

GEORGES FOTINOS

**L'ÉTAT DES RELATIONS
ÉCOLE - PARENTS**

LE DIVORCE ÉCOLE - PARENTS

EN FRANCE

MYTHE ET RÉALITÉ EN 2015

**ENQUÊTES QUANTITATIVES AUPRÈS
DES DIRECTEURS D'ÉCOLE MATERNELLE ET
ÉLÉMENTAIRE, DES PERSONNELS DE DIRECTION
DES LYCÉES ET COLLÈGES
ET DES PARENTS D'ÉLÈVES**

L'ÉTAT DES RELATIONS
ÉCOLE-PARENTS

LE DIVORCE ÉCOLE-PARENTS EN FRANCE

MYTHE ET RÉALITÉ EN 2015

■ Enquêtes quantitatives auprès
des directeurs d'école maternelle et élémentaire,
des personnels de direction des lycées et collèges
et des parents d'élèves.

GEORGES FOTINOS



L'AUTEUR

Après avoir enseigné à l'école primaire, au collège et au lycée et exercé des fonctions d'inspection comme Inspecteur principal de l'enseignement technique, Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional et d'inspection générale « établissement et Vie scolaire » – en responsabilité des Académies de Créteil et de Lille, Georges Fotinos est actuellement chercheur (Docteur en Géographie) membre fondateur de l'Observatoire des Rythmes et des Temps de l'enfant et du jeune (ORTEJ). Ses travaux sont centrés sur l'étude des rapports entre les acteurs du système scolaire et ses partenaires éducatifs mais aussi sur la qualité de vie au travail des personnels dans les établissements scolaires. À ce titre, il a publié une dizaine d'ouvrages et études relatifs au moral des personnels de direction et à la qualité de vie au travail des enseignants, aux rythmes scolaires, au climat scolaire, à la violence à l'école ainsi qu'aux relations École/Parents. Il est, en outre, l'auteur de plusieurs rapports ministériels sur ces sujets. En tant que chargé de mission interministériel sur le champ Famille/École, il a conduit plusieurs expérimentations dans ce domaine plus particulièrement centrées sur les collègues.



SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	8
PRÉFACE	11
Jean-Paul Delevoye, Président du Conseil économique, social et environnemental	
INTRODUCTION	13
La coéducation en 2015 : État des lieux, état d'esprit	
1_L'ENQUÊTE PARENTS D'ÉLÈVES/ÉCOLE-COLLÈGE-LYCÉE	17
1.1 Méthodologie et questionnaire	18
▪ Approches de l'identification des questions	18
▪ Questionnaire final	19
1.2 Résultats des enquêtes OpinionWay et Google	21
▪ Caractéristiques	21
▪ Différends et agressions	23
▪ Opinions sur les enseignants, directeurs d'école, chefs d'établissement	26
▪ Opinions sur l'implication des parents dans la vie de l'école	28
▪ Opinions sur l'éducation parentale	29
1.3 Analyse	30
▪ Différends et agressions	32
▪ Opinions sur les enseignants, directeurs d'école, chefs d'établissement	34
▪ Opinions sur l'implication des parents dans la vie de l'établissement scolaire	35
▪ Opinions sur l'éducation familiale	36
1.4 Conclusion	39

2_ÉTUDE COMPARATIVE DES RÉSULTATS DES 3 ENQUÊTES : DIVERGENCES ET CONVERGENCES	41
2.1 Présentation des résultats	42
▪ Climat des établissements et climat des relations parents/enseignants.	42
▪ Différends et conflits entre directeurs d'école/chefs d'établissement et parents d'élèves	44
▪ Opinions sur les enseignants, directeurs d'école, chefs d'établissement	48
▪ Opinions sur l'éducation familiale	54
2.2 Analyse	56
▪ Tableau des convergences	56
▪ Climat de l'établissement et climat des relations parents/enseignants.	56
▪ Violences parentales sur les directeurs d'école et chefs d'établissement	57
▪ Respect de l'autorité des directeurs et chefs d'établissement sur les enfants.	58
▪ Participation des parents à la vie de l'école/établissement	59
▪ Tableau des divergences.	60
▪ Différends et harcèlement.	61
▪ Informations et dialogue avec les parents	62
▪ Implication des parents	63
▪ Opinions sur l'éducation familiale	64
3_ÉTUDE PISA OCDE RÉUSSITE SCOLAIRE ET ENGAGEMENT PARENTAL DANS L'OCDE	67
3.1 Des pistes et des exemples.	67
3.2 L'engagement actif des parents auprès de leur enfant	68
3.3 L'engagement parental à l'école.	71
3.4 Le choix par les parents d'un établissement scolaire pour leur enfant	75
Annexe	80
4_CONTRIBUTIONS AU DÉBAT	83
4.1 Organisations syndicales	84
▪ SNES : Faire évoluer le contrat école-parents : la recherche d'un équilibre	84
▪ SE-UNSA : Refonder les relations parents/profs	88

▪ SNUipp-FSU : La relation école/famille, un facteur déterminant pour la réussite scolaire	89
▪ SGEN-CFDT : Reconnaître la coéducation et l'inclure dans le temps de service des enseignants	90
▪ SNPDEN : La coéducation : des responsabilités partagées	97
▪ SNIEN-UNSA : Relations école-familles apaisées : bien-être des élèves assuré!	98
4.2 Personnalités scientifiques	100
▪ Philippe Jeammet : Redéfinir les relations parents-école	100
▪ Philippe Meirieu : Pour un nouveau contrat entre l'école et les parents...	104
▪ Gérard Neyrand : Diversité des modèles éducatifs et possibilités d'élaboration d'une éducation partagée.	110
▪ Denis Meuret : Les parents et l'école au Québec et en France	122
4.3 Organisations associatives	128
▪ PRISME/CERISE : Qualifier et légitimer la parole des « autres » parents	128
▪ CLAVIM : Les espaces tiers entre clinique, social et éducatif	136
▪ PEP : Le rapprochement école-parents, pour une école plus inclusive	146
▪ AGEEM : Pour éviter des malentendus école-familles	149
5_ CONCLUSION GÉNÉRALE	155
POST-FACE : FLORILÈGE	159
ANNEXES : MONOGRAPHIES	165
Bouches-du-Rhône : Enquête portant sur 516 familles	166
Issy-les-Moulineaux : Enquête portant sur 257 familles.	169
Historique des relations école/parents (1822-2015)	172
BIBLIOGRAPHIE	181

REMERCIEMENTS

AUDUC Jean-Louis (Chercheur Paris X)
AUTISSIER Karine (Chargée d'études FCPE)
BAILLEUL Fabrice (directeur général adjoint, mairie d'Arras)
BEAUDET Stéphane (Maire de Courcouronnes)
BENOIT Anne-Sophie (Présidente ANDEV, mairie de Dunkerque)
BERGER Dominique (Professeur des universités LYON 1)
BODIN Fabrice (Ingénieur d'études, consultant)
BOISSINOT Alain (Recteur de Versailles)
BRIGAUDEAU Christel (Journaliste « Le Parisien/Aujourd'hui en France »)
CALMEL Margaux (Chargée de mission Politiques éducatives FGPEP)
CHEVALLIER Christian (Secrétaire général SE-UNSA)
COUSTEAU Libie (Journaliste L'Express)
CORDEBARD Alexandra (Maire-adjointe de Paris)
CORRE Valérie (Députée du Loiret)
CRENN Isabelle (Animation nationale OCCE)
DEFFIN Hélène (Proviseure de lycée professionnel à Paris)
DELEVOYE Jean-Paul (Président du Conseil économique social et environnemental)
DERNONCOURT Thibault (chef de cabinet du Président du CESE)
DESVERGNES Pierre (Président de la CASDEN)
ESSONNE Jean (directeur général adjoint, mairie de Courcouronnes)
FAURE Valérie (Documentaliste SNPDEN-UNSA)
FEYFANT Annie (Chargée d'études Institut français d'éducation)
FOURIER Martine (Membre du PRISME, Présidente de CERISE (accompagnement scolaire), Nanterre)
FRITZ Catherine (Secrétaire générale FCPE 13)
GARCIA Jean-Philippe (Président FCPE Bouches-du-Rhône)
GRARD Marie-Aleth (ATD-Quart Monde)
DEL GUIDICE Ornella (Vice-présidente ANDEV, mairie de Reims)
GUILLAS Stéphanie (Sous-directrice Communication et développement durable CASDEN)
HANNOIR Hélène (Directrice Projet éducatif global, mairie de Lille)
HORENSTEIN José Mario (Médecin-psychiatre)
JARRAUD François (Rédacteur en chef Café pédagogique)
JARRY Bruno (directeur général CLAVIM, mairie d'Issy-les-Moulineaux)
JEAMMET Philippe (Professeur de psychiatrie Enfant/Adolescent Université Paris V, Président de l'École des Parents)
JOSEFIAK Annie (IEN Honoraire ; Ligue de l'enseignement 84)

LE BRIGAND Marie-Hélène (Présidente UNICEF 46)
LE GUEN Catherine (Secrétaire générale des DDEN)
LE MAUR Olivier (Maire-adjoint Éducation-Jeunesse, Lanester)
LETURQUE Frédéric (Maire d'Arras)
LEVY-DELPLA Laurence (IA-IPR ; Conseiller académique Recherche Innovation Paris)
MARSEILLE Stéphanie (Journaliste « La Gazette des communes »)
MEIRIEU Philippe (Professeur des universités Lyon 2)
MEURET Denis (Professeur des universités Bourgogne IREDU)
MICHELLET Claude (directeur de l'académie de Paris)
MICLOT Philippe (Délégué général au Développement de la CASDEN)
NEYRAND Gérard (Sociologue, université de Toulouse)
RACOFFIER Isabelle (Présidente de l'AGEEM)
RAOULT Paul (Président FCPE)
REI Alain (Président Groupe de défense des idées des directeurs d'école)
RICARD Amandine (chef de projet Communication, CASDEN)
RICHARD Michel (Secrétaire général adjoint SNPDEN-UNSA)
ROGERS Crane (Ingénieur statisticien)
ROLET Frédérique (Co-secrétaire générale SNES-FSU)
ROMANO Marie-Claude (Secrétaire générale AFPSSU)
ROPERs Séverine (Chargée de mission UDAF 22)
ROUCOU Jean (Président Prisme)
ROUMAGNAC Patrick (Secrétaire général SIEN-UNSA)
SANTINI André (Maire d'Issy-les-Moulineaux)
SAUTOT Lucile (Doctorante Économie, université Lyon 1)
SERRES Michel (Philosophe, académicien)
SEVE Frédéric (Secrétaire général SGEN-CFDT)
SIHR Sébastien (Secrétaire général SNUIPP-FSU)
TOURNIER Philippe (Secrétaire général SNPDEN-UNSA)
UMHAUER Patrick (Délégué national CASDEN)
VAULOUP Jacques (IEN Information et Orientation, académie de Caen)
VAYSSETTES Sophie (Analyste OCDE)
VEDELAGO Laurianne (Chargée de mission UDAF 82)
VILLAIN Jean-Pierre (Président des PEP)
VIOLETTE Éric (Président FCPE 71)
WATRELOT Philippe (Président Cahiers pédagogiques)

LINKEDIN (Participants relais enquête)

Ces remerciements sont adressés à toutes les organisations et personnes qui ont soutenu ou participé à la réalisation de l'ensemble de ce travail qui se compose de trois études successives. Pour toute demande concernant les statistiques, contacter :

Fabrice BODIN, Vitruvian Consulting

Tel : + 33 9 51 37 16 09 Fax : + 33 9 56 37 16 09 www.vitruvian-consulting.com

PRÉFACE



Jean-Paul Delevoye,
Président du Conseil économique, social et environnemental

Par estime pour Georges Fotinos dont j'apprécie le travail et les qualités personnelles, j'ai répondu positivement à sa demande d'introduire ce document ; mais aussi par intérêt constant pour ce sujet lorsque, Sénateur, il y a désormais près de 20 ans, je publiais un rapport sur « Les rythmes de l'enfant ».

Je salue la démarche qui invite chacun des acteurs concernés à réfléchir sur leur capacité à co-élaborer un projet éducatif.

Le drame de la société française est de séquencer les temps : jeunes, ados, adultes, personnes âgées, le temps scolaire, périscolaire, parascolaire, etc. Ce séquençage crée des ruptures avec une conflictualité programmée entre celui qui consomme le temps, qui subit le temps, qui arbitre le temps...

Le parcours scolaire est aujourd'hui sanctionné par l'acquisition des connaissances, le respect des programmes plus que l'éveil des consciences et la révélation des talents ou des potentiels souvent écrasée par le poids des échecs et leur sanction.

À une époque où la connaissance et le savoir assuraient la domination et le pouvoir, libérer les peuples passait par l'accès gratuit, égalitaire et promotionnel au Savoir.

Aujourd'hui, l'excès d'information balaye les masses populaires par des tsunamis émotionnels, écrase toute vérité nue et implacable sous le poids de rumeurs plausibles nourries pour manipuler et déstabiliser.

Le parcours éducatif doit avoir pour impératif l'éveil des consciences, le développement du sens critique, et surtout la construction du citoyen.

Ceci nécessite d'envisager le parcours constructif de la personnalité de l'enfant dans sa globalité, avec une nécessaire complémentarité des séquences éducatives : celle de la rue, des parents, de l'école, etc.

D'où la réflexion d'une école de la parentalité de 0-3 ans, d'où une pédagogie parentale afin de faire de l'école une communauté d'intérêt certes soucieuse de faire respecter l'autorité mais surtout de construire des identités fortes, **une estime de SOI** pour tous : **parents, enseignants**, élèves.

Il ne faut plus obliger à apprendre mais aimer à apprendre. L'école ne devrait plus être obligatoire par contrainte (sous peine de suppression des allocations familiales) mais **par adhésion** car elle délivre les clefs pour construire des hommes et des femmes libres de leurs choix, de leur vie, et capables non de consommer leur vie mais de lui donner du sens.

Le monde de demain est celui de l'Innovation et de la Créativité, donc un monde de Rebelles. Le parcours éducatif doit nourrir cet état d'esprit et ne peut réclamer l'obéissance aveugle mais l'adhésion consentie car comprise.



INTRODUCTION

LA COÉDUCATION EN 2015 : ÉTAT DES LIEUX, ÉTAT D'ESPRIT

Le projet d'étude des relations école/parents saisi sous l'angle de la connaissance et de la mesure des pratiques et opinions de ces deux « partenaires » a été conçu au regard de la singularité de cette démarche et de l'importance du sujet comme une recherche diachronique s'articulant sur trois études. Ces études reposent sur un même questionnaire d'acteurs principaux de ce domaine avec du côté Education nationale : directeurs d'école et personnels de direction des établissements du second degré, et du côté des familles : les parents d'élèves.

Le présent ouvrage clôt ce travail. Il se compose de quatre parties.

■ **Deux enquêtes destinées aux parents d'élèves.** L'une sous forme de sondage réalisée en juin 2015 par OpinionWay, l'autre proposée sur Google par Vitruvian Consulting et ouverte au public, parents d'élèves. Les résultats de ces enquêtes sont particulièrement intéressants à plus d'un titre. En effet non seulement ils nous apportent des informations sur les perceptions et les opinions qu'ont les parents d'élèves sur l'école, le collège, le lycée et leurs enseignants, mais ils nous permettent aussi de mieux cerner leurs modes et leurs pratiques de coopération. Ainsi à titre indicatif, on note contrairement à une idée assez répandue qu'une forte majorité de parents (9 sur 10) considèrent que les relations avec les école/établissement sont bonnes et qu'ils respectent (8 sur 10) l'autorité de directeur d'école ou du chef d'établissement sur leurs enfants. Ils confirment aussi clairement ce que certains chercheurs, politiques, associations refusaient de voir : l'importance du phénomène de violence des parents vis-à-vis des directeurs d'école/enseignants du premier degré et chefs d'établissement/enseignants du second degré.

■ **Une étude comparative** portant sur les résultats du questionnaire des trois acteurs principaux précités : parents, directeurs d'école et chefs d'établissement. Ce travail élément nodal du traitement statistique et principal objectif de ce projet est présenté dans toutes ses dimensions de façon globale mais aussi selon les deux niveaux d'enseignement (primaire et secondaire), le caractère de zone

prioritaire, la situation géographique, le climat de l'établissement. Cette présentation permet ainsi de répondre concrètement à l'ambition majeure de ce projet : dégager clairement sur le champ « fragmenté » des relations école/parents, les points de convergence et les points de divergence entre les deux responsables fondamentaux de l'éducation de l'enfant, ce qui les unit et ce qui les sépare, ce qui les rapproche et ce qui les éloigne. Ainsi à titre indicatif on note d'un côté une opinion commune sur la qualité des relations enseignants/parents ou sur les violences commises par les parents sur les responsables d'établissement et d'un autre côté des opinions opposées sur la capacité des enseignants à dialoguer positivement avec les parents ou sur l'importance des différends directeur d'école chef d'établissement/parents.

Cette connaissance nouvelle apportée tant aux organisations et institutions responsables de l'éducation qu'aux acteurs concernés pourrait devenir l'amorce de la construction solide et pérenne d'une véritable coéducation. Cette coéducation, comme il nous paraît en permanence utile de le rappeler, est un des éléments fondamentaux – toutes les recherches nationales et internationales le démontrent – pour l'apprentissage du vivre ensemble et l'amélioration de la réussite scolaire.

■ La troisième partie « **Contributions au débat** » se singularise par une approche sociétale et « savante » de l'objet de cette étude. En effet il ne faut pas oublier que cet objet est d'abord un projet politique. Les missions de l'école sont fixées par la représentation nationale de l'expression majoritaire de la société française du moment et selon la force et l'amplitude des contradictions permanentes qui la meuvent. Pour mieux connaître ce champ, nous avons demandé aux « corps intermédiaires » – principales organisations représentatives des acteurs et partenaires institutionnels de notre système éducatif (syndicats, associations éducatives, fédérations de parents d'élèves) – mais aussi à un collectif de parents issus de quartier sensible de nous éclairer sur leur prise en compte de ce partenariat école/parents, en un mot sur leur positionnement actuel au regard de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013.

Sur ce champ il nous a semblé aussi nécessaire d'interroger un troisième acteur plus ou moins actif dans ce domaine mais toujours institutionnellement présent : la collectivité locale. Sa politique d'aide et d'éducation à la parentalité, son soutien aux associations de parents d'élèves comme ses responsabilités dans le fonctionnement de l'école et dans la mise en œuvre des projets éducatifs territoriaux en font un des éléments porteurs – ou non – de cette dynamique partenariale. La Ville d'Issy-les-Moulineaux et les communes engagées dans le projet « mille et un quartiers » illustrent à travers leur contribution l'importance de ce rôle.

Bien que notre système scolaire soit peu perméable aux études, recherches et diagnostics des universitaires dans le domaine de l'éducation (comme sur d'autres), contrairement à d'autres pays tels la Finlande et l'Allemagne par exemple, il nous est apparu comme une « ardente obligation » de solliciter l'avis de certains chercheurs reconnus comme experts dans leur domaine : Philippe Jeammet (pédopsychiatre), Philippe Meirieu (pédagogue), Gérard Neyrand (sociologue),

Denis Meuret (sciences de l'éducation) et Michel Serres (philosophe, dont la contribution sera mise dans l'édition en ligne).

Pour élargir le domaine de cette réflexion collective, Sophie Vayssettes, analyste à l'OCDE, introduit la dimension internationale par une étude comparative des différents systèmes d'éducation à travers le monde (PISA, programme international pour le suivi des acquis des élèves). Les analyses mettent en évidence des modes de coopération évalués comme bénéfiques pour la scolarité des enfants. La place et l'engagement des parents dans l'éducation étant d'une importance capitale dans la réussite de leur enfant durant leur scolarité mais aussi pour plus tard dans leur réussite professionnelle.

■ La quatrième partie est une **conclusion/synthèse** qui s'efforce de prendre en compte l'ensemble des informations produites (résultats et contributions au débat) par les trois ouvrages. À partir de cette meilleure connaissance de l'objet relations parents/école, l'objectif de cet « État des lieux » est de mettre en évidence les résultats et les analyses qui convergent afin de créer des synergies suffisamment puissantes pour créer les conditions propices à la mise en œuvre d'une véritable politique de « coéducation ». Sans déflorer le sujet, nous pouvons déjà dire que ce travail a abouti à circonscrire un certain nombre de champs qui ont vocation à devenir les bases d'une plate-forme d'action pour dynamiser un processus partenarial – aujourd'hui en panne – et par la suite aider à son ancrage dans notre système éducatif.

Enfin, il nous semble nécessaire – pour comprendre les véritables enjeux de ce partenariat qui, jusqu'à maintenant a souvent été considéré par certains comme l'opportunité d'un apport de « supplétifs » et par d'autres comme un blanc-seing du « droit d'usager » du service public – de resituer cette problématique à deux niveaux politiques essentiels :

■ **Au niveau de la réussite globale de notre école.** Inutile ici de rappeler les classements internationaux de l'école française et son caractère éminemment inégalitaire. En effet, au regard d'autres pays de l'OCDE nettement mieux classés, tel le Canada où le partenariat école/parents est considéré comme un des leviers importants de la réussite des enfants et comme le garant d'une école démocratique, il paraît nécessaire désormais de se poser la question de la prise en compte en France de cette problématique tout en intégrant les réticences si ce n'est dans certains cas le refus de dialogue éducatif de certains enseignants et responsables d'établissement avec les parents mis en évidence par nos études.

■ **Au niveau du fonctionnement de la société française.** En effet, la relation école/famille est devenue de nos jours un fait de société marqueur de son évolution. Ce phénomène relativement récent indique d'une part le besoin accru des parents de se sentir en responsabilité d'agir sur l'éducation donnée par l'école à leurs enfants (parfois pour se déculpabiliser de leur propre négligence) au regard du fonctionnement très sélectif de l'école et d'autre part illustre la perte des valeurs sociales collectives en conduisant des parents à devenir des consommateurs d'école et des surveillants vétéreux d'enseignants. Cette situation fragilise la cohérence du

lien social et les valeurs du vivre ensemble qui trouvent encore leur source (mais pour combien de temps encore) dans l'école de la République et dans la mission citoyenne et sociale de ses enseignants. Les événements survenus dans plusieurs établissements scolaires lors de la tragédie de « Charlie hebdo » comme la dégradation du climat scolaire provoquée par le refus de certains parents et élèves de se conformer aux valeurs laïques de l'école nous montrent l'urgence de la mise en œuvre d'une **véritable politique de coéducation**.

CHAPITRE 1

L'ENQUÊTE PARENTS D'ÉLÈVES/ ÉCOLE-COLLÈGE-LYCÉE

Cette enquête porte sur l'année scolaire 2014-2015. Elle repose sur deux modes de recueil de l'information. Le premier est un sondage auprès des parents d'élèves effectué par l'institut de sondage OpinionWay selon les procédures et règles de la norme ISO 20.282. Le second est un questionnaire « Formulaire » dans Google drive réalisé en coopération avec une équipe universitaire de Lyon 1 géré et traité par le bureau d'études Vitruvian Consulting. Ce questionnaire a été diffusé principalement par le réseau national de correspondants CASDEN, des associations complémentaires de l'école, de la FCPE, des syndicats et organisations de personnels de l'Éducation nationale, des responsables de collectivités locales et du système éducatif et par des réseaux sociaux.

Les raisons qui ont conduit à la construction de ce dispositif d'une double enquête reposent sur quatre objectifs interactifs.

- Travailler sur une base de résultats fiables fondée sur un échantillon national représentatif de la population de parents d'élèves de 2015 d'où le recours à un institut de sondage reconnu par son savoir-faire national et international et la qualité de ses résultats.
- Ancrer la problématique parents/établissement sur le terrain quotidien des acteurs concernés afin, d'une part, d'apprécier au plus près l'état de ces relations et, d'autre part, de provoquer au moins une réflexion si ce n'est une prise de conscience relative à l'urgence d'avancer dans ce domaine d'où le recours à une enquête en ligne.
- Apporter aux organisations et aux responsables de notre système éducatif concernés par ce sujet des informations concernant l'état d'esprit actuel des deux éducateurs fondamentaux de l'enfant les parents et l'école sur leur coopération éducative et donnant des précisions sur les modes, les supports, les contenus de leurs échanges.
- Articuler les deux sources d'information, si certains résultats le permettent, afin de renforcer et de consolider les bases nécessaires à la construction de la coéducation.

Pour ce faire à partir du questionnaire « matrice » (55 questions) mis en ligne nous avons communiqué à OpinionWay les 21 questions considérées au regard des enquêtes précédentes comme les plus à même de rendre compte de la force et de la diversité des composants de la relation parents/école.

1.1 MÉTHODOLOGIE ET QUESTIONNAIRE

APPROCHES DE L'IDENTIFICATION DES QUESTIONS

Le questionnaire a été conçu dans l'objectif d'arriver à faire passer un même ensemble de questions aux différentes catégories de répondants, partant de deux approches fondées sur des objectifs et des pratiques différentes. Il a été testé sur le terrain par un panel de parents d'élèves ainsi que par les membres de l'équipe du laboratoire de recherche associée au projet.

QUESTIONS (G. FOTINOS)

- Descriptif du répondant (parents d'élèves)
- Descriptif de l'établissement (catégorie, classe, situation géographique, climat)
- Questions typiques des suivis de pratiques utilisées dans les enquêtes internes de l'Éducation nationale et des enquêtes antérieures sur les établissements conduites par l'auteur :
 - nature et fréquence des rencontres parents/école ;
 - nature et fréquence des incidents et différends avec les enseignants ;
 - qualité relationnelle avec les enseignants, les directeurs d'école et personnels de direction ;

QUESTIONS (ÉQUIPE ACTÉ EA 4281 – LABORATOIRE DE RECHERCHE EN ÉDUCATION – D. BERGER ET AL)

- Ensemble de propositions formulées selon la technique de « Lickert » (échelle mesurant le degré d'accord ou de désaccord avec une affirmation) ; format de questions efficace en termes d'expression d'opinions et en temps de réponse.
- Opinions générales vs constats locaux : l'essentiel des questions vise à décrire ce qui se fait concrètement ou les impressions sur comment cela se passe au niveau de l'établissement. Les questions plus générales permettent de voir si les convictions personnelles du répondant sont en accord avec la situation locale indépendamment des contraintes de la situation réelle.
- Rôle et pratique de l'établissement/Rôle et attitude des familles/État des interactions : tentative de distinguer ce qui relève de l'action ou rôle de l'établissement ou de ses personnels d'une part, et de ce qui relève de l'attitude ou rôle des parents, d'autre part.

Certaines questions ont pour objectif de dresser l'état des relations entre les deux principaux acteurs sous différents angles (nature des problèmes, freins et leviers...).

■ Pratiques individuelles des directeurs d'école, chefs d'établissement, parents d'élèves et avis sur l'éducation familiale et les pratiques pédagogiques : questions visant au départ à vérifier différents aspects de la collaboration/échanges/complémentarité entre parents, Responsable d'école/établissement, enseignants notamment selon la typologie d'Epstein.

QUESTIONNAIRE FINAL

Le questionnaire final est le résultat d'une négociation entre ces deux approches et en considérant qu'il était nécessaire de limiter la longueur du questionnaire afin qu'il puisse être rempli en moins de 15 minutes.

Ainsi une partie des questions « Lickert » a été écartée, de sorte que le questionnaire ne recouvre pas toutes les différentes relations d'Epstein présentées ci-dessous.

TYPOLOGIE D'EPSTEIN

Description	Exemples d'activités
1. <i>Le soutien des parents dans leurs obligations de base</i> : développement de l'adolescent, habiletés parentales, conditions d'apprentissage à la maison et connaissance des élèves et des familles par l'établissement.	Ateliers, groupes d'éducation parentale, de soutien, cassettes vidéo, émissions, articles dans des journaux locaux portant sur le rôle parental et le développement de l'enfant.
2. <i>Les obligations de base de l'établissement</i> : collaboration de l'établissement avec la maison et de la maison avec l'établissement.	Entretiens, portfolios, appels réguliers, communiqués positifs, avis informatifs (événements, activités, programmes).
3. <i>Le soutien de parents à l'établissement</i> : bénévolat des parents et présence lors d'événements spéciaux.	Sondage sur centres d'intérêt, talents et disponibilité des bénévoles, locaux prévus.
4. <i>L'engagement des parents dans le travail scolaire à la maison</i> : devoirs, activités scolaires.	Information sur curriculum, habiletés requises/matière, devoirs, etc.
5. <i>L'engagement des parents dans la prise de décision</i> : conseils de l'établissement, organismes de participation des parents.	Comités décisionnels, comités consultatifs, groupes d'action en vue d'une collaboration entre l'établissement, la famille et la communauté.
6. <i>La collaboration et les discussions avec la communauté</i> : relations avec les entreprises, les clubs sociaux et les organismes communautaires.	Information sur les programmes et services de la communauté liés à la santé, à la culture, aux loisirs et au soutien social, sur les points de service destinés aux familles, etc.

RÉPARTITION DES QUESTIONS BERGER ET AL PAR AXES

	Avis sur parents/ relation aux parents	Pratique freins/ leviers	Regard général	Total général
Attitude des parents	4		1	5
Climat/conflits	9			9
Communication aux parents	1	2		3
Contact avec les parents	1	2		3
Délégués parents d'élèves	3			3
Difficulté/obstacle	1	2		3
Rôle des parents	2	2	4	8
Rôle enseignants/établissement		2	3	5
Total général	21	10	8	39

In fine, le questionnaire dont nous présenterons plus en détail les sous-parties au fur et à mesure de l'avancée de ce rapport comprend **55 questions pour l'enquête en ligne « Google » (G) et 18 questions « OpinionWay » (O) qui se répartissent en quatre groupes :**

- 10(G) et 4(O) questions présentent la signalétique des parents d'élèves et celle de l'école/établissement de leur enfant...
- 20(G) et 4(O) questions portent sur les modalités et la nature de l'organisation de la relation parents/école-établissement.
- 10(G) et 4(O) questions sont relatives aux différends parents/directeurs d'école-chefs d'établissement et aux violences exercées sur ces derniers par les parents.
- 15(G) et 6 questions(O) concernent l'opinion des parents sur le comportement partenarial des enseignants et des parents ainsi que sur la « capacité » éducative familiale.

Pour le chapitre 2 « Étude comparative des 3 enquêtes », ce sont les résultats concernant ces mêmes 18 items qui sont pris en compte. Les outils classiques de la statistique descriptive ont été utilisés sur les données issues de ces deux enquêtes : tris à plat et tris croisés. Dans ce chapitre, nous comparons ces données avec les deux précédentes enquêtes effectuées auprès des directeurs d'école (maternelle et élémentaire) et des personnels de direction (collège, LEGT, LP).

La méthodologie utilisée pour ces enquêtes est décrite dans les ouvrages précédents (Fotinos 2013 et 2014).

À noter que ce sont plus de 1,6 million de données qui forment la base statistique des enquêtes auprès des parents (rappel : 850 000 données pour l'enquête

auprès des chefs d'établissement et près de 400 000 données pour l'enquête auprès des directeurs d'école et des professeurs des écoles)

Attention : nous avons choisi, par souci de rédaction, d'utiliser seulement le masculin pour qualifier le grade des personnels de l'enquête et d'utiliser les abréviations « DE » pour les directeurs d'école et de « Perdir » (personnels de direction) pour les chefs et chefs adjoints des collèges et lycées.

1.2 RÉSULTATS DES ENQUÊTES OPINIONWAY ET GOOGLE

Total réponses : 4118

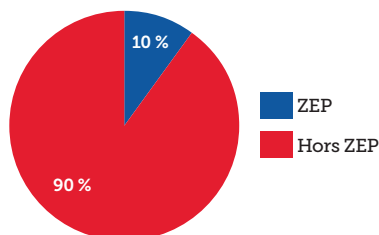
■ **OpinionWay :** 1163 parents d'élèves scolarisés de la maternelle au lycée issus d'un échantillon représentatif de la population française âgée de 18 ans et plus ont été interrogés du 13 au 28 mai 2015. L'échantillon a été constitué selon la méthode des quotas, au regard des critères de sexe, d'âge, de catégorie socio-professionnelle, de catégorie d'agglomération et de région de résidence.

■ **Google :** 2 955 parents d'élèves scolarisés de la maternelle au lycée ont répondu à l'enquête en ligne, ouverte du 1^{er} avril au 14 juillet 2015. La diffusion du lien d'accès au questionnaire a été principalement réalisée par la FCPE auprès de ses adhérents. En outre, des collectivités locales et des conseils départementaux de la FCPE, notamment la ville d'Issy-les-Moulineaux et la FCPE 13, se sont particulièrement investis dans cette action. En la circonstance, l'utilisation du réseau social professionnel « LinkedIn » s'est révélée très complémentaire.

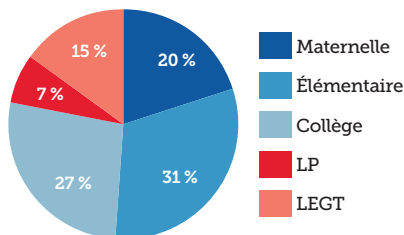
Au regard de ces résultats nous avons considéré que notre étude devait s'appuyer en priorité sur l'enquête représentative d'OpinionWay tout en remarquant qu'une majorité des résultats donnés rejoignent ceux produits par l'enquête en ligne. Les graphiques et tableaux qui suivent concernent uniquement l'enquête par sondage, accompagnés pour mémoire de l'information Google.

CARACTÉRISTIQUES

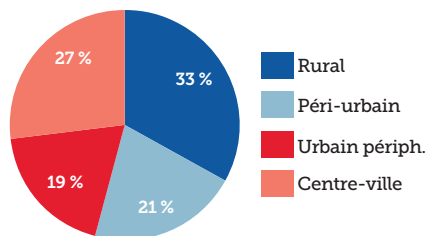
ÉDUCATION PRIORITAIRE



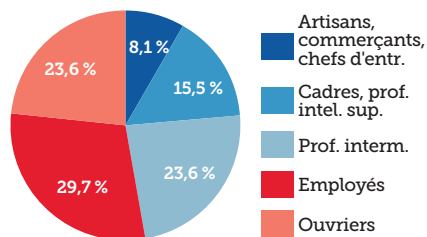
CATÉGORIE D'ÉTABLISSEMENT



RÉPARTITION GÉOGRAPHIQUE



CSP PARENTS D'ÉLÈVES



À noter que, pour l'enquête Google, on remarque des similitudes :

- pourcentages de parents d'élèves scolarisés en ZEP/Hors ZEP,
- pourcentages selon la répartition géographique : Rural/Péri urbain/Urban périphérique,
- CSP des parents,

et une différence portant sur la répartition catégorie d'établissement.

LE CLIMAT DANS LES ÉTABLISSEMENTS

Climat	Excellent/Bon	Satisfaisant	Moyen/Médiocre
école établissement	60 %	27 %	13 %
Relations parents école établissement	43 %	38 %	19 %

Il nous est apparu essentiel d'aborder la présentation des résultats de cette étude par le climat car cette donnée fixe dès le départ l'appréciation générale que portent les parents sur le cadre de vie et d'apprentissage de leurs enfants.

La première information est d'importance : elle indique que plus de 8 parents sur 10 sont pour le moins satisfaits du climat de l'établissement et de leurs relations avec l'établissement.

La seconde fait ressortir l'importance du nombre de parents (près d'1 sur 5) qui déclarent une qualité de relation avec l'établissement moyenne/médiocre. L'enquête en ligne nous présente des résultats sensiblement égaux à moins de 5 % près.

À noter que les appréciations des parents selon la catégorie d'établissement varient peu pour le climat général mais plus nettement pour le climat de relation avec l'établissement. Ce sont les parents d'élèves de LP et de LEGT qui indiquent le plus souvent un climat moyen/médiocre (respectivement 33 % et 23 %). Autre remarque importante le facteur ZEP n'a aucune influence sur ce domaine.

LA QUALITÉ DES RELATIONS ENTRE ENSEIGNANTS ET PARENTS D'ÉLÈVES

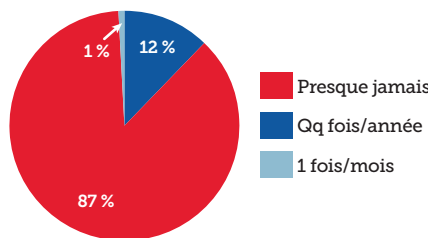
Qualité	% total	Mat.	Élém.	collège	LEGT	LP	Hors ZEP	ZEP
Excellent/ Bon	55 %	70 %	62 %	49 %	41 %	42 %	55 %	56 %
Satisfaisant	32 %	21 %	27 %	38 %	43 %	36 %	32 %	31 %
Moyen/ Médiocre	13 %	8 %	11 %	12 %	15 %	22 %	13 %	12 %

Comme pour le climat, on remarque la satisfaction de la très grande majorité des parents pour la qualité des relations entretenues avec les enseignants (enquête en ligne excellent/bon : 50 %, Satisfaisant : 29 %, moyen/médiocre : 21 %). À noter – et cela nous paraît important – les parents des élèves des lycées qu'ils soient LP ou LEGT indiquent plus fréquemment des relations moyennes/médiocres que les autres parents. Là aussi, un autre point important, la situation Hors ZEP/ZEP n'est pas clivante.

DIFFÉRENDS ET AGRESSIONS

AVEZ-VOUS EU AU COURS DE L'ANNÉE DES DIFFÉRENDS AVEC LE DIRECTEUR D'ÉCOLE OU LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT ?

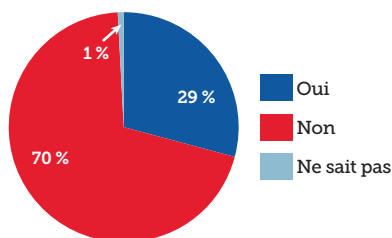
Différend : « Contestation ayant donné lieu à une démarche de la part des parents »,



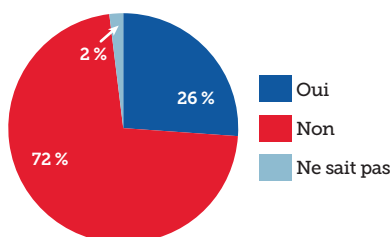
précision indiquée dans le questionnaire et tirée de l'étude
Les différends à l'Éducation nationale vus par les parents d'élèves et les personnels,
rapport de la médiatrice de l'Éducation nationale, 2011.

On note globalement que près de 9 parents sur 10 – quelle que soit la catégorie d'établissement de leur enfant – déclarent n'avoir eu aucun différend avec le responsable de l'établissement (enquête en ligne 83 %). En revanche la situation géographique (Centre-ville et Hors ZEP) ainsi que la qualité du climat scolaire (bonne) apparaissent en lien avec un recours moins fréquent des parents à cette forme de contestation.

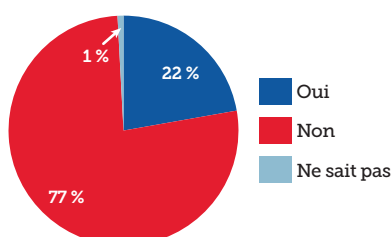
HARCÈLEMENT



INSULTES



MENACES



L'ensemble des données fournies par ce tableau nous paraît à plus d'un titre préoccupant. Rappel : il s'agit des opinions des parents de l'établissement sur les violences commises sur le directeur d'école ou chef d'établissement par les parents d'élèves de ce même établissement au cours de l'année 2014-2015.

HARCÈLEMENT	% total	Catégorie d'établissement					Éducation prioritaire	
		Mat.	Élém.	collège	LEGT	LP	Hors ZEP	ZEP
Oui	29 %	27 %	32 %	27 %	29 %	37 %	25 %	49 %
Non	70 %	72 %	68 %	73 %	70 %	60 %	74 %	50 %
Ne sait pas	1 %	1 %	0 %	0 %	1 %	3 %	1 %	1 %

Près d'1 parent sur 3 pense que ce responsable a été harcelé (enquête en ligne 25 %). Ce sont les parents d'élèves de LP et d'école élémentaire qui déclarent plus fréquemment cette situation mais le clivage le plus net est ici dû à la situation ou non de l'établissement en zone prioritaire. À noter que ce sont les parents d'élèves de zone rurale qui pensent le moins que cette violence existe dans l'établissement de leur enfant.

INSULTES	% total	Catégorie d'établissement					Éducation prioritaire	
		Mat.	Elém.	collège	LEGT	LP	Hors ZEP	ZEP
Oui	26 %	21 %	23 %	28 %	26 %	41 %	21 %	46 %
Non	72 %	77 %	76 %	69 %	72 %	55 %	77 %	53 %
Ne sait pas	2 %	2 %	1 %	3 %	2 %	4 %	2 %	1 %

Plus d'1 parent sur 4 pense que ce responsable a été insulté (enquête en ligne 26 %). Ce sont les parents des élèves de LP, d'élèves en zone prioritaire, et d'élèves évoluant dans un mauvais climat scolaire qui déclarent le plus et de très loin cette situation (2 fois plus de parents d'élèves en ZEP que de parents d'élèves Hors ZEP déclarent cette situation).

À noter que les résultats de l'enquête « Google » sur ce domaine sont quasi identiques. Ils nous indiquent en outre que 23 % des parents déclarent que les directeurs d'école et personnels de direction de l'établissement de leur enfant ont été victimes au cours de l'année 2014-2015 d'au moins 2 types d'agression (11 % indiquent 3 types).

MENACES	% total	Catégorie d'établissement					Éducation prioritaire	
		Mat.	Elém.	collège	LEGT	LP	Hors ZEP	ZEP
Oui	22 %	20 %	22 %	20 %	23 %	31 %	17 %	43 %
Non	77 %	79 %	77 %	79 %	75 %	66 %	82 %	56 %
Ne sait pas	1 %	11 %	1 %	1 %	2 %	3 %	1 %	1 %

Plus d'1 parent sur 5 pense que ce responsable a été menacé (enquête en ligne 21 %). Ce sont les parents d'élèves des LP et des LEGT (suivis de près par ceux des écoles élémentaires) et ceux d'élèves en zone prioritaire qui déclarent le plus cette situation.

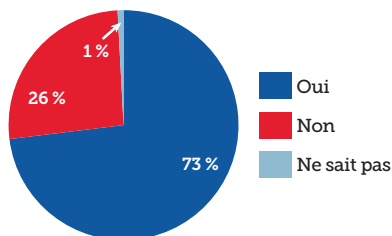
Type(s) d'agression	Nombre	Combinaisons des types d'agressions	Nombre	%
0	693	Aucune violence	693	62 %
1	176	Harcèlement uniquement	103	9 %
		Menaces uniquement	15	1 %
		Insultes uniquement	58	5 %
2	109	Menaces et harcèlement	25	2 %
		Insultes et harcèlement	43	4 %
		Insultes et menaces	41	4 %
3	140	Insultes, menaces et harcèlement	140	13 %

On remarque que près de 40 % des parents déclarent que les responsables de l'établissement de leur enfant ont été victimes au cours de l'année 2014-2015 d'au moins un type d'agression et 25 % de 2 ou 3 types. Les résultats « Google » sont quasi semblables.

OPINIONS SUR LES ENSEIGNANTS, DIRECTEURS D'ÉCOLE, CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

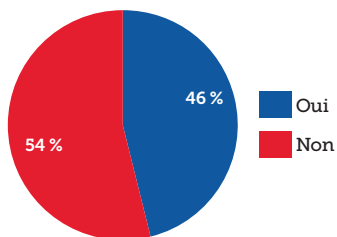
4 questions (affirmations) concernent ce sujet.

LES ENSEIGNANTS INFORMENT RÉGULIÈREMENT LES PARENTS DES PROGRÈS ET DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES



Près de 7 parents sur 10 sont d'accord (enquête en ligne 64 %). Bien que globalement très satisfaisante, cette information marque un déficit notoire pour les LEGT (6 parents sur 10). On remarque ici le caractère légèrement « favorisant » de la situation en ZEP (8 parents ZEP sur 10 contre 7 parents Hors ZEP sur 10). Il en est de même, mais plus nettement, pour le rapport avec le climat : 8 parents sur 10 dont l'enfant évolue dans un « bon » climat scolaire contre 5 parents sur 10 dont l'enfant évolue dans un « mauvais » climat scolaire sont d'accord avec cette affirmation.

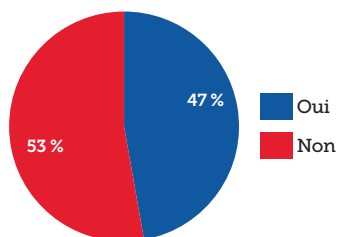
LES ENSEIGNANTS NE FONT PAS L'EFFORT NÉCESSAIRE POUR AVOIR UNE RELATION POSITIVE AVEC LES PARENTS



	% total	Catégorie d'établissement					Éducation prioritaire	
		Mat.	Élém.	collège	LEGT	LP	Hors ZEP	ZEP
Oui	46 %	44 %	39 %	48 %	51 %	69 %	42 %	65 %
Non	54 %	56 %	61 %	51 %	48 %	31 %	58 %	35 %
Ne sait pas	0 %	0 %	0 %	1 %	1 %	0 %	0 %	0 %

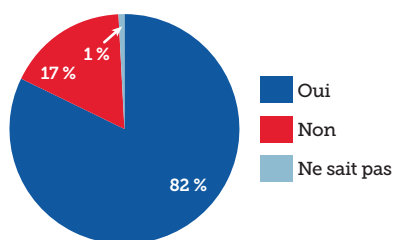
Près d'1 parent sur 2 se déclare d'accord avec cette affirmation (enquête en ligne 39 %) dont 7 parents d'élèves de LP et 5 parents de LEGT contre moins de 4 parents d'école élémentaire (à noter ici les 44 % de parents d'école maternelle qui sont aussi d'accord). Ces informations nous paraissent d'une extrême importance. Les liens avec la qualité du climat scolaire (bon ou mauvais) et la situation en Hors ZEP/ZEP se présentent de façon similaire dans la proportion de 6 parents (climat mauvais et ZEP) contre 4 parents (climat bon et hors ZEP).

LES PARENTS NE LISENT PAS LES INFORMATIONS QUI LEUR SONT TRANSMISES PAR L'ÉTABLISSEMENT



Près d'1 parent sur 2 (enquête en ligne 46 %) est d'accord avec cette assertion quelle que soit la catégorie d'établissement excepté pour les parents d'élèves de LP qui sont 7 sur 10 à penser ainsi. Les situations de climat scolaire et d'éducation prioritaire participent à l'importance de ce phénomène. Les parents dont les enfants sont scolarisés en ZEP et ceux dont les enfants évoluent dans un « mauvais » climat scolaire sont plus nombreux (+ 16 % et + 12 %) que ceux dont les enfants sont hors ZEP et dans un bon climat scolaire.

LES PARENTS RESPECTENT L'AUTORITÉ DU DIRECTEUR/CHEF D'ÉTABLISSEMENT SUR LEURS ENFANTS

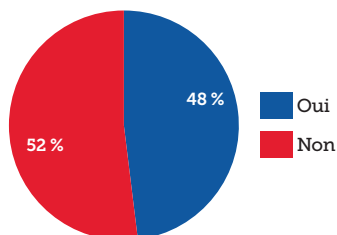


Plus de 8 parents sur 10 (enquête en ligne 77 %) sont d'accord avec cette assertion quel que soit le lieu de scolarisation de leur enfant (avec une légère différence pour les parents d'élèves de LP qui sont 75 % à répondre ainsi). À noter ici encore que le caractère ZEP ou non ZEP ne joue pas et que seule la qualité du climat se révèle « clivante » (85 % des parents d'élèves scolarisés dans un établissement ayant un bon climat contre 64 % des parents d'élèves évoluant dans un mauvais climat scolaire sont d'accord).

OPINIONS SUR L'IMPLICATION DES PARENTS DANS LA VIE DE L'ÉCOLE

2 affirmations sur ce thème.

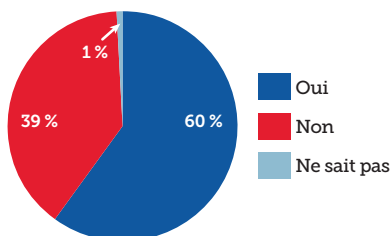
LES PARENTS NE SE SENTENT PAS CONCERNÉS PAR LA VIE DE L'ÉTABLISSEMENT



	% total	Catégorie d'établissement					Éducation prioritaire	
		Mat.	Élém.	collège	LEGT	LP	Hors ZEP	ZEP
Oui	48 %	49 %	45 %	49 %	43 %	63 %	44 %	66 %
Non	52 %	50 %	55 %	51 %	55 %	37 %	56 %	33 %
Ne sait pas	0 %	1 %	0 %	0 %	2 %	0 %	0 %	1 %

Près d'1 parent sur 2 (enquête en ligne 56 %) est d'accord avec cette affirmation avec toutefois une proportion plus importante de parents d'élèves de LP (6 sur 10) et de moindre importance de parents de LEGT (4 sur 10). Là aussi les critères Hors ZEP/ZEP et climat sont nettement « clivants » et dans les mêmes proportions que pour la variable relative à la capacité des enseignants à dialoguer avec les parents.

