochaines séances de lecture et de mathématiques en s’appuyant sur le matériel utilisé en classe. Ils considèrent avoir « beaucoup appris des parents grâce à ces ateliers », soulignant ainsi les dimensions réflexives de la collaboration avec les parents mentionnées par ailleurs (Francis, 2010).

Au sein de l’école, des ateliers pour les parents

Attentes des parents et sentiment d’insécurité linguistique

Les perceptions de l’atelier varient très nettement selon le niveau de langue des parents et la complexité des activités qui va grandissant au fil de l’année, ce que note l’ensemble des participants. Certaines mères francophones solarisées en France renouent avec les approches

scolaires des pratiques d'écriture et de lecture : par exemple former les lettres en respectant certaines normes graphiques, user des termes qui guident l'apprentissage de la lecture – faire la différence entre « le bruit de la lettre et le nom de la lettre » –, se réappropriier les usages scolaires de supports et d'outils ordinaires, tels le cahier ou le stylo. Ceci leur permet d'exercer une vigilance auprès de leur enfant et de s'assurer, par exemple, qu'il graphie selon les normes scolaires, qu'il « forme les lettres dans le bon sens », « qu'il écrive pas dans la marge ou regarde bien l'interligne quand il écrit... des choses qu'on a oubliées parce que c'est très loin tout ça, les débuts... j'avais oublié tous ces détails ».

D'autres mères abordent l'atelier comme l'occasion de parfaire leur apprentissage de la langue française orale et écrite et de prolonger les cours d'alphabétisation dont elles ont pu bénéficier les années précédentes. Pouvoir échanger avec ses pairs dans sa langue maternelle, constitue des formes d'entraide entre les mères qui reformulent les consignes, traduisent les mots d'un lexique rare ou spécialisé destiné à l'approche technique des apprentissages, par exemple la phonologie.

Y compris lorsque les interactions se développent au sein du groupe, on note la difficulté pour les enseignants de cerner et de tenir réellement compte des obstacles propres à l'usage d'une langue seconde. Un certain nombre de représentations, en particulier l'idée que « les contenus sont simples en CP » donc à la portée de tous les parents puisqu'il s'agit des premières étapes de l'apprentissage ou encore que les difficultés peuvent être atténuées grâce à l'usage d'un matériel didactique mis à disposition des parents – tel que des fiches d'activités illustrées, des étiquettes, des jetons... –, favorise un malentendu dans la communication. La perception par les enseignantes, de contacts jugés « détendus » et « faciles » s'oppose aux observations et à l'expression de la difficulté et du sentiment d'insécurité linguistique (Francard, 1994) exprimé par les parents qui, pour les séances présentant les apprentissages en lecture en particulier, se manifeste dans toutes ses nuances, depuis « l'impression de pas bien voir », de ne pas « être sûre de ce que dit la maîtresse », jusqu'à la certitude de ne « rien comprendre ».

Un père chinois de deux enfants, allophone, encouragé par l'enseignant de sa fille cadette scolarisée en CP à assister à l'atelier répond à cette invitation et affiche, au fil des trois séances auxquelles il assiste successivement, une attitude de retrait de plus en plus marquée. Il mentionne qu'il a « vu des exercices de mathématiques et des lettres » et « compris qu'il s'agissait là du travail réalisé par sa fille » mais, dans l'incapacité de comprendre ce que dit la maîtresse et de participer aux échanges, il se sent étranger à la situation. Il renonce à fréquenter l'atelier lorsqu'il comprend que ces réunions ne sont pas obligatoires et qu'il constate par ailleurs qu'il peut organiser l'aide aux devoirs au sein de l'espace familial grâce au soutien du grand frère.

L'épreuve de la langue et de l'entrée dans l'écrit

L'entrée dans l'apprentissage formel de l'écrit apparaît autant comme un enjeu pour le parcours scolaire de l'enfant que pour ce qu'il représente dans sa dimension symbolique d'instrument de savoir et de maîtrise du monde, faisant autorité.

