



---

## **Présentation et mise en perspective des ateliers « ouverture de l'école aux parents pour la réussite des enfants » de l'éducation nationale**

**Presentation and outlook on the workshops "Opening schools to parents for the success of their children" organised by the French Ministry of Education**

**Presentazione e prospettiva dei workshop "Aprire le scuole ai genitori per aiutare i bambini", organizzati dalla pubblica istruzione francese.**

**Sebastian FRAPPA**  
**Université Bordeaux Montaigne, France**  
[seby.frappa@gmail.com](mailto:seby.frappa@gmail.com)

**Reçu: 12/08/2023,    Accepté: 14/08/2023,    Publié: 20/10/ 2023**

---

### **Résumé**

Impliquer les parents dans la vie scolaire, leur ouvrir les portes de l'école semble important pour les familles allophones qui, outre les difficultés d'apprendre une nouvelle langue, doivent intégrer les normes d'une nouvelle culture, notamment les codes de l'école en France. Cependant, cette présence ne va pas de soi et plus que jamais, des phénomènes de vulnérabilités linguistiques et culturelles continuent de se vérifier au quotidien pour les parents d'enfants allophones. Professeur d'italien titulaire de l'Education nationale, détaché depuis près de deux ans en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants dans un collège français, dans cet article, je m'interroge sur l'efficacité des ateliers d'ouverture de l'école aux parents d'élèves allophones pour lutter contre la vulnérabilité linguistique et culturelle dont sont souvent victimes les parents de mes élèves. Ces ateliers, dont l'ouverture dans les établissements de l'Education nationale en France est encore récente, sont soumis à discussion. En m'appuyant sur mon expérience de professionnel de terrain et de jeune chercheur, je propose de présenter ce dispositif tout en cherchant à le mesurer à la pédagogie de l'interculturel.

**Mots-Clefs** : OEPRE – Parents – Allophonie – Vulnérabilité – Interculturel.

### **Abstract**

Involving parents in school life, opening doors to them, seems important for allophone families who, in addition to the difficulties of learning a new language,

## Présentation et mise en perspective des ateliers « ouverture de l'école aux parents pour la réussite des enfants » de l'éducation nationale

---

have to integrate the norms of a new culture, in particular the codes of schooling in France. However, this presence cannot be taken for granted and, more than ever, linguistic and cultural vulnerability remains a daily reality for the parents of allophone children. In this article, I look at the effectiveness of workshops on opening up the school to the parents of allophone pupils in combating the linguistic and cultural vulnerability often experienced by the parents of my pupils. These workshops, which have only recently been introduced in French schools, are up for discussion. Drawing on my experience as a professional in the field and as a young researcher, I propose to present this system while trying to measure it against intercultural pedagogy.

**Keywords:** OEPRE - Parents - Allophony - Vulnerability - Intercultural.

### Riassunto<sup>1</sup>

Coinvolgere i genitori nella vita scolastica, aprire loro le porte, sembra importante per le famiglie allofone che, oltre alle difficoltà di apprendimento di una nuova lingua, devono integrare le norme di una nuova cultura, in particolare i codici della scuola in Francia. Tuttavia, questa presenza non può essere data per scontata e, più che mai, le vulnerabilità linguistiche e culturali continuano a essere una realtà quotidiana per i genitori di bambini allofoni. In questo articolo analizzo l'efficacia dei workshop di apertura della scuola ai genitori di alunni allofoni nel combattere la vulnerabilità linguistica e culturale spesso risentita dai genitori dei miei alunni. Questi workshop, introdotti solo di recente nelle scuole francesi, sono tuttora in fase sperimentativa. Sulla base della mia esperienza di professionista del settore e di giovane ricercatore, propongo di presentare questo sistema cercando di misurarlo con la pedagogia interculturale.