LES PARENTS DÉLÉGUÉS SE PRÉOCCUPENT PRINCIPALEMENT DE LA SCOLARITÉ DE LEURS ENFANTS



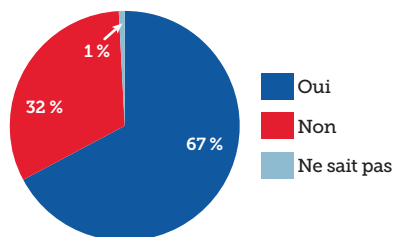
	% total	Catégorie d'établissement					Éducation prioritaire	
		Mat.	Élém.	collège	LEGT	LP	Hors ZEP	ZEP
Oui	60 %	57 %	55 %	62 %	60 %	77 %	56 %	75 %
Non	39 %	42 %	45 %	38 %	39 %	23 %	43 %	24 %
Ne sait pas	1 %	1 %	0 %	0 %	1 %	0 %	1 %	1 %

6 parents sur 10 (enquête en ligne 40 %) sont d'accord. Autre information d'importance. Ce sont les parents des établissements du second degré qui répondent ainsi le plus fréquemment : 8 parents d'élèves de LP sur 10, 6 parents de collège et de LEGT sur 10. On note que ce sont les parents d'élèves scolarisés en ZEP qui sont le plus fréquemment d'accord (75 % d'entre eux) contre 56 % des parents d'élèves Hors ZEP. Fait singulier : la qualité du climat entretient peu de liens avec cette variable.

OPINIONS SUR L'ÉDUCATION PARENTALE

Deux affirmations sur ce sujet.

LA MAJORITÉ DES PARENTS D'ÉLÈVES INCULQUE À LEURS ENFANTS LE RESPECT DES VALEURS DE L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE

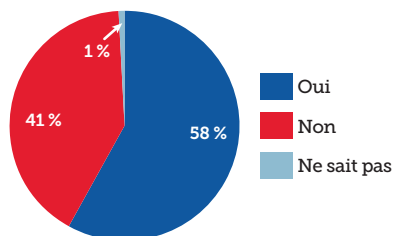


	% total	Catégorie d'établissement					Éducation prioritaire	
		Mat.	Élém.	collège	LEGT	LP	Hors ZEP	ZEP
Oui	67 %	76 %	66 %	65 %	66 %	57 %	66 %	71 %
Non	32 %	23 %	34 %	34 %	33 %	43 %	33 %	28 %
Ne sait pas	1 %	1 %	0 %	1 %	1 %	0 %	1 %	1 %

Moins de 7 parents sur 10 (enquête en ligne 58 %) sont d'accord dont près de 8 parents d'élèves de maternelle sur 10 et moins de 6 parents d'élèves de LP sur 10. Le caractère zone d'éducation prioritaire ou non apparaît ici comme très

peu « clivant » (5 % de différence). En revanche la qualité du climat se révèle très discriminante (71 % des parents d'élèves dont l'enfant évolue dans un bon climat scolaire contre 43 % des parents d'élèves évoluant dans un mauvais climat scolaire sont d'accord)

LES PARENTS SAVENT CE QU'IL FAUT FAIRE POUR AIDER LEURS ENFANTS À LA MAISON



	% total	Catégorie d'établissement					Éducation prioritaire	
		Mat.	Élém.	collège	LEGT	LP	Hors ZEP	ZEP
Oui	58 %	66 %	58 %	55 %	51 %	63 %	57 %	64 %
Non	41 %	34 %	42 %	45 %	49 %	34 %	43 %	35 %
Ne sait pas	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3 %	0 %	1 %

Moins de 6 parents sur 10 (enquête en ligne 33 %) sont d'accord dont près de 7 parents d'élèves de maternelle et 5 parents de LEGT sur 10. À noter d'un côté la faible « influence » du caractère ou non de zone prioritaire et de l'autre des liens avec la qualité du climat (61 % des parents d'élèves évoluant dans un bon climat scolaire sont d'accord contre 38 % des parents d'élèves évoluant dans un mauvais climat scolaire).

1.3 ANALYSE

Cette partie de l'étude reprendra successivement les différents résultats présentés et s'efforcera à partir des traits caractéristiques de chacun des domaines de variables mis en évidence d'apporter des éléments explicatifs.

Il paraît d'emblée essentiel de préciser que l'ensemble de l'analyse qui suit se situe dans un cadre général construit sur 3 registres d'appréciation globale en étroite interaction : le climat de l'établissement, le climat des relations parents/établissement, la qualité des relations parents/enseignants.

Climat	Excellent/Bon	Satisfaisant	Moyen/Médiocre
école/établissement	60 %	27 %	13 %
Relations parents école/établissement	43 %	38 %	19 %
Relation parents/enseignants	55 %	32 %	13 %

- La première information importante est le pourcentage très élevé de parents qui déclarent un bon climat général et un bon climat de relation avec enseignants (87 %).
- La seconde, une appréciation plus nuancée des relations avec l'école notamment sur le registre excellent/bon (-17 points avec le climat général et -12 points avec le climat des relations avec l'établissement).
- La troisième l'importance du nombre de parents (1 sur 5) qui considère que les relations avec l'école sont moyennes/médiocres.

À noter que, sur ce champ, les résultats de l'enquête en ligne sont proches.

Au regard d'études antérieures et de la connaissance professionnelle de ce terrain, ces phénomènes trouvent en bonne partie leur explication dans un ensemble composé du niveau de connaissance du fonctionnement de l'établissement, des attentes des parents, de la réussite de leur enfant. Le fait que cette comparaison mette en évidence un climat de relation avec l'école/établissement moins satisfaisant que celui avec les enseignants semble indiquer que la qualité des relations avec les autres personnels de l'établissement, notamment les responsables de la direction de ces établissements, est un des éléments explicatifs.

Plusieurs études que nous avons menées sur le climat scolaire – Le climat des lycées et collèges (2004), le climat des écoles primaires (2005), le moral des personnels de direction (2008), climat scolaire et victimation des personnels de direction avec Éric Debarbieux (2011), la qualité de vie au travail dans les lycées et collèges ; le burn-out des enseignants avec J.-M. Horenstein (2012) – montrent le rôle décisif joué par le chef d'établissement et son équipe dans la qualité du climat scolaire. Si l'on se rappelle à quel point la relation école/parents est un des éléments importants de la qualité du climat général, ces résultats nous incitent à penser que la marge de progression pour améliorer cette relation est une des clés d'amélioration de notre système éducatif.

L'analyse comparative de ces résultats selon la catégorie d'établissement met en évidence que ce sont les parents des lycées (LP et LEGT) qui indiquent le plus fréquemment des relations moyennes/médiocres avec les enseignants. Cette situation peut en bonne partie s'expliquer par le comportement de certains enseignants de lycée qui n'ont pas encore intégré la dimension éducative de leur métier et l'intérêt pour l'efficacité de leur enseignement d'établir des liens avec les familles. Comportement qui trouve sûrement une de ses sources dans l'omnipotence de l'enseignement mono disciplinaire et dans le caractère trop souvent « solitaire » du métier de professeur et qui se révèle propice au

développement d'une méfiance (si ce n'est d'une crainte) envers l'environnement éducatif des élèves et plus particulièrement celui de la famille.

À ce point de l'analyse, il ne faut pas non plus sous-estimer le fait que certains parents qui considèrent que les relations avec les enseignants ne sont pas « bonnes » du fait que ces derniers ne répondent pas favorablement à leurs sollicitations ou « injonctions ». Nous sommes là face à une population de parents – nous évaluons à travers les recoupements de nos trois enquêtes à environ 20 % – qui sont devenus des « consommateurs d'école ». Population pour qui l'école est seulement un service public d'enseignement au service des usagers et qui se considère en droit d'exiger des résultats conformes à leurs demandes mais aussi et pour une minorité grandissante se montre opposante aux valeurs éducatives de l'école républicaine.

Un élément transversal et qui nous semble enrichir cette analyse est la situation ou non en ZEP. Cette situation contrairement à certains attendus – notamment dus à de rares faits divers médiatisés – se révèle sans lien avec la qualité du climat de relation avec les enseignants. Cette précision permet de penser que malgré ou à cause des situations socio-économiques et éducatives familiales souvent extrêmes rencontrées dans les établissements en zone prioritaire et leurs conséquences sur la scolarité des enfants la majorité des enseignants ZEP surmontent ces nombreuses difficultés par le dialogue avec les parents. Il ne faut non plus évacuer ici un autre élément explicatif possible : un sentiment général et confus de confiance des parents envers les enseignants qui reposerait sur le manque de connaissance des codes éducatifs et sur une faible disponibilité de rencontre.

Cette vision d'ensemble faite, il nous semble désormais nécessaire notamment au regard de ce près de 20 % de parents qui déclarent un climat de relation avec l'école tout au plus moyen, de comprendre les raisons d'une telle situation à partir de leurs opinions et de leurs pratiques « partenariales ».

DIFFÉRENDS ET AGRESSIONS

Le sentiment général repose sur le fait que peu de parents (12 %) considèrent que les parents de leur établissement ont eu au cours de l'année scolaire 2014-2015 des différends avec le directeur d'école ou le chef d'établissement mais qu'en revanche ils sont beaucoup plus nombreux à déclarer que les parents de leur établissement ont agressé ces personnels (de 13 % à 29 % selon la nature de l'agression).

À noter que les résultats de l'enquête en ligne sur ce champ sont ceux qui approchent au plus près ces pourcentages jusqu'à être quasiment les mêmes pour les insultes et les menaces. Ce qui d'une certaine façon pourrait être considéré comme une confirmation de la réalité et de la mesure du phénomène.

DIFFÉRENDS

Comme nous l'avons indiqué, le critère établissement ne joue pas sur la fréquence de cette action. En revanche les caractères Hors ZEP ou ZEP et la qualité du climat scolaire sont très discriminants. En effet on note que les parents « ZEP » déclarent beaucoup plus fréquemment que les autres des différends parents/directeur d'école – chef d'établissement. Cette information confirme, en l'amplifiant, que le personnel de direction de ce type d'établissement – beaucoup plus qu'ailleurs – est considéré par les parents comme « l'homme ou femme orchestre » de la vie et de la réussite de l'établissement et de ce fait jugé par certains parents comme le seul interlocuteur « valable ».

HARCÈLEMENT/INSULTES/MENACES

Les réponses des parents à ce questionnaire nous paraissent être une des informations majeures données par cette étude. En effet, globalement près de 40 % des parents indiquent que le directeur d'école ou de l'établissement de leur enfant a été, au cours de l'année 2104-2015, victime d'au moins d'un type d'agression et 25 % de 2 ou 3 types.

L'examen plus précis de ces résultats selon la catégorie d'établissement fait apparaître des réalités « surprenantes ». C'est ainsi que ce sont les parents d'école élémentaire – juste après les parents de LP – qui répondent le plus fréquemment que le responsable de la direction de l'école de leur enfant a été victime de harcèlement ou de menaces. Quant aux insultes près d'1 parent de LP sur 2 et 1 parent de collège sur 3 déclarent ce phénomène.

Selon les parents la situation en ZEP se révèle un facteur aggravant surtout pour les menaces et les insultes. On note à ce propos que près de 50 % des parents d'élèves de ZEP contre 20 % des parents d'élèves hors ZEP signalent que le directeur d'école/chef d'établissement a été insulté au cours de l'année. Quant à l'influence de la qualité du climat scolaire on note son fort lien avec la fréquence de ces comportements agressifs.

Ce constat nous conduit à envisager (preuves à l'appui) d'une part que – contrairement à ce qu'affirme certains groupes de pression – la violence des parents envers les responsables de nos établissements scolaires existe bien, et dans des proportions inquiétantes, et d'autre part que la majorité des parents a une vision globale, lucide et objective du fonctionnement de l'école et qu'ils ne méconnaissent pas les dérives de comportement de certains d'entre eux. Nous sommes loin ici de ce que certains appellent le caractère « démissionnaire » des parents.

Associer ce constat à celui qui met en évidence la catégorie d'école ou d'établissement où se produisent (selon les parents) le plus souvent ces agressions nous fait entrevoir que toutes les solutions pour remédier à ces violences passent par une étroite collaboration parents/directeur d'école-chef d'établissement. Le rôle des représentants des parents est ici déterminant non seulement comme interface mais aussi dans sa mission d'information/formation des parents de l'école.

OPINIONS SUR LES ENSEIGNANTS, DIRECTEURS D'ÉCOLE, CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Si 7 parents sur 10 pensent que les parents sont informés des progrès et des difficultés de leurs enfants, 5 parents sur 10 considèrent eux que la volonté des enseignants de faire le nécessaire pour avoir une relation positive avec eux n'existe pas (les résultats de l'enquête en ligne vont dans le même sens). De ces 2 constats, il ressort que pour les parents une bonne partie des enseignants ne prend pas en compte cet aspect du métier pourtant inscrit comme une des missions de base de la profession participant à la finalité prioritaire de l'école : la réussite des élèves.

À noter que, d'après les parents, ce sont les enseignants des LEGT qui informent le moins les parents sur ce sujet et ceux des écoles maternelles le plus. Phénomènes encore plus marqués : d'une part, ce sont les enseignants de LP et de LEGT qui possèdent le moins la capacité de dialoguer avec les parents et les enseignants de l'école élémentaire le plus ; d'autre part, ce sont les enseignants de ZEP qui informent le plus les parents sur les progrès et difficultés des enfants et ceux qui font le moins d'efforts pour avoir une relation positive avec les parents.

Cette partie de l'analyse met en évidence ce qui s'apparente fortement à un « signal à bas bruit ». Les parents d'élèves des lycées sont les plus critiques sur ces 2 champs. L'importance déterminante de cette partie de la scolarité pour l'avenir et l'insertion professionnelle de leurs enfants liée à l'élévation générale du niveau d'éducation des parents et à l'omniprésence de « la course à la réussite » expliquent en grande partie ces appréciations parentales.

La plupart des parents d'élèves, qui voilà quelques décennies s'en remettaient complètement et en toute confiance aux seuls critères d'évaluation éducative et pédagogique de l'établissement et aux jugements des enseignants, considèrent désormais qu'il est de leur responsabilité de suivre la scolarité de leurs enfants et de disposer des informations nécessaires pour ce faire. Face cette situation et au recours de plus en plus fréquent à une « externalisation » de la demande d'aide – si ce n'est pour certains parents à l'enseignement privé – un véritable dialogue doit s'ouvrir entre les parents et les enseignants des lycées. La mise en œuvre d'un axe du projet d'établissement sur ce sujet poserait de solides bases pour réaliser concrètement et dans le fonctionnement ordinaire de l'établissement cette coopération.

Après cette approche concernant les relations avec les enseignants il semblait nécessaire de se demander ce que pensent les parents d'un « point nodal » du climat scolaire et du fonctionnement de l'établissement : le respect de l'autorité des directeurs d'école/chefs d'établissement sur leurs enfants.

Contrairement à certains commentateurs de notre système éducatif plus de 80 % des parents d'élèves respectent cette autorité. Fait remarquable ce résultat est quasiment le même quelle que soit la catégorie d'établissement. Autre singularité le caractère Hors ZEP/ZEP ne joue pas. Seule la qualité du climat « influence » ce respect.

Si ce résultat apparaît comme un élément porteur pour la construction d'une coopération avec l'école ou l'établissement il ne faut pas sous-estimer le poids des conséquences sur la vie de l'établissement que représentent les 17 % de parents qui ne respectent pas cette autorité. De phénomène marginal il y a moins de 20 ans, il semble bien au regard d'études récentes sur ce sujet (L'état des relations école/parents ; lycée-collège/parents d'élèves Georges Fotinos 2014) que ce comportement se développe. Affirmée par les parents eux-mêmes cette information prend encore plus d'importance et de force et permet de penser – comme mis en évidence dans les 2 études précitées – que ce comportement est un des éléments déclencheurs des violences subies par les responsables d'établissement et un des facteurs favorisant les différends.

OPINIONS SUR L'IMPLICATION DES PARENTS DANS LA VIE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Deux questions sont relatives à ce thème : la première porte sur l'intérêt que les parents portent à la vie de l'établissement, la seconde sur la préoccupation majeure du délégué des parents d'élèves. À la première question, près d'1 parent sur 2 (enquête en ligne 56 %) et, à la seconde, 6 parents sur 10 répondent oui (enquête en ligne 40 %).

INTÉRÊT DES PARENTS POUR LA VIE DE L'ÉTABLISSEMENT

Ce sont les parents d'élèves de LEGT suivis de ceux d'élèves de l'école élémentaire qui sont les plus nombreux à marquer leur intérêt pour la vie de l'établissement de leur enfant. Ce sont les parents d'élèves de LP et d'établissements situés en ZEP qui sont les moins nombreux à manifester cet intérêt. Nous sommes avec ce résultat devant une des observations majeures de cette étude. Près de la moitié des parents indique ce désintérêt. La plupart des explications se retrouvent dans l'importante littérature sur ce sujet (voir bibliographie). Quelques pistes toutefois nous semblent plus riches que d'autres. D'abord se pose le problème récurrent des modes de relation plus ou moins adaptés aux familles, du contenu des messages, mais aussi de la disponibilité, du degré de réceptivité et de la compréhension de ces derniers. À cela il faut ajouter et pour un nombre non négligeable d'établissements le caractère « fonctionnel et hygiéniste » du dialogue instauré avec les parents, assez éloigné des préoccupations éducatives de ces derniers. Et par là même peu incitatif à développer leur « intérêt »

Ensuite il ne faut pas occulter dans cette situation la responsabilité des parents. Bien sûr leurs conditions économiques et sociales sont des facteurs fortement explicatifs – les résultats ci-dessus le confirment – mais il nous semble qu'il faille tenir compte aussi d'une évolution générale de la société française qui voit ses membres s'investir de moins en moins dans des responsabilités collectives et citoyennes et pour certains déléguer complètement à l'école la responsabilité du développement de l'enfant. Nous ne sommes pas loin ici d'entériner, pour ces derniers, l'expression « parents démissionnaires ».

IMPLICATION DES PARENTS DÉLÉGUÉS

Ce sont les parents d'élèves de LP (8 sur 10), ceux des établissements situés en ZEP (7 sur 10) et ceux des collèges (6 sur 10) qui indiquent le plus ce comportement des délégués de parents d'élèves centré sur le suivi de la scolarité de leur propre enfant.

Là aussi nous nous trouvons devant une forte confirmation des résultats des enquêtes précédentes et apportons, avec une certaine crédibilité, aux quelques responsables politiques et associatifs doutant encore de ce phénomène des éléments sur lesquels une réflexion objective peut s'amorcer.

Pour nous, ce constat largement partagé par la communauté éducative repose en grande partie sur la représentativité des délégués. Toutes les enquêtes sur ce sujet le démontrent : les parents délégués (la plupart reconduits régulièrement dans leur mandat) possèdent un langage et des codes communs avec les enseignants et présentent des demandes et des revendications argumentées et audibles par leurs interlocuteurs, le tout baignant dans une culture sociale plus ou moins largement partagée. Ne sont-ce pas là les conditions optimales pour suivre la scolarité de son enfant ?

Ce phénomène, d'après les parents est particulièrement présent dans les LP. En effet, l'expérience montre que les délégués des parents d'élèves en LP sont issus très majoritairement de classes sociales différentes de celles de la majorité des parents d'élèves de l'établissement. La scolarité en LP (surtout depuis l'alignement du Bac Pro sur les autres bacs et une ouverture plus grande sur les BTS) est apparue pour la plupart de ces parents délégués, suite à l'échec antérieur de leur enfant le meilleur recours pour la poursuite d'études secondaires et même, pour certains, vers le supérieur. Il ne faut pas oublier non plus que pour une petite minorité de ces parents, le choix du LP s'inscrit dans une démarche différente ayant pour objectif d'accompagner et de soutenir un projet professionnel déjà mûri par leurs enfants.

À noter que les différences sur ces deux items entre nos deux enquêtes semblent provenir du mode de recueil de l'information, qui dans l'enquête en ligne s'appuie sur des parents engagés ou motivés, et dans le sondage sur une représentativité nationale d'adultes parents d'élèves. On comprend mieux ainsi d'une part le regard plus critique des premiers qui peinent à convaincre les autres parents à s'investir dans l'école et d'autre part le regard moins critique qu'ils portent sur eux-mêmes ou leurs semblables.

OPINIONS SUR L'ÉDUCATION FAMILIALE

Ce champ concerne 2 questions : l'une sur l'éducation des enfants au respect des valeurs de l'école républicaine, la seconde sur la capacité des parents d'aide au travail à la maison. À la 1^{re} question 7 parents sur 10 répondent oui (enquête en ligne 58 %) à la seconde 6 parents sur 10 répondent oui (enquête en ligne 33 %). Là aussi ces différences de résultats semblent en bonne partie provenir du mode de recueil de l'information.

RESPECT DES VALEURS DE L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE

Ce sont les parents d'élèves de LP (6 sur 10) qui indiquent le plus fréquemment cette « carence éducative » relative au respect des valeurs de l'école républicaine et les parents d'école maternelle qui la déclarent la moins fréquente. À noter deux faits singuliers le clivage à la marge des réponses selon leur origine Hors ZEP/ZEP et leur très fort lien (le plus important de cette étude) avec la qualité du climat (70 % des parents dont l'enfant évolue dans un excellent/bon climat scolaire contre 43 % des parents dont l'enfant évolue dans un moyen/médiocre climat scolaire pensent que les parents éduquent leurs enfants à ce respect).

Ces résultats rejoignent pour nous les quelques signaux à bas bruit déjà mis en évidence par cette analyse. Signaux qui se développent de façon discrète et continue et qui si l'on n'y prend garde sont susceptibles dans ce cas précis d'une part de fragiliser le socle laïque, gratuit et obligatoire de notre école et d'autre part de mettre en danger notre « vivre ensemble ».

Plusieurs alertes inquiétantes dues tant au comportement de certains parents que de certains élèves sont pourtant survenues récemment. Alertes qui ont mis en évidence par exemple le refus par des familles de reconnaître les valeurs d'égalité et de fraternité enseignées à l'école ou le refus de certains élèves de considérer le caractère laïque de tous les enseignements et sorties éducatives.

Face à cette situation et au regard de la dérive tragique vers le « radicalisme » de certains de nos élèves, ne serait-il pas temps qu'enseignants et parents s'associent dans la construction d'une véritable école du Vivre Ensemble ?

CAPACITÉ D'AIDE AU TRAVAIL À LA MAISON

Le fait que plus de 4 parents sur 10 déclarent que les parents ne savent pas ce qu'il faut faire pour aider à la maison pose clairement « l'ardente obligation » de mettre à la disposition de ces derniers non seulement les informations nécessaires – rédigées clairement et sans métalangue – mais aussi un accompagnement suivi composé de conseils, de mises au point et de rencontres.

Pour ce faire et produire un soutien véritablement efficace en l'occurrence en ajustant la forme et le contenu des messages au degré de réceptivité et de compréhension des parents ne serait-il pas tout simplement logique de procéder chaque année et par classe à un travail de repérage de ces difficultés. Travail qui serait réalisé par un groupe composé à parité enseignants/parents.

Ces efforts devraient principalement être réalisés au bénéfice des parents d'élèves de LEGT (49 % ne savent pas ce qu'il faut faire). À noter ici que cette réponse négative concerne 34 % des parents de LP 43 % des parents « ZEP ».

Si l'interprétation des résultats donnés par les parents de LEGT peut raisonnablement s'inscrire sur les 2 axes d'analyse déjà dégagés – à savoir le caractère « solitaire » et « disciplinaire » du métier d'enseignant du second degré d'une part et d'autre part la volonté de plus en plus affirmée des parents de suivre la scolarité de leurs enfants au regard de ses conséquences sur l'insertion sociale et

professionnelle – celle donnée par les parents de LP et de ZEP sur ce sujet mériterait à elle seule une étude spécifique.

Une première approche conduit à penser que ces parents sont peut-être mieux informés par les enseignants mais aussi qu'ils peuvent bénéficier d'un environnement éducatif plus dense offert plus particulièrement par les dispositifs d'aide et d'accompagnement scolaires et parentaux proposés par les Ministères de la Ville et de l'Éducation nationale. À cette explication s'ajoute le fait qu'actuellement un certain nombre de ces parents se regroupent en associations, plus particulièrement dans les quartiers sensibles pour acquérir les connaissances nécessaires à ce suivi et prendre en main cette responsabilité éducative.

En guise de conclusion synthèse et au regard de la force « clivante » de la variable relative à la qualité du climat mise en évidence au cours de ce travail, il nous est apparu utile de présenter dans un tableau comparatif les plus importants écarts enregistrés lors du croisement de cette variable avec l'ensemble des opinions présentées.

CHAMP DES VARIABLES	Climat scolaire		Écarts
	Excellent/ Bon	Moyen/ Médiocre	
Relations parents/enseignants (« Excellent/Bon »)	93 %	47 %	46 %
Relations parents/école (« Excellent/Bon »)	87 %	41 %	46 %
Différends parents/personnel de Direction (« Presque jamais »)	89 %	71 %	28 %
Information des parents par les enseignants sur les difficultés et progrès élèves (« Oui »)	77 %	49 %	28 %
Éducation parentale au respect des valeurs de l'école républicaine (« Oui »)	70 %	43 %	27 %
Capacité des enseignants à dialoguer avec les parents (« Oui »)	57 %	23 %	34 %
Capacité des parents à aider leurs enfants (« Oui »)	55 %	23 %	32 %

Ce tableau doit être lu en se rappelant que les pourcentages indiqués représentent, selon la question, la proportion de parents qui ont cette opinion ou qui indiquent que les parents de l'établissement de leur enfant, ou qui dans leur ensemble, pensent ainsi.

Ce constat met en évidence l'importance de l'utilisation du concept « climat scolaire » qui indique ici nettement ses liens privilégiés avec différents composants de la dynamique du partenariat école/parents.

1.4 CONCLUSION

Pour conclure, il ressort de cette consultation des parents à la fois une image positive de l'école et l'émergence de plusieurs sources d'inquiétudes.

Au registre des opinions les plus positives (indiquées par 8 ou 9 parents sur 10) nous trouvons celles qui portent sur :

- **Les climats (climat général de l'école/établissement, climat de relation des parents avec l'établissement).**
- **La qualité des relations parents/enseignants.**
- **Le respect de l'autorité des directeurs d'école/chefs d'établissement sur les enfants.**
- **Les différends avec les directeurs d'école/chefs d'établissement.**

L'information est d'importance car elle répond clairement à des campagnes de dénigrement de l'école publique qui s'appuient sur un corpus de critiques émanant notamment d'une population « disparate » de parents, très minoritaire mais active, et de certains responsables politiques.

Quant aux sources d'inquiétudes que nous avons qualifiées de « signaux à bas bruit » (indiquées selon la source par 2 à 4 parents sur 10) ; elles concernent :

- **La reconnaissance du comportement agressif d'une forte minorité de parents.**
- **Le désintérêt quasi majoritaire des parents pour la vie de l'école/établissement.**
- **L'émergence d'une carence d'éducation parentale au respect des valeurs de l'école républicain.**
- **La captation pour des objectifs personnels de la fonction de délégué de parents d'élèves.**
- **La méconnaissance d'une bonne partie de parents pour aider à domicile leurs enfants.**
- **La difficulté pour les enseignants à construire un dialogue positif avec les parents.**

Nous disposons désormais d'informations qui balaient les idées reçues et les *a priori* sur le positionnement de la population des parents d'élèves tant dans sa globalité que dans sa diversité. Ces résultats selon nos objectifs de départ ont pour vocation première de participer et de faciliter la construction d'un des deux piliers porteurs d'une authentique coéducation.

En clair, nous pouvons désormais affirmer que si l'on se réfère aux seuls parents le divorce annoncé par certains est loin d'être présent mais nous pouvons aussi affirmer que se développent actuellement plusieurs tendances profondes de comportements parentaux qui œuvrent eux à la rupture du contrat actuel avec l'école républicaine.

Il ne faut pas oublier toutefois que cette problématique parents/école est fortement dialectique et se trouve intrinsèquement liée aux comportements et pratiques partenariales d'un acteur essentiel, le directeur d'école ou le chef d'établissement. Le chapitre qui suit prend en compte cet aspect et apporte plusieurs réponses.



CHAPITRE 2

ÉTUDE COMPARATIVE DES RÉSULTATS DES 3 ENQUÊTES : DIVERGENCES ET CONVERGENCES

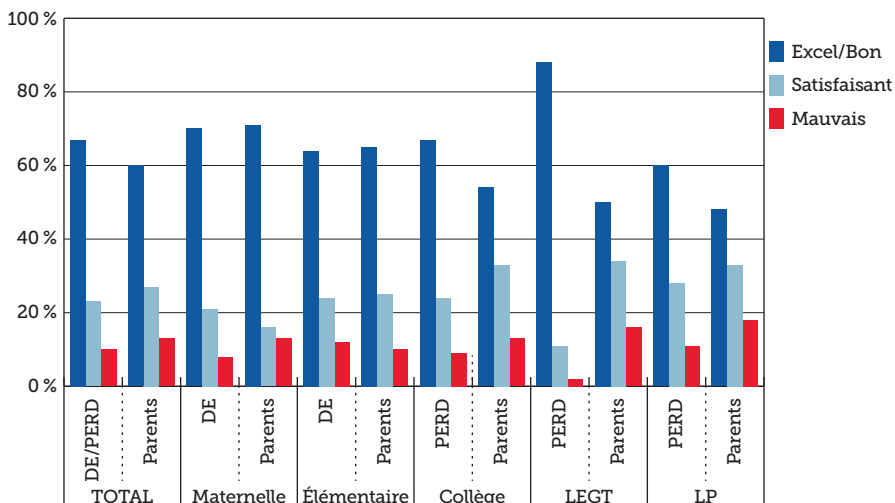
L'objet de ce chapitre est de comparer les réponses des trois acteurs concernés – directeurs d'école, chefs d'établissement, parents d'élèves – aux principales questions qui structurent le champ école/parents tel que nous l'avons défini au départ.

Cette mécanique comparative qui prend en compte les 5 catégories d'établissement (école maternelle, école élémentaire, collège, LEGT, LP) et la situation en éducation prioritaire ou non nous donne à voir, pour chaque variable concernée, d'un côté l'opinion ou la pratique partenariale des directeurs d'école et personnels de direction et, de l'autre, celle des parents d'élèves. Grâce à ces tableaux comparatifs, nous pourrions observer les écarts d'appréciation et de représentation sur ces différents champs et, *in fine*, présenter les éléments à développer pour construire une véritable charte de la coéducation.

2.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

CLIMAT DES ÉTABLISSEMENTS ET CLIMAT DES RELATIONS PARENTS/ENSEIGNANTS

CLIMAT DE L'ÉTABLISSEMENT



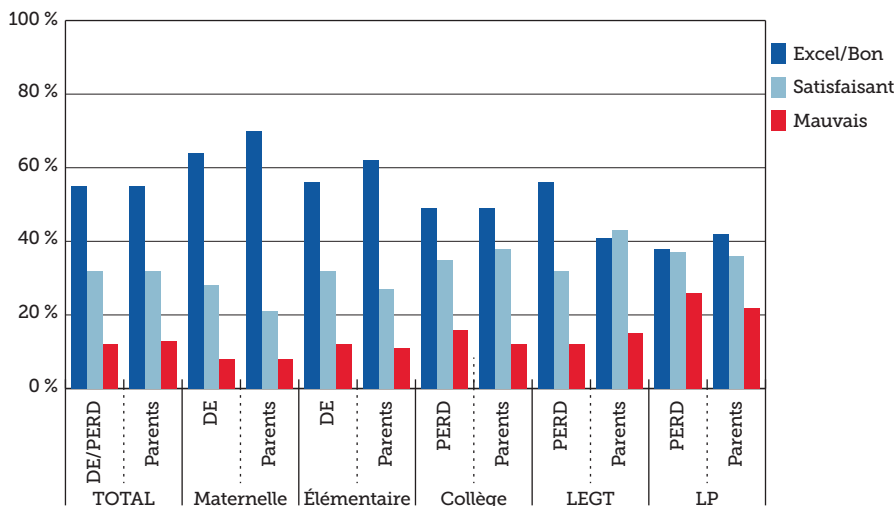
	TOTAL		Mater-nelle		Élém-en-taire		collège		LEGT		LP	
	DE/PERD	parents	DE	parents	DE	parents	PERD	parents	PERD	parents	PERD	parents
Excel/Bon	67 %	60 %	70 %	71 %	64 %	65 %	67 %	54 %	88 %	50 %	60 %	48 %
Satisfaisant	23 %	27 %	21 %	16 %	24 %	25 %	24 %	33 %	11 %	34 %	28 %	33 %
Mauvais	10 %	13 %	8 %	13 %	12 %	10 %	9 %	13 %	2 %	16 %	11 %	18 %

Trois informations importantes ressortent de ce tableau :

- 90 % des directeurs d'école et PERDIR et 87 % des parents indiquent un climat au moins satisfaisant.
- 9 proviseurs contre 5 parents sur 10 de LEGT indiquent un climat excellent/bon.
- 7 principaux contre 5 parents d'élèves de collège sur 10 indiquent un climat excellent/bon.

À noter que les situations ZEP ou hors ZEP des établissements ne sont pas discriminantes.

CLIMAT DES RELATIONS ENSEIGNANTS/PARENTS



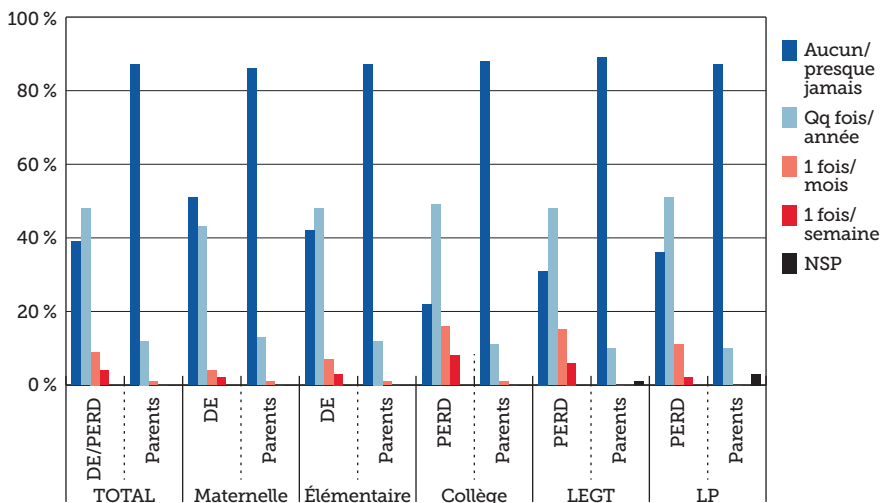
	TOTAL		Mater-nelle		Élémén-taire		collège		LEGT		LP	
	DE/PERD	parents	DE	parents	DE	parents	PERD	parents	PERD	parents	PERD	parents
Excel/Bon	55 %	55 %	64 %	70 %	56 %	62 %	49 %	49 %	56 %	41 %	38 %	42 %
Satisfaisant	32 %	32 %	28 %	21 %	32 %	27 %	35 %	38 %	32 %	43 %	37 %	36 %
Mauvais	12 %	13 %	8 %	8 %	12 %	11 %	16 %	12 %	12 %	15 %	26 %	22 %

On note que :

- les parents d'élèves des écoles maternelles, élémentaires, et de LP sont plus nombreux que les directeurs d'école et PERDIR à déclarer un climat des relations excellent/bon (de 5 à 6 %).
- 6 proviseurs sur 10 contre 4 parents d'élèves sur 10 de LEGT indiquent un climat de relations excellent/bon.
- 5 principaux sur 10 et 5 parents d'élèves de collège sur 10 indiquent un climat de relations excellent/bon.

DIFFÉRENDS ET CONFLITS ENTRE DIRECTEURS D'ÉCOLE/ CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET PARENTS D'ÉLÈVES

DIFFÉRENDS



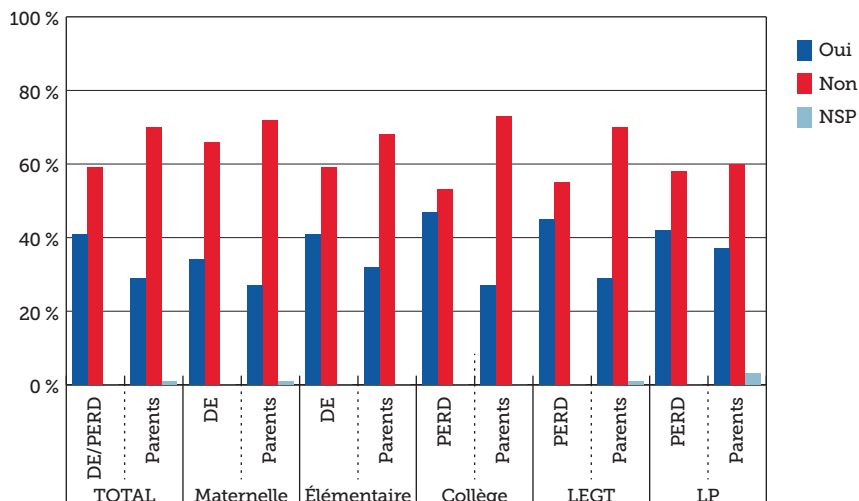
	TOTAL		Mater-nelle		Élém-en-taire		collège		LEGT		LP	
	DE/PERD	parents	DE	parents	DE	parents	PERD	parents	PERD	parents	PERD	parents
Aucun/presque jamais	39 %	87 %	51 %	86 %	42 %	87 %	22 %	88 %	31 %	89 %	36 %	87 %
qq fois/année	48 %	12 %	43 %	13 %	48 %	12 %	49 %	11 %	48 %	10 %	51 %	10 %
1 fois/mois	9 %	1 %	4 %	1 %	7 %	1 %	16 %	1 %	15 %	0 %	11 %	0 %
1 fois/semaine	4 %	0 %	2 %	0 %	3 %	0 %	8 %	0 %	6 %	0 %	2 %	0 %
NSP										1 %		3 %

3 faits saillants :

- 6 directeurs d'école et PERDIR sur 10 contre 1 parent sur 10 déclarent avoir eu des différends entre eux.

- 8 principaux et 7 proviseurs sur 10 contre près de 1 parent sur 10 de l'établissement déclarent avoir eu des différends entre eux.
- Le clivage « éducation prioritaire » montre un écart plus important entre les déclarations des parents et celles des directeurs d'école et PERDIR hors ZEP qu'en ZEP.

HARCÈLEMENT DES DIRECTEURS D'ÉCOLE ET PERDIR PAR LES PARENTS D'ÉLÈVES

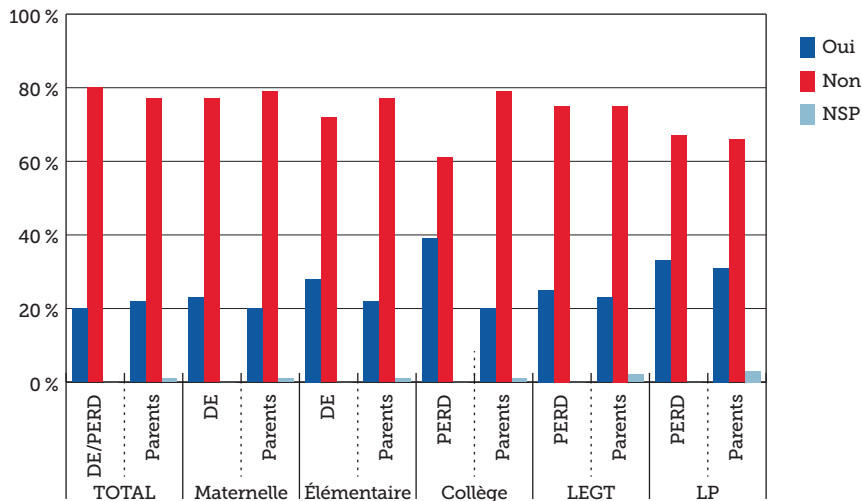


	TOTAL		Mater-nelle		Élém-en-taire		collège		LEGT		LP	
	DE/PERD	parents	DE	parents	DE	parents	PERD	parents	PERD	parents	PERD	parents
Oui	41 %	29 %	34 %	27 %	41 %	32 %	47 %	27 %	45 %	29 %	42 %	37 %
Non	59 %	70 %	66 %	72 %	59 %	68 %	53 %	73 %	55 %	70 %	58 %	60 %
NSP		1 %		1 %						1 %		3 %

Il ressort de ce tableau que le harcèlement existe pour :

- 4 directeurs d'école et PERDIR sur 10 contre 3 parents d'élèves sur 10.
- 5 principaux sur 10 contre 3 parents d'élèves de collège sur 10.
- 4 directeurs d'école et PERDIR sur 10 contre 2,5 parents d'élèves sur 10 hors ZEP.
- 4 directeurs d'école et PERDIR sur 10 contre 5 parents d'élèves de ZEP.

INSULTES DES DIRECTEURS D'ÉCOLE ET PERDIRE PAR LES PARENTS D'ÉLÈVES

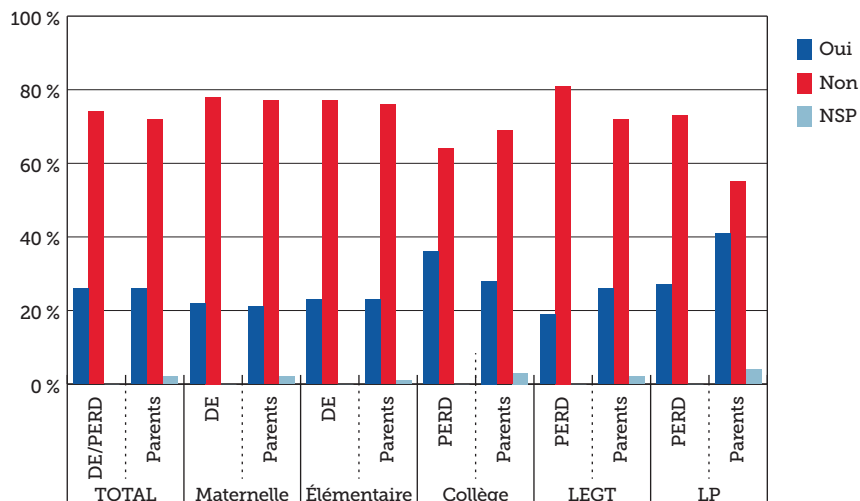


	Total		Maternelle		Élémen- taire		collège		LEGT		LP	
	DE/PERD	parents	DE	parents	DE	parents	PERD	parents	PERD	parents	PERD	parents
Oui	26 %	26 %	22 %	21 %	23 %	23 %	36 %	28 %	19 %	26 %	27 %	41 %
Non	74 %	72 %	78 %	77 %	77 %	76 %	64 %	69 %	81 %	72 %	73 %	55 %
NSP		2 %		2 %		1 %		3 %		2 %		4 %

Il ressort de ce tableau que répondent « Oui » à cette affirmation :

- 3 directeurs d'école et PERDIR sur 10 et 3 parents d'élèves sur 10.
- 3 proviseurs sur 10 contre 4 parents d'élèves de LP sur 10.
- 3 directeurs d'école et PERDIR sur 10 contre 5 parents d'élèves sur 10 de ZEP.

MENACES SUR DIRECTEURS D'ÉCOLE ET PERDIR PAR LES PARENTS D'ÉLÈVES



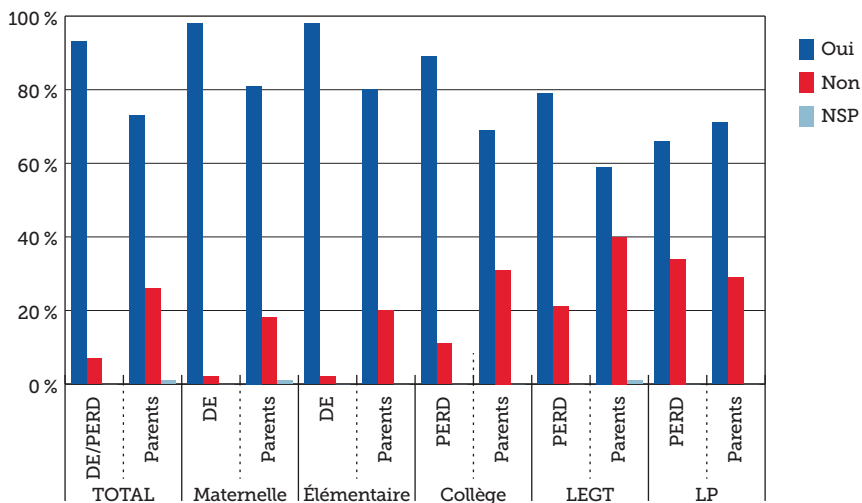
	TOTAL		Mater- nelle		Élémen- taire		collège		LEGT		LP	
	DE/PERD	parents	DE	parents	DE	parents	PERD	parents	PERD	parents	PERD	parents
Oui	20 %	22 %	23 %	20 %	28 %	22 %	39 %	20 %	25 %	23 %	33 %	31 %
Non	80 %	77 %	77 %	79 %	72 %	77 %	61 %	79 %	75 %	75 %	67 %	66 %
NSP		1 %		1 %		1 %		1 %		2 %		3 %

Sont en accord avec cette affirmation :

- 2 directeurs d'école et PERDIR sur 10 et 2 parents d'élèves sur 10
- 4 principaux sur 10 contre 2 parents d'élèves de collège sur 10.
- 3 directeurs d'école et PERDIR sur 10 contre 2 parents d'élèves sur 10 de ZEP.

OPINIONS SUR LES ENSEIGNANTS, DIRECTEURS D'ÉCOLE, CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

LES ENSEIGNANTS INFORMENT RÉGULIÈREMENT LES PARENTS SUR LES PROGRÈS ET DIFFICULTÉS DE LEURS ENFANTS



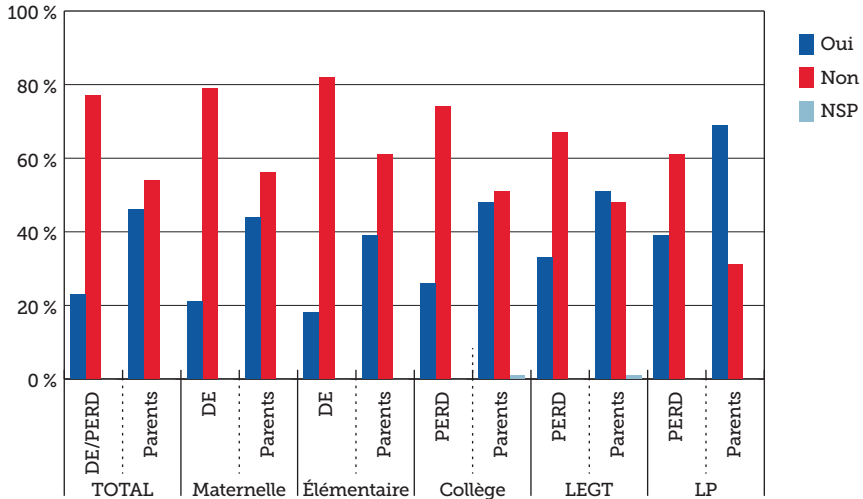
	Total		Mater-nelle		Élémén-taire		collège		LEGT		LP	
	DE/PERD	parents	DE	parents	DE	parents	PERD	parents	PERD	parents	PERD	parents
Oui	93 %	73 %	98 %	81 %	98 %	80 %	89 %	69 %	79 %	59 %	66 %	71 %
Non	7 %	26 %	2 %	18 %	2 %	20 %	11 %	31 %	21 %	40 %	34 %	29 %
NSP		1 %		1 %						1 %		

Répondent positivement à cette affirmation :

- 9 directeurs/chefs d'établissement sur 10 contre 7 parents d'élèves sur 10.
- 10 directeurs d'école maternelle et d'école élémentaire sur 10 contre 8 parents d'élèves de ces écoles sur 10.
- 9 principaux sur 10, 8 proviseurs LEGT et 7 proviseurs LP sur 10 contre respectivement 7, 6 et 7 parents d'élèves sur 10.