La question du rapport à la lecture et à l'écriture des mères, et plus encore, de leur maîtrise, représente un enjeu fort dans les relations intra-familiales et influence l'assise parentale face aux vellétés d'autonomie de l'enfant et à ses tentatives pour se dérober au contrôle des adultes. « Moi, je regarde le cahier de devoirs... les enfants, ils cachent s'il y a du devoir. Ils montrent pas, même pour signer le cahier. Quand je demande, il dit qu'il l'a oublié dans son casier. J'ai "chicoté" ma fille de 8 ans parce qu'il a lire quelque chose de faux. Elle a plus jamais fait ça et maintenant je dis, "lis moi d'abord"... attention à toi, lis pour de vrai ! » (Mère malienne, participante du groupe d'alphabétisation).

Alors que le foyer est espéré comme l'ultime îlot à l'abri des tensions d'un espace social jugé hostile, la langue de l'école et ses usages scolaires qui cristallisent les rapports de pouvoir et de domination culturelle (Lahire, 1993, 2008), y introduisent une insécurité. Au-delà des difficultés de communication avec les partenaires éducatifs, l'usage limité de la langue de l'école fragilise le parent dans sa posture éducative, parfois jusque dans l'exercice de son autorité. « Cette année, je suis contente avec l'atelier. Mon fils a changé. Avant il dire "tu comprends rien maman" parce que je sais pas bien le français, il dire que je sais pas quoi la maîtresse explique. Moi maintenant, je parle avec elle et alors il est calmé à la maison, pour les devoirs il m'écoute. » Si une maîtrise limitée ou incertaine de la langue de l'école expose le parent à différentes difficultés dans son rôle éducatif, la plus importante concerne certainement la relation à l'enfant autour de la scolarité, qui place les relations intrafamiliales sous tension. Avant même l'âge scolaire, l'enfant *go-between* (Perrenoud, 1994) influence la relation entre la famille et l'école (Francis, 2005) et peut prendre une part active dans le sentiment de disqualification du parent.

Il s'agit-là d'un facteur de fragilité non négligeable qui, cumulé aux autres, contribue au sentiment qu'ont les parents d'avoir une faible emprise sur leur vie. La crainte de l'échec se situe à un double niveau : elle concerne à la fois le parcours d'apprentissage de l'enfant souvent jugé ardu et la cohésion intrafamiliale. Il est alors plus spécialement question pour le parent d'asseoir une légitimité, à ses yeux et aux yeux de l'enfant. Le soutien que les mères trouvent ici repose en particulier sur la possibilité de faire obstacle à la *disqualification induite* (Kanouté, 2007a) que les parents migrants peuvent éprouver du fait de comportements de leurs propres enfants.

Pacifier les relations parents-enfant

Les transitions sont des phases de la vie très sensibles suscitant développement de l'individu ou risque de *spirale descendante* (Palladino Schultheiss, 2005). Ici, enfants et parents vivent plusieurs transitions dont une transition scolaire marquée par la rupture avec l'école maternelle qui admet plus largement leur présence dans l'espace scolaire, se montre globalement plus ouverte aux contacts informels et surtout, ne les place pas dans l'obligation d'assurer des fonctions de répétiteur ou d'*auxiliaire scolaire* (Thin, 2009).

Le travail scolaire à la maison est une source de tensions potentielles et les parents d'enfants aînés l'appréhendent avant même le début de la scolarité en CP. Ainsi, une mère indique : « Déjà, juste le fait, avant, quand j'ai su qu'en CP, ma fille aura des devoirs, donc j'étais inquiète pour comment ça va se passer les devoirs le soir, parce que j'entends autour de moi que c'est vraiment... je veux dire qu'il y a une petite guerre entre les parents et l'enfant, et je me suis inquiétée pour ça. »

La mère de Samir souligne que son fils est souvent en désaccord avec son père sur les manières de faire : « Mon mari il faire comme ça, mais mon fils il dit : "Mais non papa, la maîtresse elle dit comment on faire, c'est pas comme tu faire, c'est pas comme ça !" »

Le contact régulier avec l'enseignante ainsi que la précision des contenus abordés et des modes scolaires de l'apprentissage offrent la possibilité de contrer *les stratégies offensives des enfants* (Gayet, 1999) : « Ça aide parce que chaque fois les enfants ils disent : "Non, maman, elle dire pas ça la maîtresse." Moi je répondre : "Oui, j'ai été avec elle, moi je sais comment tu fais ça." Parce qu'il y a beaucoup des enfants qui cachent... ils cachent ce qu'ils font en cours, comment ils travaillent à l'école... » Une autre mère qui mentionne la difficulté à « comprendre tout ce que la maîtresse explique » exprime par ailleurs sa satisfaction d'avoir pu montrer à sa fille « que je parle avec la maîtresse, que je vois quoi la maîtresse elle va apprendre aux enfants ».