**Parole chiave:** OEPRE - Genitori - Allofonia - Vulnerabilità – Intercultura

### Pour citer cet article :

FRAPPA, Sebastian,(2023), Présentation et mise en perspective des ateliers « ouverture de l'école aux parents pour la réussite des enfants » de l'éducation nationale, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 1(2), 142-154. Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

### Pour citer le numéro :

MARTIN, Justine, SOLTANI, El-Mehdi et YAO, Jean-Marc Yao, (2023), Numéro -Spécial- Varia-, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 1(2), 580p. Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

---

<sup>1</sup> -Résumé en italien

## Introduction

L'importance de l'intérêt et l'investissement que peuvent montrer les parents pour la scolarité de leurs enfants est reconnue par tous les acteurs de terrain comme étant un des facteurs de réussite. Impliquer les parents dans la vie scolaire, leur ouvrir les portes de l'école semble d'autant plus important pour les familles allophones qui, outre les difficultés d'apprendre une nouvelle langue, doivent intégrer les normes d'une nouvelle culture, notamment les codes de l'école en France. Cependant, cette présence ne va pas de soi et plus que jamais, des phénomènes de vulnérabilités linguistiques et culturelles continuent de se vérifier au quotidien pour les parents d'enfants allophones. Les dispositifs « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants »<sup>2</sup> prévus dans le cadre institutionnel de l'Education nationale semblent être un début de réponse fournie aux problématiques liées à l'accueil réservé par l'école aux familles des enfants nouvellement arrivés. Aussi, à travers mon expérience d'intervenant et d'animateur d'un de ses dispositifs, j'aimerais en mesurer la valeur ajoutée en termes d'ouverture pour les familles issues de l'immigration. En d'autres termes, je souhaiterais montrer si oui ou non, les dispositifs OEPRE permettent effectivement de lutter contre la vulnérabilité linguistique et culturelle dont les parents allophones peuvent être victimes. En me fondant sur mon expertise de professionnel et de chercheur, je chercherai notamment à proposer des pistes pour élaborer un cadre amélioré pour l'accueil que l'école doit réserver aux parents des jeunes venus d'ailleurs.

Ainsi, dans une première partie, je présenterai le contexte institutionnel et géographique de l'atelier que j'ai le plaisir d'animer, puis dans une deuxième partie, je dresserai le constat de la vulnérabilité linguistique et culturelle des parents allophones dans le système scolaire français. Enfin, dans une troisième partie, je tâcherai de mettre en perspective l'OEPRE pour proposer un cadre amélioré de l'accueil réservé aux parents d'élèves allophones.

### **1. Présentation du contexte institutionnel et géographique de l'atelier OEPRE**

#### **1.1 L'établissement**

Situé en banlieue lyonnaise, le collège se trouve au centre d'un quartier défavorisé. La catégorie socioprofessionnelle la plus représentée est aujourd'hui celle des employés et ouvriers non qualifiés. Le quartier compte

---

<sup>2</sup> Dorénavant OEPRE.

## Présentation et mise en perspective des ateliers « ouverture de l'école aux parents pour la réussite des enfants » de l'éducation nationale

---

parmi les zones urbaines sensibles avec un taux de chômage élevé, une proportion importante de jeunes de moins de 25 ans sortis du système scolaire sans diplôme. De nombreuses familles vivent en dessous du seuil de pauvreté. Toutes ces raisons font que l'établissement fait partie d'un réseau spécial appelé réseau d'éducation prioritaire<sup>3</sup>. A ce titre, il bénéficie de subventions de l'Etat et d'aides spécifiques<sup>4</sup>.

Non loin de l'établissement, se trouve un centre d'accueil de demandeurs d'asile<sup>5</sup> qui voit arriver de nombreuses familles de toutes origines et cultures confondues. D'ailleurs, dans le but d'accompagner les enfants de ces familles nouvellement arrivées, Le collège accueille en son sein même un dispositif de soutien linguistique appelé unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés<sup>6</sup>. La structure accueille aussi des élèves de familles qui ne demandent pas l'asile et qui arrivent d'Etats européens.

### 1.2 L'UPE2A

Etant professeur du secondaire, j'enseigne dans l'UPE2A pour dix-huit heures par semaine au total. Cette unité pédagogique a vu le jour avec la circulaire de l'éducation nationale publiée en 2012 et qui établit l'objectif essentiel de ce dispositif. On vise en effet la maîtrise du français, enseigné comme langue de scolarisation. Ainsi, dans les différentes circulaires publiées au bulletin officiel de l'éducation nationale, et notamment dans la circulaire de 2012, on insiste sur la nécessité de prendre en compte les savoirs antérieurs de l'enfant et de l'aider à acquérir le plus rapidement possible les compétences linguistiques. Cela signifie que les EANA sont intégrés à une classe appelée « ordinaire » qui correspond à celle de leur classe d'âge tout en suivant, de façon intensive, l'enseignement du français en langue de scolarisation au sein du dispositif. On parle ici de « *pratiques éducatives inclusives* » :

« l'école est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans

---

<sup>3</sup> Dorénavant REP.