À noter que le plus important écart d'appréciation sur ce sujet provient de la situation hors ZEP : 92 % des directeurs d'école et PERDIR répondent « Oui » contre 72 % des parents concernés.

LES ENSEIGNANTS NE FONT PAS LE NÉCESSAIRE POUR AVOIR UNE RELATION POSITIVE AVEC LES PARENTS D'ÉLÈVES

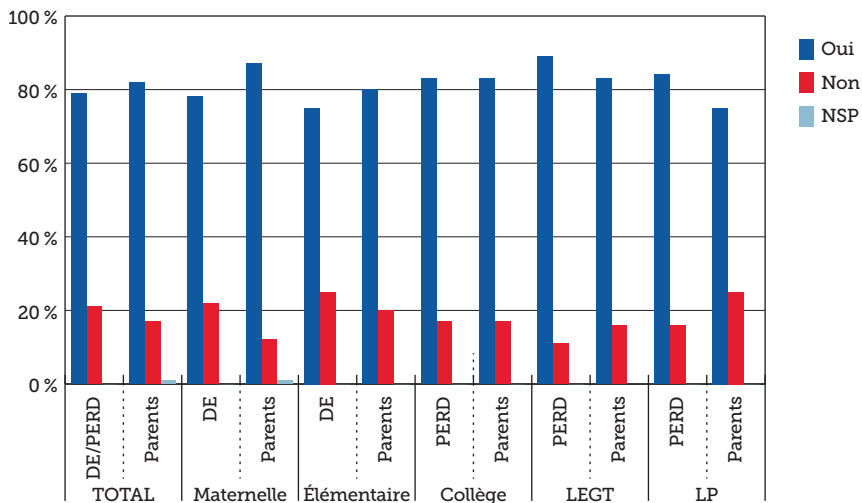


	Total		Mater-nelle		Élémén-taire		collège		LEGT		LP	
	DE/PERD	parents	DE	parents	DE	parents	PERD	parents	PERD	parents	PERD	parents
Oui	23 %	46 %	21 %	44 %	18 %	39 %	26 %	48 %	33 %	51 %	39 %	69 %
Non	77 %	54 %	79 %	56 %	82 %	61 %	74 %	51 %	67 %	48 %	61 %	31 %
NSP								1 %		1 %		

Répondent « Oui » à cette affirmation :

- Près d'1 parent sur 2 contre 1 directeur d'école/PERDIR sur 4.
- 44 % des parents de maternelle, 48 % des parents de collège contre 21 % des directeurs et 26 % des principaux de collège.
- 65 % des parents d'élèves contre 24 % des directeurs d'école et PERDIR de ZEP.
- 69 % des parents contre 39 % des proviseurs de LP.

LES PARENTS RESPECTENT L'AUTORITÉ DU DIRECTEUR D'ÉCOLE/PERDIR SUR LEURS ENFANTS

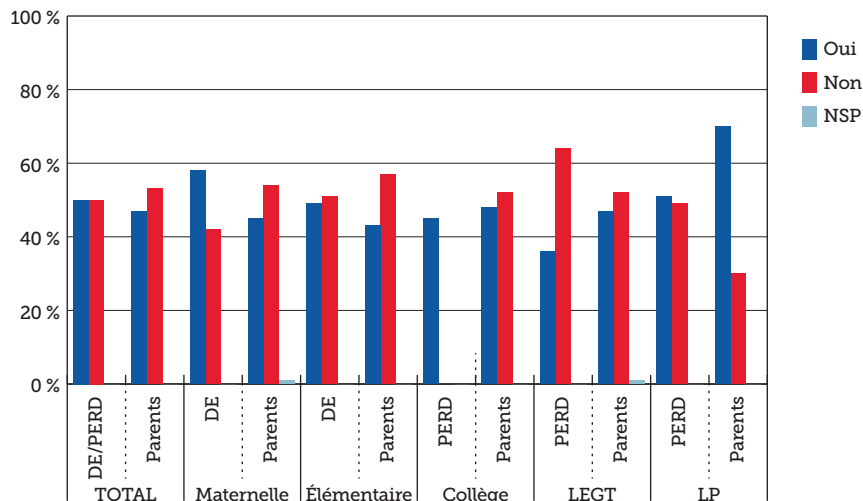


	TOTAL		Mater-nelle		Élémen-taire		collège		LEGT		LP	
	DE/PERD	parents	DE	parents	DE	parents	PERD	parents	PERD	parents	PERD	parents
Oui	79 %	82 %	78 %	87 %	75 %	80 %	83 %	83 %	89 %	83 %	84 %	75 %
Non	21 %	17 %	22 %	12 %	25 %	20 %	17 %	17 %	11 %	16 %	16 %	25 %
NSP		1 %		1 %						1 %		

Sont d'accord avec cette affirmation :

- 8 directeurs d'école et PERDIR sur 10 et 8 parents d'élèves sur 10.
- 9 parents d'élèves sur 10 contre 8 directeurs d'école maternelle sur 10.
- 84 % des proviseurs contre 75 % de parents d'élèves de LP.
- 83 % de principaux et 83 % de parents de collège.

LES PARENTS NE LISENT PAS LES INFORMATIONS TRANSMISES PAR L'ÉTABLISSEMENT

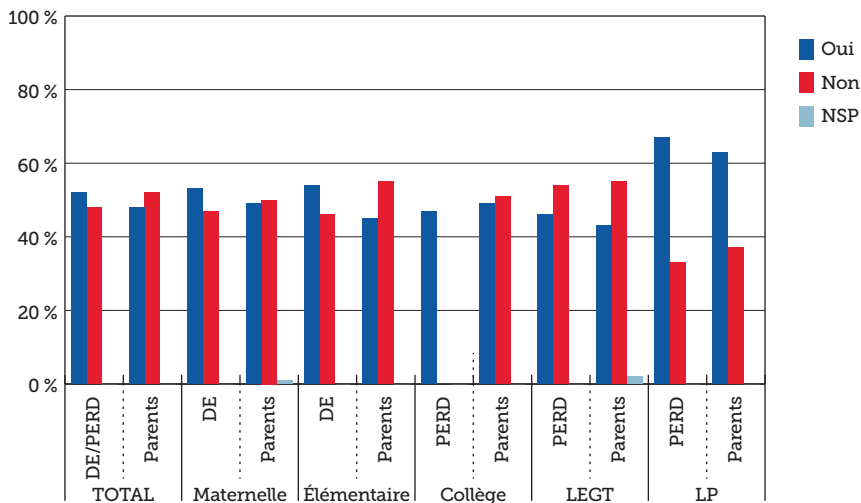


	TOTAL		Mater-nelle		Élémen-taire		collège		LEGT		LP	
	DE/PERD	parents	DE	parents	DE	parents	PERD	parents	PERD	parents	PERD	parents
Oui	50 %	47 %	58 %	45 %	49 %	43 %	45 %	48 %	36 %	47 %	51 %	70 %
Non	50 %	53 %	42 %	54 %	51 %	57 %	55 %	52 %	64 %	52 %	49 %	30 %
NSP				1 %						1 %		

Sont d'accord avec cette affirmation

- 5 directeurs sur 10 et 5 parents d'élèves sur 10.
- 6 directeurs sur 10 contre 5 parents d'élèves d'école maternelle sur 10.
- 5 proviseurs sur 10 contre 7 parents d'élèves de LP sur 10.
- 4 proviseurs sur 10 contre 5 parents d'élèves de LEGT sur 10.

LES PARENTS NE SE SENTENT PAS CONCERNÉS PAR LA VIE DE L'ÉCOLE OU DE L'ÉTABLISSEMENT

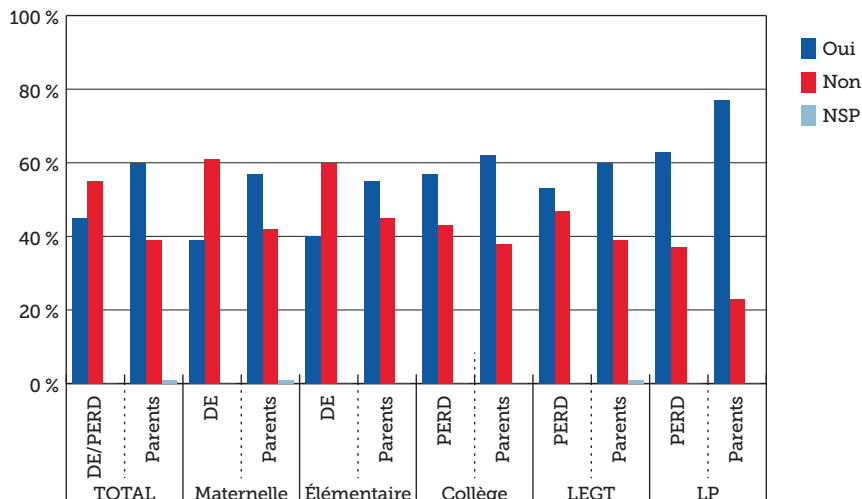


	TOTAL		Mater- nelle		Élémen- taire		collège		LEGT		LP	
	DE/PERD	parents	DE	parents	DE	parents	PERD	parents	PERD	parents	PERD	parents
Oui	52 %	48 %	53 %	49 %	54 %	45 %	47 %	49 %	46 %	43 %	67 %	63 %
Non	48 %	52 %	47 %	50 %	46 %	55 %	53 %	51 %	54 %	55 %	33 %	37 %
NSP				1 %						2 %		

Sont d'accord avec cette affirmation :

- 5 directeurs d'école et PERDIR sur 10 et 5 parents sur 10.
- 5 directeurs sur 10 et 4 parents d'élèves d'école élémentaire sur 10.
- 6 directeurs d'école et PERDIR sur 10 et 7 parents d'élèves d'établissements ZEP sur 10.

LES DÉLÉGUÉS DE PARENTS D'ÉLÈVES SE PRÉOCCUPENT PRINCIPALEMENT DE LA SCOLARITÉ DE LEUR ENFANT



	TOTAL		Mater-nelle		Élémen-taire		collège		LEGT		LP	
	DE/PERD	parents	DE	parents	DE	parents	PERD	parents	PERD	parents	PERD	parents
Oui	45 %	60 %	39 %	57 %	40 %	55 %	57 %	62 %	53 %	60 %	63 %	77 %
Non	55 %	39 %	61 %	42 %	60 %	45 %	43 %	38 %	47 %	39 %	37 %	23 %
NSP		1 %		1 %						1 %		

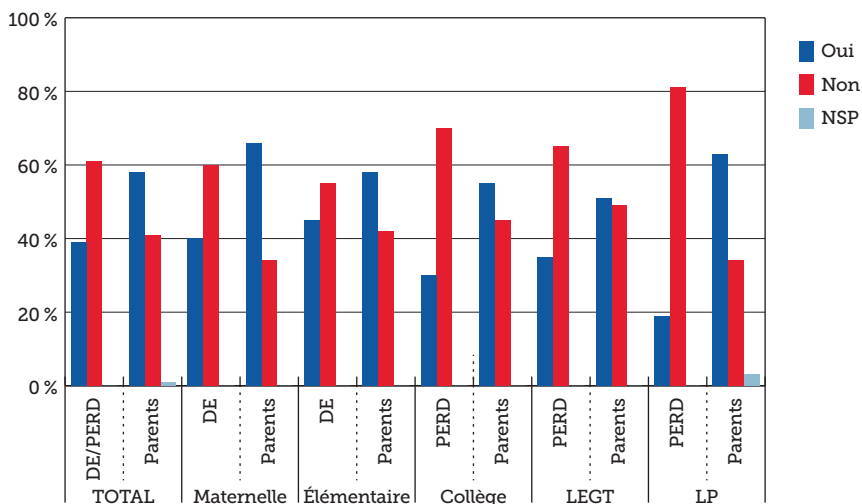
Sont d'accord avec cette affirmation :

- 60 % des parents d'élèves contre 45 % des directeurs d'école et PERDIR.
- 6 parents d'élèves sur 10 et 4 directeurs d'école maternelle sur 10.
- 5 parents d'élèves sur 10 et 4 directeurs d'école élémentaire sur 10.

Les parents d'élèves de l'école primaire se montrent plus critiques que les directeurs alors que les parents d'élèves du secondaire rejoignent les appréciations des chefs d'établissement. Les plus grands écarts enregistrés ici proviennent de la situation en ZEP : 75 % des parents d'élèves contre 56 % des principaux sont d'accord avec cette affirmation.

OPINIONS SUR L'ÉDUCATION FAMILIALE

LES PARENTS SAVENT CE QU'IL FAUT FAIRE POUR AIDER LEURS ENFANTS À LA MAISON

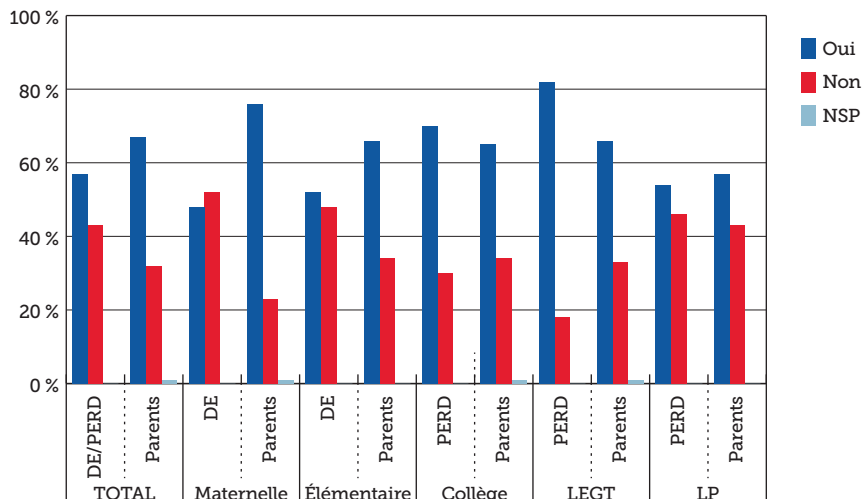


	TOTAL		Mater-nelle		Élémen-taire		collège		LEGT		LP	
	DE/PERD	parents	DE	parents	DE	parents	PERD	parents	PERD	parents	PERD	parents
Oui	39 %	58 %	40 %	66 %	45 %	58 %	30 %	55 %	35 %	51 %	19 %	63 %
Non	61 %	41 %	60 %	34 %	55 %	42 %	70 %	45 %	65 %	49 %	81 %	34 %
NSP		1 %										3 %

Sont d'accord avec cette affirmation :

- 6 parents d'élèves sur 10 contre 4 directeurs d'école et PERDIR sur 10.
- 6 parents d'élèves sur 10 et 2 proviseurs de LP sur 10.
- 6 parents d'élèves sur 10 et 2 directeurs d'école et PERDIR sur 10 d'établissements situés en ZEP.

LES PARENTS D'ÉLÈVES INCULQUENT À LEURS ENFANTS LE RESPECT DES VALEURS DE L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE



	TOTAL		Mater-nelle		Élémen-taire		collège		LEGT		LP	
	DE/PERD	parents	DE	parents	DE	parents	PERD	parents	PERD	parents	PERD	parents
Oui	57 %	67 %	48 %	76 %	52 %	66 %	70 %	65 %	82 %	66 %	54 %	57 %
Non	43 %	32 %	52 %	23 %	48 %	34 %	30 %	34 %	18 %	33 %	46 %	43 %
NSP		1 %		1 %				1 %		1 %		

Sont d'accord avec cette affirmation :

- 7 parents d'élèves sur 10 et 6 directeurs d'école et PERDIR sur 10.
- 8 parents d'élèves sur 10 et 5 directeurs d'école maternelle sur 10.
- 7 parents d'élèves sur 10 et 4 directeurs d'école et PERDIR sur 10 d'établissements situés en ZEP.

À noter que, pour l'école primaire, les parents sont plus en accord avec cette affirmation que les directeurs et, qu'en revanche, le phénomène est inversé pour le secondaire (collège et LEGT). Il présente une quasi-égalité d'accord pour les LP.

2.2 ANALYSE

L'ensemble de ces résultats juxtaposés nous montre qu'ils se répartissent en 2 groupes. D'un côté les items sur lesquels une très forte majorité de parents d'élèves et de directeurs/chefs d'établissement partagent le même avis. D'un autre côté, les items sur lesquels ils ont des avis nettement différents.

TABLEAU DES CONVERGENCES

Affirmations	Réponses	directeurs PERDIR	parents d'élèves	Différences
Relations enseignants/parents	Excellent/ Bon	55 %	55 %	0
directeurs/PERDIR insultés	Oui	26 %	26 %	0
directeurs/PERDIR menacés	Oui	23 %	22 %	1
parents ne lisent pas les mots de l'établissement	Oui	49 %	47 %	2
parents respectent autorité directeurs/PERDIR sur enfants	Oui	79 %	82 %	3
parents non concernés par vie de l'établissement	Oui	52 %	48 %	4
Climat établissement	Excellent/ Bon	67 %	60 %	7

De l'analyse de ce tableau ressort ce qui nous paraît un des résultats les plus importants de cette étude : un vaste accord entre les parents et les directeurs/chef d'établissement sur des sujets qui apparaissent parfois comme sources de polémiques, ou de conflits dans les établissements. Il nous semble que ces informations discréditent certains jugements généraux parcourant l'opinion publique à l'occasion de faits divers mais aussi pourraient se révéler bien utiles tant dans certains milieux scolaires que familiaux.

Ce champ des convergences se compose de 4 domaines : qualité des relations entre ces deux partenaires, violences exercées par les parents sur les directeurs/chefs d'établissement, respect de l'autorité de ces derniers sur les enfants, capacité éducative des parents.

CLIMAT DE L'ÉTABLISSEMENT ET CLIMAT DES RELATIONS PARENTS/ENSEIGNANTS

- 90 % des directeurs d'école et PERDIR et 87 % des parents d'élèves considèrent que le climat de l'établissement se situe sur le domaine « Excellent/Bon/Satisfaisant ». Cette situation se retrouve quasiment à l'identique pour toutes les catégories d'établissement avec toutefois une nette différence d'appréciation dans les LEGT et les établissements situés en ZEP ou 98 % des proviseurs contre 84 % des parents d'élèves

de LEGT et 84 % des directeurs d'école et PERDIR contre 76 % des parents d'élèves de ZEP indiquent cette qualité de climat scolaire.

- 87 % des directeurs d'école et PERDIR et 87 % des parents d'élèves déclarent que le climat de relation entre les enseignants de l'établissement et les parents d'élèves se situe sur le domaine « Excellent/Bon/Satisfaisant ». Comme pour le climat d'établissement, cette situation se retrouve dans toutes les catégories d'établissement à l'exception des LEGT et des LP où l'on remarque que les proviseurs sont plus nombreux que les parents (respectivement + 14 % et + 9 %) à indiquer cette qualité de climat.

Face à ces informations c'est d'abord l'étonnement qui s'impose. Peu nombreux sont les observateurs « avertis » qui pouvaient envisager un tel résultat. D'abord pour mieux comprendre cette quasi-similitude de résultats il ne faut pas oublier l'apport de plusieurs études antérieures qui ont mis en évidence et à plusieurs reprises le lien entre la qualité du climat scolaire et celle du dialogue avec les parents ; qualité qui s'améliore encore plus lorsque les parents participent à l'élaboration et à la mise en œuvre de projets éducatifs de classe ou d'établissement.

Ensuite pour saisir les sources de ces écarts enregistrés pour les lycées, percevoir que les proviseurs ont une vision d'ensemble de la situation, contrairement aux parents qui connaissent souvent au quotidien, par leurs enfants, les aléas, ordinaires ou non, de la vie de l'établissement et de ce fait peuvent avoir des appréciations plus restrictives sur ce climat. Il ne faut pas non plus évacuer le fait qu'un certain nombre de chefs d'établissement surestime volontairement la qualité de ces climats au regard de la réputation de l'établissement, de son image dans l'environnement proche, de la concurrence implicite ou explicite existante et de leur hiérarchie.

VIOLENCES PARENTALES SUR LES DIRECTEURS D'ÉCOLE ET CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

MENACES/INSULTES

- 23 % de directeurs et chefs d'établissement et 20 % de parents d'élèves déclarent que les responsables d'établissement ont été menacés par les parents au cours de l'année 2014-2015. Ce différentiel est plus marqué dans les collèges (39 % contre 20 %) ainsi que dans les établissements Hors ZEP (29 % contre 17 %).
- 26 % de directeurs et chefs d'établissement et 26 % de parents d'élèves déclarent que les responsables d'établissement ont été insultés par les parents au cours de l'année 2014-2015. On note un différentiel dans les LP (27 % contre 41 %) et dans les établissements situés en ZEP (32 % contre 46 %).

Là aussi ces résultats, par leur convergence globale quasi parfaite, sont « surprenants » et nous interrogent mais aussi nous apportent la confirmation de ce que nos deux précédentes études avaient mis en évidence : l'existence de la violence de parents envers les directeurs et chefs d'établissement et cela dans des proportions importantes. Menaces et insultes appréciées toutefois différemment, d'une part, dans les collèges (menaces plus fréquentes pour les principaux que

pour les parents) et, d'autre part, dans les LP où l'on constate un phénomène singulier : ce sont les parents d'élèves qui sont plus nombreux que les proviseurs à signaler les insultes.

Plusieurs explications à tendances psychosociale et psychologique convergent actuellement pour comprendre ce phénomène qui – à la lumière de notre connaissance du terrain et des recherches sur les conditions de travail des personnels de l'Éducation nationale – peut être qualifié de récent. Notre analyse nous conduit à resituer ces facteurs explicatifs dans le vaste cadre de l'évolution générale de la société française et de celle de l'école. Les causes essentielles de cette situation y trouvent leurs sources.

En effet le contrat qui unissait les Français à l'école, garant du vivre ensemble selon les valeurs de la République, porteur de progrès social, de réussite personnelle et professionnelle est désormais et régulièrement malmené. Ce phénomène nous semble à l'origine d'un double mouvement antagoniste, d'une part, un comportement de parents « consommateurs d'école » qui se considèrent légitimement en droit de revendiquer et d'être satisfaits tant sur le plan de l'« instruction » que celui de « l'éducation » et d'autre part un personnel enseignant investi par l'État de la mission d'éducation qui exerce son métier selon les principes, les méthodes, les pédagogies, les plus à mêmes de remplir ces missions. Ne serait-ce pas là une des causes majeures à l'origine de tensions régulières dans certains établissements ?

D'autres éléments explicatifs plus sociétaux participent à la mise en danger de ce tabou du respect de l'enseignant plus particulièrement :

- **La massification de l'enseignement et la démocratisation des études en termes d'entrée, d'aiguillages, de sorties du système scolaire et de choix des parcours.**
- **L'évolution de la société vers l'enfant roi « porteur des virtualités familiales ». Le front des adultes est rompu et la parole de l'enfant l'emporte sur celle du professeur.**
- **L'élévation générale du niveau d'éducation et culturel des parents.**
- **La perte de prestige et du magistère des enseignants d'abord du premier degré puis du second degré.**

RESPECT DE L'AUTORITÉ DES DIRECTEURS ET CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SUR LES ENFANTS

Quand 8 parents d'élèves sur 10 et 8 directeurs d'école et PERDIR déclarent que les parents respectent cette autorité cela apparaît d'emblée et dans le contexte actuel d'abord comme une information qui devrait être jugée rassurante par les personnels concernés et pour le bon fonctionnement de nos établissements mais aussi qui se montre inquiétante par l'importance « confirmée » de parents qui ne respectent pas cette autorité (1 sur 5). À noter que les parents d'école maternelle sont plus nombreux que les directeurs à indiquer ce respect, phénomène inversé pour les parents d'élèves et les proviseurs de LP. Pour nous, et en cela

la grande majorité des directeurs d'école et PERDIR l'a compris, le respect des parents ne se décrète pas, il se construit notamment par :

- **Un affichage clair des droits et devoirs d'une part de chacun des membres de la communauté éducative et d'autre part des enfants et jeunes.**
- **Une connaissance et une pratique citoyenne par les élèves de leurs droits et devoirs.**
- **Une conception pédagogique et éducative du métier de directeurs d'école et PERDIR.**
- **Une approche générale bienveillante des enfants et des jeunes par tous les personnels de l'établissement.**
- **Une reconnaissance des compétences des parents fondée sur un sentiment de confiance réciproque.**
- **Une communication régulière et précise avec les parents.**

Cette notion de respect est l'un des préalables fondamentaux à tout dialogue constructif. Nos résultats montrent que cette base existe dans une majorité d'établissement. Les pistes indiquées nous semblent de nature à affermir et développer ce comportement parental.

PARTICIPATION DES PARENTS À LA VIE DE L'ÉCOLE/ÉTABLISSEMENT

LES PARENTS NE LISENT PAS LES MOTS DE L'ÉCOLE/ÉTABLISSEMENT

Lorsque les parents d'élèves et les directeurs d'école et PERDIR sont d'accord pour dire que la moitié des parents ne lisent pas ces mots, cela confirme l'opinion générale des enseignants sur ce sujet. À noter que les parents d'élèves de LP et de LEGT sont plus nombreux que les proviseurs à indiquer ce comportement « désinvolte ».

LES PARENTS NE SE SENTENT PAS CONCERNÉS PAR LA VIE DE L'ÉCOLE

Quand 1 parent sur 2 et 1 directeur d'école/PERDIR sur 2 sont d'accord avec cette affirmation, d'une part, nous pensons que nous ne sommes pas loin d'une certaine vérité et, d'autre part, que nous sommes face à une information particulièrement inquiétante. À noter cependant que les parents d'élèves d'école élémentaire sont moins nombreux que les directeurs à indiquer ce comportement

Ces résultats confirment, mais en l'accentuant, le détachement des parents vis-à-vis de l'école. Les raisons sont bien sûr multiples (voir chapitre 1) mais il nous semble important de rappeler celles pour lesquelles des mesures peuvent être rapidement mises en place.

- **Ne plus considérer les mots de l'école/établissement comme uniquement un support d'informations administratives ou d'ordre disciplinaire.**
- **Élargir les modes de communications par l'utilisation des technologies numériques.**

- Faire connaître l'organisation de l'école/établissement, les programmes et leur progression, la pédagogie pratiquée.
- Créer un climat d'école/d'établissement accueillant et bienveillant pour les parents.
- Associer les parents à l'élaboration et à la mise en œuvre de projets éducatifs.

Proposition : ces 5 constats d'accord accompagnés des nuances introduites par la catégorie d'établissement et la situation en ZEP nous apparaissent comme de solides bases à prendre en compte pour commencer un véritable travail en commun parents/école. En effet, ils reposent sur un sentiment que nous considérons comme fondamental dans cette problématique : le respect par les parents de l'autorité des directeurs/chefs d'établissement sur leurs enfants. De plus les nuances introduites selon les catégories d'établissement nous paraissent de bonnes entrées pour amener une réflexion collective et partenariale sur ces points dans nos écoles, collèges et lycées.

TABLEAU DES DIVERGENCES

Affirmations	Réponses	directeurs PERDIR	parents d'élèves	Différences
Différends parents directeurs/PERDIR	Aucun / presque jamais	39 %	87 %	48
enseignants et dialogue positif avec parents	Non	22 %	46 %	24
enseignants informent progrès et difficultés enfants	Oui	93 %	73 %	20
parents et aide à la maison	Oui	39 %	58 %	19
Délégués et scolarité de son enfant	Oui	45 %	60 %	15
directeurs/PERDIR harcelés	Oui	41 %	29 %	12
parents et éducation valeurs école républicaine	Oui	57 %	67 %	10

Des désaccords importants sont relevés pour 7 appréciations, 2 concernent le champ des différends et conflits, 2 sont relatives aux pratiques des enseignants, 2 ont trait à l'éducation familiale, 1 à l'implication du délégué-parent dans la vie de l'école.

DIFFÉRENDS ET HARCÈLEMENT

DIFFÉRENDS

- Le plus important écart d'appréciation enregistré par cette étude comparative porte sur les différends (+ 48 points). 2 fois plus de parents que de directeurs d'école et PERDIR indiquent que les différends sont extrêmement rares entre eux. Cet écart est encore plus important au niveau des collèges, LEGT, LP (respectivement + 60 points, + 58 points, + 51 points). À noter aussi que ce différentiel est plus important en ZEP qu'en hors ZEP (+ 12 %).

Cette situation nous semble pouvoir être l'une des clés explicatives de la situation actuelle. En effet il faut se rappeler que cette question était accompagnée d'une définition simple et claire du terme « différend » reprise du rapport du médiateur de l'Éducation nationale de 2011 : « contestation ayant donné lieu à une démarche de la part des parents », donc *a priori* comprise de la même façon par les 3 acteurs interrogés. À cette précision il faut ajouter que ce rapport comme nos 2 études précédentes montraient que la cause principale de ces différends que ce soit à l'école où dans les collèges et lycées provenait des sanctions et punitions données aux enfants et jeunes loin devant la maltraitance entre élèves, le suivi de la scolarité, l'orientation scolaire.

Ce classement nous paraît révélateur à plus d'un titre de l'état d'esprit sur ce sujet des deux « partenaires ». D'abord, il indique une très forte sensibilité des acteurs concernés aux mesures disciplinaires qui sont devenues, il faut le reconnaître, dans certains établissements, un mode de régulation éducatif et même, dans certains cas, pédagogique du fonctionnement de la classe ou de l'établissement, notamment par le recours fréquent à l'exclusion temporaire et de plus en plus à l'exclusion définitive malgré les directives, recommandations et dispositifs officiels tendant à les diminuer (voir étude Exclusions G. Fotinos). Face à cet état de fait, l'on comprend déjà mieux cette forte différence d'appréciation. Toutefois, il nous semble que l'explication de fond de cette situation se trouve dans la récurrente et toujours prégnante problématique de la responsabilité de l'éducation des enfants : les parents s'estiment dans leur très grande majorité responsables de toutes les situations de vie de leurs enfants, alors que la plupart des enseignants considèrent que la mission que leur a confiée l'État leur confère le droit et même l'obligation, pour le bien de l'enfant, sa réussite scolaire, son insertion sociale et professionnelle, d'enseigner et de faire vivre les valeurs morales et éducatives de l'école républicaine.

Cette importante divergence nous semble fortement constitutive de ces conséquents écarts d'appréciation et nécessiterait à elle seule une étude spécifique. Plusieurs approches paraissent déjà possibles :

- D'un côté, le fait que la plupart des parents estiment comme « normal et légitime » d'intervenir auprès du responsable d'établissement en cas de difficultés « scolaires » de leur enfant. Démarche qu'ils considèrent plutôt comme une demande d'éclaircissement et de compréhension que comme une contestation.

- De l'autre côté, le fait que les directeurs d'école et PERDIR considèrent qu'une bonne partie de ces démarches sont de nature à conduire à enfreindre le respect des normes, règles et valeurs de l'établissement. Le directeur d'école et PERDIR se montre ainsi garant du « vivre ensemble » au détriment du cas individuel. Saisi sous cet angle, il est fort probable qu'une bonne partie des sollicitations parentales soient assimilées à des « différends » par les responsables d'établissement.

In fine, nous sommes devant une situation où des parents qui s'estiment fortement légitimés par leur statut et considèrent que les démarches qu'ils font auprès des directeurs d'école et PERDIR sont de droit et ne peuvent être considérées comme des contestations et où des enseignants qui vivent mal ces comportements considèrent ces derniers comme une remise en cause régulière de leurs compétences professionnelles.

HARCÈLEMENT

- Pour une majorité de directeurs d'école et PERDIR, la fréquence des différends est souvent assimilée à du harcèlement. Ce fait explique en bonne partie l'écart d'appréciation de ce phénomène entre ces derniers et les parents : 49 % des directeurs d'école et PERDIR disent qu'ils ont été harcelés par les parents au cours de l'année 2014-2015 quand 29 % des parents indiquent ce comportement. À noter la forte différence d'appréciation dans les collèges (47 % de principaux contre 27 % de parents d'élèves) et dans les établissements Hors ZEP (41 % directeurs d'école et PERDIR contre 25 % de parents d'élèves).

Pour nous la probabilité que les causes de ces écarts d'appréciation soient en grande partie celles évoquées pour les « différends » est importante. Toutefois les spécificités indiquées ci-dessus dues essentiellement et paradoxalement d'un côté à l'anomie plus accentuée des élèves de collège qui engendre une fréquence « quasi quotidienne » d'intervention de parents d'un autre côté à la répétition plus fréquente et plus « revendicatrice » des interventions de parents sur les sujets concernant le déroulement des apprentissages et de l'orientation dans les établissements hors ZEP. Interventions qui dans les deux cas et en grande partie sont souvent vécues par les directeurs d'école et PERDIR comme un harcèlement.

INFORMATIONS ET DIALOGUE AVEC LES PARENTS

LES ENSEIGNANTS INFORMENT RÉGULIÈREMENT LES PARENTS SUR LES PROGRÈS ET LES DIFFICULTÉS DE LEURS ENFANTS

LES ENSEIGNANTS NE FONT PAS LE NÉCESSAIRE POUR AVOIR UNE RELATION POSITIVE AVEC LES PARENTS D'ÉLÈVES

- Alors que 9 directeurs d'école et PERDIR sur 10 considèrent que les enseignants informent régulièrement les parents sur les progrès et difficultés de leurs enfants 7 parents sur 10 donnent la même réponse. Dans toutes les catégories d'établissement cette répartition est quasiment semblable à l'exception des LP où la proportion de parents d'élèves et de proviseurs étant d'accord avec cette affirmation est égale.

- Quant à la volonté de dialogue positif des enseignants avec les parents, celle-ci est très différemment appréciée : 8 directeurs d'école et PERDIR sur 10 contre 5 parents d'élèves sur 10 répondent oui. À noter que les écarts les plus importants d'appréciations entre ces 2 acteurs se situent à l'école maternelle et au LP (respectivement +23 % et 30 %).

Ces éléments rassemblés nous montrent qu'il existe un véritable « hiatus » sur le champ de l'information et du dialogue entre ces « 2 partenaires ». Alors que les directeurs d'école et PERDIR indiquent que la majorité des enseignants informent et dialoguent avec les parents, près de 30 % de ces derniers indiquent qu'ils ne sont pas informés régulièrement sur l'évolution des résultats de leurs enfants et plus de 50 % répondent que la volonté de dialogue positif est absente.

Une première approche quant à l'origine de ces différences nous semble pouvoir provenir d'une conception différente de ce doit être « une information d'enseignant » pour certains directeurs d'école et PERDIR et pour une majorité de parents. D'un côté une information administrative et pratique, de l'autre une information plus pédagogique et éducative.

Une seconde approche factorielle plus structurelle et davantage centrée sur la situation « inquiétante » d'absence de dialogue – nous conduit à penser que certaines causes de ce phénomène trouvent leur source dans :

- La réticence marquée d'un certain nombre d'enseignants « accaparés » par leur discipline qui considèrent le partenariat éducatif et leur responsabilité dans la vie scolaire de la classe et de l'établissement comme une remise en question de leur professionnalité.
- Une conception de l'exercice solitaire du métier d'enseignant et de détenteur unique du savoir.
- La récurrente appréciation d'enseignants qualifiant globalement les parents de « démissionnaires ».
- Le cadre contraignant de la définition du temps de service des enseignants et des emplois du temps qui d'une part n'intègre pas réellement l'activité éducative partenariale et d'autre part structure l'organisation de l'école ou de l'établissement à partir de ces normes.
- La forte appétence d'une certaine catégorie de parents à solliciter le plus d'informations possible sur la scolarité de leurs enfants.
- Le sentiment pour certains parents d'être sous informés par les enseignants car considérés comme « démissionnaires » ou au contraire trop « intrusifs ».

IMPLICATION DES PARENTS

LES DÉLÉGUÉS DES PARENTS D'ÉLÈVES SE PRÉOCCUPENT PRINCIPALEMENT DE LA SCOLARITÉ DE LEUR ENFANT

- 60 % des parents d'élèves et 45 % des directeurs d'école et PERDIR se déclarent d'accord avec cette affirmation. Les plus fortes différences se situent dans les écoles

maternelles et élémentaires et dans les établissements situés en ZEP. Les parents d'élèves de ces établissements sont nettement plus nombreux que les directeurs d'école et PERDIR à être d'accord avec cette affirmation.

Comment expliquer cette différence ? Une approche à base de témoignages nous permet de penser que les directeurs d'école et PERDIR répondent à cette question en tant qu'observateurs connaissant plus ou moins les délégués mais que les parents directement concernés par ce comportement qui limite leur information et l'efficacité de leur demande de changements dans l'école sont plus sensibles à cette situation où le bien collectif cède le pas à l'intérêt individuel.

Cette situation marque toutefois que les deux partenaires sont particulièrement nombreux à indiquer cette situation fondée en grande partie comme nous l'avons précisé au chapitre 1 sur la représentativité des délégués et leur culture commune avec les enseignants ; culture construite sur des codes et un langage communs les portant à soutenir une certaine école publique favorisant la réussite de leurs enfants. À ce stade et pour faire évoluer vraiment cette situation il semble nécessaire de créer les conditions nécessaires pour permettre à une plus large population de parents d'accéder à cette responsabilité. Une très grande majorité des directeurs d'école et de chefs d'établissement se sont déjà déclarés favorables à ce changement (*Enquêtes auprès des directeurs d'école et des personnels de direction*, 2014 G. Fotinos). À noter que cette mesure devrait avoir des conséquences sur la qualité du climat scolaire en donnant à des catégories de parents – pour l'instant exclues de facto de la communauté éducative – le pouvoir de s'exprimer et d'agir dans le cadre institutionnel.

OPINIONS SUR L'ÉDUCATION FAMILIALE

LES PARENTS SAVENT CE QU'IL FAUT FAIRE POUR AIDER LEURS ENFANTS À LA MAISON

- Alors que 6 parents sur 10 déclarent savoir ce qu'il faut faire pour aider leur enfant à la maison seulement 4 directeurs d'école et PERDIR sur 10 pensent ainsi. La plus forte différence se situe dans les LP et dans les établissements situés en ZEP (6 parents d'élèves de LP et de ZEP contre 2 proviseurs de LP et 2 directeurs d'école et PERDIR de ZEP répondent oui à cette affirmation).

L'information surprend d'abord par l'importance de l'écart séparant les parents des responsables d'école/d'établissement. Écart à notre connaissance pour la 1^{re} fois aussi clairement mis en évidence. Nous pouvons ici, pour approcher cette contradiction, envisager une double interprétation, ou les directeurs d'école et PERDIR sous-estiment les connaissances et les compétences éducatives des parents ou les parents surestiment leurs capacités d'aide scolaire. Il est clair au regard de la connaissance de ce terrain et de plusieurs études et manifestations sur ce thème que l'hypothèse première se révèle plus forte. Ces résultats bien qu'éloignés des préoccupations des « observateurs patentés » de notre système éducatif et de certains de ses responsables ont déjà des impacts forts tant sur le service public de l'Éducation nationale que sur le contrat de la société française avec son école.

En effet, ils sont la marque d'un doute sur la capacité d'aide aux enfants par les familles mais aussi le signe de la carence de l'Éducation nationale sur ce sujet. Carence qui conduit les parents à deux types de comportements en relation avec leur situation économique : d'un côté ils recourent à des officines commerciales d'aide éducative ou à des cours individuels particuliers. La France serait actuellement un des pays de l'OCDE dépensant le plus pour ce système marchand de l'éducation. D'un autre côté – et nos résultats vont dans ce sens – on voit se développer dans les quartiers sensibles à l'initiative des parents eux-mêmes – pour certains regroupés dans l'UPP (Université Populaire de parents) – aidés par des programmes d'aide de l'État une réflexion et des projets prenant « à bras-le-corps » cet accompagnement éducatif et cette aide aux devoirs.

LES PARENTS D'ÉLÈVES INCUHQENT À LEURS ENFANTS LE RESPECT DES VALEURS RÉPUBLICAINES

- **Un autre désaccord important quant à son contenu et ses conséquences concerne ce respect. 67 % des parents contre 57 % des directeurs d'école et PERDIR sont d'accord avec cette affirmation. L'écart le plus important se situe dans les écoles/établissements situés en ZEP où 7 parents d'élèves contre 4 directeurs d'école et PERDIR répondent oui. Là aussi nous percevons globalement à travers ce résultat une certaine défiance de ces derniers pour l'éducation donnée à la maison, défiance accentuée pour les milieux populaires alors justement que ce sont les parents de ces milieux qui répondent le plus fréquemment à cette affirmation.**

Les conséquences de ce « hiatus » sont bien sûr à interpréter, dans un premier temps, à l'aune de la compréhension par chacun des protagonistes de la signification de « valeurs de l'école républicaine » (les pré-tests effectués lors de l'élaboration du questionnaire auprès d'un nombre significatif de parents, directeurs d'école et personnels de direction avaient montré et dans l'ordre de fréquence de citations « laïcité », « égalité », « gratuité » et « fraternité ») et dans un second temps, cette précaution prise, être analysées au regard de leurs répercussions sur le fonctionnement de l'école.

- **Le premier impact et non le moindre concerne une perte de confiance doublée du développement d'une défiance d'une minorité de directeurs d'école et PERDIR envers les parents construites sur le « reproche » de ne plus être de relais de transmission auprès de leurs enfants des valeurs du « Vivre ensemble » de la signification de « l'école libératrice » et du sens de la laïcité.**
- **Le second concerne le fonctionnement ordinaire de certains de nos établissements surtout secondaires où l'on assiste depuis quelques années à des remises en question quasiment quotidiennes par des familles mais aussi par des élèves des contenus et pratiques de certains enseignements ainsi que des objectifs et des lieux de sorties éducatives.**

Si cette évolution générale remarquée notamment par les enquêtes du ministère de l'Éducation nationale et de ses inspections générales se développait, elle serait en capacité de fragiliser fortement notre école et d'amplifier le délitement des liens sociaux que l'on constate actuellement. Liens qui trouvent (encore mais

jusqu'à quand ?) leurs sources et leur solidité dans notre système éducatif. En un mot, le contrat républicain des parents avec l'école serait rompu.

CHAPITRE 3

ÉTUDE PISA OCDE

RÉUSSITE SCOLAIRE ET

ENGAGEMENT PARENTAL DANS L'OCDE*

« Nul besoin d'être
très cultivé et lettré
pour aider avec
efficacité des enfants »



Sophie Vayssettes,
analyste à l'OCDE

3.1 DES PISTES ET DES EXEMPLES

Les relations entre les parents et l'école sont à l'origine de multiples débats dans l'actualité institutionnelle et revêtent encore plus d'importance dans le cadre de l'éducation prioritaire. parents et école ont à cœur la réussite de leurs enfants-élèves, l'enjeu étant de leur permettre de maîtriser les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui les doteront des compétences nécessaires pour exploiter pleinement leur potentiel. Ils seront ainsi en mesure de participer à une économie mondiale de plus en plus complexe et interconnectée, de transformer un emploi meilleur en une vie meilleure, et de se comporter en citoyens constructifs, engagés et réfléchis. L'objectif étant la réussite de l'enfant en tant qu'élève et citoyen, les familles et l'école sont amenées à travailler de concert, et on attend souvent des parents qu'ils coopèrent avec les enseignants et les chefs d'établissement dans le but de mieux mettre en œuvre les objectifs d'apprentissage de leurs enfants (Gunnarsson et al., 2009 ; Zhao et Akiba, 2009). L'éducation incombe ainsi à la fois aux parents, à l'école, aux enseignants et à diverses institutions liées à l'économie et à la société. Les conclusions des enquêtes PISA soulignent d'ailleurs que l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant est essentiel à sa réussite tout au long de sa scolarité, mais aussi bien au-delà.

Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) analyse les performances et l'équité des différents systèmes éducatifs en évaluant les compétences acquises par les élèves et en identifiant les facteurs de succès. Ces derniers peuvent être exogènes, tels que le milieu socio-économique des élèves, l'environnement familial, le cadre scolaire offert par l'établissement, le

système éducatif national, mais aussi endogènes, comme les attitudes et les comportements des élèves à l'égard de l'apprentissage (motivation, confiance en soi, anxiété, engagement, pratiques et stratégies d'apprentissage). Les enquêtes PISA ont lieu tous les trois ans et permettent de suivre l'évolution de l'enseignement dans les pays membres de l'OCDE et les pays et économies partenaires (plus d'une soixantaine de pays) en réalisant des évaluations périodiques. Les chefs des établissements des 65 pays participant à l'enquête PISA 2012 ont répondu à des questions concernant les parents et certains pays (14 pour PISA 2009 et 11 pour PISA 2012 ; la France n'a quant à elle pas choisi de participer à cette option) ont demandé aux parents des élèves participants de remplir un questionnaire.

PISA s'est notamment intéressé à la place et à l'engagement des parents dans l'éducation, révélant qu'ils étaient d'une importance capitale dans la réussite de leur enfant, non seulement durant leur scolarité, mais aussi plus tard dans leur vie professionnelle et personnelle. Les analyses du rapport *Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation* (OCDE, 2012) ont montré que le rôle éducatif des parents ne s'arrêtait pas avec le début de la scolarité officielle de leurs enfants et qu'il ne nécessitait pas de leur part des connaissances scolaires importantes ni beaucoup de temps. Ce qui compte, en effet, c'est que les parents fassent preuve d'un intérêt réel et d'un engagement actif. Cet engagement peut prendre la forme de discussions entre parents et enfants sur des questions liées à l'éducation, de la supervision par les parents des progrès de leurs enfants, mais aussi de la communication entre les parents et l'établissement d'enseignement de leur enfant, de la participation active des parents aux activités de cet établissement, ainsi que du choix de l'établissement. Les deux premières formes d'engagement parental impliquent une interaction entre les parents et leurs enfants, tandis que les suivantes impliquent une interaction entre les parents et l'établissement (Ho et Willms, 1996).

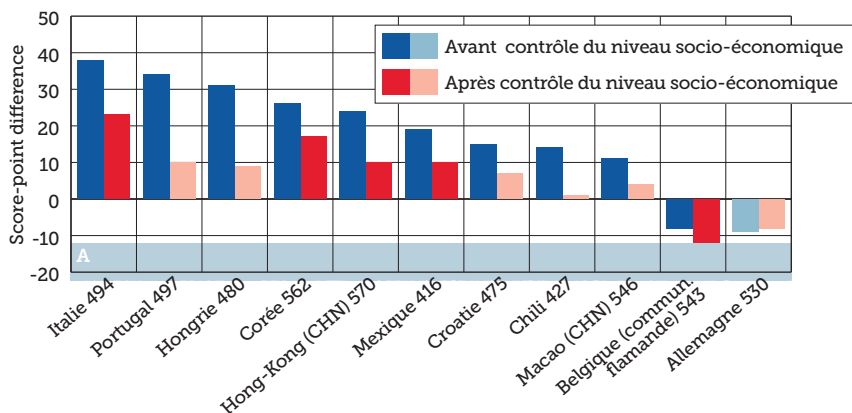
3.2 L'ENGAGEMENT ACTIF DES PARENTS AUPRÈS DE LEUR ENFANT

La plupart des parents savent d'instinct que le fait de passer plus de temps avec leur enfant et de s'engager activement dans son éducation lui donnera plus d'atouts dans sa vie. Toutefois, pour certains d'entre eux, il devient difficile de trouver le temps nécessaire, débordés qu'ils sont par leurs contraintes professionnelles, sociales et familiales. Par ailleurs, tous les parents ne se sentent pas capables d'aider leur enfant à faire ses devoirs car ils pensent ne pas avoir les compétences et les connaissances requises pour l'accompagner dans sa réussite scolaire.

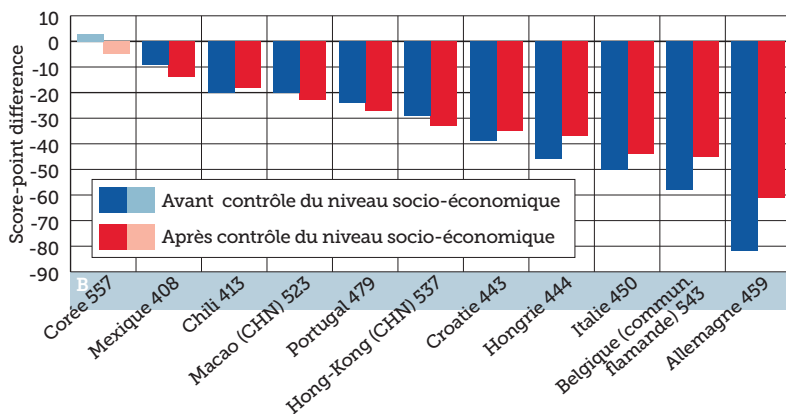
GRAPHIQUE 1 – MILIEU FAMILIAL ET RAPPORT AVEC LA PERFORMANCE EN MATHÉMATIQUES

Variation de la performance en mathématiques associée à la situation suivante :

Les parents discutent avec leur enfant de la qualité de son travail scolaire au moins une fois par semaine



Les parents se procurent du matériel d'apprentissage en mathématiques pour leur enfant au moins une fois par semaine



A. Performance moyenne des élèves dont les parents ont déclaré discuter avec leur enfant de la qualité de son travail scolaire au moins une fois par semaine.