Se sentir en accord avec les méthodes du professeur permet d'acquiescer une certaine sérénité : « Avec [la maîtresse] j'ai appris vraiment des choses qui m'ont servi à faire les devoirs tranquillement avec ma fille » et de s'autoriser à maintenir une ligne de conduite parentale dans le suivi du travail scolaire de l'enfant. Trois facteurs participent à l'édification du sentiment de légitimité du parent *auxiliaire scolaire* : la possibilité de contact avec l'enseignant, une approche de ses méthodes associée à la connaissance des contenus scolaires, l'une et l'autre construites dans l'expérience relationnelle et cognitive des conversations engagées dans l'atelier.

Faire écho aux situations scolaires et renforcer les apprentissages abordés en classe

Les parents cernent approximativement leur rôle souvent à partir des informations retenues lors de la réunion collective. Mais la crainte de « ne pas savoir faire » ou « de pas être à la hauteur » surgit régulièrement. Elle est au cœur des échanges, chez l'ensemble des parents, francophones et allophones, à cette période-clé de l'entrée à l'école élémentaire.

Certaines pratiques de l'école sont abordées comme une découverte, en particulier la mise en jeu de la parole de l'enfant pour apprendre – « vraiment j'étais étonnée de voir qu'ils parlent beaucoup, pour apprendre ils font pas que des exercices » – et la place des interactions pour stimuler l'activité langagière en confrontant les points de vue, en sollicitant les conduites d'argumentation ou le raisonnement, approches constitutives d'un rapport réflexif et scolaire au langage et à la langue (Lahire, 1993, 2008).

S'intéresser à ce que l'enfant comprend, l'aider à construire le sens des activités scolaires, s'avère possible lorsque celui-ci devient lisible pour les parents. Pouvoir en aborder des aspects ouvre sur la possibilité de les discuter avec leur enfant : « Y a des choses, c'est pas évident. Quand il devait lire "la chèvre et les sept chevreaux"... parce que moi je disais "y a des mots très difficiles" et aussi "c'est... c'est cruel, pourquoi raconter une histoire comme ça aux enfants ?" La maîtresse, elle a expliqué "les contes, c'est pour montrer aux enfants les pièges de la vie, c'est pour ça qu'on les étudie" ».

S'appuyant sur l'expérience de l'atelier, les parents font référence aux situations où ils mettent en jeu, dans la vie familiale, des apprentissages scolaires : « Quand on faire le marché... compter avec ma fille comme ça avec les sous, combien on dépense, combien on achète... c'est amusant ça ! C'est maîtresse qui a dit ça, c'est une bonne idée » ou encore « Alors je lui dis : "On va chercher ensemble le chemin en métro" ça l'entraîne à lire. » Certaines des activités ou des démarches apprises dans l'atelier représentent une ouverture et suscitent des pratiques éducatives parentales nouvelles. Les parents tentent de réaliser une lecture pédagogique des situations quotidiennes pour faire écho ou conforter les apprentissages abordés à l'école, ce qui correspond à des pratiques pédagogiques naturellement intégrées dans les milieux où la culture scolaire est incorporée aux pratiques familiales (Lareau, 2002, 2003 ; Lahire, 1995).

La pacification des relations parents-enfants se réalise lorsque le temps du travail pour la classe se situe hors de la relation contrainte, voire offre l'opportunité de « faire famille » (Kellerhals et Montandon, 1991), en renforçant le lien parent-enfant : « Avec ces ateliers-là, j'ai su comment faire les devoirs avec ma fille, mais vraiment, ils m'ont donné des choses toutes bêtes, faciles, pour que ce devoir là, il se transforme...

c'est comme un jeu mais en même temps elle apprend des choses ». La famille peut dans ce cas « vivre un rapport plus détendu à l'univers scolaire élémentaire⁴ ».