<sup>4</sup> Pour en savoir davantage sur ce réseau, merci de consulter <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>.

<sup>5</sup> Dorénavant CADA.

<sup>6</sup> Dorénavant UPE2A.

le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues [...]. La scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives. » (Education nationale, 2012).

Le temps de prise en charge des élèves est variable et fluctue entre huit et douze heures par semaine selon les cas et les profils des élèves. Au total, j'enseigne à une quarantaine d'élèves allophones. Les profils des apprenants sont riches et variés. Pour leurs origines d'une part. Ils viennent effectivement de quatre continents différents : l'Europe, l'Asie, l'Afrique et l'Amérique du Sud. Pas moins d'une quinzaine de nationalités sont représentées. Et pour leurs profils scolaires d'autre part. Car certains ont bénéficié d'une instruction avant de s'établir en France alors que d'autres n'ont été que partiellement, peu voire pas du tout scolarisés antérieurement.

Ces élèves sont plurilingues et pluriculturels dans le sens où ils maîtrisent plusieurs langues-cultures, parfois même plusieurs alphabets. Enfin, il est à noter que certains élèves sont arrivés avec leurs familles alors que d'autres sont arrivés seuls à la suite d'un long et éprouvant périple effectué le plus souvent à pied ou par bateau et au péril de leur vie. C'est le cas d'un de mes élèves afghans. C'est aux parents de ces élèves que je donne des cours de français dans le cadre de l'atelier OEPRE.

### 1.3 L'atelier OEPRE

Depuis quelques années maintenant, l'éducation nationale a pris l'initiative d'adresser aux parents d'élèves allophones arrivants un atelier appelé OEPRE. Ce dispositif d'ouverture a été conçu au cours de l'année 2008 dans le cadre de réflexions interministérielles qui réunissaient les ministères des affaires sociales, de l'Éducation nationale, de la Ville et leurs opérateurs comme l'Office français de l'immigration et de l'intégration<sup>7</sup>.

A ce titre, le site Eduscol souligne que cet atelier est créé dans le but de « *renforcer la capacité des parents à être en mesure d'accompagner leurs enfants sur le plan scolaire* » (Eduscol, 2017 : 9) En effet, la méconnaissance de la langue française à l'oral et à l'écrit empêche nombre de ces parents issus de l'immigration de participer aux échanges écrits avec les enseignants, de comprendre les annotations portées sur les bulletins scolaires et a fortiori de vérifier les devoirs ou d'aider à comprendre les énoncés (Bernardot, 2017).

Ainsi, en 2008, le pilotage national du dispositif OEPRE était assuré conjointement par deux ministères : celui de l'Éducation nationale et de

---

<sup>7</sup> Appelé également OFFI.

## Présentation et mise en perspective des ateliers « ouverture de l'école aux parents pour la réussite des enfants » de l'éducation nationale

---

l'Immigration/Intégration. Aujourd'hui encore, le dispositif bénéficie de deux tutelles ministérielles : celle de l'Education nationale et celle du ministère de l'Intérieur. Les formations sont organisées sous forme d'ateliers de 8 à 10 personnes (souvent plus dans les faits) et pour un maximum de 120 heures par an à raison de deux heures par semaine. Elles sont dispensées par les enseignants qui enseignent aux élèves nouvellement arrivés mais pas seulement. En effet, d'autres enseignants volontaires qui souhaitent s'engager peuvent être amenés à dispenser ces heures de formation. On retiendra trois objectifs fixés à ces formations :

« - L'acquisition de la maîtrise de la langue française afin d'obtenir une certification -DILF ou DELF-<sup>8</sup>, - la présentation des principes de la République afin de favoriser une meilleure insertion dans la société française, - une meilleure connaissance de l'institution scolaire, des droits et devoirs des élèves et des parents » (Eduscol, 2017 : 3).