B. Performance moyenne des élèves dont les parents ont déclaré se procurer du matériel d'apprentissage en mathématiques pour leur enfant au moins une fois par semaine.

Remarque : les écarts de score statistiquement significatifs à un niveau de 5 % ($p < 0.05$) sont indiqués dans une couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de score avant contrôle du niveau socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau III.6.1a, *Résultats de PISA 2012 : Des élèves prêts à apprendre* (Volume III), *Engagement, motivation et image de soi* – © OCDE 2013.

Cependant, les résultats de l'enquête PISA sont porteurs d'un message d'espoir : pour les parents, nul besoin d'être très cultivés et lettrés, ni de passer chaque jour des heures avec leur enfant pour faire la différence. En effet, nombre des activités parent-enfant associées à de meilleures performances chez les élèves ne nécessitent qu'un investissement de temps relativement limité et aucune compétence ou connaissance spécialisée. En revanche, ces activités requièrent un intérêt réel et un engagement actif de la part des parents. Dans le cadre de l'enquête PISA, les parents étaient invités à remplir un questionnaire afin de recueillir des informations sur leur engagement dans différents types d'activités auprès de leur enfant ou organisées par son établissement d'enseignement. Il ressort des résultats de l'enquête qu'il existe une forte corrélation entre certaines activités parent-enfant, lorsque l'enfant est âgé de 15 ans, et la performance de ce dernier lors des évaluations PISA. Par exemple, dans PISA 2009, les élèves avec qui les parents discutent de questions politiques ou sociales chaque semaine ou chaque jour obtiennent un score en compréhension de l'écrit supérieur de 28 points, en moyenne, à celui des élèves avec qui les parents discutent de ces questions moins fréquemment, voire jamais. C'est en Italie que l'avantage de performance est le plus élevé (42 points de différence, soit l'équivalent d'une année de scolarité), et dans une économie partenaire, en l'occurrence à Macao (Chine), qu'il est le plus ténu (14 points). Après contrôle du milieu socio-économique, cet avantage de performance diminue, mais reste important (16 points) et s'observe dans l'ensemble des pays et économies participants, sauf en Hongrie. En outre, l'enquête PISA montre que d'autres activités parent-enfant, telles que « discuter de livres, de films ou de programmes de télévision », « discuter de la qualité du travail scolaire de son enfant », « prendre le repas principal à table avec son enfant » et « passer du temps simplement à parler avec son enfant », sont également en corrélation avec une amélioration de la performance scolaire des élèves en compréhension de l'écrit. De même, l'enquête PISA 2012 met en évidence une corrélation positive entre le fait que les parents discutent avec leur enfant de la qualité de son travail scolaire au moins une fois par semaine et la performance de ce dernier en mathématiques. En revanche, c'est une corrélation négative qui s'observe entre le fait que les parents se procurent du matériel d'apprentissage en mathématiques pour leur enfant au moins une fois par semaine et la performance de ce dernier en mathématiques dans PISA 2012, comme c'était le cas aussi dans PISA 2009, entre l'aide quotidienne des parents pour les devoirs de leur enfant et les résultats de ce dernier en compréhension de l'écrit. En effet, la plupart du temps, ces parents s'impliquent dans ce genre d'activités en réaction aux difficultés que rencontre leur enfant à l'école et les scores de ces élèves auraient, selon toute probabilité, été plus faibles encore si leurs parents ne s'étaient pas activement impliqués dans leur scolarité.

3.3 L'ENGAGEMENT PARENTAL À L'ÉCOLE

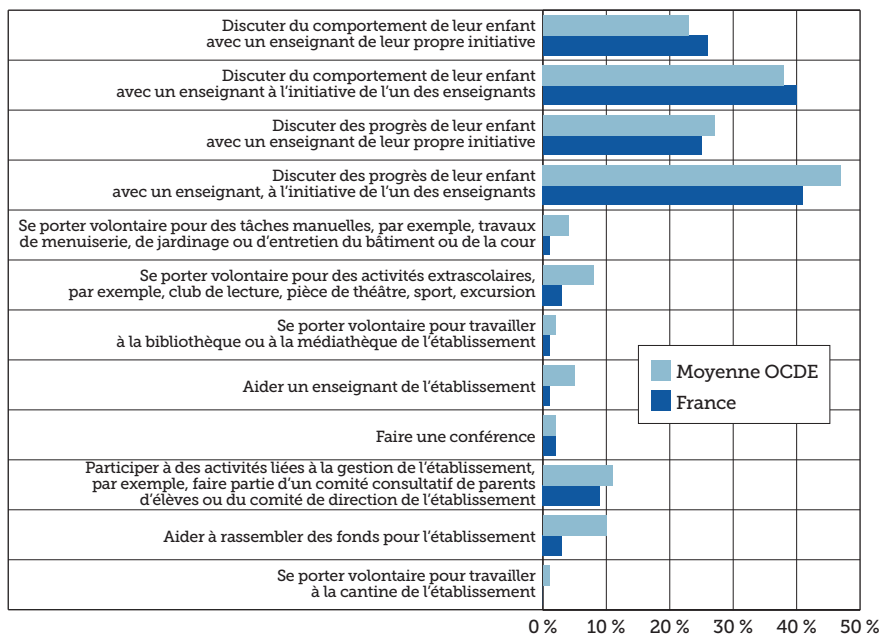
Lorsqu'ils prennent le temps de rencontrer les enseignants de leur enfant ou se portent volontaires pour des activités à l'école, les parents lui montrent la valeur qu'ils accordent à l'éducation. Même s'ils sont très occupés, les parents ont différents moyens de s'impliquer dans les activités de l'établissement de leur enfant.

Concernant l'engagement parental à l'école, il est à noter qu'il ne concerne qu'un faible pourcentage de parents et n'a lieu, la plupart du temps, qu'en cas d'absolue nécessité, notamment lorsque l'élève a des difficultés. Les résultats de l'enquête PISA le montrent : dans la plupart des établissements d'enseignement, les parents et les enseignants ne se rencontrent généralement que lorsque l'élève est aux prises avec des difficultés. Seul un très petit nombre de parents s'impliquent dans des activités à l'école qui ne visent pas directement à aider leur enfant, par exemple faire une conférence, aider un enseignant ou se porter volontaire pour des activités parascolaires telles que le sport.

Il ressort des résultats de l'enquête PISA que les élèves dont les parents s'impliquent dans les activités à l'école ont généralement de moins bons résultats en compréhension de l'écrit que ceux dont les parents sont moins impliqués. Dans 11 des pays et économies examinés, c'est le cas des enfants dont les parents ont discuté du comportement ou des progrès avec un enseignant, que l'initiative soit venue d'eux ou de ce dernier. Cela tient très probablement à ce que les établissements attendent que les élèves commencent à avoir des difficultés pour rencontrer les parents, tandis que les parents attendent que leur enfant ait des difficultés avec ses devoirs et ses résultats pour jouer un rôle actif dans sa scolarité. Si ces résultats semblent indiquer une relation négative entre l'engagement parental à l'école et la performance des élèves, les scores de ces derniers seraient probablement encore plus faibles si leurs parents étaient restés inactifs face à cette situation. Ces formes d'engagement ont tendance à être réactives : les parents ne s'impliquent que lorsqu'ils jugent qu'il est nécessaire de le faire, ou lorsque l'école les a avertis d'un problème. C'est pourquoi les parents dont l'enfant est en difficulté sont plus susceptibles de rencontrer un enseignant pour parler de ses résultats ou de son comportement, et de se porter volontaires pour des activités parascolaires. Dans de nombreux pays et économies, il en résulte que les parents issus de milieux défavorisés et les parents de garçons s'engagent plus souvent dans ce type d'activités : les faibles performances en compréhension de l'écrit sont en effet généralement associées au fait d'être issu d'un milieu socio-économique défavorisé et à celui d'être un garçon. Ces activités sont bénéfiques pour l'enfant – à moins que l'implication de ses parents à l'école ne lui vaille d'être stigmatisé, les autres élèves pouvant y voir une indication de faiblesse, les enseignants une présence intrusive et une surprotection trop envahissante –, mais l'engagement parental serait encore plus fructueux s'il débutait bien avant qu'on ne le juge nécessaire.

GRAPHIQUE 2 - L'ENGAGEMENT DES PARENTS DU POINT DE VUE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Pourcentage de parents d'élèves ayant pris part aux activités suivantes
en rapport avec l'établissement au cours de l'année scolaire précédente



Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.17, *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV), Ressources, Politiques et Pratiques* – © OCDE 2013.

Il a été demandé aux chefs d'établissement d'indiquer le pourcentage de parents d'élèves participant aux activités organisées par leur établissement. Les discussions sur les progrès de l'enfant à l'initiative de l'un de ses enseignants semblent représenter l'une des formes les plus courantes d'engagement parental. Comme indiqué dans le **graphique 2**, l'élève moyen des pays de l'OCDE fréquente un établissement où, selon le chef d'établissement, 47 % des parents discutent des progrès scolaires de leur enfant à l'initiative de l'un des enseignants ; 38 % des parents discutent du comportement de leur enfant à l'initiative de l'un des enseignants ; 27 % des parents discutent des progrès de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative ; 23 % des parents discutent du comportement de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative ; 11 % des parents participent à des activités liées à la gestion de l'établissement ; 10 % des parents aident à rassembler des fonds pour l'établissement ; 8 % des parents se portent volontaires pour des activités extrascolaires, par exemple, club de lecture, pièce de théâtre, sport, excursion ; 5 % des parents aident un enseignant de l'établissement ; 4 % des parents se portent volontaires pour des tâches manuelles, par

exemple, travaux de menuiserie, de jardinage ou d'entretien du bâtiment ou de la cour ; 2 % des parents se portent volontaires pour travailler à la bibliothèque ou à la médiathèque de l'établissement ; 2 % des parents font une conférence ; et 1 % des parents se portent volontaires pour travailler à la cantine de l'établissement. Il est intéressant de noter qu'en France les parents ont tendance à plus discuter des résultats scolaires et du comportement de leur enfant, que ce soit de leur propre initiative ou à l'initiative d'un enseignant, qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE. Par contre, ils ont moins pris part aux autres activités par rapport à la moyenne observée dans les pays de l'OCDE, l'école restant un lieu assez fermé aux parents. En Norvège, en Suède, à Macao (Chine), au Danemark et au Japon, l'élève moyen fréquente un établissement où, selon le chef d'établissement, au moins 70 % des parents discutent des progrès de leur enfant à l'initiative de l'un des enseignants, contre moins de 30 % des parents en Tunisie, en République slovaque, en Hongrie, en Croatie, en Uruguay, en Irlande et en Autriche (voir le **graphique 2** et le **tableau 1** en annexe).

Les chefs d'établissement ont également indiqué s'il existait « une pression constante de la part de nombreux parents qui souhaitent que l'établissement se fixe des objectifs très ambitieux en termes de performance scolaire et qu'il s'assure que les élèves les atteignent », ou si « la pression à laquelle est soumis l'établissement pour élever le niveau de performance scolaire des élèves émane d'une minorité de parents », ou encore si « l'établissement n'est pas soumis à une réelle pression des parents pour élever le niveau de performance scolaire des élèves ». En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 21 % des élèves fréquentent un établissement où le chef d'établissement a indiqué subir une pression de la part de nombreux parents ; 46 %, un établissement où la pression émane d'une minorité de parents ; et 33 %, un établissement qui n'est pas soumis à une réelle pression des parents. À Singapour, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, en Suède, au Royaume-Uni, au Qatar, au Vietnam, en Thaïlande, aux États-Unis, aux Émirats arabes unis et en Australie, au moins un élève sur trois fréquente un établissement dont le chef d'établissement estime subir une pression constante de la part de nombreux parents. Ils sont 60 % dans ce cas à Singapour, mais moins de 10 % à Macao (Chine), à Hong Kong (Chine), en Finlande, en Lettonie, en Croatie, en Allemagne, en Uruguay, en Turquie, en Lituanie, en Serbie, en Autriche, en Espagne, en Argentine, en Corée, en Belgique, au Kazakhstan et en Suisse.

De plus, l'ensemble des possibilités d'engagement des parents dans les activités de l'établissement, comme se porter volontaires pour des tâches manuelles, pour des activités parascolaires, pour travailler à la bibliothèque ou à la médiathèque de l'école, aider un enseignant de l'établissement, faire une conférence, ou aider à rassembler des fonds, sont étroitement corrélées entre elles. En d'autres termes, les parents qui sont fortement impliqués dans l'une de ces activités le sont souvent aussi dans d'autres activités de l'établissement (voir le **graphique 3**). Dans les pays de l'OCDE, il semble que le niveau d'engagement des parents dans les activités en rapport avec l'établissement ne soit pas corrélé au fait qu'ils discutent des progrès ou du comportement de leur enfant avec un enseignant, sauf quand cette démarche émane d'eux-mêmes.

GRAPHIQUE 3 – CORRÉLATION ENTRE DIVERS ASPECTS DE L'ENGAGEMENT DES PARENTS

Coefficients de corrélation entre deux types d'engagement

Les coefficients de corrélation vont de -1.00 (soit une association linéaire négative parfaite) à +1.00 (soit une association linéaire positive parfaite). Un coefficient de corrélation égal à 0 traduit une absence de relation linéaire entre deux types d'engagement.

■ Dans les pays de l'OCDE.

■ Dans tous les pays et économies participants.

	Pourcentage d'élèves dont les parents...											
	Discuter du comportement de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative	Discuter du comportement de leur enfant avec un enseignant à l'initiative de l'un des enseignants	Discuter des progrès de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative	Discuter des progrès de leur enfant avec un enseignant à l'initiative de l'un des enseignants	Se porter volontaire pour des tâches manuelles, par exemple, travaux de menuiserie, de jardinage ou d'entretien du bâtiment ou de la cour	Se porter volontaire pour des activités extrascolaires, par exemple, club de lecture, pièce de théâtre, sport, excursion	Se porter volontaire pour travailler à la bibliothèque ou à la médiathèque de l'établissement	Aider un enseignant de l'établissement	Faire une conférence	Participer à des activités liées à la gestion de l'établissement, par exemple, faire partie d'un comité consultatif de parents d'élèves ou du comité de direction de l'établissement	Aider à rassembler des fonds pour l'établissement	Se porter volontaire pour travailler à la cantine de l'établissement
Discuter du comportement de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative		0,34	0,86	-0,14	0,06	0,08	0,48	0,35	0,39	0,68	0,30	0,02
Discuter du comportement de leur enfant avec un enseignant à l'initiative de l'un des enseignants	0,51		0,14	0,68	0,24	0,23	0,28	0,16	0,19	0,44	0,12	0,15
Discuter des progrès de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative	0,90	0,39		-0,11	-0,05	-0,03	0,30	0,23	0,26	0,50	0,25	-0,01
Discuter des progrès de leur enfant avec un enseignant à l'initiative de l'un des enseignants	0,10	0,73	0,15		0,10	0,24	-0,14	-0,11	-0,05	0,01	-0,11	0,10
Se porter volontaire pour des tâches manuelles, par exemple, travaux de menuiserie, de jardinage ou d'entretien du bâtiment ou de la cour	0,45	0,23	0,46	0,13		0,73	0,69	0,73	0,63	0,57	0,53	0,59
Se porter volontaire pour des activités extrascolaires, par exemple, club de lecture, pièce de théâtre, sport, excursion	0,49	0,26	0,51	0,22	0,91		0,49	0,75	0,54	0,48	0,41	0,36
Se porter volontaire pour travailler à la bibliothèque ou à la médiathèque de l'établissement	0,61	0,30	0,58	0,12	0,81	0,82		0,77	0,74	0,73	0,49	0,45
Aider un enseignant de l'établissement	0,57	0,26	0,60	0,10	0,83	0,78	0,80		0,76	0,74	0,53	0,40
Faire une conférence	0,59	0,30	0,61	0,16	0,84	0,84	0,92	0,85		0,61	0,38	0,35
Participer à des activités liées à la gestion de l'établissement, par exemple, faire partie d'un comité consultatif de parents d'élèves ou du comité de direction de l'établissement	0,63	0,38	0,56	0,06	0,71	0,64	0,70	0,66	0,70		0,58	0,40
Aider à rassembler des fonds pour l'établissement	0,40	0,28	0,41	0,09	0,45	0,35	0,39	0,54	0,45	0,48		0,46
Se porter volontaire pour travailler à la cantine de l'établissement	0,41	0,25	0,38	0,14	0,81	0,73	0,73	0,63	0,78	0,66	0,41	

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, figure IV.4.8,

Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV), Ressources, Politiques et Pratiques – © OCDE 2013.

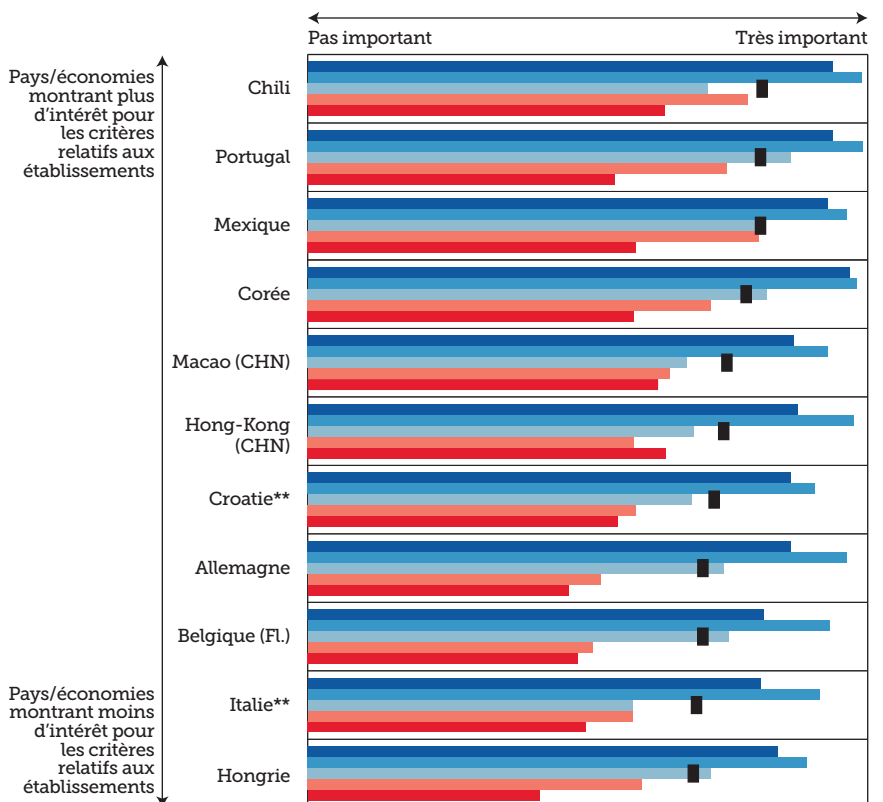
3.4 LE CHOIX PAR LES PARENTS D'UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE POUR LEUR ENFANT

Un « bon » établissement d'enseignement se doit de permettre aux enfants d'acquérir tout un éventail de compétences scolaires, sociales et affectives, de créer à partir d'un groupe hétérogène une synergie de classe et de camaraderie, et d'aider à préparer les élèves à leur future entrée dans le monde du travail. Il n'est donc nullement surprenant que de nombreux parents souhaitent avoir leur mot à dire sur l'établissement que fréquente leur enfant et soient disposés à investir aussi bien leur temps que leur argent, et même à déménager pour pouvoir obtenir l'établissement choisi. Sonder la famille, les amis et les voisins, surfer sur Internet à l'affût de commentaires et de classements, visiter les établissements : nombreux sont les parents prêts à faire tout ce qui est en leur pouvoir pour que leur enfant soit scolarisé dans le meilleur établissement.

De leur côté, les établissements aussi souhaitent savoir ce que les parents recherchent afin de devenir plus attractifs, dans la mesure où l'enquête PISA révèle que nombre d'entre eux entrent en concurrence pour leurs effectifs d'élèves. En outre, les informations sur les priorités des parents s'avèrent également essentielles pour les systèmes éducatifs dans leur ensemble, en leur permettant de répondre aux attentes des familles, d'impliquer les parents dans la vie scolaire, et de garantir qu'enseignants, élèves et parents œuvrent tous à réaliser les mêmes objectifs.

Lors de l'enquête PISA 2012, les parents ont indiqué l'importance qu'ils accordaient à 11 critères de sélection pour l'établissement de leur enfant. Ces critères se rapportaient principalement à la qualité de l'établissement, aux contraintes financières, à la philosophie ou la mission de l'établissement, et à la distance géographique entre ce dernier et le domicile.

GRAPHIQUE 4 - LA QUALITÉ DE L'ÉTABLISSEMENT EST ESSENTIELLE POUR TOUS LES PARENTS DU MONDE ENTIER



- Philosophie/mission de l'établissement : philosophie religieuse et approche pédagogique
- Critères d'ordre financier : coûts peu élevés et possibilité d'accès à une aide financière
- Distance entre le domicile et l'établissement
- Autres critères relatifs à la qualité de l'établissement : réputation, environnement agréable et sécurité
- Qualité de l'établissement : résultats scolaires
- Indice moyen des critères relatifs aux établissements*

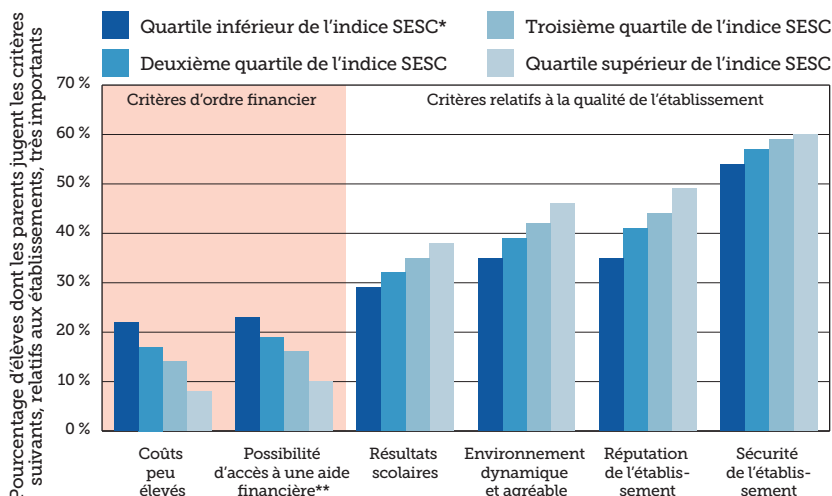
* L'« indice moyen des critères relatifs aux établissements » correspond à la moyenne des réponses des parents aux 11 questions concernant l'importance qu'ils accordent à certains critères lors du choix de l'établissement de leur enfant. La Croatie ne dispose d'aucune donnée sur le critère « L'établissement a une approche pédagogique particulière » et l'Italie, sur le critère « L'établissement propose une aide financière ».

** Les données de la Croatie sur l'orientation de l'établissement concernent uniquement la philosophie religieuse, et celles de l'Italie sur les critères d'ordre financier, les coûts peu élevés. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen des critères relatifs aux établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, PISA in Focus n°51.

Si les parents jugent plusieurs critères importants lors du choix de l'établissement de leur enfant, la grande majorité d'entre eux indiquent que les résultats scolaires et d'autres indicateurs relatifs à la qualité de l'établissement, incluant la réputation, l'environnement agréable et la sécurité, sont leur priorité. Ainsi les parents attachent bien plus d'importance à la qualité qu'aux critères d'ordre financier, à la distance entre leur domicile et l'établissement, ou à la philosophie/mission de ce dernier. En outre, les parents accordent moins d'importance aux résultats scolaires qu'à la réputation de l'établissement et à la qualité et la sécurité de son environnement, ce dernier critère étant de loin le plus important aux yeux des parents de tous les systèmes éducatifs, à l'exception de la Belgique. Cet ordre de priorités peut refléter leur anxiété croissante face aux problèmes d'intimidation et de violence pouvant se rencontrer dans les établissements et aux abords de ces derniers ainsi que la prise en compte du bien-être de leur enfant. Les priorités des parents peuvent ainsi expliquer pourquoi les politiques favorisant le choix de l'établissement ne s'accompagnent pas nécessairement d'une amélioration des résultats d'apprentissage, dans la mesure où les familles semblent privilégier d'autres critères qualitatifs que les résultats scolaires. La distance entre le domicile et l'établissement représente également un critère important aux yeux des parents, suivie par les considérations financières et l'orientation de l'établissement. Comme indiqué dans le **graphique 4**, cette hiérarchisation des priorités est relativement stable entre les différents pays et économies.

GRAPHIQUE 5 – TROP SOUVENT, LES PARENTS DÉFAVORISÉS DOIVENT CHOISIR ENTRE COÛT ET QUALITÉ POUR L'ÉTABLISSEMENT DE LEUR ENFANT



Remarque : les résultats représentent la moyenne des 11 pays et économies ayant distribué le questionnaire « parents ».

* Par « indice SESC », on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

** L'Italie ne dispose d'aucune donnée sur le critère « L'établissement propose une aide financière ».

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, PISA in Focus n°51.

Même si la plupart des parents souhaitent le meilleur établissement pour leur enfant, tous ne peuvent pas se permettre de prendre uniquement en considération les critères qualitatifs. Ainsi, les parents défavorisés sur le plan socio-économique vont accorder davantage d'importance aux critères d'ordre financier, souvent au détriment des critères relatifs à la qualité de l'établissement (voir **graphique 5**). En moyenne, dans les 11 pays ayant distribué le questionnaire « parents », il existe ainsi une différence de 16 points de pourcentage entre la proportion de parents défavorisés qui considèrent la réputation de l'établissement comme très importante et celle de parents favorisés dans ce cas. Les écarts entre ces deux groupes de parents sont également importants s'agissant d'autres critères tels que la qualité et la sécurité de l'environnement, ou encore les résultats scolaires.

Malheureusement, les élèves dont les parents ont indiqué attacher une grande importance aux critères d'ordre financier ont obtenu des scores inférieurs, en moyenne, à ceux des élèves dont les parents ont déclaré ne pas y accorder d'importance. Par contre, les élèves dont les parents jugent les résultats scolaires très importants obtiennent 46 points de plus en mathématiques que ceux dont les parents n'y attachent pas d'importance. Si cette différence de score se réduit pour s'établir à 32 points après contrôle du niveau socio-économique des élèves, elle reste néanmoins équivalente à près d'une année entière de scolarité.

En conclusion, la plupart des parents attachent une grande importance à l'éducation de leur enfant et souhaitent mettre toutes les chances de son côté afin qu'il réussisse sa scolarité, clé la plus sûre de son succès pour sa vie future. Afin d'y parvenir, ils sont prêts à s'impliquer et s'engager auprès de leur enfant et à l'école, et à choisir le meilleur établissement d'enseignement possible pour leur enfant. Tout comme les enseignants, leur rôle est essentiel pour permettre à leur enfant de réussir sa scolarité et cette coéducation doit donc reposer sur une relation de confiance et la mise en place d'un dialogue entre les parents et les enseignants. Les enseignants, les établissements et les systèmes éducatifs doivent réfléchir aux moyens d'aider des parents toujours débordés à jouer un rôle plus actif dans l'éducation de leur enfant, tant dans le cadre scolaire qu'en dehors de ce dernier. Ainsi, les enseignants peuvent favoriser l'engagement parental à la maison, même lorsqu'il n'est pas lié à ce qui se passe à l'école. Lorsque le partenariat repose sur la confiance, l'enseignant peut partager avec les parents ce qu'il sait de leur enfant, de ses aspirations, de ses besoins et de ses préférences, aidant ainsi l'élève et ses parents dans leur relation. Les enseignants peuvent également soutenir les parents et les informer des meilleures façons de s'impliquer auprès de leur enfant à la maison et d'avoir avec lui des conversations porteuses.

Quant à l'engagement parental à l'école, il dépend de l'attitude de l'établissement et des initiatives qu'il prend pour inviter les parents à participer à différents types d'activités. Les parents peuvent faire bien plus que discuter avec les enseignants des progrès scolaires de leur enfant, en se portant par exemple volontaires pour aider les enseignants et l'établissement dans tout un éventail d'activités et de tâches. Les enseignants peuvent de leur côté développer des relations de confiance avec les parents afin de les encourager à s'engager davantage dans l'éducation de leur adolescent. Bien trop souvent, il faut attendre que les élèves aient des difficultés scolaires ou des problèmes de comportement pour qu'il y ait des interactions entre les enseignants et les parents. Les élèves ont généralement plus d'un professeur, ce qui peut compliquer la tâche des parents et des enseignants pour nouer des relations solides. Certains établissements secondaires misent sur des enseignants tuteurs qui coordonnent l'échange d'informations entre tous les professeurs d'un élève et ses parents, pour un groupe d'élèves, ceci en sus de sa charge de travail d'enseignant, ou bien pour tous les élèves, un travail à plein temps, mais sans charge d'enseignement. L'engagement des enseignants auprès des familles pour les sensibiliser demande un effort et du temps pour aller à la rencontre des familles et bâtir cette relation de confiance. Ils doivent être sûrs qu'ils peuvent être contactés et voir avec les parents leurs préférences en termes de communication, partager des informations, échanger avec les familles au sujet de leur enfant et de ce qui se passe en classe et à l'école, et les contacter pas seulement en cas de problème, mais aussi pour faire part de bonnes nouvelles.

L'enquête PISA ainsi que l'étude comparative que nous propose Georges Fotinos nous montrent que le système scolaire français a encore beaucoup de chemin à parcourir pour mettre en place un vrai partenariat école/parents et ce dernier ne pourra se réaliser qu'en changeant l'état d'esprit de tous les acteurs.

ANNEXE

TABLEAU 1 - ENGAGEMENT DES PARENTS

	Pourcentage de parents d'élèves ayant pris part aux activités				
	Discuter du comportement de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative	Discuter du comportement de leur enfant avec un enseignant à l'initiative de l'un des enseignants	Discuter des progrès de leur enfant avec un enseignant de leur propre initiative	Discuter des progrès de leur enfant avec un enseignant, à l'initiative de l'un des enseignants	Se porter volontaire pour des tâches manuelles, par exemple, travaux de menuiserie, de jardinage ou d'entretien du bâtiment ou de la cour
OCDE					
Australie	19	30	26	41	5
Autriche	17	22	26	29	2
Belgique	20	28	24	35	1
Canada	24	36	32	41	3
Chili	29	58	29	59	9
Rép. tchèque	18	31	24	40	1
Danemark	17	41	20	74	5
Estonie	17	27	22	40	5
Finlande	26	45	28	55	1
France	40	25	41	41	1
Allemagne	22	30	27	35	4
Grèce	33	33	51	39	5
Hongrie	17	20	22	23	7
Islande	16	41	19	57	2
Irlande	11	24	15	28	1
Israël	24	41	28	49	5
Italie	43	46	48	47	1
Japon	10	63	11	70	7
Corée	25	45	30	47	2
Luxembourg	26	44	32	48	1
Mexique	28	45	29	48	18
Pays-Bas	17	31	27	43	1
Nlle-Zélande	18	26	23	42	4
Norvège	13	52	17	87	6
Pologne	28	53	32	59	5
Portugal	35	47	38	53	1
Rép. slovaque	26	32	19	23	4
Slovenie	30	36	38	34	2
Espagne	35	52	40	62	2
Suède	15	36	27	80	3
Suisse	18	42	20	47	1
Turquie	32	41	30	36	10
Royaume-Uni	15	29	19	53	1
États-Unis	24	33	32	41	7
Moy. OCDE	23	38	27	47	4
Partenaires					
Albanie	42	58	45	58	10
Argentine	22	43	20	44	9
Bésil	24	41	25	42	2
Bulgarie	30	48	30	44	8
Colombie	37	59	39	58	13
Costa Rica	26	40	31	40	7
Croatie	31	27	32	27	2
Hong-Kong (Chine)	38	66	39	66	2
Indonésie	31	49	32	43	21
Jordanie	29	33	28	30	12
Kazakhstan	57	56	61	65	41
Lettonie	26	35	33	42	9
Liechtenstein	11	42	11	57	1
Lituanie	32	38	36	44	7
Macao (Chine)	31	80	34	76	1
Malaisie	17	25	16	31	7
Monténégro	49	43	39	38	3
Pérou	33	41	33	44	16
Qatar	40	47	43	52	10
Roumanie	39	46	40	49	16
Féd. Russe	28	39	39	49	31
Serbie	39	50	36	45	2
Shanghai (Chine)	49	58	46	55	8
Singapour	20	49	24	66	2
Taipei chinois	39	41	34	38	6
Thaïlande	38	53	40	56	13
Tunisie	19	33	15	18	2
Émirats arabes unis	35	38	39	42	12
Uruguay	10	23	18	27	3
Viêtnam	45	49	49	52	13

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.4.17,

Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV), Ressources, Politiques et Pratiques - © OCDE 2013.

Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement

ités suivantes en rapport avec l'établissement au cours de l'année scolaire précédente :

Se porter volontaire pour des activités extrascolaires, par exemple, club de lecture, pièce de théâtre, sport, excursion	Se porter volontaire pour travailler à la bibliothèque ou à la médiathèque de l'établissement	Aider un enseignant de l'établissement	Faire une conférence	Participer à des activités liées à la gestion de l'établissement, par exemple, faire partie d'un comité consultatif de parents d'élèves ou du comité de direction de l'établissement	Aider à rassembler des fonds pour l'établissement	Se porter volontaire pour travailler à la cantine de l'établissement
7	2	5	2	5	14	4
5	1	4	1	6	8	1
2	0	1	1	3	2	0
9	1	4	2	5	9	1
14	5	15	6	34	30	2
2	0	0	0	5	5	a
17	0	6	2	8	2	1
16	1	10	6	9	3	0
4	0	0	1	4	10	1
3	1	1	2	9	3	0
7	1	6	2	5	4	0
7	2	a	3	20	14	1
12	1	9	1	5	12	0
8	0	2	2	4	13	4
4	1	2	2	6	13	1
8	1	5	6	11	3	0
9	2	a	2	36	11	a
7	0	1	0	9	4	a
7	4	6	3	13	3	0
4	1	1	2	6	6	0
17	6	13	6	34	25	5
3	2	1	1	3	0	1
10	1	5	1	3	14	1
12	0	1	1	7	10	0
20	4	12	3	17	16	a
4	0	1	2	7	4	0
10	1	1	1	17	13	0
4	2	4	2	15	26	0
6	1	5	2	14	9	0
8	0	1	2	7	5	1
4	1	4	1	3	2	0
13	8	12	7	22	11	2
4	0	2	2	2	10	0
14	3	6	3	11	23	1
8	2	5	2	11	10	1
19	9	14	18	48	19	5
11	6	10	5	18	18	6
6	2	3	3	21	5	1
10	2	24	3	13	10	0
16	10	14	12	51	28	6
10	3	8	5	21	22	3
7	1	a	2	18	11	a
7	2	3	1	9	12	0
21	12	18	11	53	23	6
14	8	11	13	31	5	5
52	33	46	34	51	15	11
22	1	2	2	11	9	1
2	0	5	0	3	0	3
14	2	11	4	10	16	0
8	1	4	3	13	25	0
7	3	8	4	19	32	3
7	2	3	1	22	2	a
16	5	18	5	48	30	3
22	17	18	20	28	16	4
22	13	12	11	35	31	2
32	5	26	18	27	27	8
4	0	1	2	23	20	0
13	6	12	8	12	13	3
5	1	3	1	4	14	0
10	4	5	3	13	9	1
18	9	9	12	18	51	7
4	1	2	1	7	3	0
21	15	15	15	25	9	4
5	3	3	2	10	8	0
14	12	41	18	24	61	2



CHAPITRE 4

CONTRIBUTIONS AU DÉBAT

Demander d'une part aux plus importantes organisations représentatives des personnels de l'Éducation nationale et à des associations éducatives et sociales innovantes et d'autre part à des personnalités scientifiques reconnues sur le plan national et international de participer à ce travail nous est apparu d'une nécessité absolue tant pour connaître leur analyse et leur positionnement par rapport aux différents enjeux, sociétaux, moraux, éducatifs, pédagogiques, que pour nous enrichir de leurs propositions. Faire de cette information un élément constitutif d'une proposition publique concernant ce phénomène de société qu'est désormais la place des parents dans l'école est la démarche que nous avons délibérément souhaité voir aboutir.

Conscientes de cet enjeu la plupart des organisations et personnalités sollicitées ont apporté leur contribution. Elles répondent toutes et avec brio aux attentes espérées. Aux acteurs concernés de se faire désormais une opinion et nous l'espérons de s'approprier quelques-unes de ces réponses.

4.1 ORGANISATIONS SYNDICALES

FAIRE ÉVOLUER LE CONTRAT ÉCOLE-PARENTS LA RECHERCHE D'UN ÉQUILIBRE*



Frédérique Rolet, **snes**
Co-secrétaire générale SNES **fsu**

Dès qu'il s'agit de l'école, les débats les plus passionnés s'engagent, tous se sentent concernés et se confrontent paroles d'experts, de politiques, de ceux qui s'appuient sur leur expérience personnelle. Mais du fait du contexte économique et social, même si le sujet de l'éducation a toujours été au cœur de la préoccupation des citoyens, il a pris une ampleur grandissante. La difficulté pour les jeunes à trouver un emploi, le développement de « l'individualisation » ou tout au moins de la personnalisation conduisent à des attentes sociales (de la société en général) et individuelles qui ont évolué. L'échec scolaire qui était assez « naturalisé », minimisant la corrélation avec la classe sociale, n'est plus supportable parce qu'il exclut, qu'il marginalise. Ainsi le contrat entre l'école et la société qui était tacite, une forme de délégation et de confiance, s'est transformé et la demande de transparence est forte (sur les contenus, sur les pratiques, l'évaluation) donnant parfois aux enseignants un sentiment de suspicion ou d'intrusion. En même temps soulignons le fait que les familles font majoritairement confiance à l'école dont elles attendent beaucoup. À ce propos, il faut à la fois rappeler que l'école ne peut pas tout, mais qu'elle a aussi sa propre marge de manœuvre et que chaque jeune et sa famille doivent se sentir soutenus, pris en compte, que le destin scolaire n'est pas tracé une fois pour toutes et qu'une mauvaise période n'obère pas forcément toute la scolarité. Les attentats du début d'année ont montré que les politiques faisaient l'amalgame entre éducation et transmission de valeurs. Peut-être que, dans la relation individuelle entre parents et personnels de l'éducation, cette question doit être mieux démêlée (par exemple à l'occasion de l'enseignement des questions vives).

Les relations familles/enseignants ne se vivent pas pareillement en primaire, au collège et au lycée. Dans le second degré, la période de l'adolescence induit des relations différentes de celles du premier degré, surtout quand le jeune est en opposition ou conflit avec sa famille. Au lycée, le fait qu'il devienne majeur change aussi les choses. La relation enseignant/famille qui prévalait dans le premier degré devient une relation équipe/famille avec un rôle du chef d'établissement qui n'existe pas dans le premier degré. La question des outils et méthodes pour instaurer une relation avec les familles dans ce cadre n'a pas été véritablement travaillée et autant dans le premier degré s'instaure une relation plus naturelle quand les parents amènent leur enfant à l'école, autant l'équivalent n'existe pas au collège.

Plutôt que de parler de « divorce » entre les parents et l'école, la question est bien d'élucider le rôle respectif de chacun d'entre eux et se donner l'objectif

de rechercher un équilibre entre l'éducation scolaire et non scolaire. Ceci suppose de traiter un champ bien plus large que la seule question des violences, du procès fait aux uns et aux autres du délaissement de l'autorité, thématiques auxquelles se réduit trop souvent le débat. Si les différends entre l'institution scolaire et les parents d'élèves peuvent porter sur des phénomènes de violence, les phénomènes d'insatisfaction les plus fréquemment cités par les parents dans l'enquête de décembre 2011 menée par l'Observatoire sur les phénomènes de violence à l'école portent sur l'organisation de travail, le contenu des enseignements, la charge de travail puis les problèmes d'évaluation et d'orientation. Le mécontentement devant l'incapacité de l'administration à assurer le remplacement des enseignants absents est également un souci récurrent des parents d'élèves que ce soit dans le premier ou le second degré. Du côté enseignants, les différends majoritairement cités sont liés aux questions scolaires, à des problèmes de discipline vécus avec des élèves, les causes réelles ou supposées étant rapportées paradoxalement tantôt à une intrusion trop grande des parents dans la pédagogie, tantôt à un manque d'investissement des familles, leur supposée démission éducative. Entre surinvestissement de certaines familles et sentiment d'être disqualifiées pour d'autres, la question du rapport des parents à l'école doit trouver un nouvel équilibre.

L'enjeu pour l'Éducation nationale serait par un travail conjoint sur les familles comme les personnels d'éclaircir les malentendus, déconstruire un certain nombre de représentations pour amener à une vision plus proche de la réalité.

L'analyse des motifs de mécontentement vécus du côté parental comme du côté enseignants pourrait se lire de manière positive comme la traduction de l'intérêt porté à une scolarisation réussie pour tous : du côté des parents, une forte inquiétude par rapport à l'avenir de leur enfant, la préoccupation majeure de la réussite scolaire suscitant éventuellement des critiques du système ; du côté enseignants, accablés de prescriptions, manquant de moyens pour travailler avec tous les élèves, souvent isolés dans leur travail une frustration de ne pouvoir mieux assurer leurs missions.

Se donner l'objectif commun de mieux assurer la démocratisation du système éducatif devrait amener à partager la nécessité de renouveler le dialogue avec les familles sur l'éducation ; c'est d'autant plus impératif dans le contexte actuel où la question de la transmission des valeurs de la République et de valeurs morales communes a pris une acuité particulière. Comment repenser le rôle complémentaire des familles et de l'école, établir une cohérence entre l'éducation dans la sphère privée et l'éducation scolaire, voilà l'enjeu. L'Éducation nationale a sans doute trop peu pensé l'impact des évolutions sociétales, des structures parentales, de la construction des jeunes aujourd'hui. Quant aux familles, le poids devenu central de l'école dans les destinées sociales a souvent conduit à une délégation éducative au système scolaire de plus en plus importante, accentuant d'autant les attentes et les pressions.

Ce phénomène touche toutes les familles et, contrairement aux idées reçues, les familles des classes populaires sont attachées à la réussite scolaire de leur enfant.

On constate ainsi dans les collèges de l'éducation prioritaire une assiduité des parents d'élèves aux réunions des diverses instances de l'établissement. Dans le même ordre d'idées, les enquêtes de l'INSEE montrent que jusqu'à l'entrée en Sixième, la proportion de mères qui aident leurs enfants pour les devoirs est considérable et ne varie pas suivant le milieu social. La recherche d'un contournement de la carte scolaire, voire d'une inscription dans le privé pour fuir un collège présumé « difficile » peut aussi être un témoignage de cet investissement dans le destin scolaire de l'enfant.

Le problème n'est donc pas tant de rappeler aux parents le besoin de faire partager à leurs enfants le sens de l'acquisition d'une culture commune et d'une formation diplômante mais d'analyser la nature des obstacles, d'éclairer et expliciter les modes de socialisation de l'école et ce que cela suppose.

Comment associer davantage les enseignants et tous les parents ? Les « parents d'élèves » dont la parole émerge sont souvent les parents élus, massivement des représentants de la classe moyenne, voire moyenne supérieure. Si les membres de l'établissement peuvent se satisfaire d'avoir des interlocuteurs, reste occultée toute une partie de la population des parents d'élèves. Les effets de la proximité culturelle et sociale entre les enseignants et les représentants peuvent d'ailleurs être ambivalents : connivence mais aussi instrumentalisation de l'établissement débouchant sur des formes d'exclusion interne, de mise en place de stratégies profitant aux élèves de ces mêmes classes moyennes.

Les représentants de parents arrivent difficilement à avoir des contacts avec les autres parents, qui les contournent, les évitent, préfèrent en cas d'urgence avoir affaire directement à l'enseignant même si c'est difficile pour un individu ayant vécu lui-même une éviction du système scolaire.

Quelques propositions peuvent être faites pour faire de l'école un bien commun, où chacun a sa place, dans le respect des spécificités et missions :

- travailler la question de la mixité sociale, nécessaire pour tendre vers une véritable démocratisation mais aussi pour restaurer la confiance dans une école fondée sur l'égalité de tous, un lieu permettant de transmettre les règles collectives, les principes et valeurs de socialisation.
- Redonner confiance aux parents dans leur capacité à éduquer en développant des formes de collectifs expérimentés dans certaines zones (groupes de parole de parents, appel) ; redonner confiance dans la capacité des parents à transmettre un patrimoine familial, une culture d'origine, une culture professionnelle. Regarder comment l'école peut mieux intégrer ces dimensions et mieux prendre en compte les élèves dans leur diversité afin notamment de minimiser le fossé culturel entre la culture scolaire et celle de la famille, source de souffrance pour certains jeunes.
- Sensibiliser les enseignants dans leur formation au processus de construction identitaire du jeune, aux mutations de la structure familiale, au creusement des inégalités, à la paupérisation de certaines familles, les faire réfléchir aux stéréotypes inconscients. À cet égard, le SNES a enrichi ses analyses dans le cadre

du travail fait avec ATD-Quart Monde, sur le besoin notamment de pédagogies plus coopératives, de méthodes d'évaluation valorisant les réussites, de penser l'école pour ceux qui n'ont qu'elle pour entrer dans les codes scolaires.

- Améliorer les conditions du dialogue avec les parents : mesures techniques (apprendre à mener un entretien individuel, éviter la culpabilisation, la posture d'accusé). Mettre en place dans les collèges un espace dédié aux parents afin de faciliter le dialogue entre les parents et entre parents et enseignants, espace signifiant un lieu mais aussi une animation régulière. La situation actuelle où les entretiens entre parents et professeurs se déroulent dans la classe instaure de fait une forme de pouvoir donné à l'enseignant ; en outre, les parents n'ont nul lieu où discuter entre eux. Expliciter les demandes : pourquoi telle convocation, donner les attendus de tel devoir, critères de l'évaluation..., les raisons d'un code commun à tous les membres de l'établissement. Ne pas construire le dialogue uniquement dans les cas d'urgence, en cas de conflit, de problème disciplinaire ou de baisse des résultats. Inciter les parents à pénétrer dans l'école à diverses occasions (exposition de productions d'élèves, intervention de parents sur telle ou telle thématique etc.)
- Réfléchir à des contenus scolaires qui fassent sens et participent de la construction de la culture commune, lutter contre toutes les formes de hiérarchisation mais ouvrir des choix au lycée comme au collège et développer les passerelles entre les voies.
- Considérer que la question du travail personnel de l'élève doit relever de la mission du service public et donner les lieux et les moyens en personnel.
- Fournir au collège les ressources dont les élèves ont besoin (documents en ligne, manuel accessible aux élèves dans son contenu etc.) et ne pas exiger de suppléments importants de fournitures. Pour les parents, la question épineuse de la lisibilité des programmes devrait donner lieu à un document spécifique différent de celui des professionnels que sont les enseignants.
- Mettre en place de réelles équipes pluriprofessionnelles qui permettent un regard croisé sur le jeune, élève mais aussi adolescent et facilitent les relations avec les familles. Ces équipes devraient être complètes notamment dans les établissements de l'éducation prioritaire. Elles doivent comprendre le CPE, les personnels de santé et sociaux, les conseillers d'orientation psychologues. Le conseiller principal d'éducation, présent généralement partout, entretient des relations fréquentes, si possible continues, avec l'élève et sa famille et avec les autres personnels. De cette façon, il a la capacité de créer du lien et de la confiance, des objectifs communs. Il prend l'élève dans sa globalité, éclaire certains phénomènes de désaffection par rapport au travail scolaire, à l'obligation d'assiduité.