Les voix des parents absents

De nombreux parents que les enseignants auraient souhaité voir à l'atelier n'ont pas compté parmi les participants. Ils ont été invités à y participer lors de la réunion de début d'année, des entretiens consacrés à la remise des bulletins des premier et second trimestres et, pour huit d'entre eux, au cours d'entretiens individuels supplémentaires destinés à examiner les difficultés des enfants.

Des malentendus et une adhésion impensable à l'offre de l'école

Des parents sénégalais dont l'enfant est repéré dès le mois d'octobre comme étant en difficulté ont été reçus lors de trois entretiens individuels organisés à l'initiative de l'école, dont l'un en présence d'un interprète. Des échanges informels initiés par le professeur dès le mois de septembre ont eu lieu à plusieurs reprises, à la sortie de l'école. La mère se rappelle la proposition faite, à ces occasions, de participer à l'atelier et exprime surtout le désarroi engendré par ces échanges à la porte de l'école : « Mon fils il est pas... il est pas sage en classe, la maîtresse quand elle me voit elle me dit toujours, tout le temps "il est puni". Il était puni toujours, il va chez le directeur, il travaille pas ! Si tu es dans la classe avec les autres enfants, tu apprends, mais si tu es puni, comment tu apprends ? » La difficulté de l'école à organiser le temps scolaire de l'enfant, temps d'exposition aux apprentissages se déroulant en premier lieu dans la classe (Barrère, 2003), conduit les parents à décliner l'offre de participation à l'atelier. Car, ceux-ci, ne concevant pas d'être en mesure d'apprendre à l'enfant ce sur quoi l'enseignant et l'école échouent, adoptent une position de repli. Leur refus, l'impossibilité de l'exprimer ouvertement et de le faire entendre, y compris en présence de l'interprète, témoigne du ressenti d'insécurité linguistique et culturelle et de leur perception d'une institution scolaire toute-puissante. L'école constate les conduites de fuite des parents et leur désengagement vis-à-vis de la scolarité de l'enfant et de son éducation, ce qui, au regard de leur forte préoccupation pour l'apprentissage de l'enfant, semble relever d'une *injustice interprétative* (Lahire, 1995).

Ainsi, dans certains cas, l'offre d'accompagnement de la scolarité surligne l'écart entre la mission de l'école et son improbable réalisation, présentée aux parents dès le début de l'école primaire et très tôt dans l'année scolaire par l'enseignant lui-même, lorsqu'il les informe des difficultés de l'enfant – comportement et résultats – comme l'exigent

4. B. Lahire, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR, 2008, p. 139.

les prescriptions institutionnelles (MEN, 2006). Outre qu'est ici soulignée la tendance actuelle des institutions à une hyperresponsabilisation parentale (Falconnet et Vergnory, 2001), la demande parfois pressante de l'école de soutenir sa mission représente véritablement un *potentiel conflictuel* (Kanouté, 2007b) qui conduit involontairement à des blocages et des échecs, en particulier parce qu'elle s'ajoute souvent aux difficultés que vivent par ailleurs les parents. L'une des limites de l'offre est comprise dans sa présentation par les enseignants et en particulier lorsque les parents perçoivent une demande injonctive de s'impliquer. L'effet contre-productif, observé dans les cas les plus extrêmes, peut conduire les parents à éviter l'ensemble des professionnels qui interviennent au sein de l'espace scolaire, faisant alors courir le risque de provoquer ou renforcer l'isolement de l'enfant et de sa famille.