Les ateliers s'adressent aux parents étrangers allophones primo-arrivants, non issus de l'Union européenne. Depuis le début de la mise en œuvre de l'opération fin 2008, le dispositif a pris une ampleur nationale. Pour prendre un exemple concret, entre 2008 et 2016, soit sur une période de moins de dix ans, le nombre de départements concernés par la mise en place de ces dispositifs a été multiplié par cinq pour passer de douze à soixante-dix (Eduscol, 2017).

## 2. Constater la vulnérabilité linguistique et culturelle des parents nouvellement arrivés

### 2.1. Définir la vulnérabilité

Pour définir le concept, nous pourrions nous appuyer sur son étymologie. Emprunté au latin tardif *vulnerabilis* ce terme englobe une exposition à la douleur physique ou morale, aux coups et aux blessures. Il désigne celui ou celle « *qui peut être blessé(e)* », « *qui peut être facilement atteint(e), attaqué(e)* » ou « *qui [peut donner] prise à la critique* » parfois. Être vulnérable, c'est être faible, fragile, attaquable, chancelant, branlant, précaire (Centre national de ressources textuelles et lexicales).

On peut aussi très bien appliquer cette définition au champ de la linguistique. Pour Philippe Blanchet « *la mise en vulnérabilité [linguistique]*

---

<sup>8</sup> La circulaire stipule toutefois qu'en aucun cas, l'Education nationale ne fournira d'attestation linguistique.

*apparaît alors comme une phase de renvoi, une phase de transition vers l'exclusion* » (Blanchet, 2020 :4). Ainsi, l'auteur estime que

« [le terme « vulnérabilité »] est explicitement corrélé à ceux d'insécurité, de glottophobie. Il permet de poser une nouvelle fois la question de la stigmatisation, notamment sous la forme de la condescendance, et des discriminations dont le volet linguistique n'est pas dissocié d'autres prétextes de stigmatisation et de discrimination, fréquemment celui de l'origine de personnes qui subissent simultanément un traitement xénophobe voire raciste, ainsi que celui de statut social » (Blanchet, 2020 :3).

## **2.2.La vulnérabilité des parents nouvellement arrivés**

On pourrait commencer par faire le même constat que Véronique Francis :

« Alors que le foyer est espéré comme l'ultime îlot à l'abri des tensions d'un espace social (...) l'usage limité de la langue de l'école fragilise le parent dans sa posture éducative, parfois jusque dans l'exercice de son autorité » (Francis, 2011 : 168).

Cette situation 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 allophones d'avoir une faible emprise sur leur vie et celle de leurs enfants.

Cette vulnérabilité s'explique du fait que l'enfant nouvellement arrivé, qui s'intègre dans la société par le statut d'élève français qu'il acquière peu à peu grâce à l'instruction reçue à l'école républicaine occupera progressivement une position de pouvoir sur le plan de sa scolarité. Il devient en effet à la fois « *messenger et message* », c'est-à-dire celui qui peut « *transmettre l'information mais aussi l'interpréter, l'arbitrer à sa manière* ». Une figure dangereuse que Perrier définit de « *go-between* » (Perrier, 2023 :171).

Car ce qui conduit à mettre ces parents en situation de vulnérabilité, c'est-à-dire d'exclusion potentielle, ce n'est pas la ou les langues qu'ils et elles parlent déjà -leur allophonie. C'est le fait d'imposer l'usage exclusif du français comme langue d'enseignement et d'apprentissage en France. C'est ce que Philippe Blanchet appelle le « *monolinguisme hégémonique* », un monolinguisme posé comme une évidence, qui fait obstacle à la socialisation des parents d'élèves allophones et « *qui crée le « handicap » en les rendant vulnérables* » (Blanchet, 2020 :7).

### **2.3. Un attachement malgré tout**

Il est établi que l'éloignement entre les familles populaires et l'école, la méconnaissance du fonctionnement de l'école, la difficulté de certains parents à suivre la scolarité de leurs enfants sont des facteurs importants d'échec scolaire. Cependant, les études comme beaucoup d'acteurs de terrain pointent le fort intérêt des parents immigrés pour l'école et leur attachement à la réussite scolaire de leurs enfants (Bernardot, 2017 :18).

Pour cette raison, les politiques publiques ont mis l'accent sur les dimensions partenariales de la réussite scolaire pour soutenir le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Aussi, comme le souligne Pierre Périer : « *Tout doit être fait pour renforcer la présence des parents dans l'école, susciter des échanges avec les enseignants et leur participation. Leur présence est dès lors non seulement encouragée mais elle devient la norme* » (Perrier, 2023).