Assistante sociale, infirmière ont pour mission de favoriser la réussite scolaire et individuelle des élèves, d'assurer une médiation, de conseiller les enseignants sur certains sujets. Leur inscription pleine dans l'équipe éducative permettrait d'avoir une évaluation plus fine des situations et de s'adapter aux élèves et leurs familles ; pour les familles, c'est la possibilité d'un interlocuteur qui ne porte pas sur le jeune un jugement induit par les exigences de scolarité.

Les Copsy enfin éclairent les parents sur l'idée du parcours du jeune, aident à dédramatiser les procédures de fin d'année, l'idée que l'avenir serait joué dès l'orientation en fin de Troisième. Lors des entretiens le Copsy peut faire la médiation entre les parents et l'enfant alors que les parents ont essentiellement le souci de faire le choix du « bon parcours » pour assurer l'avenir professionnel de leur enfant et non forcément privilégier son développement personnel.

REFONDER LES RELATIONS PARENTS/PROFS

Christian Chevallier,
Secrétaire général SE-UNSA



Si pendant des décennies, la confiance des parents envers les professeurs a été totale, chacun peut observer qu'elle ne va plus de soi. Pour preuve les altercations, les agressions verbales et parfois physiques subies par certains enseignants. Mais aussi des demandes de plus en plus pressantes d'information sur les méthodes pédagogiques utilisées ou les contenus dispensés.

L'école est le reflet de notre société, de ses doutes, de ses inquiétudes, de sa violence. La réussite scolaire, le poids des diplômes constituent un passeport pour l'emploi dans un contexte économique difficile. La pression sur les parents est forte. Ce qui explique, au moins en partie, les tensions, voire les exigences de familles soucieuses – et c'est bien naturel – de la réussite de leurs enfants.

Il y a donc nécessité aujourd'hui de « refonder » cette relation parents/enseignants et plus largement le lien entre la Nation et l'institution scolaire.

Depuis quelque temps l'école de la « bienveillance » est au cœur des débats. Preuve que notre système scolaire axé sur le tri sélectif et non la réussite de tous interroge. Cette école dont les finalités doivent être repensées doit permettre la réussite de tous les élèves dans les meilleures conditions possibles. C'est évidemment une école qui ne peut pas être égocentrée.

Dans ce cadre, la relation qui doit exister entre l'institution et les familles, entre les professeurs et les parents constituent donc un enjeu de cette réussite. Chacun sait que l'intérêt porté par les familles à la scolarité de leurs enfants est un levier rassurant pour les jeunes. Ce regard, cet intérêt, cet accompagnement leur permet d'entrer dans les apprentissages avec plus de sérénité et de confiance.

Dans le même temps, l'institution scolaire, si elle a fait quelques progrès en la matière doit encore progresser en inscrivant ses pratiques dans une relation de confiance avec les familles. Une relation basée sur des échanges réguliers à la fois physiques lors de rencontres directes mais aussi par des échanges d'informations précises sur les progressions des élèves. En ce domaine, la question de

leur évaluation et du contenu du livret scolaire est cruciale. Passer d'une évaluation couperet, souvent très subjective, à une évaluation qui mesure les acquisitions et place les élèves sur des échelles de progrès est sans doute un élément qui peut jouer à rapprocher de l'école de nombreuses familles.

Au-delà, il faut aussi travailler les questions de l'orientation, du travail à la maison et des sanctions disciplinaires, autant de sujets qui restent des points de friction entre familles et institution car les choix, les décisions sont souvent contestées car mal comprises ou peu explicitées.

On le sait, ce sont toujours les mêmes familles issues des mêmes quartiers et des mêmes catégories sociales qui sont les plus éloignées de l'école, de ces rites et de ses codes. Si les choses sont relativement faciles à l'école primaire avec un seul enseignant référent, c'est lors du passage au collège que le lien se distend. La multiplicité des professeurs est un élément de complexification auquel s'ajoute le fait que le collège, contrairement à l'école de proximité, est géographiquement plus éloigné et donc moins accessible.

Pour avancer, chacun doit faire un pas en direction de l'autre. Les demandes de transparence, de compréhension de dialogue des familles sont légitimes. La nécessité de rendre plus lisibles les documents de suivi des élèves devient incontournable pour l'institution. Dans le même temps la question du temps nécessaire pour les équipes d'enseignants ne peut pas être éludée. Enfin la question de la formation initiale sur cette question importante de la relation parents/Profs est un enjeu à ne pas négliger.

LA RELATION ÉCOLE/FAMILLE, UN FACTEUR DÉTERMINANT POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Sébastien Sihr,

Secrétaire général du SNUipp-FSU



Ces derniers temps, la relation entre l'école et les familles est souvent traitée sous l'angle de l'incident entre tensions et agression verbales. C'est bien dommage. Certes, il ne s'agit pas de dresser un tableau angélique. Des tensions existent à l'école mais ni plus ni moins qu'à la crèche, au collège ou au lycée, ou qu'à Pôle emploi, au palais de justice, aux urgences d'un hôpital... partout, en fait, où des usagers et des personnels du service public sont en contact. C'est sans doute le signe d'une société à fleur de peau où des familles expriment leurs difficultés de vie alors que la crise et le chômage creusent les inégalités.

Diaboliser l'école, où enseignants et parents seraient en état de guerre permanente est une caricature. S'il ne faut pas nier les difficultés, noircir le tableau mène à l'impasse. Les relations école-famille sont globalement sereines dans les 48 000 écoles primaires.

Par contre, dans un pays où échec scolaire et origine sociale défavorisée sont étroitement corrélés, le rapport école/parents mériterait d'être regardé sous un autre angle que celui du conflit et de la peur. Si notre école n'a pas de secret pour des familles maîtrisant ses codes et les implicites scolaires, elle apparaît souvent éloignée des familles populaires.

Or, toutes les études consacrées aux enfants issus des milieux défavorisés qui ont réussi à déjouer les déterminismes sociaux montrent combien la collaboration avec la famille est un facteur déterminant dans la réussite scolaire. On pense trop souvent que les familles qui n'ont pas fait d'études ont peu d'espoir ou cultivent même une forme de désintérêt pour l'école. C'est faux : il suffit d'arpenter les écoles en éducation prioritaire le jour de la rentrée pour constater combien ces familles, malgré leurs faibles ressources, ont investi dans des habits tout neufs et des cartables rutilants, comme une manière de solenniser l'intérêt porté à l'école et à la réussite de leurs enfants.

Lutter contre l'échec scolaire suppose que notre école prenne en compte les attentes de ces familles et porte sur elles un regard bienveillant et positif. Tout commence dès la première rentrée et les premiers contacts qui se nouent entre les parents et l'école. De ce point de vue, l'école maternelle joue un rôle important. Il y est question de sieste, de manière de s'habiller ou de se nourrir autant de sujets intimes qui touchent aux dimensions éducatives de la vie des tout-petits. Il est alors important que l'école ne délégitime jamais les parents dans leur rôle d'éducateurs.

Dommage que l'engagement quotidien des enseignants autour de ces questions ne fasse pas aussi la Une du 20-heures... D'autre part, si l'on veut traiter de manière sérieuse la relation école-parents, il faut aborder cette dimension professionnelle essentielle dans le cadre de la formation initiale et continue des professeurs et favoriser les temps de rencontre avec les familles.

RECONNAÎTRE LA COÉDUCATION ET L'INCLURE DANS LE TEMPS DE SERVICE DES ENSEIGNANTS*

Frédéric Sève,
Secrétaire général SGEN-CFDT



La loi de refondation de juillet 2013 entérine et conforte l'idée d'une école bienveillante et exigeante pour la réussite de tous. Ainsi, elle reprend et souligne l'importance d'un partenariat effectif et efficace, notamment avec les parents, premiers éducateurs des enfants.

L'article L. 111-2 du Code de l'Éducation (article 1^{er} de la loi du 11 juillet 1975) attribue, dans l'éducation des enfants, un rôle majeur à la famille. Son premier alinéa dispose en effet que la formation scolaire complète l'action de la famille. L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des

familles. L'article L. 111-4 (loi du 10 juillet 1989) en expose les principes généraux : « Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement ».

La coéducation est un des leviers essentiels de la loi de refondation. Celle-ci requiert l'attention portée à l'accueil, à la communication, à la parole des parents. Instaurer un véritable partenariat avec les familles, c'est viser la coéducation. Elle est différente de l'éducation partagée dans laquelle les domaines d'intervention de la famille ne se confondent pas avec ceux de l'institution scolaire.

Une fois posés les principes des rapports parents/école, le terrain offre une multitude de situations diverses. Suivant la distinction traditionnelle entre premier et second degré, le passage des enfants en classe de Sixième marque une rupture pour les parents aussi. Schématiquement, on pourrait dire qu'à mesure que les enfants avancent dans leur scolarité, les parents s'éloignent de l'école. Si cela contribue à l'autonomie des jeunes dans le cadre de la formation des futurs citoyens, cette rupture est parfois brutale aussi bien pour les adultes en devenir que pour les parents.

Un vecteur essentiel de communication de l'école vers les parents est les résultats aux évaluations scolaires, adressées régulièrement aux familles.

Les conseils et bulletins trimestriels (parfois deux fois par trimestre dans le cas de la transmission de relevés par demi-trimestre) sont ancrés dans les pratiques des enseignants et des familles comme outil de communication dans un sens seulement.

La situation actuelle, répondant aux demandes institutionnelles, exige :

- **une réunion de rentrée,**
- **au moins deux rencontres parents-enseignants par an,**
- **une information régulière des parents (résultats et comportement de l'enfant),**
- **de répondre aux demandes des familles.**

La réalité sur le terrain est bien différente.

Avant toute chose, un nombre encore important de familles n'a encore jamais eu de contact avec les équipes des établissements. Cet état de fait est particulièrement vrai dans les établissements du second degré. En effet, la simple présence des professeurs des écoles aux entrées et sorties de classes est un élément facilitateur de la prise de contact pour les parents comme pour les enseignants.

Dans cette première situation, les motivations (ou l'absence de motivation) des familles pour ne pas rencontrer les équipes éducatives (enseignants mais aussi personnels de services sociaux et de santé, CPE ou chefs d'établissement) relèvent moins d'une indifférence ou d'un mépris que d'un blocage inconscient. Sans tomber dans la facilité d'un déterminisme socio-culturel, les familles les plus éloignées de l'école sont aussi souvent celles qui ont les plus mauvais souvenirs personnels de l'école.

Par ailleurs, la relation école/parents fonctionne souvent dans un seul sens. En effet, les parents sont plutôt des récepteurs que des émetteurs, et inversement des équipes éducatives. L'émission d'informations par l'école concerne essentiellement des points d'étape (relevé de demi-trimestre, bulletin trimestriel) centrés sur les résultats scolaires (notes la plupart du temps, évaluation par compétence parfois). Mais cette relation n'est qu'épistolaire. Pour les rencontres physiques en face-à-face, le champ des sujets de discussion se restreint aux élèves qui posent problème, en particulier au niveau de leur comportement.

Encore une fois, dans la majorité des cas, l'initiative émane de l'école et le parent est récepteur, qui plus est invité à s'améliorer lui-même. Ainsi, les familles qui entrent dans les écoles ou établissements le font le plus souvent pour faire le constat d'un regard négatif porté sur leur enfant. Il est à noter d'ailleurs que la grande majorité des personnels (en particulier enseignants) ne sont pas formés pour ce genre de rencontre.

Hormis les personnels dont c'est la fonction (CPE, assistants sociaux, médecin, infirmiers...), la majorité des équipes n'a aucune formation ni initiale ni continue sur la situation sociale des familles (cf. rapport Delaunay).

Le modèle français a de toute façon choisi de cloisonner les compétences éducatives : aux uns les savoirs, aux autres l'éducation, aux autres encore les aspects psychosociaux, à ceux-là la poursuite d'étude et à ceux-ci la santé. Or l'élève comme sa famille ne sont pas découpés de la sorte et la multitude des intervenants, associée à leur rareté, n'est pas sans poser de difficultés.

Même si cet aspect ne relève pas complètement de notre champ de compétences, on constate souvent le manque de relation entre les délégués de parents et les parents dans leur ensemble. Preuve en est le faible taux de participation aux élections.

Il est toujours plus facile de poser des constats négatifs que de mettre en relief les pratiques positives. Toutefois les objectifs et propositions que nous allons décliner par la suite reposent pour une bonne partie sur des actions mises en place dans des écoles et établissements.

Objectifs :

- impliquer tous les parents dans le suivi et la scolarité des enfants en coéducation,
- développer un regard positif sur l'élève et l'enfant,
- améliorer les compétences des élèves,
- former des citoyens autonomes et responsables,
- diminuer les situations de consommation de l'école (stratégie d'évitement, ghettoïsation...).

Lutter contre l'échec scolaire, favoriser les apprentissages et la réussite de tous les élèves sont les objectifs principaux de tout enseignant, comme de tout parent.

L'image de l'école a été fortement malmenée ces dernières années : échecs mis en exergue et imputés uniquement aux professeurs, décisions politiques brutales et inappropriées, critiques du corps enseignant dans la presse audiovisuelle, transfert sur l'école de tous les maux (causes et conséquences) de la société.

Pour le Sgen-CFDT, il est urgent de retrouver un climat de confiance, et d'établir un véritable partenariat famille-école dans le respect réciproque. La qualité des relations école-familles est un atout pour la réussite de tous, la confiance et l'estime de soi de chaque élève. L'importance de rencontres régulières est aujourd'hui évidente pour tous les acteurs de l'école. L'élève a besoin d'être reconnu dans sa globalité et cela passe par la reconnaissance de ses origines et de sa famille. Aucun enseignant ne peut l'ignorer et chacun doit favoriser au maximum les liens réguliers avec les parents.

Or, les dispositifs en place (réunion de rentrée, trois conseils, qu'ils soient d'école ou de classe) avec les parents et un temps de concertation (« 27^e heure » pour le premier degré mais non prévue pour les enseignants du second degré) ne peuvent suffire à créer un climat de confiance et un partenariat efficace. L'équipe éducative peut être perçue comme « tribunal » des parents, ceux-ci se retrouvant face à l'équipe pédagogique du premier degré au grand complet : enseignant de la classe, RASED, directeur, médecin scolaire, assistant social et/ou représentant des SESSAD, CMP... s'il y a lieu. Son fonctionnement peut être aussi jugé aléatoire pour le second degré et le suivi insuffisant.

Un nouvel outil est mis à disposition : « la mallette des parents CP ». Cet outil fait suite à la mallette des parents de 6^e pour l'accueil au collège et à celle de 3^e pour aider à l'orientation. La « mallette des parents » est un outil au service des équipes, instaurant des temps de débat en direction des familles peu présentes à l'école. Elle préconise la mise en place de 3 débats commencés, pour le CP, par une journée « classe ouverte en activité » où les familles pourront circuler dans les couloirs de l'école, accompagnés du directeur, pendant le temps de classe. Chaque rencontre donne lieu à discussion, informelle et ouverte, dans un climat de confiance et de détente (autour d'un verre, d'un café.)

Les mallettes ont vocation à mettre en place ce partenariat, il s'agira ensuite, dans chaque établissement de créer les conditions nécessaires à sa consolidation.

Un partenariat réussi se construit sur la durée et nécessite d'être entretenu régulièrement. Il est indispensable que les heures de concertation soient prévues dans le service des enseignants ou indemnisées...

Le Sgen-CFDT revendique une véritable reconnaissance du travail engendré par la mise en place de ces débats qui nécessitent du temps de préparation et une grande disponibilité des enseignants.

Faire évoluer l'organisation de l'école pour un partenariat efficace : le tutorat d'un groupe d'élèves au sein du cycle, surtout dans le second degré dans la mesure où le maître unique du primaire est remplacé par plusieurs enseignants, permettrait d'établir un climat de confiance, une connaissance approfondie de chacun pour un dialogue constructif.

Les différentes rencontres, telles que le café des parents, la malette des parents, sont des leviers pour établir ce dialogue. Elles permettent le choix de sujets de discussion afin de fixer un objectif clair à la rencontre, ce qui rassure chaque participant.

Favoriser le partenariat, c'est aussi impliquer les associations locales, les services sociaux pour ouvrir ce dialogue avec les familles les plus éloignées de l'école.

Le temps de décharge de direction doit aussi permettre ces rencontres partenariales régulières. Développer la coéducation, la place des parents dans l'école nécessite de s'adapter (temps, pratiques, lieux...) au contexte. Ce que ne peut pas vraiment faire une école et un directeur qui ne sont qu'exécutants d'une politique décidée ailleurs et à visée générale.

Les directeurs mais aussi les enseignants ont besoin de temps pour ces rencontres. La confiance ne se décrète pas.

Ouvrir l'école aux parents, c'est aussi les impliquer dans le travail quotidien. Les pratiques pédagogiques ont évolué : même si la notation chiffrée connue et comprise des parents (comprise au sens du classement qu'elle permet entre élèves) est encore majoritaire, notamment dans le second degré, des méthodes nouvelles fondées notamment sur l'enseignement et l'évaluation par compétences se développent. Ces évolutions doivent être expliquées aux familles pour qu'elles se les approprient et en comprennent le sens. Il n'y a pas de dévaluation de la position de l'enseignant si celui-ci va à la rencontre des familles pour leur expliquer le sens de sa démarche pédagogique.

Un exemple de mise en œuvre en maternelle en REP+ : chaque semaine un créneau horaire est consacré à la venue des parents dans la classe où les enfants présentent ce qu'ils ont retenu de leurs apprentissages : ce peut être une comptine, un chant, un livre... Les jeux sont développés lors de ces rencontres. Ils sont mis en œuvre dans la classe par l'explication des règles par les enfants aux parents puis prêtés aux familles. Ces rencontres sont complétées par une information régulière des familles sur la vie de l'école et de chacune des classes dans l'ENT (le taux de fréquentation est exponentiel).

C'est à l'école maternelle que ces rencontres sont le plus fréquentes, que s'instaurent climat de confiance et respect mutuel.

À l'heure de la refondation de l'école, il est urgent de perpétuer ces relations favorables tout au long de la scolarité. Le conseil école-collège pourrait être support de mutualisation des pratiques entre enseignants mais aussi lieu qui vise à limiter les ruptures décrites plus haut.

La régularité des rencontres est un facteur essentiel de réussite du partenariat : il est nécessaire que celles-ci soient fréquentes pour que s'établisse la confiance.

Un des enjeux de l'ENT est une « plus grande ouverture des établissements et écoles vers les parents d'élèves et les autres partenaires de l'Éducation nationale ».

Partout, les mêmes observations sur la minorité de parents qui ne participent pas aux rencontres proposées par les établissements sont soulignées. Ce comportement, souvent attribué aux familles d'origine étrangère ou économiquement les plus défavorisées, peut avoir des causes multiples (appréhension liée à son niveau culturel, à son propre passé scolaire, barrière linguistique, sentiment de dévalorisation des personnes inactives...) et il est souvent abusivement assimilé par les enseignants à une démission des parents.

Ainsi, comme le préconise J.-P. Delahaye dans son rapport « grande pauvreté et réussite scolaire », il est urgent de développer la connaissance des milieux sociaux défavorisés chez les enseignants, dès la formation initiale.

Au collège et au lycée : en ce qui concerne l'orientation, rien ne justifie que dans une société moderne, l'État décide de l'orientation scolaire et ou professionnelle d'une personne, même mineure !

Les élèves vont valider le socle commun. Cette idée de socle renvoie au fait que c'est sur cette base que doit se construire le parcours scolaire à venir qu'il passe par l'une ou l'autre voie. Des stratégies d'accompagnement sont à mettre en œuvre dans le cadre de la classe, ou, le cas échéant, des groupes à effectifs réduits constitués à cet effet. Il conviendrait de repenser les étapes auxquelles sont recensés les vœux des élèves et de leurs familles. L'expérience de la mallette des parents montre l'intérêt de ce dispositif pour les parents confrontés au choix d'orientation et peut être une des réponses à leurs sentiments d'incompétence exprimés lors des rencontres dans les différentes académies. Les comptes rendus d'expérience montrent la nécessité de renforcer la présence des COP auprès des élèves, de leurs parents mais aussi auprès des professeurs principaux et de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Donner le choix de la voie d'orientation aux familles ne signifie nullement les laisser choisir la formation dans le cadre de la voie professionnelle.

Il conviendrait de permettre aux élèves qui souhaitent entrer dans la voie professionnelle de le faire progressivement comme cela est déjà le cas pour les voies générales et technologiques via la classe de 2 G&T. Au-delà de la classe de Seconde il faut apporter des réponses plus ambitieuses que la mise en place de passerelle entre les voies de formation.

Il faut décloisonner les voies du lycée pour s'engager dans un système de parcours personnalisés pouvant lier des éléments de formation générale, technologique et/ou professionnelle préparant à un diplôme constitué d'unités capitalisables, validées au fil de la formation. L'accent mis sur l'importance de l'orientation fait revenir les parents vers le collège. C'est la preuve qu'une rencontre organisée, anticipée et avec un objectif précis rencontre l'adhésion des familles.

Au-delà de l'orientation, certains établissements ont mis en place des locaux spécifiques pour l'accueil des parents. Il conviendrait de réfléchir même à des temps consacrés à l'accueil des parents dans l'emploi du temps des enseignants.

PROPOSITIONS

- Utiliser le PEDT pour assurer un lien fort entre les partenaires : associations, élus, parents, enseignants et personnels d'éducation dans une logique de coéducation cohérente.
- Promouvoir le PEDT à toute la scolarité obligatoire.
- Mettre en place des rencontres telles celles proposées par la mallette des parents : rencontres sur des thèmes liés à l'éducation : aider l'enfant à devenir élève, comment apprend-on à lire..., le sommeil, les gestes de premiers secours... y compris en participant à l'animation.
- Étendre ce dispositif à toutes les classes durant la scolarité obligatoire.
- Utiliser les articulations écoles maternelle/élémentaire, élémentaire/collège pour impliquer tous les partenaires dans la coéducation.
- Impliquer les parents dans la vie de l'école : participer à l'organisation de fêtes, des sorties, des projets de l'année.
- Développer la mutualisation des pratiques lors du conseil école-collège.
- Proposer des actions en direction des parents : lutte contre l'illettrisme, primo arrivants... en lien avec les associations au sein de l'école ou collège.
- Présenter un projet incluant les temps péri éducatifs et informer les parents du bien-fondé de ces actions pour les impliquer dans le projet dès sa conception.
- Articuler tous les temps éducatifs (accompagnement éducatif et ateliers périscolaires, centre de loisirs et le temps scolaire : ex. piscine).
- Impliquer les familles dans les structures associatives : foyer socio-éducatif, OCCE... (qu'ils soient réellement actifs pour recevoir des propositions de parents).
- Désanctuariser l'école afin qu'elle devienne l'un des lieux de la coéducation : multiplier les occasions de visite des parents, leur permettre de connaître et d'utiliser les ressources de l'établissement ou école.
- Utiliser l'outil numérique pour communiquer régulièrement avec les familles (journal d'école, ENT...) et former les parents à son utilisation, en mettre à disposition de ceux qui en sont démunis.
- Prévoir des traductions orales pour les parents qui en ont besoin, penser à des interprètes et de l'alphabétisation.
- Valoriser les actions dans la presse locale et valoriser la presse de et dans l'école ;
- Connaître et valoriser les compétences de chacun (y compris enseignants) (FLE...).
- Penser à des locaux dédiés aux parents au sein même de l'école ou établissement, voire à des locaux partagés avec charte d'utilisation.

- Le Sgen-CFDT revendique une véritable reconnaissance des rencontres école-familles en les incluant dans le temps de service des enseignants ainsi qu'une formation spécifique des équipes.
- Impliquer les parents dans l'orientation.
- Intégrer des temps d'accueil des familles dans le service des personnels.
- Créer des équipes pluridisciplinaires stables et complètes sur les établissements pour l'accueil et l'accompagnement quotidien des familles et des parents.

LA COÉDUCATION : DES RESPONSABILITÉS PARTAGÉES

Michel Richard,
Secrétaire général adjoint SNPDEN



Le Syndicat National des personnels de direction, qui syndique plus de la moitié du corps des personnels de direction, s'intéresse depuis de longues années à la délicate question des relations existante et à construire entre les établissements scolaires et les parents d'élèves.

Au début du ^{xxi}e siècle, nous continuons d'avoir la nature de la relation école/famille très marquée par la construction de l'école républicaine de Jules Ferry qui a rendu l'école publique laïque gratuite et obligatoire, d'une certaine façon, contre les familles qui désiraient au ^{ix}e siècle garder auprès d'eux pour des raisons économiques, idéologiques et religieuses leurs enfants.

Fort heureusement les situations dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres évoluent, et nous sommes à une période où la perception de l'école et plus particulièrement du service public d'éducation se réalise essentiellement dans l'établissement scolaire.

De la maternelle au lycée, l'établissement demeure l'unique lieu où personnel de l'Éducation nationale et parents d'élèves se rencontrent, dialoguent, échangent mais aussi s'opposent.

Le SNPDEN est favorable au principe de la coéducation, c'est-à-dire au partage des responsabilités entre les parents et les enseignants, de la délicate mission de former, d'instruire et d'éduquer des enfants, puis des adolescents qui seront les adultes citoyens de demain.

Il s'agit donc, de construire un équilibre qui respecte la responsabilité des familles, d'une part et l'autorité professionnelle et morale des enseignants pris au sens large, d'autre part.

Les décisions d'orientation comme les sanctions sont deux points de désaccord, voire d'opposition, entre l'institution scolaire et les familles et la mise en œuvre

du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture devrait permettre d'aller vers une meilleure harmonisation des relations école/famille.

Il en sera de même en passant d'une école sélective à un système éducatif qui intègre les élèves.

RELATIONS ÉCOLE-FAMILLES APAISÉES : BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES ASSURÉ !

Patrick Roumagnac, 
Secrétaire général SIEN-UNSA



Tout observateur attentif de l'école sait que l'épanouissement et la réussite scolaire de l'enfant découlent pour une part significative d'un climat relationnel apaisé et coopératif entre les familles et l'école. Surtout, il est évident qu'un climat de tension est inévitablement préjudiciable aux élèves qui sont pris en otages dans un conflit qui les dépasse et les éloigne de ce qui devrait être leur préoccupation majeure à l'école : apprendre.

Les inspecteurs du premier degré observent régulièrement un nombre important de conflits entre familles et professeurs. Les tensions agressions verbales sont, hélas, monnaie courante et même les violences physiques ne sont plus aussi exceptionnelles qu'avant. Pour de multiples raisons, les relations entre les enseignants et les parents d'élèves se trouvent alourdies d'angoisses réciproques. Les rôles des parents et des professeurs se brouillent. En paraphrasant Philippe MEIRIEU, il est loin le temps où les parents entraient à l'école comme nous le faisons dans un avion sans velléités de donner des conseils au pilote sur la conduite et le cap à tenir.

Ces difficultés sont encore amplifiées dans les secteurs relevant de l'éducation prioritaire où, au-delà des problèmes relationnels classiques, se greffent des enjeux liés à des positions sociales très déséquilibrées et génératrices d'autres formes d'incompréhension. Bien souvent les postures socioculturelles compliquent encore plus les échanges et biaisent les relations entre les représentants de l'institution scolaire et les parents.

Dans ce contexte, l'IEN est appelé pour arbitrer ou trancher des différends aux origines variés, mais qui ont pour caractéristique partagée de s'être renforcés avant que son intervention ne soit sollicitée. Il fait souvent l'objet de pression de chacune des deux parties, qui font fréquemment appel à des soutiens variés (association, syndicat...) pour soutenir la légitimité perçue de leur cause. Sa réponse est donc difficile à élaborer et, surtout, elle est souvent perçue comme un jugement, ce qui la rend difficilement acceptable pour l'une ou l'autre des parties, si ce n'est pour les deux !

Pour faire face à cette situation pesante pour tous les acteurs du système éducatif, depuis plusieurs années, des projets de formation ou d'information sont conduits pour passer d'une logique de tension-contention à la reconstruction d'un climat de confiance et de respect mutuel au sein des établissements scolaires. Les résultats obtenus sont très encourageants et montrent qu'un peu de bonne volonté réciproque suffit généralement à désamorcer des situations de crise.

Cette dynamique contribue à rétablir un partenariat équilibré, où chacun accepte et assume sa responsabilité éducative que celle de l'autre, de même qu'il reconnaît toute sa place dans ce qu'il est et ce qu'il doit être. Ceci permet de jeter les bases d'un nouveau contrat social implicite, garantie incontournable de relations et de communications apaisées et sereines.

Des éléments de formations sont valorisés. Les postures de communication sont analysées. L'écoute, le respect des différences, la distance relationnelle, la prudence à adopter sur des questions relatives à l'éducation à la maison, à la santé, aux soins, constituent autant d'éléments professionnels à identifier et à partager.

Les dispositifs d'évaluation, les écrits concernant les résultats ou attitudes des élèves, les nouvelles démarches ou choix pédagogiques comme les conditions de sécurité physique et affective des élèves doivent être clairement explicités. Les parents doivent être accueillis en choisissant des moments stratégiques et en préservant la dimension confidentielle des échanges relatifs à l'élève.

L'inspecteur tient une place toute particulière dans ce dispositif, en organisant les formations pour les enseignants et en travaillant avec les parents d'élèves élus qui deviennent des relais utiles dès qu'ils sont informés ou formés sur les évolutions du système éducatif comme sur leur rôle de médiateurs ou de relais d'une politique de communication. Il peut ainsi contribuer à rétablir un climat scolaire plus propice aux apprentissages de tous les élèves, mais aussi à l'ouverture d'une réflexion plus vaste sur les valeurs fondatrices de l'école et de la République.

Ainsi, démocratiser l'école, c'est partager avec les parents les savoirs concernant son organisation, son fonctionnement, ses programmes ; apaiser les relations, c'est surtout réconcilier l'école avec elle-même au service des apprentissages et de la réussite des élèves.

4.2 PERSONNALITÉS SCIENTIFIQUES

REDÉFINIR LES RELATIONS PARENTS-ÉCOLE : UNE OPPORTUNITÉ POUR REDONNER DU SENS À LA SCOLARITÉ



Philippe JEAMMET,

Professeur de psychiatrie Enfant/Adolescent Université Paris V,
Président de l'École des Parents

Jamais l'école n'a occupé une telle place dans notre société. Jamais il n'y a eu autant d'élèves et pour si longtemps : de l'âge de 2 ans jusque bien au-delà de la majorité. Jamais il n'y a eu autant d'enseignants avec autant de diversification. Jamais autant de potentialités réunies avec autant de moyens humains et financiers. Tout le monde le sait : l'école est la clé de l'avenir. Ceux pour qui toute civilisation est synonyme de danger, de mise en cause d'un ordre établi qui serait définitif le savent bien : l'école est l'ennemi à abattre. Notre époque ne l'illustre que trop bien malheureusement.

L'école est une des plus belles inventions de l'être humain, parce que c'est la mère de toutes les autres. Elle est l'outil essentiel de ce qui fonde la vie : la capacité de transmettre qui, avec l'école s'est dégagée de la reproduction du même : reproduction du savoir, de la famille, du groupe, de la culture, pour être celle du développement de ce qui fait la spécificité propre à l'espèce humaine, la capacité réflexive. Ainsi être conscient d'être conscient de soi ouvre le champ du développement indéfini à la capacité de jouer avec les représentations.

L'école a ouvert à l'homme le champ de la connaissance : connaissance du comment il fonctionne, à défaut du pourquoi et quels sont les mécanismes qui lui permettent de penser. Elle en a fait le premier être vivant sur terre capable de choisir et notamment capable d'agir volontairement sur lui, les autres et sur l'environnement à une échelle que l'humanité n'avait jamais connue auparavant et qui a permis l'évolution fulgurante de la connaissance depuis quelques dizaines d'années c'est-à-dire depuis que l'école a pris une telle extension.

L'école en faisant de cette capacité réflexive l'outil essentiel de la connaissance a favorisé l'expression d'une des conséquences majeures de cette capacité : celle d'être à la fois un dérégulateur des instincts et un générateur de valeurs. Elle a de ce fait ouvert de façon exponentielle le champ des possibles et par là même des valeurs.

Tout ceci fait, qu'on le veuille ou non, que l'école est devenue un pilier essentiel de notre civilisation qui véhicule plus ou moins explicitement des valeurs qui en font un porteur d'une philosophie de la vie. On ne peut pas être neutre et tout adulte, à plus forte raison l'enseignant, a un rôle éducatif. On n'échappe pas à la nécessaire référence à une ou des valeurs, celles-ci sont consubstantielles au champ éducatif.

La construction de l'école publique laïque telle que nous la connaissons s'est faite en opposition à « l'ordre ancien » dont les supports étaient la tradition religieuse et familiale. S'opposer offre l'avantage de s'appuyer sur ce à quoi on s'oppose pour mieux s'en différencier et mettre en valeur sa différence et sa spécificité : ce fut le début d'une conquête et d'une réussite à bien des égards exemplaire.

Comme souvent les difficultés surgissent avec le succès. L'école est malade de sa réussite ; double réussite, idéologique et numérique. La valeur accordée au savoir et à son partage est un acquis et celui-ci, de réservé à une élite, est devenu accessible à tous. Les apports de l'école s'en sont trouvés progressivement et insidieusement sinon dévalorisés, du moins banalisés. Cette chance qu'était l'école et la réussite qui lui était attachée est devenue à la fois une obligation parfois pesante et un droit dont la valeur ajoutée n'est plus évidente.

Là encore, comme toujours, la déception est à la mesure de l'attente. Maintenant que tout le monde en profite, on est déçu que les résultats ne soient pas aussi brillants qu'attendus ; en outre, un bon nombre d'élèves et de parents sont loin d'y trouver la réussite espérée. Là aussi une règle générale se trouve confirmée : plus on est déçu, plus on devient décevant, tentant de faire une force de sa faiblesse.

La déception est toujours contagieuse et s'étend en miroir. Elle touche largement les enseignants déçus par leurs élèves qui ne ressemblent plus guère aux élèves qu'ils ont été. Si l'école a changé en nombre d'élèves, le monde environnant a encore plus changé. Le développement des moyens modernes de communication et d'information a bouleversé la donne. La vitesse et l'étendue des informations hors du champ scolaire font paraître ce dernier ringard et dépassé. L'autorité verticale traditionnelle n'est plus efficace. Le professeur est contesté simultanément dans son savoir et dans son autorité, le cumul des deux démultipliant les effets ravageurs de chacun.

Un atout essentiel à la transmission, à savoir l'empathie et l'identification croisée de l'élève et du professeur, est mis à mal. L'enseignant ne reconnaît pas dans son élève celui qu'il a été et ce dernier se perçoit décevant et même rejeté par son enseignant, amplifiant les effets ravageurs de déceptions réciproques. Déception au carré qui croît exponentiellement avec le temps et voit s'accroître le fossé qui s'annonçait.

Et pourtant, la réalité c'est que l'école demeure, plus que jamais, l'outil essentiel du développement de nos potentialités ; que les attentes réciproques du trio que forment les élèves, les parents et leurs professeurs demeurent. S'il en était besoin, un sondage Ipsos sur 800 jeunes et 800 adultes et professeurs montrait que si 92 % des adolescents reconnaissaient attendre beaucoup de leurs mères, 85 % de leurs pères et 71 % de leurs professeurs, les parents étaient 10 % en dessous de celui des adolescents à croire que ceux-ci étaient en attente à leur égard et seulement 29 % des enseignants le pensaient de la part de leurs élèves. Comment un enseignant peut-il être motivé et en miroir motiver ses élèves quand il pense que les 2/3 d'entre eux n'attendent rien de lui ?

Comme toujours dans ces situations de déception réciproque, celle-ci est à la mesure des attentes potentielles. Tous les partenaires sont en attente d'une reprise de la dynamique, d'un échange porteur du plaisir du partage. Mais chacun a une forte propension à rendre l'autre ou les autres responsables du fiasco.

Il est de l'intérêt de tout le monde de partir à la recherche de ce qui pourrait mobiliser ces attentes. À mon avis, cela ne peut se faire qu'en redonnant ensemble un sens à l'école d'aujourd'hui.

L'école est avec la famille un des deux piliers du développement de l'enfant. Celui-ci peut être conçu, comme tout ce qui est de l'ordre du vivant, comme le fruit des rencontres entre des potentialités, celles contenues dans les gènes et un environnement. De la qualité de ces rencontres, en particulier de leur contenu mais aussi de leur climat émotionnel, va dépendre le potentiel révélé. Dans ces situations à haute charge émotionnelle, tout rencontre peut se transformer en occasion perdue ou en révélation de capacités jusqu'alors inconnues. La vie est le résultat de cette longue co-construction entre l'individu et son environnement.

Là encore, la compréhension de ce qu'est un enfant a beaucoup évolué depuis la création de l'école de la République. On est sorti d'une conception standardisée d'un développement normal univoque, pour mesurer l'étendue de la plasticité du cerveau humain et de la diversité entre les individus. On n'est pourtant pas si loin du temps où on attachait la main des gauchers et où on attribuait des causes morales, en général plutôt considérées comme vicieuses, à tout fonctionnement qui s'éloignait un tant soit peu de ce qui était considéré comme la norme.

N'oublions pas que c'est à partir de l'école obligatoire, montrant la réalité de la diversité des capacités intellectuelles, que A. Binet a élaboré la mesure du quotient intellectuel. Les différences intellectuelles sont nombreuses et leurs origines également. C'est désormais à cette double diversité que l'école doit faire face et apprendre à répondre d'une façon non plus monolithique en référence à un modèle unique de normalité du développement, mais adaptée aux différentes situations.

Les apprentissages scolaires, lire, écrire, compter demeurent des outils indispensables, comme le développement progressif de l'ensemble des facultés intellectuelles, mais dans le fond comme dans la forme, cela ne peut plus se faire comme au début du siècle dernier. Ce n'est plus compréhensible pour une bonne part de ces jeunes et de leur famille.

En revanche, des formes et des outils de communication nouveaux ne peuvent plus être exclus de l'école. Il en est de même de cette diversité des personnalités et de leur façon de s'exprimer qui ne peuvent plus être jugées par rapport à une norme unique, celle de la supposée normalité. L'enseignant ne peut plus être réduit à un rôle de formateur d'un matériau commun prédéfini, mais plutôt comme un générateur de potentialités avec de grandes différences dans l'expression, mais avec le but commun de révéler les potentialités de chacun et plus encore de les aider à les inscrire dans un échange avec les autres qui fasse sens.

Cela nécessite un temps de formation commune et des temps de différenciation qui iront en se précisant avec la maturation de chacun.

Tout ceci ne peut réussir que si chacun en comprend le sens et l'intérêt. Chacun, c'est-à-dire l'ensemble des enseignants, les enfants et leurs parents. Cette compréhension ne peut venir, surtout pour les familles les plus éloignées du milieu enseignant, que de moments individuels et groupaux d'échanges directs avec les parents. Une personnalisation du lien est indispensable si on veut que la motivation existe, motivation qui suppose un minimum d'échange émotionnel périodiquement entretenu.

La confiance ne peut naître qu'au travers de contacts personnalisés. Elle se fonde sur le sentiment de se savoir reconnu par l'autre, d'avoir une valeur à ses yeux, ce qui ne signifie pas être toujours en accord, et sur la fiabilité de ce lien.

Dans un monde comme le nôtre où l'autorité verticale a fait place à la méfiance, c'est la co-construction des objectifs à atteindre qui peut faire autorité. Elle est la référence en fonction de laquelle on va réguler les aléas de la vie quotidienne, organiser les réponses, les éventuelles sanctions et les changements. Cette co-construction des objectifs devient le tiers-médiateur entre les partenaires. Tout ceci demande de la motivation, de l'énergie et du temps. Mais en l'organisant, on gagne plus de temps qu'on ne le pense car on évite bien des conflits.

L'école est trop importante pour se réduire à une obligation. Elle est trop importante pour se réduire à une accumulation d'apprentissages et à la seule acquisition d'un métier. Tout ceci ne doit pas être négligé. Mais qu'on le veuille ou non, qu'on le prenne en compte ou non, l'enjeu de l'école c'est le destin de toute une vie.

L'école doit retrouver son esprit de conquête qui l'a vu naître. Non plus pour s'opposer au contexte social, mais pour donner envie de s'ouvrir à la connaissance. L'école demeure l'outil de liberté par excellence. Elle donne à chacun les moyens d'accroître ses possibilités de choix en ouvrant l'éventail des possibles, tout en restant libre de la nature des choix, notamment de celui de nos valeurs.

On doit et on peut retrouver l'enthousiasme d'apprendre. Mais on ne peut laisser les parents de côté, surtout ceux les plus éloignés du monde scolaire. Il faut aller au-devant d'eux parce que l'école a besoin d'eux pour assurer en commun l'avenir de leurs enfants. Au-devant d'eux, ce n'est pas leur faire l'honneur de les inviter à écouter ce que la direction a à leur dire. C'est leur donner la parole devant « ceux qui savent », c'est savoir écouter leur peur, leur désarroi devant un monde qui change trop vite et qui met à mal leurs valeurs traditionnelles. Le dire non pas parce que cela va tout résoudre, mais tout simplement en se sachant écouté et compris, on a moins peur, parce qu'on ne se sent plus seul et si on a moins peur la confiance pourra renaître. C'est leur dire que l'école a besoin d'eux, que leur enfant a besoin de ressentir que les adultes partagent un objectif commun : celui de l'enrichir du développement de ses potentialités dans toutes leurs composantes. Le choix du métier n'est pas un but en soi. Il découlera de cette émergence de ses potentialités.

Dire cela et essayer de le concrétiser, ce n'est pas faire entrer les parents à l'école, pas plus que les enseignants au domicile des parents. Chacun a besoin d'un territoire différencié et les parents sont trop importants pour être présents partout. Pour que l'apport du nouveau que représente l'école soit efficace celle-ci ne doit pas se confondre avec l'espace parental. La rencontre enseignants-parents n'a pas pour but de leur conférer les mêmes rôles mais d'illustrer ce que leur différence d'apport offre de richesse potentielle quand ils se construisent dans un esprit de complémentarité qui ne porte pas ni sur le contenu, ni sur la forme de l'enseignement, mais sur les objectifs : donner à chaque enfant la chance de faire fructifier ses talents.

POUR UN NOUVEAU CONTRAT ENTRE L'ÉCOLE ET LES PARENTS...

Philippe Meirieu,
Professeur de Sciences de l'éducation,
Université Lumière-Lyon 2



Les relations entre la famille et l'école sont, en France, particulièrement complexes. En effet, selon l'historien Philippe Ariès¹, au Moyen Âge, les parents ne développaient aucun intérêt particulier pour l'avenir de leur progéniture. Dès qu'il pouvait vivre loin des soins permanents de sa mère, l'enfant était projeté sans ménagement dans le monde des adultes où il survivait tant bien que mal... C'est seulement à partir du XVII^e siècle qu'émerge la responsabilité éducative, et, avec elle, simultanément, le « sentiment familial » et le projet scolaire. L'enfant devient ainsi l'objet d'une sollicitude qui ne cessera de grandir et s'exprime, tout autant, par le souci de son hygiène, puis de sa santé physique et psychique, que par la volonté de le préserver de toutes les formes d'agression qui pourraient entraver son développement et, enfin, par la création d'institutions chargées spécifiquement d'assurer sa bonne éducation. Ainsi, l'école apparaît-elle comme une manifestation de l'intérêt de la famille pour le sort de ses enfants et le prolongement, en quelque sorte, de son engagement éducatif : « La famille et l'école ont ensemble retiré l'enfant de la société des adultes », écrit Philippe Ariès : elles ont fait alliance, au nom de l'amour qu'elles lui portaient, et se sont réparti les tâches éducatives « dans son intérêt ». Au point que l'émergence de la famille moderne, attachée à l'avenir de ses enfants, et la scolarisation massive de la jeunesse peuvent apparaître comme deux phénomènes corollaires, et, même, comme l'expression d'un même projet social. Cette scolarisation est, bien sûr, essentiellement confessionnelle et, à l'exception de quelques privilégiés qui pratiquent le préceptorat ou mettent leurs enfants dans de rares établissements d'élite, la grande masse de la jeunesse est scolarisée dans des écoles populaires sous le signe de l'hétérogénéité des âges comme des origines...

1. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil, 1973.

Mais, bien évidemment, les familles ne vont pas tarder à se différencier : dès le XVIII^e siècle, la bourgeoisie « n'a plus supporté, pour ses enfants, la pression de la multitude et le contact avec le peuple : elle fait sécession, se retire de la vaste société polymorphe pour s'organiser à part, en milieu homogène [...], dans des quartiers neufs, avec ses écoles propres, gardées de toute contamination populaire » poursuit Philippe Ariès. C'est le début d'un vaste mouvement de ségrégation sociale et scolaire qui va se poursuivre tout au long des XVIII^e et XIX^e siècles. La Révolution française passe par là : les révolutionnaires s'insurgent contre le phénomène, rédigeant de superbes projets, comme celui de Condorcet, mais, accaparée par d'autres urgences, ne procède à aucune véritable réforme scolaire. Napoléon – on le sait – crée les lycées, mais ne fait, en réalité, que renforcer la ségrégation en offrant à la bourgeoisie un instrument de promotion institutionnelle qui lui permet d'asseoir son emprise sur la Nation.

En fait, c'est Guizot, ministre de l'Instruction publique en 1832 sous la Monarchie de juillet, qui fut le premier grand architecte de notre système éducatif : en quinze ans, sous son influence, le nombre d'écoles primaires grimpe de dix mille à vingt-trois mille ; il crée les écoles normales pour former les maîtres, les inspecteurs pour en contrôler le travail et promeut l'ancêtre de notre « Bulletin officiel » afin de garantir l'unité d'un système qu'il veut délibérément pyramidal. Mais, surtout, Guizot impose le « modèle simultané » (la classe homogène d'élèves du même âge qui obéissent ensemble au même maître et font la même chose en même temps) contre « l'enseignement mutuel » (où les classes sont constituées d'élèves plus nombreux et d'âges différents dont le travail est organisé en petits groupes sous la responsabilité de moniteurs plus avancés)... et cette décision structure toujours notre système scolaire. L'ambition de Guizot : dans ce qu'il nommait lui-même sa « lutte tenace contre toute forme d'anarchie », il veut donner une école à l'État pour donner à l'État plus de force et d'autorité ; il se fait fort de contenir, par un système scolaire puissant et centralisé, toute velléité de soulèvement populaire et de maîtriser les forces centrifuges pour permettre à la France d'être la plus puissante Nation d'Europe. Ainsi, déjà, l'école devient une « affaire d'État » : l'unité de ce dernier doit l'emporter sur les factions et les intérêts qui s'affrontent. Pas question bien sûr, pour Guizot, de mettre en place une « école unique », de s'attaquer aux écoles confessionnelles ni de revendiquer le principe de laïcité, mais le mouvement est engagé : les prérogatives des familles doivent s'effacer derrière l'intérêt supérieur du pays.

Avec Jules Ferry, un pas de plus – décisif – est franchi : certes, ce dernier demande aux instituteurs de ne rien dire qui puisse choquer le moindre père de famille... certes, il veut que l'école promeuve « la bonne vieille morale de nos pères »... mais, traumatisé par la capitulation de 1870 et la Commune de 1871, il tient à faire de l'école un instrument aux mains de l'État, une institution capable de fonder la République sur le sentiment d'appartenance à une Nation. À l'école, donc, la responsabilité de la construction de l'unité nationale : il faut reconquérir l'Alsace et la Lorraine, constituer une armée coloniale efficace et éviter à tout prix les affrontements susceptibles d'affaiblir le pays. Pas question d'égalité sociale, mais une véritable mobilisation collective au service d'une entreprise d'homogénéisation idéologique sans précédent...

Dans ce cadre, les familles ne sont pas considérées comme des « ennemies », mais peuvent représenter des « obstacles » : en effet, elles parlent, le plus souvent, le patois, quand on voudrait que tous les petits Français parlent la langue nationale ; elles défendent la transmission de leurs biens et de leurs privilèges quand la République voudrait promouvoir la méritocratie pour donner à chacun l'espoir d'accéder à la classe dirigeante ; elles sont le lieu de l'affectivité, incitent à la pratique religieuse, transmettent parfois des superstitions locales, quand il conviendrait de faire accéder tous les enfants à la rationalité, de conforter leur foi dans le progrès par la science et de les faire adhérer à des « vérités universelles ». L'école a donc bien une fonction d'« arrachement » par rapport à la famille, arrachement nécessaire pour construire l'unité de la France... dont on éprouvera bientôt la solidité, dans les tranchées de la Grande Guerre. Bref, face à la famille qui porte essentiellement des valeurs d'enracinement et se structure sur une solidarité affective horizontale, l'école doit permettre à tous les enfants d'adhérer aux valeurs de la République, de se mobiliser sur un enjeu national vertical qui transcende les intérêts particuliers, et d'être ainsi disponibles – indépendamment de leurs appartenances et affinités – à l'appel de la Nation.