Une participation inaccessible au regard des priorités parentales

Un autre profil de parents absents à l'atelier proposé par l'école peut être brossé à partir des motifs de ceux qui, tout en manifestant leur intérêt pour l'action, expriment le regret de ne pouvoir y participer. Les contraintes horaires sont mises en avant en premier lieu, la priorité étant accordée au travail professionnel, souvent incompatible avec le temps du travail éducatif parental (Le Pape, 2009). Un autre motif revient fortement, la nécessité de protéger les enfants d'un environnement jugé dangereux. La présence de différents « trafics » dans le quartier – marché parallèle, vente et consommation de drogues, prostitution – où les enfants peuvent se trouver facilement « embarqués » conduit les parents à faire le choix de limiter l'autonomie des enfants qui, tout en habitant à proximité de l'école, font rarement seuls les trajets. Pour cette raison, l'heure de la fin de l'école pour les enfants signifie, lorsque c'est possible, celle de la présence au foyer pour les parents, avec le souci de contrôle des plus jeunes comme des plus grands dans ces familles souvent nombreuses. « Mes enfants, je les laisser pas circuler, toujours je vais les chercher à l'école. Ils sortir avec moi, y a trop de trafics ici, trop de dangers. Tu voir beaucoup des enfants libres, c'est pas bon pour eux, même des enfants de cinq ou six ans ils faire des trafics ». Les choix parentaux visent donc avant tout le contrôle du temps et de l'espace des enfants, contrôle qui peut même restreindre ou priver de l'accès aux activités de loisirs sportifs et culturels ou aux actions d'accompagnement à la scolarité. Dans les choix des parents sont donc intégrés les « effets de pairs » (Maurin, 2004), au niveau de l'établissement scolaire ou du voisinage, dont ils craignent l'influence sur les parcours des enfants. La fonction de garde (Poussin, 2004) qui se prolonge pour ces parents bien au-delà de l'âge de la petite enfance est rendue difficile du fait de l'impossibilité, fréquente, de se partager la responsabilité du contrôle sur les enfants. Les situations de monoparentalité, les difficultés à concilier leur vie familiale et une vie professionnelle source d'épuisement physique et

psychologique, conduisent les parents à s'attacher à deux aspects prioritaires du travail parental (Verjus et Vojel, 2009) : subvenir aux besoins économiques de la famille et assurer une supervision des enfants en rapport avec la vision du quartier, ses « zones de non-droit et nuisances multiples⁵ ». En arrière-plan de ces contraintes objectives, par ailleurs peu perçues des enseignants et rarement invoquées par eux, le choix de ne pas adhérer à l'action repose sur des motifs plus subjectifs, en particulier le sentiment de pas être « respectés » ou « bien reçus » à l'école. S'ils traduisent des phénomènes de résistance silencieuse (Kherroubi, 2008), ils rendent compte également de la perception d'un stress lié aux situations scolaires que les parents ont pu éprouver lors des rencontres avec les enseignants, collectives ou individuelles, stress engendré par un triple sentiment d'insécurité, linguistique, culturelle et académique lorsque les ressources scolaires des parents sont limitées et que les parcours scolaires des enfants ont un caractère chaotique.

Une participation à l'atelier de l'école jugée superflue au regard des compétences familiales et/ou de l'offre associative

Pour certains parents, les menaces que représente le quartier pour l'éducation des enfants englobent l'école, et ils témoignent d'une conscience aiguë des inégalités de contexte et du *séparatisme social* (Maurin, 2004). Lorsque l'image d'un établissement où se cumulent les difficultés prime, les parents font, à ce niveau de la scolarité, le choix d'éviter aux enfants de prolonger les temps de contact avec l'école : « Moi je veux l'avoir sous les yeux, je lui montre, si je sais pas je vais sur Internet, au moins, je suis sûre que c'est fait. » Ils accordent peu de confiance à certains dispositifs au sein de l'école qui comportent le risque de prolonger leur immersion dans un contexte perçu comme source d'agitation ou de violence. Il s'agit de parents d'enfants cadets qui, en référence à l'antériorité d'une expérience, expriment le sentiment d'être en mesure d'accompagner leurs enfants. Les devoirs des plus jeunes sont donc réalisés de préférence sous leur responsabilité ou sous celle des aînés, en particulier lorsqu'il s'agit de filles aînées en situation de réussite. Des jeux électroniques sont offerts aux enfants, dans le but de prolonger ou renforcer les apprentissages scolaires.