Enseignants et parents doivent apprendre à construire des ponts entre savoirs scolaires et vie familiale, en valorisant ce que l'école enseigne et en mettant en œuvre des valeurs communes de rigueur et d'ouverture. C'est ce qu'Alain Bentolila appelle « *l'éducation durable* » (Bentolila, 2010 :214, 215).

## **3. Pour une mise en perspective des ateliers OEPRE**

### **3.1 Des programmes ethnocentrés et suspects ?**

L'apprentissage d'une nouvelle langue n'est pas qu'une question de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire. C'est aussi une question de socialisation par le langage qui implique, un code linguistique lequel renvoie aux « *mondes vécus des élèves famille, groupe de pairs, école* » (Maillard, 2022). Force est de constater que dans les objectifs proposés par les concepteurs des ateliers OEPRE, on fait peu de cas de ces « *mondes vécus* » dont parle Maillard. Au contraire, on insiste, parfois même très lourdement, sur l'enseignement des valeurs républicaines françaises comme celle de la laïcité, (comprenons ici le port du voile) :

« L'axe sur les valeurs de la République est aussi essentiel à aborder que les deux autres axes » (Eduscol, 2017 :5) / « S'approprier les valeurs de la République telles que la liberté, l'égalité (dont l'égalité entre les hommes et les femmes), la fraternité, la laïcité, l'instruction » / « Le(la) formateur(trice) s'attachera à présenter le fonctionnement de l'école et les valeurs qui y sont liées comme la laïcité » (Eduscol, 2017 : 8).

De plus, l'implication du ministère intitulé « immigration, intégration, identité nationale » dans la genèse, puis dans le pilotage et le



financement du dispositif a été un handicap important dans le milieu éducatif comme au sein des associations de solidarité et parmi les universitaires spécialistes des questions éducatives ou migratoires. Car, un dispositif fût-il à vocation sociale, émanant de ce ministère, ne pouvait qu'être suspect.

### 3.2 Non plus un parent, mais un immigrant

Dans ce cadre, les parents ne sont donc appréhendés que dans leur seule identité de parents d'enfants allophones nouvellement arrivés. C'est ce qu'Amin Maalouf appelle une « *identité meurtrière* » (Maalouf, 1998). Cette expression installe les hommes dans une attitude partielle, sectaire, intolérante, dominatrice, quelque fois suicidaire, et les transforme bien souvent en tueurs. Leur vision du monde et des autres est biaisée et distordue (Maalouf, 1998 :40) Car, « *s'il y a une seule appartenance qui compte, s'il faut absolument choisir, alors le migrant se trouve scindé, écartelé, condamné à trahir soit sa patrie d'origine, soit sa patrie d'accueil* » (Maalouf, 1998 :48). Abdelmalek Sayad rappelle à juste titre que « *toute étude des phénomènes migratoires qui néglige les conditions d'origine des émigrés se condamne à ne donner du phénomène migratoire qu'une vue à la fois partielle et ethnocentrique* » (Sayad, 1999 :62). C'est un peu comme si leur existence commençait au moment où ils arrivent en France. C'est l'immigrant – et lui seul- et non l'émigré qui est pris en considération.

Cette réflexion s'applique aussi très bien au champ scolaire français. A ce sujet, Stéphanie Galligani apporte un éclairage lorsqu'elle remarque que : « *Quiconque s'intéresse à la question de la scolarisation des enfants étrangers en France se heurte d'emblée à ces différentes dénominations qui se présentent comme des actes de catégorisation* » (Galligani, 2008 :114). Ces dénominations inscrivent pour ainsi dire la personne dans un réseau identitaire et social qui contribue à sa reconnaissance en tant que personne appartenant à un groupe clairement identifié, celui des étrangers de France. Par leur approche ethnocentrée basée sur les valeurs républicaines françaises, les ateliers OEPRE renvoient les parents à leur unique statut de migrants. C'est un peu comme si on considérait le pays d'accueil, ici la France, comme une page déjà écrite et imprimée, comme une terre dont les lois, les valeurs, les croyances, les caractéristiques culturelles et humaines auraient déjà été fixées une fois pour toutes, les immigrants n'ayant plus qu'à s'y conformer.