Mais cette position – dont il faut comprendre la profonde cohérence – est loin d'être réductible au contexte historique de son émergence. Elle a aussi une vraie dimension pédagogique que le philosophe Alain développera longuement dans ses *Propos sur l'éducation*² : « L'école fait contraste avec la famille, explique-t-il, et ce contraste même réveille l'enfant de ce sommeil biologique et de cet instinct familial qui se referme sur lui-même ». Car, quoique la famille soit le lieu nécessaire de la filiation, là où l'enfant s'origine psychiquement et historiquement, là où des adultes, au plus près de ses besoins, lui fournissent les premiers soins et lui donnent les repères nécessaires à son développement, elle ne peut pas, pour autant, suffire à son éducation : il faut que l'enfant « sorte du cercle », découvre qu'il existe d'autres enfants et d'autres familles, que le monde ne s'arrête pas à la sphère privée, que les principes qui régissent sa vie sont discutables et que l'intensité des relations affectives qu'il entretient avec ses parents et sa fratrie ne garantissent pas nécessairement la validité des références dans lesquelles il a été élevé. Il faut que l'enfant puisse rencontrer d'autres modes de raisonnement, être confronté à des objets, des langages, des systèmes qui lui ouvrent l'horizon et lui permette de réexaminer sur un autre mode – plus distancié – la transmission familiale. À cet égard, l'école est non seulement nécessaire pour lui permettre d'accéder à des savoirs beaucoup plus larges et exhaustifs que ceux qui lui sont transmis par son environnement immédiat, mais elle est un outil essentiel pour son émancipation : non qu'elle contraigne l'enfant à « trahir » sa famille, mais parce qu'elle lui donne les moyens de se positionner librement par rapport à elle, non plus dans le registre de l'emprise affective, mais dans celui de la reconnaissance éclairée de son apport, avec la possibilité, à terme, de devenir lui-même – en conscience de sa propre histoire – l'auteur de sa propre vie.

2. Paris, PUF, 1932.

Et l'on ne peut pas vraiment comprendre les relations entre les parents et l'école en France si l'on ne mesure pas l'importance de cette dimension émancipatrice de l'institution scolaire, si l'on ne voit pas à quel point elle a profondément imprégné le corps enseignant et les cadres éducatifs jusqu'à fonder un « contrat » tacite entre les deux partenaires : aux familles la responsabilité du « soin », aux enseignants celle des « savoirs » ; aux familles, l'accompagnement matériel et psychologique des enfants, aux enseignants, la confrontation – parfois violente mais nécessaire – avec l'exigence d'objectivité et de vérité ; aux familles le devoir de rester dans la sphère privée, aux enseignants le devoir de faire découvrir l'altérité, l'intérêt collectif et le bien commun.

Or, une telle répartition des rôles a pu fonctionner sans grande difficulté et dominer l'enseignement public français tant que le corps social était prêt à reconnaître à l'État la légitimité absolue en matière éducative : au nom de la grandeur de la Nation et parce que les individus croyaient au bien-fondé des institutions qu'ils respectaient plus que tout. C'est ainsi qu'il y a encore trente ou quarante ans, on mettait son enfant à l'école un peu comme, aujourd'hui, on entre dans un avion : sans aucune velléité d'aller donner des conseils au pilote et, a fortiori, de contester sa compétence et son autorité... Mais les choses ont changé avec la montée de « l'individualisme social » qui domine aujourd'hui notre société : la confiance aveugle n'est plus là et, que ce soit dans le domaine de la justice, de la santé ou de l'école, on veut pouvoir contrôler qu'on est bien traité et exiger le mieux possible pour soi-même, ses proches et, bien sûr, sa progéniture. Rien d'extraordinaire dans ce phénomène, mais la volonté d'être considéré comme un interlocuteur à part entière, le refus d'être infantilisé et la revendication – renforcée par l'inquiétude liée aux crises sociale, économique et de l'emploi – de ne pas être sacrifié sur l'autel d'une « machine institutionnelle » aveugle. Rien d'étonnant à cela, dès lors que notre école n'a pas su transformer la démocratisation de l'accès en démocratisation de la réussite et que ceux et celles qui y sont maintenant accueillis sont d'autant moins assurés d'y réussir que, selon les dernières évaluations internationales, les écarts ne cessent de se creuser entre les privilégiés et les exclus. Rien de condamnable *a priori* dans cette évolution : d'ailleurs, les « républicains » les plus intransigeants se comportent dans ce domaine comme les « libéraux » les plus radicaux, les uns et les autres cherchant, tout « naturellement », à faire le mieux possible pour ne pas être victimes d'injustices et ne pas laisser leurs enfants ballottés au gré des circonstances, au risque de l'échec et de l'exclusion...

Face à ce phénomène, sans aucun doute irréversible, deux voies s'ouvrent à nous : ou bien l'État et son école sont capables de construire un nouveau « contrat scolaire » avec les parents, en reconnaissant une place à ces derniers, en leur permettant d'exercer, véritablement et de manière démocratique, leurs responsabilités de citoyens dans l'école, et cela sans trahir le projet scolaire lui-même de confrontation à la vérité et de construction du bien commun... Ou bien l'État et son école se crispent sur le fonctionnement passé et laissent alors les parents intervenir, de manière sauvage, selon les moyens dont dispose chacun, sur le fonctionnement d'une institution qu'ils considèrent comme un bastion imprenable, drapé

dans son refus du dialogue et qui a trahi sa promesse de démocratisation de la réussite scolaire.

Or, force est de constater que nous n'avons pas réussi à élaborer un nouveau contrat entre l'école et les parents : ces derniers développent ainsi des comportements, plus ou moins acceptables socialement, qui révèlent leur sentiment d'exclusion et leur volonté, faute d'être associés au « pouvoir dans l'école », « d'exercer le pouvoir sur l'école ». Ainsi, à côté des « consommateurs stratégiques » qui arpentent le système scolaire comme un supermarché en quête du meilleur rapport « qualité-prix » –, à côté des « quémandeurs polis » – qui savent doser leurs sollicitations pour obtenir satisfaction sans agacer les enseignants et les cadres éducatifs –, on voit apparaître, comme le montre bien le présent livre de Georges Fotinos, les « contestataires agressifs » qui n'hésitent pas à remettre en question les principes de l'institution républicaine, l'autorité des directeurs et des enseignants – plus spécifiquement des « enseignantes », d'ailleurs –, qui vont au conflit sans scrupule avec les cadres éducatifs, contribuant ainsi à la dégradation du « climat scolaire » et, donc, à l'échec de l'école et de leurs propres enfants.

L'enquête que présente cet ouvrage dévoile l'ampleur du phénomène : les directeurs et directrices d'école y disent leur perception d'une situation qui apparaît particulièrement préoccupante. Le fossé avec les parents semble bien s'agrandir et, plus particulièrement, avec les parents des milieux populaires qui, tout à la fois, ignorent les codes de l'école et sont les premières victimes de l'échec de la démocratisation... Mais cet ouvrage ne doit pas, pour autant, nous faire basculer dans le pessimisme, ni, a fortiori, encourager le fatalisme. En effet, on y découvre aussi des éléments positifs : même s'ils sont relativement peu nombreux et à peu près toujours les mêmes, les parents, qui s'impliquent de manière constructive dans les écoles – en particulier à travers les « conseils d'école » et la construction de « projets éducatifs » – montrent qu'un nouveau contrat est possible, fondé sur la reconnaissance de la complémentarité des rôles et sur le travail collectif : il ne s'agit plus là de chercher individuellement à obtenir satisfaction pour ses propres enfants – ou à « régler ses comptes » par dépit de ne pas l'avoir obtenu –, il s'agit de poser les bases d'une « coéducation » entre citoyens qui se veulent ensemble responsables de l'éducation et de l'émancipation de toutes et tous. Il s'agit de chercher comment « faire réussir l'école » pour faire réussir tous les élèves et non plus de faire réussir ses propres enfants en se désintéressant de l'avenir de l'école. Il s'agit d'assumer la mission proprement pédagogique de l'école, sa rupture avec l'univers familial et la possibilité donnée à toutes et tous d'accéder à des savoirs rigoureux, à l'argumentation rationnelle et à la possibilité de la confrontation sereine avec les autres pour construire le bien commun. Mais il s'agit d'assumer cette mission, non pas contre les parents, mais avec eux !

De même, on voit bien dans cet ouvrage que les directeurs et enseignants, même s'ils estiment cet investissement chronophage – peut-être en raison du caractère isolé et relativement marginal de leurs initiatives dans ce domaine –, reconnaissent les bienfaits d'un véritable partenariat, quand on prend le temps de montrer ce que l'école peut apporter et en quoi elle constitue une occasion, pour chaque élève, d'apprendre, de grandir et de s'émanciper. Ils découvrent

sans doute, à cette occasion, que la nécessaire rupture entre le milieu familial et le milieu scolaire ne peut s'effectuer dans le mépris ou l'humiliation ; ils observent que les parents comme les enfants ne peuvent dépasser que ce que l'on a reconnu et travaillé avec eux ; ils comprennent que l'on ne peut arracher un enfant à sa famille en lui imposant brutalement des comportements en contradiction avec son univers familial : cela ne ferait que susciter sa méfiance ou son hostilité, cela ruinerait le projet scolaire émancipateur lui-même. L'éducation est affaire de transition, de cheminement, d'accompagnement sur le chemin : tel est, d'ailleurs, l'étymologie du mot même de pédagogue : celui qui accompagne les enfants de la famille vers l'école, de là où il a émergé vers là où il pourra émerger et ainsi, selon la belle formule de Pestalozzi, « se faire œuvre de lui-même ».

Ainsi se dessine un avenir possible pour une école qui, sans renoncer à enseigner aux enfants « ce qui les réunit et ce qui les libère », le fasse avec l'engagement collectif des parents. Des parents qui soient entendus – ce qui ne veut pas dire nécessairement approuvés – quand ils évoquent leurs difficultés et témoignent de leurs incompréhensions. Des parents qui se sachent respectés et respectent ainsi leurs interlocuteurs scolaires. Des parents qui soient reconnus et « requalifiés », grâce à une interlocution positive avec les enseignants, pour échapper à la relégation systématique. Des parents qui ne vivent plus l'école comme une forteresse interdite, mais comme un lieu d'accueil et de réussite possible pour tous les enfants. Des parents qui voient dans l'accès de leurs enfants aux savoirs une chance possible pour la construction d'une société plus solidaire. Des parents qui assument tout autant leur rôle essentiel de filiation que le rôle pédagogique de l'école dans la construction de la démocratie.

Certes, rien de tout cela n'est facile. Là comme ailleurs, nous ne pouvons ni nous replier frileusement sur les recettes du passé, ni imaginer faire table rase de ce passé miraculeusement. Les relations entre l'école et les parents sont encore – et, sans doute, pour très longtemps, peut-être même pour toujours ! – assignées au conflit. Fort heureusement ! Car le conflit est le corollaire de la démocratie. Le conflit est la seule alternative au totalitarisme. Le conflit permet d'éviter l'enkystement d'un système qui sépare définitivement les élus des exclus. Le conflit remet les choses en jeu, rouvre les perspectives, recrée du lien... Mais le conflit n'est pas la guerre ! C'est la capacité à réfléchir collectivement sur les contradictions qui traversent les situations que nous vivons. C'est la capacité à expliciter nos désaccords et à construire des accords. Pied à pied. Modestement, sans que quiconque ne renonce à lui-même ni ne cherche à intimider l'autre.

Il faut nous réjouir d'être dans un pays et dans un temps où nul ne peut imposer arbitrairement sa vision du monde. Il faut nous réjouir de vivre dans une société où chacune et chacun est reconnu dans ses droits de citoyen. Il faut nous réjouir que plus personne ne puisse dire la vérité des autres à leur place, assignant la plèbe à l'obéissance et au silence... Mais il nous revient maintenant, si nous ne voulons pas risquer l'éclatement, si nous ne voulons pas voir les liens sociaux exploser sous la pression des intérêts individuels et des forces centrifuges de toutes sortes, de construire des institutions pour faire exister et contenir, tout à la fois, les conflits. Des institutions ouvertes à toutes et tous.

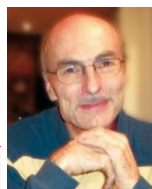
Des institutions qui se donnent les moyens d'entendre chacune et chacun. Des institutions portées par des hommes et des femmes formés au travail en équipe, à la méthodologie de l'écoute et de la prise de décision. Des institutions qui ne se gargarisent pas de jargon technocratique mais savent construire des projets qui rendent chacune et chacun fiers de leur engagement collectif. Des institutions qui soient au plus près des territoires et qui en intègrent toutes leurs composantes. Des institutions fondées sur la coopération et non sur la compétition effrénée pour en prendre le contrôle. Des institutions qui tissent ensemble un nouveau paysage politique et permettent de mettre en place un nouveau contrat entre les parents et l'école.

On le voit : il n'est que temps de se mettre au travail pour cela et il faut remercier Georges Fotinos de nous apporter, à travers ce livre, de précieuses analyses et de belles propositions pour avancer dans cette perspective.

DIVERSITÉ DES MODÈLES ÉDUCATIFS ET POSSIBILITÉS D'ÉLABORATION D'UNE ÉDUCATION PARTAGÉE³

Gérard Neyrand,

Sociologue, Professeur de l'Université Paul Sabatier,
Toulouse



Nous nous trouvons aujourd'hui à une époque où, d'une part, la parentalité prend dans les discours sociaux une importance croissante, jusqu'à être désignée comme nécessitant un soutien et un accompagnement que de plus en plus d'institutions sont enjointes à réaliser, en complément des actions associatives existant jusqu'alors, et, d'autre part, l'école et ses acteurs prennent de plus en plus conscience de l'écart, si ce n'est de l'incompréhension, qui s'est creusé entre les parents et les enseignants de leurs enfants. Des deux côtés, des doléances diverses sont émises, témoignant d'une grande diversité des positionnements familiaux et des difficultés à ce qu'une relation de confiance soit établie et se développe entre les parents et les personnels de l'Éducation nationale, exemplairement les enseignants.

C'est au regard de l'affirmation croissante de cette difficulté que l'Éducation nationale a réagi en développant sa politique d'ouverture en direction des parents, et en me sollicitant dans ce cadre, en tant que chercheur ayant travaillé sur les questions parentales et le rapport à l'enfance.

Pour aborder ce sujet délicat et complexe, je me référerai à différents types de travaux que j'ai pu réaliser, d'une part, sur la parentalité et sa politique, avec cet

3. Cette contribution a été présentée en partie au Séminaire de formation sur le principe de coéducation pour la réussite scolaire des élèves, DGESCO/ESEN, « Les relations parents-école : développer les conditions de la coéducation », ESEN Poitiers, 6 mai 2015. Elle a été remaniée dans le cadre de cette publication

ouvrage au titre volontairement provocateur : *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité* (2011) ; d'autre part, sur la complexité des relations interculturelles et leur rapport au cadre familial (1994, 1995, 2008) ; enfin, sur la problématique de la coéducation (2010, 2011, 2015) avec notamment l'article paru en 2013 dans le numéro 200 de *Dialogue* : « La reconfiguration de la socialisation précoce. De la coéducation à la cosocialisation ». J'y ajouterai un article de Nancy Bresson et Denis Mellier, qui vient de paraître dans le numéro 207 (2015) de *Dialogue* : « La parentalité en souffrance à l'école », qui rend compte avec une certaine pertinence du hiatus actuel entre les parents et l'école, ainsi que mon article sur l'autorité parentale, paru dans le numéro 322 du *Journal des psychologues*, de novembre 2014.

Pour éclairer la question des rapports parents-école, sans doute est-il nécessaire de préciser ce à quoi peuvent renvoyer les termes souvent évoqués.

PARENTALITÉ, SOCIALISATION, RESPONSABILISATION, COÉDUCATION : UN FOISONNEMENT CONCEPTUEL ET UNE RECONFIGURATION NORMATIVE

Si aujourd'hui les relations parents-enfants sont évoquées sous le vocable de parentalité, ce n'est bien sûr pas un hasard. Les travaux portant sur cette dimension se sont multipliés ces dernières décennies et ont contribué à montrer la complexité d'un terme qui n'a longtemps été utilisé que dans des approches spécialisées, en anthropologie dès 1930 avec Malinowski, en psychanalyse dès 1958 avec Benedek, puis Racamier en France, en sociologie plus tardivement, avec le néologisme de monoparentalité, puis bien d'autres par la suite. Dans le récent congrès de la revue *Spirale* sur le sujet (*Spirale*, 2015), j'en donnais la définition résumée suivante : « *la parentalité c'est tout d'abord le nom donné à une politique de gestion des populations, et c'est ensuite un terme employé pour désigner la construction, à la fois sociale et psychique, du rapport parent-enfant, insistant de ce fait sur son caractère dynamique et changeant, d'une situation familiale à l'autre, d'une société à l'autre et d'une époque à l'autre...* » La parentalité renvoie donc à cette grande diversité des situations parentales, tout en insistant sur sa dimension plurielle, sociale, psychologique et politique.

De fait, c'est bien parce que les médias et le politique s'en sont emparés que le terme est devenu si populaire, porté par la promotion des actions de « soutien et accompagnement » de la parentalité depuis la création des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (Reaap) en 1999, et des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (Clas) en 2000. Ainsi, ce qu'on appelait la fonction parentale a été précisé et diversement décliné, et s'est trouvé pris dans une véritable politique pluridimensionnelle de gestion, contribuant à construire ce que je désigne comme un véritable **dispositif de parentalité**. Derniers avatars de ce mouvement de reconnaissance institutionnelle de son importance, les diverses circulaires de l'Éducation nationale prônant l'ouverture de l'école aux parents, ou la Convention d'objectif et de gestion (Cog) des CAF de 2014, les désignant comme devant assumer le rôle de leader de ce dispositif et impulser partout le soutien à la parentalité, formalisant ainsi l'objectif abstrait assigné au Comité national de soutien à la parentalité lors de sa création en 2010.

L'accompagnement des parents est à l'ordre du jour, mais son invocation ne saurait suffire pour que l'école puisse s'ouvrir véritablement aux parents et que puisse s'élaborer une réelle coéducation. D'abord parce que le hiatus est trop important pour être réduit à coup de circulaires, ensuite parce que l'idée même de coéducation a besoin d'être précisée. Pour cela, je ferai le détour par ce que représente la socialisation pour un sociologue, en montrant que l'éducation n'en est au fond qu'une sous-partie.

L'idée de socialisation, en effet, est souvent comprise comme l'ouverture à la vie collective que permettrait l'intégration de l'enfant dans des groupes plus vastes que sa famille, souvent restreinte à deux, voire une seule, personne(s). Cette appréhension psychologisante, individualiste (partant de l'individu) de la socialisation est particulièrement présente au sein des lieux d'accueil de la petite enfance et à l'école maternelle, trouvant d'ailleurs écho chez les parents. Les sociologues ne sauraient se satisfaire d'une telle acception restreinte du terme, car pour eux l'homme est d'emblée un animal social, et la socialisation commence à la naissance. C'est un processus d'intériorisation des normes, des valeurs, des savoirs, des attitudes, des façons d'être et de se comporter propres à une société, et diversement déclinés par les groupes sociaux qui la composent. Son résultat est évoqué par Pierre Bourdieu sous le terme d'*habitus*, un réservoir en quelque sorte de dispositions à agir ou à se comporter dans les différentes situations possibles compte tenu de tous les acquis et savoirs accumulés.

La formation de l'enfant (puis de l'adulte) passe donc par une socialisation qui s'exerce dès la naissance et se décline sous des formes variées, dont certaines renvoient à des stratégies éducatives et à une volonté d'éducation, mais d'autres passent beaucoup plus par une imprégnation du milieu dans lequel vit l'enfant, en mettant en œuvre des processus d'imitation, voire d'assimilation plus ou moins passive du bain culturel où il se trouve immergé.

Si l'école ou les lieux d'accueil mettent en pratique des stratégies d'éducation explicites, les parents, et plus encore cette instance socialisatrice qui prend de plus en plus d'importance que sont les médias, sont loin de faire appel de façon dominante à la dimension éducative. Une grande part de leur impact socialisateur se réalise par imprégnation, à l'égard de messages souvent contradictoires... C'est la raison pour laquelle il me semble utile de proposer aussi la notion de cosocialisation. De fait, quand l'enfant arrive à l'école, la plupart de ses acquis culturels sont bien en place, et s'il s'agit de s'ouvrir à une coéducation c'est aussi pour arriver à réguler les effets d'une cosocialisation d'autant moins encadrée qu'elle n'est pas pensée. Ce qui témoigne d'une situation assez nouvelle par rapport à une période où les parents constituaient la principale instance de cette primo-socialisation.

L'urgence est d'autant plus grande que l'époque est à la responsabilisation des individus dans une société marquée par le développement d'une plurinormativité (Neyrand, 2015), qui tend à rendre les positionnements sociaux de plus en plus incertains (Castel, 2009), d'abord du côté des parents, certes, mais aussi du côté des institutions.

La plurinormativité, sociale, culturelle, médiatique, politique et les indécisions qu'elle génère

Le fait qu'aujourd'hui les parents, mais aussi les enseignants, par ailleurs souvent parents, sont soumis à une pluralité de normes existantes, provoque parfois des injonctions paradoxales. Cela participe d'une évolution sociale complexe, qui a vu, d'une part, les modèles familiaux se diversifier avec l'entrée dans la seconde modernité dans les années 1970, d'autre part, les références culturelles entrer progressivement en tension, notamment lorsque s'est posée la question de l'intégration sociale des travailleurs étrangers avec en 1974 le remplacement de la politique d'immigration de main-d'œuvre par une politique de regroupement familial ; et qui a vu, enfin, les médias diffuser des versions vulgarisées des savoirs des sciences humaines, alors même que ceux-ci manifestaient de plus en plus de désaccords entre les théories certes, mais aussi entre les experts d'une même discipline (Neyrand, 2000). Du coup, l'État et ses institutions, et en premier lieu l'Éducation nationale, ont été amenés à proposer des arbitrages pas toujours consensuels, et ne prenant bien souvent en compte qu'une petite partie de la complexité ambiante.

Si bien qu'aujourd'hui : « *Les convictions, les valeurs, les attentes entre le monde familial et celui de l'école peuvent être très éloignées. Dans un monde inter-culturel, le choc entre les cultures d'origine ou religieuses du monde familial et les valeurs de l'école peut générer de fortes tensions. (...) Les parents sont souvent vécus comme des menaces par rapport à l'autonomie professionnelle des enseignants et à leur légitimité pédagogique* »⁴.

En parallèle, les enseignants « *ne peuvent toujours mesurer, par manque de formation ou d'espace de travail sur le terrain, l'importance de l'épreuve que l'école impose aux parents, à leur identité de parent, ni l'intensité de la demande de reconnaissance latente, et encore moins décoder un besoin d'aide à la parentalité souvent non dit...* » (ibid.)

Les difficultés que rencontre l'harmonisation des relations entre parents et enseignants participent ainsi de multiples facteurs, qui vont des caractéristiques d'une institution qu'un ministre n'a pas hésité à qualifier de « mammouth » pour insister sur son caractère monolithique et peu enclin au changement, jusqu'à la diversification extrême des élèves reçus, avec une massification de l'enseignement dont beaucoup ont regretté qu'elle ne puisse constituer une véritable démocratisation. Si plus de 15 % des élèves sortent chaque année de l'école sans aucun diplôme alors que notre société exige des qualifications de plus en plus élevées, en même temps que cela représente un handicap social c'est l'expression d'une désynchronisation manifeste des instances éducatives, et du poids croissant en la matière de la prime enfance, des caractéristiques culturelles des familles et de l'omniprésence des médias dès la naissance.

4. Besson Nancy, Mellier Denis, « La parentalité en souffrance à l'école », *Dialogue*, n° 207, mars 2015, p. 85.

L'école a d'autant plus de mal à mettre en œuvre sa dimension éducative que la socialisation est plus précoce, que les différences socioculturelles sont plus affirmées et qu'elle a eu tendance à se replier sur elle-même lorsque, sous l'effet des mutations sociales et de l'extrême valorisation de l'enfance, les parents ont plutôt conclu alliance avec leurs enfants contre les enseignants, à l'inverse de l'époque antérieure où les parents soutenaient massivement l'action des enseignants.

Se sentant délégitimés, certains enseignants ont ressenti avec force la tentation du repli sur ce qui a été affiché comme leur mission première, la transmission des connaissances ; alors qu'ils ont pu être confrontés à des critiques parentales très diverses. Du côté des parents fortement diplômés, une critique de leur pédagogie ou de la manière d'enseigner ; du côté des parents des couches populaires, une insatisfaction à ne pas les voir suffisamment assumer la transmission des normes civiques et sociales et une formation à la citoyenneté, voire de les suppléer dans un accompagnement de la scolarité de leurs enfants que beaucoup ne se sentaient pas d'assumer. D'autres parents accusant l'école de s'immiscer dans ce qu'ils considèrent comme leurs prérogatives : éducation morale et/ou éducation sexuelle... On le voit, les niveaux de contestation de la démarche scolaire s'avèrent très disparates.

De fait, le hiatus entre les parents et l'école s'exprime à au moins deux niveaux, celui des différences de valeurs de référence et de logiques de fonctionnement, opposant, de façon schématique, le positionnement politique de l'école, le positionnement culturel des parents, et le positionnement très largement influencé par l'économique des médias.

Second niveau de ce hiatus, celui entre les façons de faire et de se situer dans les interactions, qui renvoie lui aussi très largement au dispositif éducatif et communicationnel. Ce que je vais essayer de préciser, en rappelant, d'une part, la diversité des référentiels qui se confrontent dans le cadre scolaire, d'autre part, la spécificité du dispositif susceptible de mettre en relation les enseignants et les parents et en quoi « l'ouverture de l'école aux parents » n'est pas une mince affaire.

DIVERSITÉ DES RÉFÉRENTIELS EN CONFRONTATION DANS LE CADRE SCOLAIRE

Les travaux d'histoire et de sociologie de l'éducation, ainsi que les travaux foucauldien sur la « disciplinarisation » des classes populaires par la famille (Murard, Zylberman, 1976 ; Donzelot, 1977), ont montré à quel point longtemps l'école a participé à ce que certains ont appelé « l'édification de la famille » (Fritsch, Joseph, 1977) par le biais des enfants scolarisés. Porteuse d'un référentiel républicain, l'école était pensée comme un lieu d'apprentissage de la citoyenneté, appuyé sur les valeurs de la laïcité et de l'égalité de tous devant l'enseignement, même si les logiques de discrimination sociale n'ont jamais disparu de l'institution.

Aujourd'hui, les enseignants ne sont plus ces « hussards de la république » d'autrefois. Leur place a été reconfigurée en même temps que se développait la société de consommation, que les médias voyaient leur importance croître, et les deux parents, de plus en plus travailler à l'extérieur de la famille.

L'école, une instance tardive et décalée de socialisation

De ce fait, « l'école se caractérise par une intervention relativement tardive dans le processus et par une action centrée sur la partie éducative de la socialisation. L'objectif affiché de l'école est double : éduquer et transmettre des connaissances, mais l'objectif d'éducation est désormais rabattu sur celui d'enseignement, et se retrouve secondarisé par rapport à la fonction de transmission, comme le montre bien l'évolution récente de l'école maternelle (Garnier, 2010). D'autant plus qu'aujourd'hui la montée du discours sur la parentalité positionne paradoxalement les parents comme les grands éducateurs de leurs enfants, à cette époque d'effacement de l'éducation civique dans les programmes scolaires où les porteurs de la fonction d'institution sociale, les instituteurs, sont devenus « professeurs des écoles ». Professer, effectivement, ce n'est pas instituer, le langage entérine l'effacement du rôle de gardien de la République que longtemps les instituteurs ont tenu. L'institution scolaire a participé à cet effacement en recentrant sa formation et ses programmes sur le niveau des connaissances, tout en conservant par ailleurs sa dénomination d'« Éducation nationale ». Les parents, à la fois désignés dans le discours médiatique comme les principaux responsables éducatifs et investis dans une proximité nouvelle à l'égard de leurs enfants, favorisée par la montée du dialogue familial (Neyrand, 2009), ne font souvent plus confiance à ces autres éducateurs, vécus comme des concurrents plus ou moins illégitimes, alors même que certains enseignants dénie cette fonction éducative, en déclarant qu'ils ne sont là que pour transmettre des connaissances. » (Neyrand, 2013)

Le référentiel républicain a ainsi perdu de son évidence pour certains parents et pour certains enseignants, car le discours social n'a cessé de réaffirmer depuis plusieurs décennies l'importance de l'éducation parentale et la nécessité de la reconnaître. Porté par la diffusion des savoirs psychologiques sur la parentalité, par la survalorisation de l'enfance et par la reconfiguration des rapports entre générations depuis les années 1970, le discours de promotion de l'éducation parentale n'a jamais atteint un tel niveau, alors même que les parents voyaient leur influence éducative décroître.

Une fonction régulatrice des parents diversement investie

Non seulement les discours médiatiques mais de plus en plus les discours politiques présentent les parents comme les acteurs essentiels d'une socialisation qui se trouve rabattue sur sa dimension éducative. Ce qui confère aux parents une importance déterminante dans l'éducation. S'il ne faut pas dénier cette importance, en bien des points ils ne font qu'être constitués en relais de valeurs et de normes sociales et de milieu que tout l'environnement conforte, alors que dans nombre d'autres cas ils ne peuvent que s'évertuer à essayer de suivre et essayer d'encadrer la multiplicité des discours auxquels sont confrontés les enfants, et le foisonnement des valeurs dont ils sont le support. Si cette fonction de régulation est amenée à prendre de plus en plus d'importance, beaucoup de parents ne s'y trouvent pas à l'aise ou la négligent, soit par méconnaissance de cette multiplicité d'influences, soit par repli défensif sur la sphère familiale, soit par incapacité de maîtriser et réguler les discours idéologiques, religieux, marchands, culturels, scientifiques ou scolaires.

Sans doute est-ce là une des dimensions fondamentales sur laquelle pourrait porter un soutien à la parentalité qui ne se veut pas prescriptif ou normatif : aider à l'élaboration de la position de régulation des parents à l'égard des multiples influences socialisatrices. Et le rapport aux enseignants peut se trouver au cœur de cette démarche d'accompagnement, si la construction du cadre permet la mise en place d'une confiance personnalisée (Giddens, 1994) entre parents et enseignants.

Si **l'autorité parentale** conférée aux parents par leur position généalogique (Hurstel, 2001) est censée leur donner le dernier mot, ils sont loin de toujours pouvoir énoncer aujourd'hui ce dernier mot. « *Contrairement à bien des discours médiatiques qui se nourrissent des problématisations parentalistes⁵, l'hégémonie socialisatrice des parents, et singulièrement de la mère, qui pouvait caractériser certaines familles ne peut plus être de mise aujourd'hui, quelles que soient les situations, car notre société médiatique a bouleversé la donne. (...) lorsqu'ils envoient leurs enfants, à 3 ans, à l'école maternelle, l'inculcation de la culture sociale et des cultures de milieux est déjà largement effectuée.* » (Neyrand, 2013)

Si la culture sociale échappe largement aux parents, les cultures de milieux, elles, en dépendent très largement. Or, ce qui est manifeste aujourd'hui c'est bien que les référentiels familiaux sont très diversifiés, et colorent très différemment les modes d'éducation intra-familiaux.

Pour rester schématique, on peut dire que les références en matière de fonctionnement et de valeurs familiales s'alimentent dans trois modèles de famille foncièrement différents. Le plus ancien, toujours très actif dans une minorité de familles, s'appuie sur une représentation religieuse du monde. En ce sens, on peut dire qu'il est théocratique (Neyrand, 2004/2009), à l'instar de l'ordre du monde, l'ordre familial y est légitimé par la référence à Dieu, qui l'a voulu ainsi. Ce qui implique que cet ordre ne peut être contesté, poussant certains parents à s'élever contre les prétentions de l'école à intervenir dans des domaines considérés comme du ressort des parents (éducation sexuelle) ou renvoyant à un ordre pré-établi qu'il ne peut s'agir de contester, même au nom des grandes valeurs républicaines (ABCD de l'égalité). Dominant dans une minorité de familles catholiques pratiquantes, voire intégristes, il reste très présent dans beaucoup de familles d'origine étrangère, qui se retrouvent quelque peu en porte-à-faux à l'égard de l'école républicaine...

La version laïque de ce modèle renvoie non plus à la religion mais à la Nature la vertu de légitimer les différences traditionnelles de place à l'intérieur de la famille. Si hommes et femmes, garçons et filles, ont des qualités et des aptitudes divergentes cela serait lié à leurs différences biologiques, les positionnant spécifiquement non seulement par rapport à la procréation, mais aussi à l'égard des

5. Le « parentalisme » renvoie à l'importance accordée par les représentations sociales et les discours publics aux parents comme principaux, voire quasi uniques, agents de l'éducation des enfants, au détriment d'une vision élargie de la coéducation effective de ceux-ci. Il correspond à la mise en place de stratégies d'intervention publique ciblée sur les parents qui viennent renouveler l'ancienne optique familialiste (Messu, 2008 ; Chauvière, 2007).

dispositions parentales (tendresse, autorité...) et les dispositions supposées des enfants à l'égard de telle ou telle matière (mathématiques et français par exemple).

Ces deux versions du modèle traditionnel de la famille peuvent se combiner diversement et restent très représentées, même si un modèle plus récent, que l'on peut qualifier de « démocratique », est venu les supplanter à partir des années 1970. Porté par la génération du **baby-boom**, première génération à accéder massivement aux études supérieures, ce modèle prend le contre-pied des précédents en affirmant l'égalité des individus (sexes et générations) et l'autonomie des personnes, tout en mettant en avant l'importance de l'affectif dans les fonctionnements familiaux. Contrairement aux périodes passées, de nos jours ces modèles coexistent, chaque famille élaborant son propre schéma familial en empruntant à ces différentes références, pourtant inconciliables sur le plan logique.

L'une des difficultés que l'on rencontre aujourd'hui dans la confrontation de l'école et des familles réside dans le fait que les modalités traditionnelles d'éducation familiale pouvaient trouver un terrain d'entente avec l'éducation scolaire sur la base d'une conception hiérarchisée et institutionnalisée de l'autorité, qui incitait les parents à soutenir les enseignants dans leur effort éducatif. Avec le passage à une autorité moins répressive, plus communicante et dialoguante, accompagnée de l'affirmation des droits de l'enfant, de la liberté individuelle et de l'égalité des citoyens et des consommateurs, avec comme objectif universellement valorisé l'épanouissement personnel et la réalisation de soi, la distance entre les parents et l'école s'est paradoxalement accentuée. Chacun estime être porteur de la bonne façon d'éduquer l'enfant, alors même que les normes éducatives se sont diversifiées et diffusées de façon contradictoire sous l'influence hétérogène des médias.

Les médias, en effet, sont devenus la première instance de socialisation, au moins du point de vue du temps passé par les enfants. Ainsi, le temps passé par un enfant devant un écran (de télévision, d'ordinateur, de téléphone ou de jeux) est supérieur à celui passé à l'école, ou avec ses parents (plus de 80 % des familles ont les deux parents actifs). Si ceux-ci constituent l'un des grands supports de diffusion des connaissances sur l'homme et peuvent servir d'utiles compléments aux éducations familiale et scolaire, leur logique, fondamentalement basée sur la consommation et l'économie marchande qui la sous-tend, s'appuie avant tout sur les valeurs actuelles du néolibéralisme, la liberté individuelle, la jouissance consumériste et l'intériorisation des normes sociales dans un procès de responsabilisation rien moins qu'ambigu, puisqu'il renvoie l'individu à la pleine responsabilité individuelle de sa situation et le somme à assumer ce qui participe largement des effets des rapports sociaux dans lesquels il se trouve (Revault d'Allonnes, 2010 ; Piketty, 2013).

En même temps, les médias participent de la démocratie en ce qu'ils sont l'espace privilégié de confrontation publique des idées (Habermas, 1978), tout en produisant les risques de dévoiement de cette capacité que certaines utilisations d'Internet ont pu mettre en évidence.

Les relations parents-école se trouvent donc au carrefour de multiples évolutions qui font que, d'une part, l'école et les enseignants ont du mal à continuer à clairement percevoir ce qui constitue le fondement de leur mission éducative, au-delà de la seule transmission des connaissances ; d'autre part, les parents peuvent exprimer différentes sortes de malaise ou de méfiance, fort divergentes selon leurs milieux sociaux, leurs appartenances culturelles, leurs croyances religieuses et leur modèle familial de référence...

Se pose peut-être alors la question du dispositif scolaire, et de ce en quoi il peut influencer sur les types d'interactions entre parents et enseignants, et peut favoriser ou non la gestion d'une question qui est devenue centrale pour l'éducation des enfants, celle de l'autorité. Question qui, elle, renvoie aux interactions entre parents ou enseignants et enfants. Ces deux types d'interactions sont à prendre en compte. Commençons par la question de l'autorité, car elle diffuse directement sur les difficultés parents/école.

Quelle autorité pour les éducateurs et les parents aujourd'hui ?⁶

« *Finalement, qu'est-ce qui caractérise l'autorité, qu'elle soit celle des éducateurs ou celle des parents ? C'est, comme le rappelle Abdelhafid Hammouche (2008), qu'elle découle à la fois de la position institutionnelle (qui confère à son représentant un statut d'autorité) et d'une composante personnelle. En d'autres termes, l'autorité est conférée, d'une part, par la place tenue par celui qui l'incarne (place généalogique pour les parents et place institutionnelle pour les éducateurs), et par la façon, plus ou moins adéquate, qu'il va avoir de l'incarner.* » (Neyrand, 2014). Comme le rappelle Françoise Hurstel (2001), l'autorité est différente du pouvoir et de la persuasion, c'est fondamentalement l'autorité de la parole, liée à la place légitime occupée et la parole qui en découle. Ce qui permet à l'auteur de la parole qui a autorité sur l'enfant de le faire grandir. Deux choses soutiennent ainsi l'autorité : une place légitime, d'où l'éducateur parle, et une volonté de l'incarner. De ce fait, il convient que le parent ou l'éducateur accepte d'assumer sa place pour être reconnu comme détenteur d'autorité. C'est pour cela que les parents-copains auront du mal à faire preuve d'autorité à l'égard de leurs enfants, sauf à ce qu'ils quittent – au moins momentanément – ce statut de proximité amicale avec l'enfant.

Pour Alain Bruel, « *l'autorité, c'est le pouvoir sans la force, mais un peu plus qu'un simple avis. Elle suppose chez l'un la conscience de sa légitimité, chez l'autre celle de la dissymétrie des places et, entre les deux, la mise en suspens du rapport de force* » (Bruel, 2003).

Si aujourd'hui l'éducateur contemporain construit sa légitimité en partie selon cette définition de l'autorité, désormais celle-ci demande quasiment toujours à ce que soit montrée une capacité de motiver ses actes. C'est en ce sens que l'on peut dire que l'autorité est devenue explicative. Sans être pour autant remise en

6. Ce passage s'inspire de mon article « L'autorité parentale, une composante sociologique », *Le Journal des psychologues*, n° 322, novembre 2014, p. 24-28.

question, mais elle a besoin d'être justifiée pour être reconnue. Cette capacité renvoie à un contexte où la pédagogie est centrée en partie sur l'explication et sur les attitudes rarement passives des enfants, même si le cadre continue à conditionner en partie l'activité. Ainsi, pour les parents, l'autorité est encore plus difficile à exercer que celles des éducateurs, du fait de leur situation de grande proximité. En outre, si l'enfant est au centre de la famille, comment tenir une position d'autorité ?

« Aujourd'hui, les transformations sociales ont amené deux choses nouvelles :

– La place légitime du parent ou de l'éducateur ne vous rend pas crédible d'office. Désormais, il faut se rendre crédible aux yeux de ses enfants ou de ses élèves.

– Il faut démontrer ses compétences à tenir sa place. Et la première de celle-ci est peut-être la capacité des parents de dire « non ». L'autorité sert à juguler la violence pulsionnelle. (...)

On le voit, l'autorité a changé de forme, elle est aujourd'hui à justifier, mais elle dépend toujours de la reconnaissance du statut d'autorité de celui qui en fait preuve, qu'il soit parent ou éducateur. » (Neyrand, 2014)

De l'influence des dispositifs d'interaction sur l'éducation

Pour finir, que peut-on dire de la spécificité des dispositifs éducatifs ?

Les dispositifs spatio-temporels et institutionnels d'exercice de l'autorité à l'intérieur de la famille ou de l'école sont très différents, et positionnent les protagonistes dans des interactions spécifiques. L'autorité parentale est généalogique et marquée d'affectivité, alors que l'autorité scolaire est institutionnelle et encadrée par des règles strictes de déroulement du temps scolaire et d'interaction enfants-enseignant. Il y a cependant quelque chose de commun, un rapport asymétrique de transmission considéré comme légitime.

Mais les rapports d'autorité antérieurs ont été modifiés dans les deux institutions que sont la famille et l'école. Si la famille s'est désinstitutionnalisée (Roussel, 1989) par la fragilisation du couple (Neyrand, 2002) et l'émancipation des individus de la tutelle paternelle, la société civile puis l'État et les institutions ont pris conscience de la nécessité de soutenir, voire accompagner, les parents dans leur mission éducative. Le soutien à la parentalité est venu à l'ordre du jour, non sans que s'opposent parfois des conceptions assez divergentes de cette intervention, plus portée vers l'accompagnement (les Reaap) ou plus portée vers la prévention de la délinquance. Toujours est-il qu'aujourd'hui les institutions sont enjointes à s'ouvrir aux parents et à participer à leur soutien dans une perspective éducative.

La question est très délicate, car, d'un côté, les familles et leurs façons de faire se sont extrêmement diversifiées et complexifiées, d'un autre côté, les institutions elles-mêmes ont connu de grandes transformations.

Si on peut interroger le rapport pédagogique tel que l'institue habituellement le dispositif scolaire, par exemple en évoquant les transformations de l'école finlandaise et ses effets positifs ; on peut aussi légitimement se demander en quoi l'école aujourd'hui offre une possibilité satisfaisante de communication entre

parents et enseignant, au-delà de la simple représentation des parents par les comités de parents d'élèves...

L'ensemble de ces questions auxquelles nous sommes désormais confrontés et la reconnaissance de leur complexité représente un premier pas vers l'élaboration d'un positionnement nouveau qui réconcilie les parents et leur école. Quelques pistes peuvent alors être évoquées, à l'instar de Daniel Amédro dans son article « Les parents et l'école » (Amédro, 2004). Pour lui, si l'intervention des parents est importante, c'est quand elle manifeste leur intérêt pour la scolarité de leur enfant (suivi des notes, rencontre des enseignants...), non lorsqu'elle porte directement sur l'activité de l'élève et cherche à le contrôler. Car, dit Jean-Pierre Terrail, la réussite suppose la détermination propre de l'élève. « *C'est la conjonction de l'implication des parents et de l'engagement propre des enfants qui assure les meilleures chances de réussite.* » (Terrail, 1996)

En d'autres termes, c'est en combinant leur disponibilité affective avec l'encouragement de leur enfant à l'autonomie que les parents réussissent le mieux à favoriser la réussite scolaire. S'il s'agit de donner un cadre sécurisant et incitatif, c'est dans la perspective d'induire un investissement et une implication personnels de l'enfant.

Dès lors, pour l'école et les enseignants ce qui importe c'est de redonner aux parents un sentiment de compétence en matière d'éducation, en quelque sorte les requalifier comme parents au regard notamment du déroulement de la scolarité.

Ce qui suppose que l'école soit informative (sur elle-même, les parcours scolaires, en faisant ressortir en quoi ils peuvent être un soutien pour la scolarité de leurs enfants). Ce d'autant plus lorsque les parents sont, du fait de leur histoire, éloignés de l'institution scolaire.

Pourrait alors se réduire la distance entre parents et enseignants, et s'élaborer une véritable coéducation, qui favorise une meilleure transmission des valeurs et des connaissances, tout en légitimant les parents dans leur rôle de régulation des multiples influences socialisatrices et éducatives.

BIBLIOGRAPHIE

AMÉDRO Daniel, « Les parents et l'école », *Envie d'école*, n° 78, mars-avril 2014, p. 9-11.

BRUEL A., FAGET J., LUCILLE J., JOECKER M., NEIRINCK C., POUSSIN G., *De la parenté à la parentalité*, Toulouse, Érès, 2001.

CASTEL Robert, *La montée des incertitudes*, Paris, Seuil, 2009.

DOLTO Françoise, *L'image inconsciente du corps*, Paris, Seuil, 1984.

DONZELOT Jacques, *La police des familles*, Paris, Éditions de Minuit, 1977.

FRITSCH Philippe, JOSEPH Isaac, *Disciplines à domicile, l'édification de la famille*, Collection Recherches, n° 28, CERFI, 1977.

GARNIER P., « Coéducation à l'école maternelle : une pluralité de significations », in S. Rayna, M.-N. Rubio et H. Scheu (sous la direction de), *parents-professionnels : la coéducation en question*, Toulouse, Érès, 2010

- GIDDENS Anthony**, *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan, 1994 (Cambridge, 1990).
- HABERMAS Jürgen**, *L'espace public*, Paris, Payot, 1978 (1962).
- HAMMOUCHEN Abdelhafid**, *Les ressources de l'autorité éducative*, *Modys*, 8, 2008, 19-53.
- HURSTEL Françoise**, *Quelle autorité pour les parents aujourd'hui ?*, *Comprendre*, 2, 2001.
- MURARD Lion, ZYLBERMAN Patrick**, *Le petit travailleur infatigable ou le prolétaire régénéré. Villes-usines, habitat et intimité au XIX^e siècle*, Collection Recherches, n° 25, CERFI, 1976.
- NEYRAND Gérard, M'SILI Marine**, *Mariages mixtes et nationalité française. Les Français par mariage et leurs conjoints*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- NEYRAND Gérard, M'SILI Marine**, *Les couples mixtes et le divorce. Le poids de la différence*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- NEYRAND Gérard**, *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*, Paris, PUF, 2000 (3^e éd. 2011).
- NEYRAND Gérard**, « Idéalisation du conjugal et fragilisation du couple, ou le paradoxe de l'individualisme relationnel », *Penser le lien de couple – Dialogue*, n° 155, 1^{er} trimestre 2002, 80-88 ; repris dans *Le dialogue familial, un idéal précaire*, Ères, 2009.
- NEYRAND Gérard**, « Sexualité, maternité, paternité, pouvoir. Un espace en cours de restructuration », *La Pensée*, n° 339, juillet/septembre 2004, repris dans *Le dialogue familial, un idéal précaire*, Toulouse, Ères, 2009.
- NEYRAND Gérard**, « Lieux d'accueil, savoirs et gestion politique. Un espace en tension », *parents-professionnels : la coéducation en questions*, sous la direction de Sylvie Rayna, Marie-Nicole Rubio, Henriette Scheu, Toulouse, Ères, 2010, p. 27-35.
- NEYRAND Gérard**, *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*, Toulouse, Ères, 2011 (3^e éd. 2014).
- NEYRAND Gérard**, « De l'expert psychologue au parentalisme politique, les apories de la coéducation », *Enfances & Psy*, 52, 2011/3, 28-37.
- NEYRAND Gérard**, « La reconfiguration de la socialisation précoce. De la coéducation à la cosocialisation », *Dialogue*, n° 200, 2013.
- NEYRAND Gérard**, « L'autorité parentale, une composante sociologique », *Le Journal des psychologues*, novembre 2014.
- NEYRAND Gérard**, « Ambiguïté de la valorisation de la coéducation à une époque de sur-responsabilisation parentale », *Recherches familiales*, 12, 2015, p. 279-287.
- PIKETTY Thomas**, *Le Capital au XXI^e siècle*, Le Seuil, 2013.
- REVAULT D'ALLONNES Myriam**, *Pourquoi nous n'aimons pas la démocratie*, Paris, Seuil, 2010.
- ROUSSEL Louis**, *La famille incertaine*, Paris, Odile Jacob, 1989.
- Spirale*, La parentalité, une notion à déconstruire, des pratiques à construire, coordonné par Patrick Ben Soussan, n° 73, mars 2015.
- TERRAIL Jean-Pierre**, « Les familles confrontées à l'école », *Bulletin d'information de l'ONISEP*, n° 514, décembre 1996.