Lorsqu'elles ont recours à un dispositif, pour des raisons de conflit avec l'enfant à propos du travail scolaire, situation courante dans les familles, les mères signalent qu'il apporte « un soulagement » en terme d'investissement relationnel et d'expertise académique. Elles sont à l'affût de l'offre, la compare, intègrent les exigences calendaires dans l'organisation familiale pour accéder aux dispositifs qui semblent les plus adaptés. Une formule plébiscitée assure par exemple en plus d'une séance hebdomadaire d'aide aux devoirs pour l'enfant, un

5. M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, *Paris, quinze promenades sociologiques*, Paris, Payot et Rivages, 2009, p. 213.

accompagnement des parents : possibilité de s'entretenir avec l'animateur de l'atelier ou le responsable du dispositif, de faire le point sur la scolarité de l'enfant, d'être accompagnés à l'école lors d'un entretien lorsqu'ils ne souhaitent pas rencontrer seuls le professeur, de poursuivre, à la suite de cette rencontre, des échanges formels et informels sur la scolarité et l'éducation des enfants. Outre l'accompagnement personnel dont ils bénéficient, le préceptorat leur semble bien convenir aux besoins de l'enfant qui travaille « dans le calme » sous la houlette d'un adulte référent, loin de l'agitation de l'« étude surveillée ».

Proposée par la mairie contre une somme modique dépendante des revenus de la famille, organisée au sein de l'école, l'« étude surveillée » est souvent décrite par les parents comme aléatoire compte tenu de la difficulté, pour un animateur souvent inexpérimenté, d'apporter l'aide individuelle nécessaire à chacun des douze élèves présents, surtout lorsque l'enfant débute sa scolarité.

Les mères adhèrent aux dispositifs inscrits au sein de l'école lorsqu'elles perçoivent que de bonnes conditions d'encadrement seront assurées. C'est le cas de l'accompagnement éducatif encadré par les enseignants eux-mêmes ou les ateliers « Coup de Pouce pour la Lecture » organisés par l'APFÉÉ (Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école) selon un protocole rigoureux vers lequel les professeurs orientent les enfants repérés à l'issue du premier mois de CP, lorsqu'ils discernent un risque de difficulté dans le parcours d'apprentissage. Intégrés quatre fois par semaine après le temps scolaire dans un groupe de cinq enfants sous la responsabilité d'un animateur formé, s'appuyant sur un programme structuré en collaboration avec le professeur de CP, les enfants sont, selon les parents, « bien suivis ». L'invitation qui leur est faite de participer ponctuellement à ces séances, en particulier pour assister à la lecture du conte et pour apprécier les progrès de l'enfant, permet aux mères de juger du savoir-faire de l'animateur, voire de s'approprier certains traits pédagogiques : « Ce qui est bien, vraiment bien, c'est qu'il [l'animateur] arrive à transformer ça en... en plaisir vous voyez, j'essaye aussi, de lui lire des histoires, de faire comme il fait lui. »

D'autres motifs encore sont mis en avant lorsque les mères participent aux activités proposées par les associations dont certaines axent leur thématique sur la scolarité et son accompagnement par les parents. C'est le cas d'un atelier sociolinguistique où les cours d'alphabétisation ont pour thème l'école et la scolarité en France. Les mères associent donc dans ce dispositif qui exige une implication soutenue, apprentissage de la langue française, connaissance de l'école, contacts avec ses acteurs, suivi du travail scolaire des enfants. « On apprend sans qu'on nous juge, on parle de l'école avec les autres et aussi entre nous, on prépare les invitations aux professeurs si on veut les rencontrer. » Chez certains parents, s'exprime clairement la préférence d'aborder la langue de l'école et la scolarité des enfants dans un contexte plus neutre que

celui offert par l'école. Associée à la « peur du maître », l'école active ou réactive les conflits passés ou larvés avec l'établissement de ses enfants ou sa propre scolarité. Se conjugue à cela la perception d'une régression induite par la relation de pouvoir liée à la figure symbolique du professeur et au rapport maître/élève.