## Présentation et mise en perspective des ateliers « ouverture de l'école aux parents pour la réussite des enfants » de l'éducation nationale

---

Ainsi, les ateliers OEPRE mériteraient d'être axés davantage sur les vécus des parents nouvellement arrivés en favorisant des approches interculturelles et des activités de co-éducation qui associeraient parents, enseignants et enfants. Se formerait ainsi un mouvement circulaire pédagogique. Les acteurs sociaux deviendraient, tous à part égale, les participants de la situation d'enseignement. Pour reprendre la métaphore déjà utilisée, cela permettrait de voir le pays d'accueil non pas comme une page achevée, mais belle et bien comme une page en train de s'écrire.

### 3.3 Pour une véritable pédagogie de l'ouverture

Ainsi donc, même si ces ateliers ont au moins le mérite d'initier une volonté, certes encore trop velléitaire, d'ouverture sur l'extérieur on pourrait imaginer qu'ils nécessitent un cadrage didactique plus précis et plus clair basé sur la connaissance des vécus des apprenants. Car « *en incitant au partenariat entre acteurs de l'éducation et, surtout, en stimulant une collaboration autour de l'enfant, la scolarité (...) suppose une prise en compte de l'enfant/élève dans un parcours biographique et diachronique en construction* » (Francis, 2011 :163).

Faire tous les efforts nécessaires pour que l'établissement devienne progressivement un lieu légitime de formation et de développement ouvert à la communauté dans lequel les parents seront des partenaires à part entière de l'éducation de leurs enfants est loin de relever de l'utopie. Ici plus qu'ailleurs, l'école doit devenir communautaire. Et cela implique selon la pensée d'Alain Bentolila que les enseignants doivent apprendre à partager le pouvoir au sein de vrais conseils d'école responsables de sa gestion et de son animation. C'est ce qu'il annonce clairement : « *Partie prenante de l'éducation de leurs enfants, meilleurs alliés des enseignants, les parents retrouveront ainsi une dignité que ni leurs enfants ni l'école ne leur reconnaissent aujourd'hui. L'école deviendra leur école* » (Bentolila, 2010 : 207,208).

Dans cette démarche, nous pouvons parler d' « *établissements de la réconciliation* » (Bentolila, 2010 :208). L'école de la République doit devenir un des lieux de confrontation symbolique entre les différentes normes culturelles et morales ce qui veut dire prendre en compte les différents vécus d'une personne arrivée depuis peu sur le sol français. La position de Martine Abdallah-Preteille est claire à ce sujet: « *Le silence lourd et coupable sur la question de la pluralité culturelle ne peut que provoquer des désordres durables et nuire à l'identité même de l'école en*

*tant que vecteur de socialisation et d'éducation* » (Abadallah-Pretceille, 1999 :7).

Cela implique donc une pédagogie de projet liée à l'interculturalité. C'est ce que Nathalie Auger appelle « *la pédagogie de la coopération* » qu'elle définit comme « *une organisation de l'enseignement qui met à contribution le soutien et l'entraide, grâce à la création de petits groupes (...) assurant la participation de tous et de toutes à la réalisation d'une tâche scolaire* » (Auger, 2004 :185). Les rôles des acteurs seraient ainsi redéfinis dans une distribution qui laisserait la place à l'expression de soi et de l'altérité dans une visée inclusive et sociale de l'enseignement et où parents, enfants et enseignants trouveraient leurs comptes.

### **Conclusion**

La question de l'ouverture de l'Institution scolaire aux parents d'élèves et plus largement de la capacité des établissements scolaires à développer des coopérations avec les acteurs sociaux des territoires relève d'un travail de longue haleine qui passe par l'affirmation d'une volonté politique, mais aussi par un effort de formation des responsables des établissements et d'accompagnement des pratiques innovantes. Alain Bentolila ne voit plus dans l'établissement scolaire un simple lieu où l'on acquiert des connaissances. « *C'est un repère autour duquel on se mobilise, on se reconnaît et on agit* » (Bentolila, 2010 :209). Ce « on » est un « on » inclusif et sous-entend une nouvelle façon de penser l'enseignement. Se tourner vers l'extérieur et non plus sur l'intérieur, susciter les curiosités tout en s'intéressant à l'Autre et à ses façons d'agir et de penser, c'est tout l'enjeu de la nouvelle didactique du français et des langues vivantes.