LES PARENTS ET L'ÉCOLE AU QUÉBEC ET EN FRANCE

Denis Meuret,

Professeur émérite de Sciences de l'éducation,
Université de Bourgogne, IREDU



Je soutiens dans un ouvrage récent (*Pour une école qui aime le monde, les leçons d'une comparaison France-Québec 1960-2012*, Presses Universitaires de Rennes, 2013) que le système éducatif québécois s'appuie encore aujourd'hui sur une représentation de l'école proposée au moment de la Révolution Tranquille par le rapport parent. Celle-ci fait converger les différentes missions de l'école, aussi bien pour chaque enfant, pour chaque jeune (pas de contradiction entre apprentissage et développement de la personne, entre plaisir et effort) que pour le pays (pas de contradiction entre une école qui vise à améliorer la démocratie, le rayonnement culturel et la productivité économique du pays). Elle dessine ce que j'ai appelé « une école qui aime le monde ».

En revanche, le système éducatif français n'arrive pas à échapper au modèle d'école élaboré à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, dont Durkheim a donné l'expression la plus argumentée et la plus cohérente. Selon ce modèle, l'école a charge de sauver la société de ses tendances anomiques, elle doit contrer l'influence des fausses croyances par l'exercice de la raison, apprendre aux élèves l'autodiscipline et l'amour de l'intérêt général. Elle doit pour cela être coupée du monde, dans un lieu où, par une alchimie propre à la classe, l'apprentissage procède de la seule exposition à la parole du maître.

Comment se comparent les relations entre les parents et l'école dans ces deux cadres ? On s'attend à ce qu'elles soient plus harmonieuses, plus confiantes, plus intenses au Québec qu'en France. Nous allons voir que, si c'est bien le cas, ces relations n'ont pas été toujours de ce type, que leur qualité actuelle est le résultat d'un processus de gouvernement qui a dû surmonter des réticences, faire advenir des évolutions, résoudre des difficultés et que, par ailleurs, elle n'empêche pas que ces relations ne soient pas toujours évidentes, bref, qu'elles sont bien plus intéressantes à étudier que si elles nous donnaient clé en main le modèle de relations idylliques que seul un indéfectible conservatisme empêcherait de se réaliser dans notre pays.

Je voudrais ici retracer brièvement l'histoire de la place des parents dans l'école en France et au Québec puis comparer la situation actuelle dans les deux pays, avant de voir dans quelle mesure les récits sur l'école dominant dans chaque pays concourent à l'expliquer.

HISTOIRE

Les systèmes scolaires du Québec et de la France reposent avant 1960 sur deux représentations, qui pour être ennemies, n'en sont pas moins proches : le modèle catholique et le modèle durkheimien. Les parents n'y ont pas de place. D'ailleurs, à cette époque, ils n'en réclament pas une.

Puis, au Québec, la commission parent⁷ (1963-1966) appelle à une collaboration entre les parents et l'école.

Cette collaboration est, selon la Commission, nécessaire parce que l'enseignement doit être individualisé, parce que maîtres et parents ont en commun « fierté et inquiétude » devant cette « jeunesse nouvelle » vis-à-vis de laquelle « l'autoritarisme est révolu ». parents et maîtres « cherchent les uns et les autres à mieux comprendre et à mieux aider l'enfant ». « L'école et la famille doivent collaborer, afin que chaque enfant tire le meilleur profit possible de l'éducation et de l'enseignement ». « Maîtres et parents doivent pouvoir compter les uns sur les autres », « se manifester un respect mutuel que l'enfant doit percevoir comme bien sincère », ceci d'autant plus qu'on entre dans une période de réforme scolaire. Les parents, à côté des enseignants et de l'orienteur aideront l'enfant à choisir ses cours, dans un système qui fait une large place aux options. (*Rapport parent*, tome 2b, pp. 23,24)

En France, à la même époque, le colloque d'Amiens, qui tente, avec beaucoup moins de succès, de promouvoir une école semblable à celle que recommande le rapport parent, affirme dans le même sens que « l'école nouvelle doit promouvoir, dans l'intérêt de l'enfant, la coopération entre les enseignants, les élèves et les parents... » (*Pour une école nouvelle*, Actes du colloque d'Amiens, Dunod, 1969, p2).

Cependant, le rapport parent ne prévoit aucune place pour les parents dans la gouvernance de l'école ou dans celle des Commissions scolaires, équivalent élu de nos rectorats. Il faudra attendre... 1998, et qu'une certaine autonomie des établissements existe dans un système très centralisé, pour que les parents aient leur mot à dire sur le fonctionnement de l'école, au sein de « Conseils d'établissements », qui sont l'équivalent des conseils d'école et des Conseils d'administration des établissements secondaires, créés en France dès les années 1980.

Pourtant, l'idée de confier la gestion de l'école à un Conseil formé essentiellement de parents était contenue dans le *Livre vert* de 1977, et avait été reprise dans un *Livre blanc* de 1982 (« L'école communautaire et responsable »). Mais, dit un historien⁸, « ce projet subit l'assaut fatal des Commissions scolaires » et il faudra deux lois (1988, 1998, entre lesquelles, selon notre historien, enseignants et parents se sont « apprivoisés ») pour que se stabilise la situation qui prévaut aujourd'hui. Le processus par lequel, au Québec, les parents se sont vus reconnaître des prérogatives importantes fut donc long et a connu des blocages.

En France, le processus fut très différent. Les textes juridiques organisant la participation des parents aux conseils d'école ou aux conseils d'administration ont été promulgués, on l'a dit, plus tôt qu'au Québec. En revanche, la participation qu'ils prévoient était plus modeste et leur mise en œuvre a vidé cette participation d'une part de sa substance, à tel point que, par exemple, un texte a dû

7. Du nom de son président, A.-M. parent, sans lien aucun avec les parents d'élèves.

8. *Le système éducatif québécois*, J.-P. Proulx, Chenelière, 2009.

rappeler que les parents devaient recevoir les mêmes documents préparatoires que les autres membres des conseils d'administration et que, comme on sait, les parents ont souvent l'impression d'y faire de la figuration.

LES PARENTS ET L'ÉCOLE EN FRANCE ET AU QUÉBEC AUJOURD'HUI

L'évaluation internationale PIRLS 2006 comprend un questionnaire aux parents qui permet de comparer l'opinion des parents de nos deux systèmes scolaires sur l'école (primaire) de leur enfant. La satisfaction des parents est mesurée par un indice qui comporte quatre items « l'école de mon enfant m'associe à son éducation », « l'école de mon enfant devrait faire plus d'efforts pour m'associer à son éducation » [...], « l'école de mon enfant se soucie de ses progrès scolaires », « l'école de mon enfant l'aide bien à faire des progrès en lecture ». Selon cet indice, 67 % des enfants québécois sont dans des écoles dont les parents sont satisfaits, contre 52 % des élèves français, ce qui situe le Québec et la France respectivement au 15^e et au 35^e rang des 45 pays participants à l'évaluation.

De fait, les parents sont aujourd'hui davantage « associés à l'éducation de leurs enfants » au Québec qu'ils ne le sont en France, et ceci au niveau individuel comme au niveau institutionnel.

Au niveau individuel, les parents ont dans les deux pays le choix entre l'enseignement public et l'enseignement privé. Au sein du public, ils ont le choix de leur établissement à peu près comme en France (possibilité de dérogation à la carte scolaire), à cette importante différence près que ce système vaut là-bas aussi pour les écoles primaires quand il est limité ici au secondaire. Une différence importante existe pour les élèves en difficulté. L'équivalent québécois de notre « programme personnalisé de réussite éducative » (PPRE) est le « plan d'intervention ». Ce dernier est élaboré par les parents, le directeur de l'école, l'enseignant et l'un des membres des diverses professions qui interviennent auprès de ces élèves. Dans l'école où j'ai assisté à l'élaboration d'un tel plan, la directrice m'a précisé, avant la réunion, qui a duré une bonne demi-heure, que le personnel ne s'était pas réuni auparavant sur le cas de cet élève, pour ne pas arriver avec une solution toute prête que les parents n'auraient qu'à valider. De fait, la réunion a commencé par l'exposé des difficultés scolaires de l'élève, puis la parole a été donnée aux parents et leur intervention a, en effet, permis aux professionnels de mieux comprendre, peut-être pas l'origine des difficultés de l'élève, mais qu'elles étaient déjà traitées, pas très heureusement, dans le cadre familial, de sorte qu'une meilleure convergence a pu être mise au point. En France, il est au contraire explicitement prévu que le PPRE est élaboré par l'équipe éducative, puis seulement « discuté avec les parents et présenté à l'élève ». D'une façon générale, les textes québécois recommandent une pédagogie par projets, qui conduit souvent à présenter le résultat des projets aux parents, quand ces malheureux n'en sont pas l'objet⁹. Ils recommandent aussi une pédagogie individualisée, par exemple, en cas de difficultés d'apprentissage, une « réponse graduée »

9. Dans une école que j'ai visitée à Montréal, des enfants de 10 ans avaient fondé une entreprise de « formation informatique des parents » (Meuret, 2013, p. 190).

dont le premier stade est fait d'« interventions ciblées mises en place par l'enseignant avec la collaboration des parents¹⁰ ». Une autre différence existe dans la façon d'envisager le rôle des parents lors des transitions, par exemple entre le primaire et le secondaire. En France, les difficultés liées à cette transition sont étudiées par les chercheurs et traitées dans les établissements sans implication des parents, tandis que, au Québec, un guide édité par le ministère à l'intention des écoles¹¹ dégage six principes d'action, dont le premier est « Reconnaître les parents comme premiers responsables de l'éducation de leur adolescent ».

Au niveau institutionnel, alors qu'en France, la directrice ou le directeur de l'école préside le Conseil d'école et que le chef d'établissement préside le Conseil d'administration de l'établissement secondaire, au Québec, c'est un parent qui préside le Conseil d'établissement. Il est précisé que ce parent ne peut être par ailleurs membre du personnel de l'école. Comme, en outre, le président a voix prépondérante et que parents et enseignants sont en nombre identique dans le Conseil, en cas de conflit frontal entre les deux catégories, ce sont les parents qui ont le dernier mot. Il faut ajouter à cela que ce Conseil présidé par un parent a des prérogatives plus larges que ses homologues français, en particulier dans un domaine dont l'importance signale par elle-même une association plus grande des parents à la conduite de l'école, ce qu'on appelle au Québec la « redevabilité ». Selon la loi sur l'instruction publique, équivalent de notre code de l'éducation, le Conseil d'établissement « prépare et adopte un rapport annuel d'activité et le transmet à la Commission scolaire », il « informe annuellement les parents et la communauté des services offerts par l'école et de leur qualité¹² ».

Surtout, il « rend compte tous les ans de la réalisation du plan de réussite¹³ », un plan qui est l'équivalent du « contrat d'objectifs » des établissements scolaires français, à ceci près qu'il comprend forcément des objectifs sur le niveau d'apprentissage des élèves telles que les mesurent plusieurs évaluations provinciales systématiques. En France, au début des années 1990, une tentative d'élaborer un ensemble d'indicateurs pour rendre compte au Conseil d'administration de l'année écoulée a tourné court.

LA PLACE DES PARENTS DANS LES MODÈLES D'ÉDUCATION

En quoi les modèles politiques d'éducation que nous avons évoqués au début de ce texte permettent-ils de comprendre la place différente des parents au Québec et en France ?

Dans le modèle durkheimien, l'école doit se tenir à l'écart des influences sociales pernicieuses qui s'exercent évidemment aussi par l'intermédiaire des parents.

10. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (ci-après MELSL), 2007, Organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

11. *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*, MELSL, 012, 2012

12. Souligné par moi, DM.

13. Le lecteur est invité à taper sur son moteur de recherche favori « école de la Rive », puis, une fois arrivé sur le site de cette école québécoise, de cliquer sur « rapport annuel » : il aura un exemple de ces rapports.

Cela favorise cette représentation négative des parents fréquente dans l'école française : les parents des classes populaires sont perçus comme démissionnaires ou incapables, ceux des classes favorisées sont perçus comme porteurs d'un « consumérisme individualiste » tout aussi contraire aux objectifs civiques de l'école. Cela ne conduit plus à les exclure de l'école mais cela empêche l'expression d'un discours explicitant pourquoi il est souhaitable que les parents aient une place dans l'école. Dans les textes administratifs, une certaine collaboration avec eux est présentée comme nécessaire, mais l'absence de récit adéquat empêche qu'elle soit vraiment justifiée. Il s'ensuit une participation des parents plutôt moindre que celle que prévoient les textes réglementaires. Il s'ensuit aussi une situation que dénoncent les recherches sociologiques, les inégalités dans les relations parents-école, l'humiliation que ressentent les parents des milieux populaires lors de leurs contacts avec les enseignants¹⁴. On peut d'ailleurs penser que le modèle influe à la fois sur ce phénomène et sur sa dénonciation, dans la mesure où cette dénonciation présente comme un phénomène inhérent à une société hiérarchisée, ce qui est au Québec présenté comme un risque que le professionnalisme des enseignants doit prévenir.

Le même modèle a quelque peine à penser l'articulation entre l'école et le monde, alors que le modèle québécois relie de façon plus évidente la réussite scolaire que l'école vise et la réussite de l'insertion sociale que visent les parents, en particulier parce que l'école québécoise a une conception plus large de l'insertion sociale que l'école française, où elle est davantage réduite à une insertion professionnelle avec laquelle l'école entretient des rapports ambivalents : d'un côté, l'école réclame des moyens supplémentaires au nom de sa contribution à la croissance économique, de l'autre, elle méprise ceux qui visent par l'école une réussite mondaine (sociale, professionnelle) plutôt que l'acquisition d'une culture « gratuite », plutôt que l'apprentissage d'une pensée sans lien avec l'action. L'école québécoise, à travers des notions comme le développement de la personne, conjugue ces différentes dimensions de façon plus heureuse, ce pourquoi on peut dire qu'elle aime le monde quand l'école française le perçoit comme une menace. De ce fait, en France, parents et école sont tous deux attachés à la réussite scolaire de l'élève mais, du moins dans l'esprit d'une bonne partie des personnels de l'école, ils ne lui donnent pas le même sens. Au Québec, les textes officiels écrivent plus tranquillement et plus généralement que « tous les parents ont à cœur la réussite et le bien-être de leur enfant. C'est aussi ce que veut l'école¹⁵ ». En France, ils présentent de façon plus étroite l'enjeu du dialogue parent-école comme la réussite de la scolarité de l'enfant, ce qui oriente la contribution des parents vers une préparation de l'enfant à l'école (lui apprendre à respecter les règles, assurer sa disponibilité pour l'apprentissage, par exemple en le mettant au lit tôt).

La plus grande capacité de l'école québécoise à penser le lien entre les apprentissages et l'insertion sociale se traduit aussi par le fait qu'elle se conçoit plus

14. Cf. par exemple, *De quelques principes de justice dans les relations parents-école*, Éducation et didactique, 6 (1), Périer, P., 2012.

15. *Rapprocher la famille et l'école primaire*, MELS, 2004.

facilement comme au service de la communauté, à la fois la communauté nationale (le Québec comme société tolérante et solidaire, comme économie dynamique et nation moderne) et la communauté locale. Il s'ensuit que les parents n'ont pas seulement une légitimité d'amont (en tant que premiers éducateurs de l'enfant, cette légitimité sur laquelle les fondamentalistes religieux de toutes obédiences appuient leurs revendications « culturelles » vis-à-vis de l'école), mais aussi une légitimité d'aval, en tant que membres de la communauté dans laquelle l'école insère les enfants. Au Québec, d'ailleurs, les séances des Conseils d'établissement sont publiques, comme sont publics les éléments de la « redevabilité ». On peut d'ailleurs penser que cette seconde légitimité, celle qui procède de ce que les parents et l'école ont tous deux en charge une insertion heureuse de l'enfant ou du jeune dans la société de demain, supplante de plus en plus la première, qui pour cette raison prend aujourd'hui les formes corrompues qu'on a pu observer récemment.

Enfin, le modèle durkheimien privilégie l'enseignement en classe par la parole du maître, ce qui rend en France plus difficile d'individualiser l'apprentissage, entre autres pour les élèves en difficulté. Or, par construction, un enseignement individualisé a davantage besoin de ce que les parents peuvent indiquer de leur enfant.

En résumé, le Québec n'offre pas l'exemple d'un système scolaire où les parents auraient pris le pouvoir dans l'école, mais d'un système où le rôle de l'école est pensé d'une façon qui facilite la convergence de l'action des parents et de la sienne au service du développement de la personne de l'élève et de son insertion dans la société. C'est parce que l'école a une conception profonde et large de son rôle qu'elle peut associer les parents à son action sans y perdre son âme.

4.3 ORGANISATIONS ASSOCIATIVES

LES UNIVERSITÉS POPULAIRES DE PARENTS : QUALIFIER ET LÉGITIMER LA PAROLE DES « AUTRES » PARENTS*

Martine Fourier,
Membre du Prisme,
Présidente de Cerise (accompagnement scolaire), Nanterre



Depuis 2005, une trentaine d'Universités Populaires de parents se sont créées en France, à l'initiative d'un mouvement parental et éducatif : l'Acepp. (Association des collectifs enfants parents professionnels). Ces universités permettent aux parents de contribuer à la recherche en sciences de l'éducation, mais aussi de redynamiser leur territoire et d'en devenir des porte-parole aguerris.

Pris sur le vif

■ À peine le groupe installé et l'animatrice arrivée, Sakina s'est déjà emparée du marqueur. Elle inscrit sur le tableau blanc la question de recherche du groupe : « En quoi le milieu dans lequel l'enfant grandit influence-t-il sa réussite ? ». L'animatrice, Odile, entre dans la pièce et plaisante : « Ah bien je vois que je ne vais pas avoir besoin de travailler, puisqu'elles font mon job ! ». Ce jeudi d'octobre, les membres de l'Université populaire de parents d'Aulnay, un groupe de recherche composé de parents des quartiers populaires, encadré par un universitaire et des animatrices de l'Acepp, se retrouvent pour préparer un séminaire national. Il s'apprêtait à réunir à Nice les quelque 300 parents et 30 universités populaires de parents ou « UPP » du réseau.

Pour ce grand événement, les six mamans-chercheuses – toutes des femmes – ont prévu un panneau de présentation de leur groupe. Elles s'interrogent sur ce qu'elles doivent y inscrire. « Peut-être indiquer d'où l'on vient et où est Aulnay ? », demande l'une. « Attends, si on met qu'on est du 9-3 ça va tout casser ! Je préfère qu'on mette Île-de-France. Je vais dans le Sud j'ai ma réputation à tenir ! » répond l'autre, mi-sérieuse, mi-blaqueuse. Les expertes, toutes excitées à l'idée de ce séminaire, découvrent ensuite leur billet d'avion. Certaines sautent de joie à l'idée de s'envoler « pour la première fois » et de rencontrer les autres parents-chercheurs.

■ L'UPP d'Aulnay en est à sa deuxième année. Les mamans-chercheuses ont pour l'instant réalisé une trentaine d'entretiens, qui doivent encore être analysés. La première année, elles ont avancé toutes seules, échangeant sur les problèmes qu'elles ont rencontrés dans leur vie personnelle. Une phase exploratoire nécessaire, selon Emmanuelle Murcier, chargée de la coordination au sein des UPP, pour que leur réflexion prenne une dimension collective, se « dépsychologise » et se « désindividualise ». Avant « tout le monde parlait de parentalité mais il y avait plein de stéréotypes et on ne donnait jamais la parole aux parents ».

« C'est en parlant de choses concrètes et personnelles qu'on s'arme pour le collectif », explique Martine Fourier, docteur en sciences de l'éducation et militante éducative, qui aide une autre UPP, celle de Grigny-Viry. Les parents sont encadrés pendant toute cette phase par un ou deux animateurs. Puis le groupe choisit un universitaire – pour Aulnay, il s'agira de Didier Lapeyronnie – qui va les aider à élaborer une question de recherche. Une sélection qui se transforme parfois en véritable « entretien d'embauche », comme le fait remarquer avec humour Martine Fourier, qui souligne leurs exigences fortes sur l'éthique et la rigueur.

Le but des UPP

■ Changer le regard sur la parentalité et sur les quartiers populaires, « qualifier et légitimer » les savoirs des parents, tout en les rapprochant des institutions et en « renforçant leur pouvoir d'agir ». L'idée a été lancée en 2005, en réaction au discours ambiant sur les parents démissionnaires. À cette époque, on ébauche des politiques de sanctions à l'égard des parents dont les enfants sont absents de l'école, en supprimant les allocations familiales notamment, une loi abrogée depuis. « Tout le monde parlait de parentalité mais il y avait plein de stéréotypes et on ne donnait jamais la parole aux parents », se souvient Emmanuelle Murcier.

■ À l'origine de l'implication des parents dans le projet, on trouve souvent une frustration vis-à-vis de l'école et un sentiment de ne pas être écouté. Chantal, maman-chercheuse depuis 2008 et d'origine portugaise, raconte ainsi comment son fils, au moment du choix des vœux après la classe de Troisième, a failli être envoyé en bac pro « gros œuvre » contre son gré.

Elle avait pourtant précisé à l'enseignant que ce n'était pas son choix, détaillait-elle, et avait signé le papier sans s'inquiéter, attendant la discussion promise par le professeur. « Ils ont rempli le papier avec les vœux sans rien me dire, puis m'ont dit que c'était parce que j'étais portugaise et qu'il trouverait donc plus facilement du travail.

Mais si on avait voulu qu'il soit dans le bâtiment, avec les oncles et la famille qui travaillent dans le secteur, pas besoin d'aller en bac pro justement ! » se récrie-t-elle, avant d'ajouter, encore bouleversée : « C'est vraiment honteux ! Imaginez ceux qui ne parlent pas Français, ils ne peuvent même pas se défendre ! »

Au final, après sept visites des parents à l'inspection d'académie, son fils sera réorienté en bac pro vente. Mais trop tard, quelque chose est brisé désormais, une blessure d'orgueil et d'amour-propre comme en connaissent trop souvent les quartiers populaires.

Réinventer les regards

■ Parce qu'ils vivent ces frustrations, ces incompréhensions au quotidien, les parents des UPP sont capables d'avoir un regard différent de celui des autres chercheurs sur le sujet. « Elles ont trouvé des choses que je n'avais lues nulle part ailleurs », explique Martine Fourier. « Leur étude montre qu'il existe de fortes discordances entre les attentes des familles populaires et les enseignants. Elles ont trouvé par exemple que pour les enseignants, le fait que certains parents ne maîtrisent pas la langue ou soient dans la précarité n'était pas considéré comme ayant une incidence sur le suivi des devoirs ».

51 % des parents des UPP étant eux-mêmes immigrés ou de parents migrants, ils sont plus attentifs à ces « petites choses » qui se nichent dans la langue et que les institutions ne remarquent plus. Comme le fait par exemple de « convoquer » à une réunion, plutôt que d'y « inviter ».

Enjeux de pouvoir

■ La question du pouvoir est omniprésente dans leurs recherches, et dans leurs discussions. Comme ce jour-là, au premier étage d'un des immeubles du quartier de la Grande Borne, où a lieu une réunion de l'UPP Grigny-Viry. Un quartier érigé à la fin des années 1960, aujourd'hui classé en zone urbaine sensible et tristement célèbre pour son taux de chômage élevé et pour s'être enflammé pendant les violences urbaines de novembre 2005.

« Attention à ne pas être instrumentalisés » (Orkia, maman-chercheuse). Dans la pièce triste, les parents remplissent l'espace de leur gaieté. Sur la table des pâtisseries, du thé, du café qu'on s'échange entre deux sourires et éclats de rire. Elles discutent de leurs projets à venir. Faudrait-il impliquer des parents pour qu'ils deviennent traducteurs à l'école, puisque l'école en manque ? « Attention à ne pas être instrumentalisés », remarque Orkia. « Il faut que vous soyez reconnus en tant que parents et pas en tant que simples bénévoles ! », appuie Martine Fourier. Elles aimeraient obtenir un espace au collège Jean Vilar à Grigny pour réunir régulièrement les parents de l'établissement, discuter de différentes thématiques liées à la parentalité et « créer une dynamique ». Faire des parents des acteurs.

Faire des parents des acteurs

■ L'UPP de Grigny-Viry a fini ses recherches mais se réunit toujours autour de projets communs. Car le travail ne s'arrête pas avec là, comme pour la plupart des UPP. « L'idée, c'est vraiment de permettre aux parents d'être de réels acteurs citoyens, d'accéder à des espaces symboliquement forts et d'être des forces de propositions auprès des institutions et des élus », explique Emmanuelle Murcier. C'est une « démarche ascendante », résume-t-elle. Les différents colloques auxquels les membres de Grigny-Viry ont participé pour exposer leurs résultats ont permis de nouer des partenariats avec la ville, certains parents-experts participant ensuite à des groupes de travail avec le conseil municipal, d'autres donnant leur avis lors de l'évaluation des programmes de réussite éducative.

L'UPP Grigny-Viry a ainsi créé une association en juin 2013 et prépare un forum où des professionnels seront invités. Une « petite révolution » pour les institutions avec lesquelles elles travaillent qui voient leurs « bénéficiaires » prendre la parole et se transformer en acteurs du changement, comme l'explique dans une brochure de l'association François Dubouchet, directrice de service dans un conseil général : « Même s'il y a des résistances, les professionnels de l'action sociale changent leur perception, voient les usagers différemment ».

Reconstruire les parents

■ Le travail des parents-chercheurs change les institutions et les transforme d'abord eux-mêmes. « Avant, je donnais toujours raison au professeur. Grâce au chemin accompli je suis plus à l'écoute de mes enfants, j'essaie de comprendre

ce qui ne va pas », explique Sabah, qui ajoute que les UPP lui ont aussi appris à être « plus positive » et à « mieux accepter les mauvaises notes de ses enfants ». « Je jugeais les parents, je pensais que c'était de leur faute. Maintenant je les comprends mieux », lâche Esmahane, membre de l'UPP de Grigny-Viry. Surtout, chaque membre convient d'avoir une meilleure confiance en lui. Emmanuelle Murcier parle quant à elle d'une « dignité retrouvée » : « Les parents sont amenés à dépasser leurs craintes. Ils mettaient les institutions sur un piédestal et ils se rendent compte que ce sont des gens comme vous et moi. Après cela, ils ne s'adressent plus aux enseignants de la même manière et se sentent moins stigmatisés ». « Aujourd'hui je sais que ma parole compte », abonde en ce sens Chantal. « Avant, on m'appelait "Madame Oui". Je disais "Oui" à tout, maintenant j'arrive à dire "Non" ! », confie quant à elle Marie-Claude. « J'ose dire les choses plus franchement », estime Halim.

Preuve de cette confiance retrouvée

■ Une bonne partie des membres de l'UPP qui étaient sans activité ont retrouvé du travail ou sont en formation. Sabah, qui était mère au foyer, est aujourd'hui animatrice pour la ville de Grigny. Esmahane a passé un brevet professionnel Jeunesse et sport et travaille désormais comme médiatrice, pour prévenir le décrochage scolaire. Chantal a suivi une formation de coordinatrice de projets : « Les UPP m'auront appris cela : c'est tout au long de la vie qu'il faut se former ». Leur parcours est à l'image des quelque 300 parents de la trentaine d'UPP du réseau, des femmes en grande majorité (il n'y a qu'11 % d'hommes), dont un tiers est au départ sans emploi, 15 % sont en situation d'illettrisme et 39 % ont un niveau de diplôme inférieur à la Troisième. Et pourtant, à rebours des préjugés, ces parents-chercheurs sont capables non seulement de contribuer à la recherche en sciences de l'éducation, mais aussi de redynamiser leur territoire et d'en devenir des porte-parole aguerris. Ils sont invités dans de nombreux colloques en France et à l'étranger et courtisés par les institutions qui se disputent leur expertise.

■ Le Parlement européen les a invités à Bruxelles en 2012 et ils ont même franchi les murs dorés de Sciences Po. « Ce que nous proposons, c'est un véritable retournement de pensées », commente Emmanuelle Murcier.

Le projet donne une leçon d'enthousiasme et d'audace : il suffit en effet parfois de changer de perspective sur une situation pour changer la situation elle-même.

RENCONTRES NATIONALES « EN ASSOCIANT LES PARENTS, TOUS LES ENFANTS PEUVENT RÉUSSIR » (AVRIL 2015)

LA PLACE DES PARENTS DANS L'ÉCOLE.

Intervention de **Marie-Aleth Grard** (ATD-Quart Monde)

Une incompréhension qui pourrait devenir désaffection

En 2010, tous les sondages montrent le développement d'un sentiment d'incompréhension grandissant des parents vis-à-vis du fonctionnement et des contenus d'enseignement.

D'où vient ce sentiment ? Pendant des dizaines d'années restées dans les mémoires, l'école a été un symbole de continuité et de permanence bien évoqué dans de nombreux romans ou des films. Depuis plus d'une génération, l'école apparaît en crise permanente de plus en plus incompréhensible. Qu'on se rappelle que depuis l'année 1974, il n'y a pas eu une année dans le système scolaire où il n'y ait pas eu un ou deux niveaux connaissant une réforme des structures ou des programmes.

Face à ce « maelstrom » permanent du système scolaire, les parents ont parfois la tentation de se tourner vers un enseignement privé qu'il juge porteur de continuité au niveau des valeurs même s'il applique les mêmes réformes que le public.

Améliorer la compréhension de l'école par les familles est un enjeu décisif. Si les familles et notamment celles les plus éloignées de l'école ne sont pas accompagnées dans leur découverte du système scolaire actuel, il y a véritablement un risque, attesté par de nombreuses enquêtes d'opinion, que ces populations rejettent une école qu'elles ne comprennent pas et soient sensibles à toutes les campagnes visant à disqualifier l'école publique.

Cette perspective est d'autant plus crédible que la France est un des rares pays d'Europe où n'existe sur aucune chaîne à diffusion nationale une émission d'information concernant l'école, ses programmes et son fonctionnement. Il y a en France des émissions « grand public » sur tous les sujets concernant le quotidien : la santé, la cuisine, les loisirs, l'automobile, la consommation... du type « *Savoir plus santé* » ou « *INC Consommation* » ; il n'y en a aucune sur l'école, qui n'est évoquée que dans les faits divers des journaux télévisés.

Dans d'autres pays d'Europe, on a des émissions régulières sur l'école, par exemple sur des thèmes actualisés comme l'enseignement de la physique, le choix d'une langue vivante en primaire, l'orientation professionnelle, qui permettent à la connaissance de l'école de ne pas être un « délit d'initiés », et qui contribuent à en faire une institution transparente permettant aux familles de mieux comprendre ses missions, ses enjeux, ses évolutions et la nécessité d'y conduire des changements pour toujours mieux faire réussir les jeunes qui lui sont confiés.

Où et comment lutter contre cette incompréhension

Or, même si se pratique un bon accueil des familles, comme le remarque le Haut Conseil de l'Éducation en 2007, les différents niveaux du système éducatif ont tendance à se considérer comme des cercles fermés sans cohérence les uns avec les autres : « Le hiatus entre la maternelle et le CP est l'une des insuffisances les plus sérieuses de l'école primaire ».

Et que dire de la liaison CM2/6^e où pour ne prendre qu'un exemple, les parents vont vivre un type de bulletin en juin et un autre en septembre sans aucun point commun entre eux. Trop souvent, encore, c'est aux familles de tenter de décrypter les changements.

En ne mettant pas au premier rang l'information et les explications sur le fonctionnement du système éducatif, les enseignants du public risquent d'abandonner

à la rumeur les jugements des familles sur l'efficacité de leurs établissements et à amplifier les critiques sur l'école publique.

Il faut également que l'école s'interroge sur une certaine prudence dans l'abandon de symboles ou de rites qui peuvent faire sens aux yeux des familles : les manuels, les fêtes de fin d'année, voire les bulletins scolaires. Les enseignants sont souvent pas, peu ou mal préparés à cette mission de dialogue avec les familles qui nécessite pourtant des gestes professionnels précis : animer un groupe, savoir présenter une situation, recevoir des adultes angoissés, savoir les mettre en confiance, gérer les informations recueillies... Autant de formations qui n'existent pas ou plus en formation initiale ou continue.

LA PLACE DES PARENTS EN COÉDUCATION

Intervention de **Martine Fourier (Prisme)**

Constat

Nous rappellerons d'abord des travaux de D. Glassman qui dit que selon les cas, on parle de parents ou de familles et, dans cette situation, ils sont perçus comme parents défaillants dans leur parentalité, alors que famille renvoie à la parentèle élargie. Dans ce cadre, il nous semble essentiel de rappeler la représentation de la famille aux formes diverses : monoparentalité, familles recomposées, homo-parentalités, concubinage, polygamie, mariages successifs... dont on nous répète la nouveauté alors que Martine Segalen nous a appris que le modèle des 2 parents unis dans la longue durée éducative est une exception historique et territoriale.

En effet, comme l'a dit un participant, les parents sont les généralistes de l'éducation et délèguent aux différents spécialistes des temps et formes d'éducation : écoles, loisirs, temps libre, santé, valeurs morales, éducation civique. Cependant, A. Percheron a montré que les valeurs morales, (relation au travail et aux métiers, rapports de sexes et vie domestique, croyances, modèles idéaux politiques) sont largement acquises dans la famille dans les apprentissages explicites mais par des imprégnations implicites qui resurgissent à l'état adulte.

Les familles pour éduquer leurs enfants attendent des institutions des aides financières, domestiques (garde) et sociales (administration, droits). Cette éducation partagée se fait dans des espaces éducatifs multiples (domicile, entourage familial et voisinage, lieux de garde de la petite enfance, école, équipements de proximité de loisirs et espaces publics ouverts) et des temps cumulés : de 0 à 25 ans, l'année (en France, structurée par le temps scolaire pour toutes les institutions et modes de vies publics), la semaine et journée.

On sait aujourd'hui, la difficulté à coordonner les temps de vie (sociaux, familiaux, professionnels, de loisirs...) et combien le temps des parents est contraint par la nécessité de veiller à la protection des enfants, en partage avec des institutions existantes ou non. Par exemple, ces femmes de ménage africaines qui exercent dans les bureaux matin et soir ne se voient rien offrir comme accueil des enfants mais on leur reproche de les laisser seuls aux heures extrascolaires...

Analyse

Les inter/actions éducatives se font entre les adultes concernés (entre parents et avec les professionnels, mais aussi parentèle et fratrie), entre les enfants et ces adultes et entre les enfants eux-mêmes. Mais si l'on veut parler de réelle coéducation donnée/reçue en commun, cela suppose de s'inscrire dans des logiques coopératives, mutualistes qui respectent les pratiques savantes et profanes, les pratiques populaires et professionnelles dans une réelle complémentarité, sans hiérarchie stigmatisante.

C'est la condition de la cohérence nécessaire à la construction de l'autonomie de l'enfant vers l'adulte, impliquant d'emblée la participation réelle des jeunes et enfants à cette coéducation. Plusieurs auteurs ont traité de la complexité des pratiques éducatives populaires et Meirieu a écrit et répété que « aucun pays au monde comme la France, n'a construit son système scolaire contre le système familial ». En fait, jusqu'aux années 1980, la question des parents dans l'école ne se posait guère, malgré des lois récentes permettant leur participation (modeste) aux Conseils d'écoles et Conseils d'administration du secondaire.

Mais aujourd'hui, la question scolaire est liée à l'insertion socio-professionnelle des jeunes, particulièrement en France dépendante du niveau d'études. Toutes les recherches ont montré l'exclusion quasi définitive du monde professionnel des jeunes sans diplômes ni qualification, qui concerne cependant presque 20 % d'une classe d'âge. Les parents, même les plus éloignés de l'école ont intégré ces processus et savent, qu'à terme, leurs enfants sans emplois resteront à leur charge et à celle de la société tout au long de leur vie.

De plus, cette non insertion présente des risques sociaux (délinquance, marginalisation) et sanitaires (emplois pénibles, espérance de vie réduite...) et les inquiétudes sont grandes dans les familles aussitôt qu'un jeune décroche.

De fait, tous les parents tentent de comprendre et de répondre aux attentes des enseignants mais selon leur capital culturel et social, ces attentes leur sont plus ou proches et familières ou éloignées de leur quotidien et étranges.

On peut s'interroger sur l'efficacité de cette implication demandée aux familles, des limites lorsque les parents font « tout bien » sans résultat sur l'enfant, de ces familles qu'on voit trop à l'école et celles qu'on ne voit jamais. La question de la confiance dans les enseignants est posée, entre le « trop » jugée comme conflictuelle et le « pas assez » jugée démission. Il est essentiel de prendre en compte les implications invisibles inconnues des enseignants, les principales étant le niveau d'aspiration porté dans la durée et les aides à la maison, mêmes maladroites.

Concernant la participation aux apprentissages dans les milieux populaires, elle peut être portée par la fratrie, la parentèle, le voisinage ou des associations de proximité. L'organisation de la vie familiale (limites de sorties, d'heures de coucher, de jeux et télévision) est largement soumise aux contraintes scolaires. Beaucoup d'enfants de quartiers en difficultés n'ont pas d'autres espaces de vie que le domicile (souvent surpeuplé), l'établissement scolaire et parfois l'association

de quartier. Il ne faut jamais oublier qu'un enfant de 5 ans fait 5 km par jour et s'il n'a pas d'espaces ouverts, il les fera dans les espaces clos (maison – école).

La communication avec l'école sur les contenus et les progrès peut être invalidée par les problèmes de lecture des parents (3,1 M d'illettrés, 50 % des adultes ont le niveau collège, la non-maîtrise de la langue française...). La participation à la vie scolaire (réunions, rencontres individuelles) est mise à mal par les problèmes de transports, de travail précaire, de garde d'enfants.

Dans les rencontres individuelles, les parents sont mis en accusation quand leurs enfants se comportent mal dans l'espace scolaire, quand les devoirs ne sont pas faits... alors que leurs moyens d'agir sont jugés entre laxisme et sévérité excessive. On demande aux parents de ne pas « soutenir leurs enfants », qui subissent souvent une double peine : puni à l'école et à la maison. Mais qui sera le « supporter » d'un enfant en difficultés si même ses parents font alliance avec l'école contre lui... Les parents doivent faire le deuil de leurs ambitions et assigner ainsi leurs enfants à une répétition sociale. Les propos accusateurs des enseignants amènent des résistances, des conflits, des refus d'orientation des parents. Il est essentiel de rappeler les recherches de J.-P. Caille qui montre, toutes choses égales par ailleurs, que les enfants de migrants, ont une réussite supérieure aux français de même milieu social, garçons et filles confondus.

Pourtant, ces grandes familles étranges, trop laxistes ou trop sévères, supposées sexistes dans leur fonctionnement familial sont perçues, par les enseignants, comme « barbares ». L'extériorité des enseignants des quartiers en difficulté les met en position civilisatrice colonisatrice à l'égard des habitants qu'ils ne fréquentent pas au quotidien. Pour eux, les problèmes sociaux et économiques n'excusent pas les difficultés scolaires des enfants. La non-maîtrise du français est pour eux une des causes de l'échec scolaire, ne mesurant jamais combien des enfants plurilingues apprennent tôt à « jouer » avec les mots, la grammaire et la syntaxe. Mais le Oulof ou le Soninké n'ont toujours pas de statut officiel en France. Par contre un enfant bilingue anglais sera valorisé dans cette compétence.

Proposition

Le chantier IRDSU d'action recherche formation « en associant tous les parents, tous les enfants peuvent réussir » va accompagner 20 sites durant 4 ans. L'objectif de transformation sociale vise à renforcer le pouvoir des familles, d'identifier les conditions nécessaires et de les diffuser aux institutions. Le projet sera suivi par une équipe de recherche qui accompagnera les acteurs de terrain. La démarche d'ATD Quart monde de croisement des savoirs en est le principe. Plusieurs partenaires associatifs nationaux sont associés pour porter le projet et diffuser stigmatisantes des familles éloignées de l'école, pour participer à la construction de territoires apprenants tout au long de la vie.

Cela passe par la coopération, la qualification réciproque construite et partagée.

LES ESPACES TIERS ENTRE CLINIQUE, SOCIAL ET ÉDUCATIF



Bruno Jarry,
Directeur général Clavim¹⁶



« Comment préparer l'entrée dans l'école maternelle de mon jeune enfant ? Comment réagir à ma fille qui me dit qu'elle s'ennuie à l'école ? Comment tenir toute seule face à mon fils qui ne m'obéit plus ? Dans quelle mesure, puis-je obliger mon adolescente à me respecter lors de mes critiques sur ses notes ? Que dire quand je suis convoqué pour absentéisme et absence de travail de mon enfant ? Comment puis-je échanger positivement avec les professeurs ? Comment réagir face à la violence et à la drogue au sein d'un établissement scolaire ? Quelle attitude adopter par rapport aux usages et mésusages des écrans et d'Internet ? ».

Autant de paroles énoncées, souvent, avec une inquiétude et un regard observant notre visage, dans ses moindres mouvements, signes possibles de nos pensées et de nos émotions. Nous sommes souvent face à des parents confrontés à des préoccupations éducatives ou relationnelles qui les questionnent et les obligent à prendre des temps d'arrêts dans les turbulences de leur quotidienneté. Notre pratique professionnelle nous révèle de grandes incertitudes dans l'éprouvé des familles d'aujourd'hui. Certains de nos concitoyens se sentent démunis face à un monde en transformation perpétuelle marqué par les phénomènes de mondialisation et d'exclusion mais aussi par les changements induits dans l'évolution des liens d'alliance et de filiation, de conjugalité et de parentalité. Ces bouleversements sont fortement amplifiés par les nouvelles habitudes liées au numérique : développement du téléphone portable, présence d'écrans multi-usages dans la chambre des parents comme dans celle des préadolescents. L'intimité des familles est bousculée tant dans leur nouvelle constellation (monoparentalité, famille recomposée, famille nucléaire) que dans leur rapport à la vie professionnelle, à l'environnement social et politique et à l'avancée des techniques.

D'où la mise en place à Issy-les-Moulineaux à l'initiative de la Municipalité de plusieurs espaces tiers comme l'Aparté et l'Espace parent-Enfant et la volonté d'un travail en réseau conduit à l'échelle communale avec les écoles, collèges et lycées dans une perspective pluridisciplinaire conjuguant l'éducatif, le social et la clinique au service d'un bien-être en famille. Nous ne pourrions présenter l'ensemble des démarches entreprises par l'association Cultures Loisirs Animations de la Ville d'Issy-les-Moulineaux qui rendent compte de notre ambition au service d'une coéducation structurante et bien traitante. Notre propos consiste à

16. Bruno Jarry est directeur général de l'association Cultures Loisirs Animations de la Ville d'Issy-les-Moulineaux. Cette association fondée par André Santini, ancien ministre et député-maire, intervient dans les champs de l'éducation, l'animation, la prévention et la culture. Il est actuellement également membre de la Commission Enfance en France de l'UNICEF, vice-président de la Maison des Adolescents des Hauts-de-Seine et assesseur au Tribunal des enfants de Paris. Cet article a été rédigé avec les membres de l'équipe.

illustrer de quelle manière les lieux d'écoute des parents constituent des espaces tiers qui peuvent favoriser une alliance positive entre l'univers de l'école et celui de la famille. Ainsi, les parents appréhendent mieux les attentes de l'école et les membres de la Communauté éducative mieux comprendre les enjeux en question pour les parents. Dans ce contexte, il n'existe pas de modèle prédéterminé d'action mais de véritables figures en mouvement à concevoir et imaginer.

1. LA PRÉSENTATION DU DISPOSITIF DE SOUTIEN À LA PARENTALITÉ

Aider les parents dans leurs relations avec leurs enfants, accompagner les parents et leurs enfants lors d'un processus de séparation, développer une relation harmonieuse avec les institutions scolaires, tels sont les objectifs d'initiatives soutenues par les services de l'État, les collectivités territoriales, les Caisses d'allocation familiales, les associations en concertation avec les premiers intéressés, les parents. Nous voudrions présenter ici deux figures singulières : le lieu d'accueil enfant-parents, L'Aparté créé en 2014, L'Espace parent-Enfant initié en 1999.

L'Aparté¹⁷

L'Aparté est un lieu d'accueil pour les enfants de moins de quatre ans et leurs parents. C'est un espace de rencontre, de jeu et d'échanges qui favorise un temps de pause. Des situations et des relations du quotidien peuvent y trouver place, être parlées ou non, selon les souhaits et le cheminement de chacun. Les accueillants, garants du dispositif, assurent un espace sécurisant où enfants et adultes peuvent laisser venir, dans le moment présent, ce qui les occupe ou les préoccupe.

Dans les premières années de vie tout se construit. Des interrogations surgissent, des découragements et des surprises aussi... C'est tout cela que L'Aparté accueille et soutient, et que parents et enfants peuvent venir déployer. L'enfant va vers des découvertes, à son rythme, en présence de son parent. À travers le jeu, les rencontres, enfants et parents font ainsi en toute sécurité l'expérience des prises de distances, du développement de l'autonomie, premières étapes en vue des séparations naturelles de la vie. Les échanges entre tous favorisent la reconnaissance réciproque et ouvrent à la vie sociale. L'Aparté s'inscrit dans la lignée de la Maison Verte¹⁸ initiée par Françoise Dolto et de l'IRAEC¹⁹ (Institut de Recherche Appliquée pour l'Enfant et le Couple) et se réfère à la psychanalyse par l'accueil fait à l'enfant et à son ou ses parents. L'équipe des accueillants se répartit en binômes composés chacun d'un homme et d'une femme, différents chaque après-midi de la semaine.

17. Par exemple : le livret de compétences qui valorise les compétences des jeunes acquises en dehors du temps scolaire en leur transmettant des attestations qui sont intégrées dans leurs parcours scolaires (<http://www.injep.fr/article/issy-les-moulineaux-le-livret-de-competences-experimental-au-college-3151.html>), la classe de 6^e passerelle qui favorise la redynamisation des élèves au travers d'ateliers de théâtre ou de musique ; le dispositif d'élèves médiateurs pour réguler les conflits entre élèves pendant les temps de restauration ; le dispositif d'accompagnement à la sanction scolaire avec des entretiens croisés entre le jeune et ses parents (http://www.ile-de-france.drjscs.gouv.fr/IMG/pdf/ijmag_n4.pdf). Cette présentation résulte d'un travail collectif de l'ensemble des accueillants de l'Aparté.

18. Site <http://www.lamaisonverte.asso.fr>

19. Site <http://iraec.com>

La création de cette structure visait également à constituer un lieu privilégié et anonyme pour que les parents puissent déposer comme leurs enfants, angoisses, peurs et inquiétudes notamment lors de l'entrée à l'école maternelle. Les directeurs des écoles maternelles peuvent naturellement orienter les familles afin de soutenir les parents préoccupés par les réactions de leurs jeunes enfants et notamment par rapport à toutes les questions sur la propreté, la tétine, le sommeil, les limites, les règles à respecter, les relations entre pairs et les paroles à dire lors de comportements d'agressivité de certains enfants. L'Aperté constitue un espace autonome où toutes les projections, fantasmes, représentations, peuvent se déployer et donner lieu à une élaboration possible avec les autres parents et l'aide des accueillants, tous psychanalystes dans notre structure. Ainsi, les familles disposent d'un autre espace de protection et de permission qui leur assure un lieu possible pour prendre le temps de la réflexion mais naturellement cela n'empêche aucunement toutes initiatives impulsées par l'école pour accueillir, rencontrer, échanger avec les parents.

L'Espace parent-Enfant

Un lieu en émergence

À partir d'une enquête menée par une petite équipe de trois personnes²⁰ en 1998-1999 auprès des acteurs éducatifs, culturels, sociaux et médicaux pour évaluer les besoins des parents, il a été décidé de créer l'Espace parent-Enfant pour les habitants d'Issy-les-Moulineaux. Cette structure a progressivement présenté plusieurs modes d'intervention : un lieu d'accueil et d'écoute, des services de conseil conjugal et de médiation familiale, un groupe de parole, des ateliers avec d'éventuelles mises en situations pour les parents, des conférences-débats et enfin l'organisation d'événementiels culturels, sources d'échanges entre parents (pièces de théâtre, contes, débats théâtraux, expositions).