Conclusion

En se limitant à l'année de CP, l'étude permet de mettre en relief comment s'opère le choix des parents à une période où, en France, selon les résultats issus de l'Enquête permanente sur les conditions de vie des ménages, 90 % des mères non diplômées aident leurs enfants (Rosenwald, 2006). Dans ce contexte parisien où la richesse collective accumulée dans la capitale « offre plus de ressources qu'ailleurs aux plus démunis⁶ », ce champ de l'accompagnement à la scolarité représente probablement l'une des rares occasions pour les parents d'exercer leur choix alors même que ségrégation scolaire et assignation résidentielle réduisent considérablement l'horizon des possibles dans le domaine de l'éducation des enfants. Les choix des parents témoignent de préoccupations liées à l'exercice du rôle parental, y compris lorsqu'il s'agit de ses versants les moins valorisés – pourvoir aux besoins élémentaires des enfants, assurer leur supervision – comparés au rôle éducatif et au rôle de suivi et de référence sociale, largement majorés par les institutions éducatives et relayés par leurs professionnels, du fait de leur influence sur la réussite scolaire et l'intégration sociale des jeunes. Plusieurs facteurs guident les choix des parents qui correspondent aux spécificités de besoins évolutifs au fil de l'année scolaire. Chaque dispositif, selon ses caractéristiques, apporte une réponse partielle aux attentes des familles, ce qui explique qu'elles les conjuguent volontiers pour tendre vers l'équilibre entre, d'une part, le soutien au rôle éducatif du parent – contact direct ou médiatisé avec l'école et/ou la scolarisation, étayages symbolique, culturel, sociolinguistique et pédagogique des pratiques éducatives parentales – et, d'autre part, l'encadrement expert du travail scolaire de l'enfant susceptible de pacifier les relations intrafamiliales. La variété de l'offre représente un point fort, car elle permet de réaliser les combinaisons susceptibles de répondre aux besoins des parents et de l'enfant. Cependant, orienter la focale sur les dispositifs d'accompagnement à la scolarité ne doit pas occulter la nécessité d'une réflexion sur le travail scolaire hors la classe (Rayou, 2009), par l'école et au sein même des classes, avec les élèves, afin de questionner le sens de son prolongement, les supports cognitifs, méthodologiques et partenariaux nécessaires à sa réalisation. Ceci suppose l'intégration effective de dispositifs dans la formation initiale et continue des enseignants (Francis et Goï, 2010) prenant en compte le rôle d'un acteur d'importance, l'enfant.

6. M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, *Sociologie de Paris*, Paris, La Découverte, 2008, p. 60.

Bibliographie

- BARRÈRE, A. 2003. *Travailler à l'école*, Rennes, PUR.
- BIARNÈS, J. ; DELORY-MOMBERGER, C. 2006. *L'acteur social. Le sujet et l'évaluation des politiques sociales*, Paris, Pleins Feux.
- BIER, B. 2006. *Vers l'éducation partagée. Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux*, Paris, INJEP.
- CHAUVEAU, G. 2000. *Comment réussir en ZEP ?*, Paris, Retz.
- CIV. 2009. *Rapport de l'Observatoire national des zones urbaines sensibles*, Saint-Denis la Plaine, Comité interministériel des villes.
- DESLANDES, R. 2009. « Elementary school teachers' views of homework and parents-school relations. », dans R. Deslandes, *International Perspectives on Student Outcomes and Homework : Family-School-Community Partnerships*, New York, Londres, Routledge, p. 128-140.
- DURU-BELLAT, M. ; VAN ZANTEN, A. 2009. *Sociologie du système éducatif*, Paris, PUF.
- FALCONNET, G. ; VERGNORY R. 2001. *Travailler avec les parents, pour une nouvelle cohésion sociale*, Paris, ESF éditeur.
- FRANCARD, M. 1994. « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 19 (3-4), volume I.
- FRANCIS, V. 2005. « Le partenariat école/famille. Le rôle de l'enfant messenger », dans S. Rayna et G. Brougère (sous la direction de), *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*, Paris, INRP, p. 41-70.
- FRANCIS, V. 2010. « Groupes de paroles et "papothèques". Vers un renouvellement des conceptions de la place des parents migrants à l'école ? », dans G. Brougère (sous la direction de), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, Peter Lang, p. 159-180.
- FRANCIS, V. ; JOIN-LAMBERT MILOVA, H. 2011. « Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les Programmes de réussite éducative », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 12, *Quartiers Populaires, les enjeux d'une stigmatisation*, p. 111-125.
- GAYET, D. 1999. *L'école contre les parents*, Paris, INRP.
- GINER, C. ; MANGADO, E. 2007. *Enfants et jeunes nouvellement arrivés, Guide de l'accompagnement éducatif*, Paris, INJEP.
- GLASMAN, D. 2010. « Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école », *Informations sociales*, n° 161, 5, p. 58-65.
- GLASMAN, D. 2001. *L'accompagnement scolaire, sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF.
- GLASMAN, D. ; BESSON, L. 2005. *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Chambéry, Presses de l'université de Savoie.
- GLASMAN, D. ; JOLY-RISSOAN, O. ; BERTHET, J.-M. ; KAKPO, N. 2006. *Le programme réussite éducative : mise en place et perspectives*, Rapport pour la délégation interministérielle à la ville.