Les perspectives actuelles de la coéducation ou des alliances éducatives dessinent un nouvel horizon de sens pour l'engagement des acteurs mais elles laissent en suspens les interrogations persistantes sur la division du travail et les responsabilités de chacun. Il faut profiter de toutes les occasions pour rendre audibles les différences, visibles les diversités. Notre culture en sortira enrichie et grandie (Bentolila, 2010). Même si les ateliers OEPRE ont au moins le mérite d'initier une volonté, certes encore trop velléitaire, d'ouverture sur l'Autre, on imagine qu'ils nécessitent un cadrage didactique plus précis et plus clair basé sur les vécus des apprenants.

### **Bibliographie**

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (1999), *L'éducation interculturelle*, PUF, Que-sais-je ?

## Présentation et mise en perspective des ateliers « ouverture de l'école aux parents pour la réussite des enfants » de l'éducation nationale

---

AUGER, N., (2004), *Les approches interculturelles : un contrepoids possible aux représentations xénophobes, Enseigner le français à l'heure actuelle, enjeux et perspectives*, Etats généraux de la francophonie, actes du 5ième Congrès Panhellénique des professeurs de français, 2-5 décembre 2004, C., Voulgaridis (dir.), Athènes, pp, 179-191, <http://uoh.univ-montp3.fr/sociolinguistique/res/approchesinterculturellescontrepoids.pdf>, consulté le 14/03/23.

BENTOLILA, A., (2010), *Parle à ceux que tu n'aimes pas, Le défi de Babel*, Odile Jacob.

BERNADOT, M-J., (2017), *Ouvrir l'école aux parents immigrés pour la réussite des enfants (OEPRE) : un dispositif innovant pour favoriser la réussite scolaire des enfants de l'immigration, resté dans l'ombre*, in *Journal du droit des jeunes*, 2017/6, n°366/367, pp. 17-23.

BLANCHET, P. (2020). Introduction. Vulnérabilité linguistique, inégalités, discriminations : réflexions à partir des terrains et des analyses présentés dans ce volume. *Circula*, (12), 8–17, <https://www.erudit.org/fr/revues/circula/2020-n12-circula06165/1079008ar.pdf>, consulté le 18/04/23.

CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES, [vulnérable], <https://www.cnrtl.fr/etymologie/vuln%C3%A9rable>, consulté le 18/04/23.

EDUCATION NATIONALE, Circulaire n° 2017-060 du 3-4-2017 publiée au B.O. n° 15 du 13 avril 2017, [https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1709979C.htm?cid\\_bo=115286](https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1709979C.htm?cid_bo=115286), consulté le 19/03/23.

EDUCATION NATIONALE, Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 publiée B.O.E.N. n° 37 du 11 octobre 2012, [http://dcalin.fr/textoff/primos-arrivants\\_2012.html](http://dcalin.fr/textoff/primos-arrivants_2012.html), consulté le 18/04/23.

EDUSCOL, (2017), *10 repères pour la mise en place d'un atelier d'ouverture de l'école aux parents pour la réussite des enfants*, <https://eduscol.education.fr/document/30673/download>, consulté le 19/03/23.

FRANCIS, V., (2011), *La parentalité à l'épreuve de la scolarité. Approches parentales de l'offre d'accompagnement en contexte de transitions*, in *Connexions* 2011/2, n°96, pp. 161-178.

GALLIGANI, S., (2008), *L'identification de « l'enfant étranger » dans les circulaires de l'éducation nationale depuis 1970 : vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ?*, in dir. Martinez, P., Moore, D., Spaëth, V., *Plurilinguismes et enseignement, Identités en construction*, Riveneuve éditions, pp. 113-125.

MAALOUF, A. (1998), *Les identités meurtrières*, Grasset.

MAILLARD, A., (2022), *École, migrations et socialisations*, in *Hommes & migrations*, 1339 | 2022, mis en ligne le 01 novembre 2022, consulté le 05 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/14497>; DOI: <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.1449700> consulté le 19/03/23.

PERIER, P., (2023), *Les parents et l'école : un rapprochement ambivalent*, in *Recherches familiales*, 1/2023, Edition de l'union nationale des associations familiales, pp. 163-174.

SAYAD, A., (1999), *La double absence, Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Seuil.