- GOÏ, C. 2007. « Accompagnement des élèves nouvellement arrivés en France à Joué-Lès-Tours », dans J.-M. Le Bail (sous la direction de), *L'accompagnement à la scolarité*, Amiens, CRDP, p. 171-176.
- KANOUTÉ, F. 2007a. « La pratique de l'interculturel », dans C. Solar et F. Kanouté, *Questions d'équité en éducation et formation*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 121-142.
- KANOUTÉ, F. 2007b. « Les parents et leur rapport à l'école : une recherche en milieu favorisé », dans C. Solar et F. Kanouté, *Questions d'équité en éducation et formation*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 25-46.
- KHERROUBI, M. (sous la direction de). 2008. *Des parents dans l'école*, Toulouse, érès.
- KHERROUBI, M. 2009. « Aspects d'une externalisation », dans P. Rayou (sous la direction de), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, PUR, p. 17-32.
- LAHIRE, B. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, PUL.
- LAHIRE, B. 1995. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil.
- LAHIRE, B. 2008. *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR.
- LAREAU, A. 2002. « Invisible inequality, social class and childrearing in black families and white families », *American Sociological Review*, 67-5, p. 747-776.
- LAREAU, A. 2003. *Inequal Childhoods. Race, Class and Family Life*, Berkeley, University of California Press.
- LE BAIL, J.-M. 2005. *Accompagnement à la scolarité : donner du sens aux apprentissages*, Paris, REP, n° 3.
- LE BAIL, J.-M. (sous la direction de). 2007. *L'accompagnement à la scolarité*, Amiens, CRDP.
- LE PAPE, M.-C. 2009. « Être parent dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives », *Informations sociales*, n° 154, 4.
- MAURIN, É. 2004. *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Paris, Le Seuil, 2004.
- MEN, 2006. *Le rôle et la place des parents à l'école*, Circulaire n° 2006-137 du 25 août.
- MONTANDON, C. ; PERRENOUD, Ph. 1994. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang.
- PALLADINO SCHULTHEISS, D.E. 2005. « Le rôle des relations socio-émotionnelles dans les transitions scolaires et professionnelles », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34, n° 3, septembre, p. 353-373.
- PÉRIER, P. 2005. *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR.
- PERRENOUD, Ph. 1994. « Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant message et messenger », dans C. Montandon et Ph. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang.

- PINÇON, M. ; PINÇON-CHARLOT, M. 2008. *Sociologie de Paris*, Paris, La Découverte.
- PINÇON, M. ; PINÇON-CHARLOT, M. 2009. *Paris, quinze promenades sociologiques*, Paris, Payot et Rivages.
- PONCELET, D. ; FRANCIS, V. 2010. « L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 28, p. 6-17.
- POUSSIN, G. 2004. *Psychologie de la fonction parentale*, Paris, Dunod.
- RAYOU, P. 2009. « Les malentendus scolaires », dans P. Rayou, *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, PUR, p. 89-102.
- ROSENWALD, F. 2006. « Les aides aux devoirs en dehors de la classe », *Note d'information 06-04*, MEN, Direction de l'évaluation et de la prospective, 6 p.
- THIN, D. 1998. *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.
- THIN, D. 2009. « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires », *Informations sociales*, n° 154, 4, p. 70-76.
- VAN ZANTEN, A. 2001. *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.
- VERJUS ; A. ; VOJEL, M. 2009. « Le travail parental : un travail comme un autre ? », *Informations sociales*, n° 154, 4, p. 4-6.