Quatre principes nous ont guidés dans la conception d'une telle structure : la confidentialité, la coéducation, la pluriréférentialité, la complémentarité. Le respect de la confidentialité assure une sécurité de base aux parents qui viennent « déposer » des parts de leur intimité dans un climat de confiance. La coéducation, c'est l'invitation constante faite aux usagers, d'élaborer, avec des professionnels et d'autres parents, des réponses à leurs nombreuses préoccupations. Le principe de pluriréférentialité nous conduit à situer les initiatives de l'Espace parent-Enfant dans un large champ théorique, de la psychanalyse à la thérapie familiale, de la communication à la médiation familiale, de la sociologie à la philosophie, de la psychologie humaniste à l'anthropologie.

Cette pluridisciplinarité assure à chaque parent des approches plurielles en respectant leur singularité propre. Ce lieu se définit comme un relais possible face aux structures sociales, culturelles, éducatives et médicales, susceptible de

20. Véronique Rousseau, de formations assistante sociale et sciences de l'éducation, exerce comme conseillère conjugale et familiale. Annie Caro de formation psychologue clinicienne, thérapeute familiale (et membre de la société de thérapie psychanalytique) accueille les familles sous toutes les configurations, parents avec ou sans enfants. Bruno Jarry, de formation supérieure en ressources humaines, organise les conférences-débats et les animations culturelles.

réorienter vers elles les demandes des parents. C'est ce qui le caractérise, entre autres, comme espace intermédiaire. Des partenariats se sont développés sur la base d'une complémentarité et d'une réciprocité, produisant au fil du temps un véritable travail en réseau notamment avec les établissements scolaires.

Le lieu d'accueil et d'écoute

Accueil et Écoute : ces deux mots simples appartenant au vocabulaire courant expriment toute une part de ce qui se passe dans les entretiens individuels et familiaux qui ont lieu dans ce pôle de l'Espace parent-Enfant tant au niveau de l'approche, de la méthode que des objectifs. Les parents, les familles, sont accueillis, écoutés dans leur demande d'aide, leurs difficultés, leurs souffrances. Les paroles et les émotions sont recueillies et progressivement, par des reformulations, des reprises, des associations, elles vont pouvoir faire émerger un sens.

« En venant à l'Espace parent-Enfant, on a pu se retrouver », parole d'une mère venue avec sa fille, adolescente, et son mari. Qu'entend-on là ? Se retrouver soi-même parce qu'on était perdu, retrouver des repères, retrouver ses propres ressources, se retrouver soi, avec l'autre, ensemble ? Les personnes prennent rendez-vous parce qu'elles se questionnent, s'inquiètent ou souffrent dans la relation à leur(s) enfant(s), dans les relations familiales et/ou parentales. Selon les tranches d'âge et selon des modes d'expression différents, il est question de timidité, d'introversivité, d'indiscipline, d'agressivité, de colère, de mensonges, de violences..., aussi bien dans la famille qu'à l'extérieur ou à l'école. Des symptômes manifestés par l'un sont souvent l'expression d'un malaise qui occupe la famille, par exemple, problèmes de sommeil, énurésie, difficultés scolaires. En présence d'un tiers, il est possible d'aborder des sujets qui n'ont pu l'être à la maison sous l'emprise des émotions ou par peur d'un jugement. Un certain nombre de parents veulent savoir qu'est-ce qu'ils peuvent faire, eux, de leur place pour améliorer la situation. Ils formulent une demande d'aide souvent accompagnée de sentiments d'incompréhension, d'impuissance, voire d'échec dans l'éducation des enfants ou dans la vie familiale.

Généralement, après l'exposé de la situation et le pourquoi de la demande de rendez-vous, les parents sont amenés à évoquer, soit spontanément, soit en les sollicitant, des moments plus ou moins éloignés dans le passé. Et, petit à petit, d'une façon plus ou moins fournie, il y a une reprise de l'histoire de l'enfant, des enfants, de la famille, du couple. Pour les parents, c'est une possibilité de révision sous d'autres éclairages, de reconnaissance. Lorsque les enfants sont présents, c'est souvent pour eux l'occasion d'une découverte. Des paroles sont mises sur des faits, des moments qui ont été perçus, éprouvés, mais qui n'ont pas toujours trouvé de formulation jusqu'alors. Cela participe d'une reconnaissance de soi. À partir de ce qui est déposé, des paroles, des émotions sont reprises, associées à d'autres, reformulées. L'intervention du psychologue peut avoir une fonction de transformation afin de rendre compréhensibles, assimilables des moments et des faits vécus. Ce sont quelques mots mis sur des ressentis, quelques paroles qui vont entrer en résonance avec des traces intérieures inexplicables ou restées sans signification. L'objectif de ce travail est que chacun puisse se saisir ou se ressaisir dans son individualité, que les parents se situent ou se resituent dans

leur position de parents, c'est-à-dire puissent assurer la stabilité, la contenance et le repérage suffisants pour leurs enfants afin que ceux-ci se construisent et développent leur créativité.

En résumé, ce qui se joue et s'expérimente au sein des entretiens c'est la rencontre et la possibilité d'être entendu, reconnu et ainsi de favoriser le déploiement de la subjectivation. En étant au plus près de ce qui se vit dans la famille, les entretiens donnent l'occasion d'une mise en mouvement de la pensée qui favorise une mise en sens, une structuration, mais aussi une libération par rapport aux blocages intérieurs et un dégagement du cercle des répétitions. Ainsi la dynamique familiale peut reprendre son essor. La reconnaissance de soi et de l'autre ouvre le regard et la pensée sur son environnement proche, la famille, mais aussi sur les autres secteurs de la société. Ces différents aspects montrent comment cette approche se situe dans une perspective de prévention et de socialisation.

Les groupes de parole

Une autre approche aide les parents dans leur quotidien. Une rencontre mensuelle, animée par deux psychologues-psychanalystes, rassemble une douzaine de parents. Le groupe accueille et chacun peut parler, être entendu, écouter, rester silencieux. Dans un climat de confiance et de confidentialité, les parents abordent des situations qui les touchent et partagent leurs expériences. Des thèmes récurrents émergent tels que le rapport à l'autorité, les problèmes de sommeil et d'alimentation, les peurs, les relations compliquées avec des pré-adolescents ou adolescents etc. Dans ce partage, il est réconfortant d'entendre dire ce que soi-même on ne réussit plus à exprimer. Dans ce cadre, il ne s'agit pas d'exercer une écoute individuelle débouchant sur des interprétations mais, à partir des paroles de chacun, s'intéresser à ce qui est commun et qui, en retour, a des résonances personnelles. Par cette voie, le groupe a une fonction socialisante par l'étayage ou l'identification dans le lien à l'autre. Ainsi, le groupe facilite une prévention précoce par un renforcement du lien social, tissant des réseaux de solidarité entre les parents. Eux-mêmes susceptibles d'inscrire la parentalité dans un processus dynamique en constante reconstruction et de permettre aux parents de profiter des blocages pour s'ouvrir plutôt que de s'enfermer dans l'isolement, la culpabilité et la honte.

Les ateliers d'échanges

Plusieurs ateliers regroupent une quinzaine de parents autour de différents thèmes proposés : la communication interpersonnelle, les formes de soutien parental dans l'aide apportée pour les apprentissages scolaires²¹ (écoles élémentaires, collèges, lycées), la réflexion philosophique sur l'éducation des enfants. Le cycle « Améliorer la qualité de la relation avec nos enfants » se déroule sur cinq séances avec comme objectifs de sensibiliser les parents à l'écoute de leurs enfants, de développer leurs capacités à avoir une attitude plus aidante, de mieux leur apprendre à s'affirmer au quotidien, y compris dans la gestion

21. Ateliers de soutien parental à la scolarité « pour assurer un meilleur accompagnement scolaire » pour les parents écoliers (écoles élémentaires), de collégiens ou de lycéens (classes de Seconde) avec des intervenants spécialisés.

des conflits. Des moments théoriques alternent avec une mise en situation pratique. Les parents témoignent de leurs tentatives, réussites et difficultés : « C'est incroyable comme d'écouter mon fils, l'a calmé. Je ne sais pas si je m'y prends comme il faudrait, mais j'arrive à ne plus m'énerver tout de suite et ça change beaucoup de choses. Je ne pensais pas que ça marcherait si bien ». Ces ateliers constituent une entrée pour commencer à se questionner sur son exercice de la parentalité. Les apports présentés constituent de véritables médiations pour impulser des échanges autour de ses comportements ou croyances et initier ainsi des changements dans ses savoir-agir parentaux.

Les conférences et animations culturelles

Au travers de conférences-débats²² organisées, mais aussi de pièces de théâtre²³ ou de spectacles de contes produits dans les structures culturelles ou scolaires de notre Cité, l'Espace parent-Enfant aborde les sujets majeurs de notre société : la violence à l'adolescence, l'autorité des parents, les modes de transmission familiale, les histoires familiales, les pratiques numériques et les risques d'addictions, la situation de l'enfance et de la jeunesse d'aujourd'hui, le phénomène Tanguy. Ces initiatives n'apportent pas de réponses « sur-mesure » à des situations rencontrées dans leur vie de parents mais les aident à s'inscrire dans une co-construction, symbole de l'apprentissage d'un « être ensemble » au-delà des différences et des épreuves traversées aussi bien en famille, qu'en famille élargie et dans la Cité.

De nombreuses conférences²⁴ sont organisées avec les Comités d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté sur les questions d'apprentissage, d'autorité et d'exigence, les usages des écrans, les tentatives de suicides ou les jeux dangereux. Ces initiatives favorisent souvent une alliance au sein de la communauté éducative

22. Conférence-débat « *L'exercice de l'autorité : que dire ? Que faire ?* » avec Gérard Lurol, psychopédagogue, philosophe de l'éducation, et Annie Caro, psychologue clinicienne (école élémentaire, 17 octobre 2003) ; « *L'éducation à la maison et l'éducation à l'école* » avec Christian Vidal, formateur en communication et relations humaines (école maternelle, 28 janvier 2007) ; « *Renforcer la cohérence de la communauté éducative* » avec Christian Vidal, formateur en communication et relations humaines (école maternelle, 27 mai 2007) ; « *L'autorité dans la famille au moment de l'adolescence* » avec Didier Lauru, psychanalyste, psychiatre (5 février 2008, lycée). « *La place des pères* » avec Alain Braconnier, psychiatre, psychanalyste (11 mars 201, lycée) ; « *Je, tu, nous, il, elle... qui décide ? Place et rôle de chacun dans la famille* » avec Christine Castelain-Meunier, sociologue (15 novembre 2013, lycée) ; « *Alcool et adolescence. À la recherche de l'ivresse* » avec Gérard Delluc, psychologue psychanalyste (24 novembre 2012, lycée) ; « *Absentéisme des lycéens. Quels enjeux par rapport à l'obligation scolaire* » avec Philippe Jeammet, psychiatre, président des universités (2 février 2013, lycée)

23. Débats théâtraux avec la Troupe Entrée de Jeu : « *Anges ou Démons* » (écoles élémentaires, 19 novembre et 10 décembre 2004), « *Les petits désarrois* » (écoles maternelles, 29 mars 2008 – 13 mars 2009)

24. « *L'estime de soi à l'adolescence* » avec le Pr Philippe Jeammet, psychiatre, président des universités (2008, lycée) ; « *Adolescences, repères pour les parents et les professionnels* » avec Alain Braconnier, psychiatre, psychanalyste (10 février 2009, lycée) ; « *Adolescences et autorité, quelles limites ?* » avec Patrice Huerre, psychiatre (26 novembre 2010, lycée) ; « *Adolescents en souffrance. Quels signes d'alerte ? Que faire ?* » avec Michel Botbol, psychiatre (25 novembre 2011, lycée) ; « *Pratique d'Internet : addiction ou socialisation* » avec Thomas Gaon, psychologue (18 février 2010, lycée) ; « *Internet. Addiction ? Socialisation ?* » Remy Potier, psychologue, psychanalyste (8 mars 2012, lycée) ; « *Internet, réseaux sociaux, portables, écrans : Ados accros ? Adultes à cran ?* » avec le Dr Patrice Huerre, président de l'Institut du Virtuel (4 avril 2013, collèges et lycées)

entre les parents et les professeurs afin de pouvoir penser ensemble la nécessité d'un cadre qui étaye la construction psychique des jeunes.

Les animations participent de la reconnaissance de la place impérieuse selon nous de la culture dans la réflexion sur la parentalité tout en bénéficiant de surcroît des émotions et plaisirs esthétiques. La culture apporte ce supplément d'âme par ces esthétiques qui s'adressent à toutes les facettes de notre personnalité. L'Espace parent-Enfant a projeté de nombreux films permettant de mieux comprendre la psychologie de développement des enfants ou l'approche d'Internet.

Conclusion

Cette structure s'est profondément enrichie de l'expérience et des retours des parents sur les thématiques abordées autour de l'autorité et du grandir ensemble dans une bienveillance mutuelle. Ceci prend place notamment dans le cadre des différentes actions présentées mais aussi par une présence de qualité dans les écoles, les collèges, les lycées et les associations locales pour proposer conférences, rencontres, suivies en fonction des besoins de ces différents groupes. La forte fréquentation des familles constitue un signe véritable de succès dans nos initiatives. Elle nous apparaît comme l'indice majeur de l'importance du travail en partenariat et de la constitution lente et progressive d'un réseau d'acteurs facilitant, si nécessaire, des articulations dans la construction d'une parentalité dynamique mêlant des éléments éducatifs, cliniques et sociaux pour permettre une réassurance parentale.

2. LE TRAVAIL EN RÉSEAU POUR LE SOUTIEN AUX PARENTS

Une conception en partenariat privilégié avec l'univers de l'école

Lors du diagnostic social mené auprès des différents partenaires de notre Commune, nous avons souhaité renforcer le partenariat avec le monde de l'école en respectant les choix et positions de chaque établissement notamment son histoire et les préoccupations des membres de la communauté éducative.

Ainsi, nous avons organisé à plusieurs occasions des réunions en rassemblant enseignants, représentants de fédérations de parents d'élèves et membres de notre équipe sur des sujets qui les mobilisaient. Dans ce contexte, tout devient prétexte à dialogue et à partage. Nous nous rappelons avec émotion du travail sur l'attitude à adopter quant à l'usage des tétines et l'apport de doudou dans l'école maternelle²⁵. Ce qui nous importe, c'est le processus engagé entre les professeurs des écoles et les parents et notre rôle consiste à faciliter et favoriser une meilleure compréhension des attentes de chacun et de donner si nécessaire des clés qui permettent des ouvertures significatives. Nous avons organisé dernièrement une réunion sur le manque de concentration des enfants dans une école élémentaire²⁶, constat partagé par chacun. Au cours d'une table ronde avec un

25. « La séparation à l'entrée de l'école » (école maternelle, 5 juin 2005)

26. « Problèmes de concentration ? Rencontre autour des questions d'attention et d'écoute des enfants ». Avec Jean-Pol Tassin, neurobiologiste, et Karin Tassin, psychologue-psychanalyste (école élémentaire, 15 mars 2014)

neurobiologiste et une psychologue-psychanalyste, chacun a pu approfondir sa réflexion et trouver des éléments de réponse afin de faire évoluer les situations. Les réunions sur les écrans en collèges et lycée ont permis de questionner les postures à adopter pour les parents comme pour les professeurs. C'est dans ce contexte de partenariat étroit, coopératif et interactif que notre action s'est inscrite, dès le démarrage, dans une logique de confiance et de mutualisation des expertises, faire ensemble autour de la coproduction d'un projet concerté et partagé alliant la richesse de chacun dans une finalité commune.

Une conception de la parentalité à approfondir

De nombreuses considérations, les évolutions des demandes des parents, les besoins en émergence dans le social, les logiques d'intervention des professionnels nous imposent d'envisager de nouveaux modes d'intervention de l'Espace parent-Enfant en les concevant, plus encore, dans la dynamique d'un parcours parental. La parentalité est un processus en mouvement alternant stabilité et instabilité, certitudes et doutes, qui se déploie tout au long de sa vie de parents en fonction des circonstances et des évolutions de ses enfants et de son couple. Ce processus mouvant implique un ajustement constant des parents comme des professionnels.

La qualité de contenance

Il nous semble indispensable de faciliter la compréhension des postures parentales, paternelle ou maternelle, dans ce qui les constitue dans leur spécificité et leur singularité, en favorisant pour les parents, si possible et en fonction de leur acceptation et discernement, la compréhension des répétitions, des attitudes figées et bloquantes, des souffrances « héritées » implicites et explicites, des comportements de fermeture générant des difficultés dans l'éducation de leurs enfants. Notre action consiste à favoriser le renforcement de leur fonction parentale en lien avec eux-mêmes puis avec les autres et donc à recourir au groupe, au collectif, au social comme des espaces tiers, constitutifs de séparation et de construction de sens, de repères et de lien.

L'Espace parent-Enfant contribue au travail psychique, éducatif et social des parents, ce qui mobilise leurs compétences sociales et éducatives dans une qualité relationnelle et de contenance à retrouver et à expérimenter de nouveau. Ainsi, cette structure privilégie la constitution tant d'espaces séparateurs que d'enveloppes protectrices pour les parents. Ainsi, la puissance de la parole, évite des passages à l'acte. Cette parole vivante, animée, ce souffle issu de ce nouvel étayage nourrit, dénoue les tensions et apaise les liens dans la famille. Elle favorise le travail psychique permettant aux parents de s'adosser à toutes possibilités d'aides dans le champ du social pour trouver appui et accompagnement, avec les autres afin de rompre l'isolement qui dilue le lien familial préalable au lien social, constitutif d'un vivre ensemble plus harmonieux. Seule la qualité de contenance de ces éprouvés parentaux favorise une reprise de leurs compétences pour s'affirmer, se retrouver et mieux s'accepter soi-même dans ses fonctions parentales.

Ainsi, il conviendra dans le dialogue entre l'école et les parents de ne pas reproduire des attitudes ou postures blessantes pour les parents qui risqueraient de les plonger dans leurs souvenirs négatifs, leurs rancœurs et rancunes contre le monde de l'école, leur sensation d'échec et d'impuissance ou de déclassement social. Les parents doivent, et ce malgré les circonstances d'absentéisme, de conduites déviantes, voir de comportements agressifs de leur enfant, être respectés et considérés dans leur condition parentale. Ainsi, soutenus, même si cela peut prendre du temps, ils pourront retrouver confiance dans leurs capacités et leurs possibles interventions. Les acteurs éducatifs ne peuvent enfermer les parents dans les difficultés qu'ils ne parviennent pas à traverser, sinon ils risquent de les retrouver dans une spirale infernale. Les espaces tiers constituent de véritables opportunités pour déplacer les situations symptômes et conduire les parents dans des qualités d'écoute propices au changement.

Le travail en réseau

Le quotidien de notre action menée avec les parents, notamment les plus fragiles et vulnérables, démontre la nécessité de substituer aux logiques d'interventions juxtaposées des différents partenaires une logique d'interventions plus coordonnées. Nous pourrions mieux travailler avec les parents en passant de modes d'actions verticales, successives et isolées à des modes d'actions plus horizontales et pérennes dans le temps. Il ne s'agit pas pour nous de chercher à contrôler les parents mais plutôt de développer des accompagnements plus convergents voire plus cohérents, dans le cadre d'un travail en réseau respectant l'éthique du sujet et la temporalité nécessaire aux modalités de changement dans les familles. Ainsi, le parent pourrait s'appuyer sur un acteur prioritaire (à savoir une personne identifiée dans une structure précisément définie) capable d'initier et de mobiliser d'autres partenaires pour co-construire avec l'intéressé des réponses « sur mesure » issues de ses aptitudes, de ses besoins et de ses compétences.

Dans l'univers de l'école, est convoquée la diversité des intervenants : les enseignants, les directeurs, les parents d'élèves, les fédérations de parents d'élèves, les infirmiers et médecins scolaires, les élus locaux. La pénurie des acteurs peut conduire à des maillages insatisfaisants pour assurer une continuité d'interventions dignes de sens. Nous avons pu expérimenter des logiques croisées d'action entre différentes institutions. Par exemple des parents qui, orientés par les écoles primaires vers notre structure venaient repenser leur position et leur vécu de parents avec la reconquête possible de l'estime d'eux-mêmes dans leur famille. Ou encore, des personnes en situation sociale très précaire qui ont la possibilité de « trouver le chemin » de l'Espace parent-Enfant, d'y prendre repérage et ressources psychiques et de maintenir un certain lien. Nous observons aussi les effets bénéfiques de l'articulation entre la prise en charge des parents ou de l'un d'eux à l'Espace parent-Enfant avec celle de l'enfant au Centre Médico-Psychologique ou dans un autre cadre thérapeutique. Cette logique de réseau repose sur les présupposés communs, de notre point vu essentiellement éthique, sur l'action avec les familles en dépit de leurs fragilités et de leurs résistances. En réalité, nous invitons nos partenaires à repositionner le sujet-parent au cœur de l'action publique en transformant ce paysage morcelé, traversé par

des dispositifs juxtaposés au moyen d'espaces de création et d'expérimentations selon des approches coordonnées et plus autonomes qui respectent la légitimité des parents. Les défaillances parentales signent des situations où les parents ne savent, ne peuvent plus, reprendre la main dans le cadre de l'éducation de leurs enfants, jeunes et jeunes adultes. Nous avons souhaité montrer l'action de structures de soutien aux familles qui démontrent l'engagement de plusieurs partenaires institutionnels qui accompagnent la réussite de sa jeunesse en l'articulant à des espaces pour les familles.

CONCLUSION

Les lieux d'accueil et d'écoute peuvent participer par leur liberté d'action à l'accompagnement des parents dans leurs demandes par rapport à l'école en assumant avec douceur les changements qu'ils peuvent ou doivent initier dans leurs comportements. Ils pourront ainsi avoir un dialogue plus apaisé avec les membres de la communauté éducative. Il m'apparaît ainsi que dans l'enjeu de la réforme des rythmes éducatifs, l'importance accordée au dialogue et à la place des parents dans et à l'extérieur de l'école s'avère une impérieuse nécessité car elle conditionne pour beaucoup les capacités et le plaisir d'apprendre des enfants.

Les parents méritent des espaces d'échanges pour retrouver confiance et espérance dans l'éducation de leurs enfants. C'est un véritable impératif d'avenir pour notre société de donner une place plus juste à tous les parents notamment à l'école afin de les aider à mieux conjuguer vie professionnelle et vie familiale et ainsi de mieux concilier les espaces d'intimité, d'éducation et de socialisation.

POUR EN SAVOIR PLUS

Braconnier A. et Golse B., *Nos bébés, nos ados*, Odile Jacob, 2008.

Dalloz D., *Où commence la violence, Pour une prévention chez le tout-petit*, Éditions Albin Michel, 2003, Collection « La Cause des bébés ».

François Y., Françoise Dolto, *De l'éthique à la pratique de la psychanalyse d'enfants*, Éditions du Centurion, 1990

Huerre P. et Renard L. (dir.), *parents et adolescents des interactions au fil du temps*, Éditions Érès 2001.

Houzel D., *Les enjeux de la parentalité*, Éditions Érès, 1999.

Neyrand G. (dir.), *Faut-il avoir peur de nos enfants, Politiques sécuritaires et enfance*, Éditions La Découverte, Paris, 2006.

Ott L., *Le travail éducatif en milieu ouvert*, Éditions Érès, 2007.

Ott L., *Travailler avec les familles, parents-Professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*, Éditions Érès, 2004.

Ribes B., *L'accompagnement des parents*, Dunod, 2003.

Vasse D., *Se tenir debout et marcher, du jardin œdipien à la vie en société*, Gallimard, 1995

LE RAPPROCHEMENT ÉCOLE-PARENTS, POUR UNE ÉCOLE PLUS INCLUSIVE

Margaux Calmel,
Chargée de mission Politiques éducatives,
Fédération générale des PEP (FGPEP)



Le lien des enfants et des jeunes avec l'école est essentiel pour acquérir les connaissances, développer la curiosité, l'esprit d'analyse, la capacité à « penser le monde » tout en produisant une critique constructive de celle-ci.

L'école a aussi pour mission d'inclure chaque citoyen dans la société, mais elle ne peut aujourd'hui remplir seule l'ensemble de ses missions. C'est bien à la communauté éducative (familles, écoles, associations, etc.) de mener à bien cette éducation à partager. Cependant, la relation entre les familles et l'école ne va pas de soi comme le précise, en 2014, le rapport à l'Assemblée nationale « Les tensions entre les parents et l'école » de Valérie Corre. Cette dernière insiste sur le fait que des tensions sont « de plus en plus visibles ». Le dialogue n'est pas souvent « au rendez-vous » et n'existe que « lorsqu'il y a un problème à régler ». Les points de frictions concernent notamment la carte scolaire, le « langage » de l'Éducation nationale qui irrite parfois les parents et plus récemment le manque de concertation dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires.

Selon la FGPEP, ce travail éducatif collectif (État, collectivités locales, CAF, associations, parents, jeunes...) doit nécessairement se traduire dans des Projets Éducatifs Territoriaux (PEDT) et des schémas départementaux des services aux familles porteurs de sens.

L'évolution de la société modifie les structures familiales et impacte la socialisation comme processus induisant un nouveau partage éducatif : l'école a une mission de socialisation, mais peut être fragilisée dans son statut public et considérée comme un service pour satisfaire des demandes individuelles. Elle partage cette mission avec les parents, les associations, les collectivités territoriales, les centres de loisirs, les écoles de musique, clubs sportifs, etc. C'est le sens des PEDT, avec ses nouveaux enjeux de territoires. Il nous semble fondamental de lier le travail sur les PEDT et la parentalité pour dépasser le partage des territoires éducatifs. Pour une diversification des acteurs éducatifs, allégeant le poids de la responsabilité parentale et de l'école en s'appuyant sur la réforme des rythmes. Le travail sur la parentalité est celui de la place faite à l'implication des parents dans les dispositifs partenariaux.

La mise en place de la coéducation et le rapprochement entre les familles et l'école est de ce fait primordial c'est pourquoi, pour la FGPEP, association partenaire de l'école, il est nécessaire de travailler sur :

- la (les) capacité(s) éducative(s) de chaque parent ;
- la relation entre les parents et l'école doit être au cœur de formations territoriales réunissant l'ensemble des acteurs concernés ;

- les temps périscolaire et extra-scolaire comme leviers de mobilisation des parents sur les questions éducatives ;
- la logique de coéducation qui doit remplacer la logique d'aide ;
- l'obligation de lutter contre les stéréotypes et les préjugés (parents démissionnaires).

Cette volonté s'inscrit dans les enseignements du chantier projet « en associant les parents, tous les enfants peuvent réussir », dont la FGPEP est partenaire et aujourd'hui impliquée dans son prolongement « des mille et un territoires », qui insiste sur :

- le travail par groupes de pairs (entre parents, entre professionnels...) est essentiel pour garantir une vraie place à la parole des parents.
- L'aménagement d'espaces tiers pour dépasser les confrontations entre les professionnels et les familles (voir la circulaire relation parents école du 21 octobre 2013 sur les espaces parents dans les établissements scolaires...).
- Les interactions entre personnel et collectif, comme moteur de la relation éducative.
- Les modalités de travail ensemble ritualisées et « décalées » pour croiser nos subjectivités.

Pour illustrer nos propos, nous nous appuyerons sur une action de médiation famille-école mise en place par les PEP 03.

EXEMPLE D'ACTION : LA MÉDIATION FAMILLE ÉCOLE À YZEURE ET MOULINS SUD (QUARTIER PRIORITAIRE)

Depuis plusieurs années, les PEP 03 (département de l'Allier) mettent en place la médiation par les pairs (entre élèves) pour gérer les conflits à l'école. Puis, peu à peu le besoin s'est fait sentir d'orienter le projet davantage vers les familles afin de travailler le lien famille-école.

La médiation famille-école s'inscrit dans la médiation en milieu scolaire. Elle a pour objectif de faciliter le dialogue entre les familles et l'école, de prévenir et d'aider la résolution de petits conflits. Enfin, elle informe et accompagne les familles dans le parcours scolaire de l'enfant et permet aux parents de contribuer à la vie associative locale en développant la capacité d'initiative et de projet dans le quartier.

La médiation a été mise en place sur trois établissements scolaires issus de quartiers prioritaires (dont deux sont en quartier de veille éducative depuis janvier 2015). L'action est financée par le Programme de Réussite Éducative (PRE), le Conseil Départemental de l'Allier et le Commissariat Général d'Égalité des Territoires (CGET) s'appuie sur l'intervention d'un adulte relais (le médiateur) lui-même issu d'une ZUS (Zone Urbaine Sensible).

Une action qui a tissé des liens entre les parents et l'école en veillant à :

– La place des parents dans l'école

Les actions ont lieu dans l'école ou au collège, elles ont pour objectifs de faire entrer les parents à l'école via des activités culturelles. Cela permet non seulement

aux parents (ici des mères) de se familiariser avec l'établissement mais également de rompre l'isolement et de leur permettre d'avoir un temps pour soi.

Ainsi, en 2013, sur le quartier du Plessis à Yzeure, un des groupes de parents (ici des mères) a pu réaliser d'une maquette du Château Panloup qui est le lieu phare du quartier. Après s'être renseignées auprès de professionnels, les mères ont réalisé la maquette au sein d'une salle de l'école qui avait été mise à disposition du groupe. L'œuvre a ensuite été exposée lors de l'Assemblée Générale de l'association de la maison des arts et des sciences de la commune (Yzeure) avec d'autres exposants.

– L'implication des parents dans le parcours scolaire de leur enfant

Dans un même temps, les parents des collégiens ont pu bénéficier d'une formation à l'ENT (Environnement Numérique de Travail). Cela permet désormais aux familles d'avoir accès à l'emploi du temps, aux notes... et de suivre ainsi le parcours scolaire de leur enfant.

– La place des parents dans le projet

L'objectif ici n'est pas de faire à la place, mais de valoriser le rôle de chacun. Dans le cadre de ces projets culturels, des temps de réunions ont été mis en place avec les parents pour les associer au projet dans le choix des thématiques des ateliers, mais aussi de l'organisation des visites.

Suite à ce projet, les mères d'élèves se sont senties valorisées « j'ai découvert des techniques et la joie de travailler en groupe, des fous rires même si parfois c'est difficile. Je suis très fière de nous ! »

– Une poursuite du travail engagé vers la création d'un espace parents

Afin de poursuivre le travail engagé sur le quartier, un des directeurs d'école et les PEP ont réfléchi à la mise en place d'un espace parents animé par les parents pour lequel les enseignants apporteraient un cadre. L'objectif est de permettre aux parents d'avoir un espace de parole pour s'exprimer, échanger sur la scolarité de leur enfant et les problèmes qu'ils peuvent rencontrer. (Connaître le dispositif français, parler des problèmes, des inquiétudes liées à la scolarisation...) => Circulaire 2015.

Cet espace d'accueil et de rencontre a pour objectif de restaurer la confiance et la compréhension mutuelle famille/école en rassurant les familles sur leurs compétences parentales ; favoriser la coéducation via le dialogue et renforcer la participation des parents aux instances des établissements en leur donnant davantage accès à l'information.

En effet, la fusion des deux écoles du quartier sud de Moulins pour l'année scolaire 2015-2016 va apporter du changement pour l'établissement accueillant, cet espace permettra à tous les parents de pouvoir s'informer, s'exprimer, poser les questions nécessaires afin d'accompagner le plus possible leurs enfants dans le système scolaire.

CONCLUSION

La mise en place d'actions, de dispositifs, d'accompagnements permettant la participation et, *in fine* favorisant la place des parents comme acteur des réponses adaptées à leurs besoins se pose autant pour les tout-petits que pour les enfants et les jeunes. La continuité de l'action sur le territoire est primordiale, tout en conservant l'idée que l'accompagnement, l'action doivent permettre l'émancipation et l'autonomie des enfants, des jeunes et de leurs parents. En donnant les moyens de se mobiliser et d'assurer des espaces de paroles et de rencontres, de co-construction entre parents, enfants et professionnels l'école incarnera son rôle d'école inclusive telle qu'elle est inscrite dans la loi de refondation de l'école.

POUR ÉVITER DES MALENTENDUS ÉCOLE-FAMILLE DES PROPOSITIONS CONCRÈTES

Isabelle Racoffier,
Présidente de l'AGEEM



POSITIONS DE L'AGEEM

Traditionnellement, l'école maternelle est un lieu privilégié pour créer une relation positive avec l'école. Les contacts et les échanges y sont facilités par l'accueil dans la classe le matin et parfois l'après-midi (sortie de classe). Cela permet d'instaurer un climat de confiance avec les familles.

Depuis sa création en 1921, l'Association Générale des enseignants des écoles et classes Maternelles publiques a toujours considéré comme primordiale la relation entre l'école et les familles. Elle est d'ailleurs l'auteur du premier guide à l'usage des parents²⁷ scolarisant les enfants à l'école maternelle en 2008, guide repris par le ministère de l'Éducation nationale en 2009.

C'est aussi dans cet esprit que l'AGEEM a créé la quinzaine de l'école maternelle²⁸ qui a lieu fin novembre depuis 2008. Elle a pour but de faire découvrir le travail réalisé à l'école maternelle en invitant les familles, les élus, à partager des temps de classe et à échanger autour de films, de questionnements après la classe.

L'AGEEM a réaffirmé cette ouverture de l'école maternelle dans le texte sur les positions de l'AGEEM sur la refondation de l'école de la République en insistant sur la nécessité d'une formation pour les enseignants afin :

- d'accueillir l'enfant et sa famille dans un climat de confiance et d'écoute réciproque (organiser des moments de coopération avec les parents) ;
- de rendre l'école lisible aux parents ;
- de savoir communiquer (avec les élèves, avec les enseignants, avec les parents)

27. <http://ageem.fr/shop/421873/0/0//guide-des-parents-le-lot-de-50>

28. Sur le site ageem <http://ageem.fr/953/actualites/la-quinzaine-de-l-ecole>

Cet accueil est encore plus spécifique pour les très jeunes enfants, c'est la raison pour laquelle, l'AGEEM rappelait l'importance de la scolarisation des 2/3 ans dans une première publication en 2010 : « Scolariser les enfants de 2 à 3 ans à l'école maternelle », puis en 2014, dans « Scolarisation des enfants de moins de 3 ans ». L'accueil de ces enfants nécessite un projet spécifique au sein de l'école, adopté par une équipe, en partenariat avec les parents d'abord et les collectivités locales.

Pour certains parents, plus éloignés de l'école, il est essentiel pour l'enseignant et les autres professionnels de se décentrer afin de mieux comprendre le fonctionnement des familles.

Aussi, en 2012, lors du congrès national à Lille²⁹, Marie Verkindt d'ATD Quart Monde nous éclairait sur la difficulté des familles pauvres à s'insérer dans le milieu scolaire et sur les approches pour faciliter la relation. Le congrès à Pau sur le thème « Enfant, école, famille des liens à tisser dès l'école maternelle ? » nous a permis d'approfondir cette question. L'intervention de Hawa Keita ethnoso-ciologue, responsable du réseau interculturelité du Conseil Général du Val-de-Marne, par exemple, a montré l'importance d'un professionnel permettant aux enseignants de mieux comprendre les appréhensions des familles, leurs peurs, leurs modes éducatifs, notamment pour celles originaires d'autres cultures ou d'autres pays et de décrypter l'école à ces familles. Cette compréhension mutuelle facilite les liens école/famille.

L'école maternelle est un lieu de rencontres avec de nouvelles personnes, enfants/adultes, qui ont des représentations et des modes éducatifs différents.

Elle demande aux enseignants et aux équipes d'école des connaissances sociologiques, relationnelles, psychologiques afin de réussir à créer une relation de confiance.

CONSTATS

Le divorce entre école et famille se situe à plusieurs niveaux tant de la part des parents que des enseignants.

Certains parents appréhendent de pénétrer dans l'école de leur enfant car elle leur rappelle leur échec scolaire, leur mal-être, d'autres ne comprennent pas les attentes car ils sont très éloignés de la culture de l'école ou parce qu'ils pensent que ce n'est pas « leur » espace. À l'opposé, il peut aussi y avoir des attentes très soutenues de la part de certains parents en termes d'exigence, de résultats scolaires et de vérification.

Certains enseignants craignent également d'ouvrir l'école ou les classes aux parents par peur d'être jugés. Ils peuvent également avoir le sentiment de devoir justifier leur travail auprès de certaines familles. Ils ont parfois une représentation fautive des attentes des parents.

29. Dans le DVD *Congrès AGEEM Lille 2012*.

Les enseignants sont peu préparés aux techniques de communication et bénéficient très rarement de formation dans ce domaine, excepté, ceux qui financent eux-mêmes ce type de formation.

En conséquence les relations école/famille occasionnent des malentendus.

La mise en place des nouveaux rythmes limite les temps de rencontres entre les familles et les enseignants, la fin de journée étant gérée par les animateurs ou un agent territorial spécialisé des écoles maternelles. De plus, la suppression du temps de classe le samedi matin entrave certains temps de rencontres (petites fêtes présentant un projet de classe avec invitation, collation réalisée par les enfants...). Cependant, collègues de l'association ont organisé ce genre d'événement le mercredi matin, et la participation des familles a été très importante.

PROPOSITIONS CONCRÈTES

Temps à privilégier

Le premier accueil, en mai/juin : temps de l'inscription et accueil

■ Lors de l'inscription, il est indispensable d'accompagner l'enfant et sa famille dans :

- la découverte de l'école et de ses annexes, des jeux...
- la découverte des adultes de l'école et de leurs fonctions.

C'est aussi un temps où le directeur écoute les attentes de la famille et l'enfant. Pour faciliter cet accueil, les enfants peuvent être reçus dans l'école avec leurs parents sur un temps de classe afin de bénéficier d'activités. Cette venue est alors préparée avec les enfants déjà scolarisés. L'enfant garde une mémoire de cette découverte en emportant un document avec des photos de la classe, de la salle d'évolution, de la cour et de l'activité réalisée...

■ Une réunion avec les parents peut être organisée dès le mois de juin pour expliquer les règles de l'école, le règlement intérieur. Certaines écoles bénéficient de traducteurs quand les parents ne comprennent pas le français. Il peut s'agir d'un membre de la famille ou d'association.

De petits fascicules illustrés peuvent également aider à cet accueil avec des éléments importants à aborder :

- la séparation d'avec la famille. Comment aider l'enfant à se séparer de sa famille (apprendre à se déplacer à pied et non dans les bras du parent ou dans une poussette pour venir à l'école, quelle utilisation des objets transitionnels : sucette, doudous...).
- les habitudes de l'enfant. Parfois un petit livret où l'enfant peut coller des photos de la famille est donné afin qu'il prépare sa rentrée.

Rentrée de septembre

En septembre, un accueil échelonné, organisé avec l'accord de l'inspecteur de l'Éducation nationale, permet aux plus jeunes enfants d'arriver sur des journées différentes en petit nombre afin de bénéficier d'un accueil plus individualisé, beaucoup plus rassurant.

Certains enseignants permettent aux parents de partager un temps dans la classe lors des premiers jours de classe.

Lors de l'accueil, des organisations spécifiques sont mises en place afin d'aider à la séparation :

- Par l'accompagnement des enseignants des autres classes, les membres du RASED, maîtres surnuméraires, aident à cette séparation.
- Par la mise en place des activités avec les enfants afin de travailler sur la séparation sur un plan symbolique : cacher/montrer, dessins ou photos représentant les parents, proposer des activités sensorielles avec de la matière (eau, peinture, farine) rassurant l'enfant (*Les expériences de Harlow*, Field, T., 2006, p. 100. *Les bienfaits du toucher*, Petite Bibliothèque Payot, Paris).
- Par un aménagement de classe ou de salle adjacente permettant à l'enfant de se réfugier dans un espace confortable avec des gros coussins, des tissus ou des espaces moteurs avec des tricycles, des ballons, des objets roulants facilitent l'accueil les plus jeunes.

Généralement, le parent se trouve rassuré si le jeune enfant semble heureux dans ce nouvel espace.

Fin septembre

Organisation d'un goûter (les enfants préparent les nappes, la collation, les invitations) et présentent les premières comptines et chants avec l'enseignant(e)).

Ouverture de l'école tout au long de l'année

En lien avec le projet d'école, différentes actions peuvent être mises en place tout au long de l'année

- Temps de présentation de travaux avec des expositions, des diaporamas, films ou photos du déroulement d'une journée à l'école maternelle, temps forts partagés.
- Création d'un journal mural hebdomadaire affiché dans l'entrée de l'école.
- Organisation de temps festifs dans certaines écoles pendant ou en dehors du temps scolaire : fête de rentrée, repas multiculturels, soirée chorale, présentation des comptines, visionnage d'une vidéo collective réalisée en classe.
- Accompagnement des sorties scolaires.

Organisation d'un accueil spécifique en présence des familles

- À l'accueil du matin :
 - leur permettant de jouer aux jeux de l'accueil avec les enfants ;
 - lectures de livres en plusieurs langues.
- Sur des temps de classe :
 - participation à des jeux collectifs traditionnels ;
 - au moment de regroupement, avec les rituels et les chants ;
 - s'initier à nos rondes chantées et mimées autour du corps et du rythme.

- Participation à des actions spécifiques :
 - animation d’ateliers de jeux de société ;
 - prix littéraire AGEEM à Laval en partenariat avec les bibliothèques de la ville : l’album est lu par la famille ou raconté par l’enfant. L’album devient ainsi objet d’échanges à la maison. Le parent devient « parent d’élève ».
- L’enfant initie le parent à la littérature jeunesse. Son avis est pris en compte. Il se sent capable d’échanger avec les enseignants sur un sujet de l’école.
- Ce projet permet de valoriser les parents, facilite l’instauration d’un vrai dialogue parent-enfant-enseignant.

Durant la quinzaine de l’école maternelle AGEEM³⁰, différentes propositions sont faites aux parents :

- Invitation des parents sur 3 créneaux horaires (8 h 30-10 h / 10 h 30-11 h 30 / 14 h 45-15 h 40) pour participer à des temps de classes,
- Réunion des parents et des enfants sur un projet commun proposé par une association de quartier et réalisé à l’école avec les classes. Ainsi l’Association Médiannes (association culturelle de la ville de Tarbes ayant pour but de redonner vie aux quartiers, tisser de nouveaux liens entre les habitants) a proposé de créer une fresque collective sur le mur de l’école avec les parents et les enfants.

- Invitation de parents originaires d’autres pays à présenter un chant dans la classe et à lire d’un ouvrage dans la langue d’origine. C’est également l’occasion de réaliser un gâteau dont le parent a apporté la recette. Ce sont des situations concrètes qui permettent de profiter de la diversité culturelle.

La famille peut également proposer au groupe classe des apports venus de la maison (photos, comptines...). Le parent peut également venir présenter son pays et répondre aux questions des enfants.

Cela donne lieu à diverses activités plastiques et culturelles : travail sur les matières et les couleurs pour inventer un univers lié au pays travaillé (composition collective), pour fabriquer le drapeau (composition individuelle), connaître des musiques, des éléments simples de danses typiques (utilisation de vidéos). Ces rencontres permettent également d’appréhender d’autres langues en apprenant à dire bonjour, au revoir, merci, à chanter « bon anniversaire », à compter jusqu’à 5.

- Inviter les parents à venir parler de leur métier dans la classe, présenter des objets en lien avec leur activité, faire profiter chacun de savoir-faire variés.

Communiquer avec les familles

- Élaborer avec les élèves un cahier quotidien, collectif décrivant les apprentissages marquants de la journée. Chaque soir, l’élève de service l’emporte dans sa famille et le rapporte le lendemain. Pour l’enseignant, ce cahier est la trace d’une pratique réflexive du langage et de la pensée en vue d’optimiser les apprentissages scolaires et *in fine* de créer des intelligences critiques. Pour les parents, ce cahier est le moyen de suivre leur enfant dans l’espace caché à leurs yeux de la classe.

³⁰. Dans le DVD *Congrès AGEEM Pau 2014 Enfant, école, familles... Des liens à tisser dès l’école maternelle*.

- Réaliser des affichages dans la classe rendant compte de ce que les enfants ont appris, les enseignants les commentent avec eux pour les préparer à expliquer à leurs parents. Ces affichages sont renouvelés périodiquement, voire plusieurs fois par période pour amorcer des discussions avec les parents.
- L'AGEEM a également réalisé un cahier de progrès³¹ où les attentes de l'école sont traduites en dessins compréhensibles par les enfants et les parents non francophones.

Ces expériences permettent à l'enfant à la fois d'être reconnu avec sa famille à l'école, de partager sa culture avec les autres enfants et aux familles de mieux comprendre l'école.

31. Cahier de progrès AGEEM 86 <http://ageem86.free.fr/>

CHAPITRE 5

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les prémices de ce travail remontent à nos deux enquêtes réalisées de 2003 à 2005 et qui portaient sur le climat scolaire, l'une dans les lycées et collèges, l'autre dans les écoles primaires³².

En effet, les résultats de ce travail avaient mis en évidence de fortes corrélations entre la participation des parents d'élèves aux projets éducatifs de l'école/établissement et la qualité du climat scolaire. Résultats qui seront confirmés et affinés par la suite notamment dans une série de travaux réalisés ou diffusés par l'Institut Français de l'Éducation, le Centre International d'Études Pédagogiques, et par l'Observatoire International de la Violence à l'école³².

Un point d'interrogation toutefois nous semblait persister et était dû au fait que dans chacune de ces études, les informations apportées sur cette relation duale ne provenaient que d'un seul des acteurs, soit les parents, soit les enseignants, soit les directeurs d'école ou chefs d'établissements. À tel point que nombre de lecteurs, oubliant l'origine des réponses, les considéraient comme la description exacte d'une situation saisie par un regard extérieur.

L'originalité de la démarche ici mise en œuvre : comparer le point de vue des protagonistes de ce partenariat sur les principaux composants structurant cette relation apporte, comme nous l'avons vu, des éléments essentiels à la réalisation d'un diagnostic partagé. Pour ce faire après avoir réalisé et publié les réponses du questionnement des directeurs d'école et des personnels de direction, nous avons présenté en tout début d'ouvrage le « chaînon manquant » à la réalisation de cette méthodologie comparative les réponses des parents à ces mêmes interrogations.

Les résultats de cette enquête auprès des parents nous ont surpris tant sur le registre quantitatif que qualitatif.

32. Voir bibliographie

- Le premier étonnement – au regard de l’ambiance générale plutôt pessimiste concernant le fonctionnement de l’école – provient de l’ampleur du nombre de parents pour le moins satisfaits tant de la qualité du climat scolaire que de celle des relations enseignants/parents dans nos établissements.
- Le second est relatif à la reconnaissance par une minorité importante de parents :
 - du comportement agressif de parents envers les directeurs d’école et chefs d’établissement ;
 - du désintérêt des familles pour la vie de l’école/établissement ;
 - de « l’incapacité » à apporter une aide scolaire familiale ;
 - de l’absence d’éducation familiale au respect des valeurs de l’école républicaine ;
 - de la difficulté pour les enseignants de dialoguer avec les parents.

Pour nous, ces sources d’inquiétude que nous avons qualifiées de « signaux à bas bruit » pourraient être les premiers éléments à prendre en compte dans l’optique de la réalisation d’un véritable projet de coéducation. Encore, pour y parvenir avec un maximum de chances de succès, c’est-à-dire en associant étroitement l’Éducation nationale et ses personnels, était-il essentiel de comparer les opinions et les pratiques de chacun des protagonistes sur les points nodaux de ce partenariat.

Les résultats de cette étude nous surprennent, nous rassurent et nous inquiètent à la fois.

- Ils nous surprennent et nous rassurent quand ces deux principaux responsables de l’éducation de nos enfants ont les mêmes appréciations positives sur le climat de l’école et des relations enseignants/parents, le respect de l’autorité du directeur ou du chef d’établissement sur leurs enfants, la réalité et l’importance des violences envers les responsables des écoles et établissements et enfin sur les carences éducatives et de participation des parents à la vie de l’école/établissement.

Ces informations étant désormais connues par les protagonistes, ce constat que l’on peut à juste titre considérer comme partagé, nous semblent pouvoir être la base objective du développement d’un climat émotionnel positif constitué d’une part par une reconnaissance réciproque des compétences de chacun et d’autre part par l’instauration d’un sentiment de confiance commun. Éléments sans lesquels tout projet de partenariat est voué à l’échec.

- Ils nous surprennent et nous inquiètent par les fortes divergences d’opinions mises en évidence. Divergences qui recouvrent trois champs d’action concrets et nécessaires à la construction de cette coopération : celui de l’importance des différends et du harcèlement, de la capacité des enseignants à établir un dialogue avec les parents, de la capacité éducative familiale

En effet, ce constat clair et précis nous indique les domaines où se situent avec le plus de force les perceptions opposées des parents et des directeurs d’école et PERDIR sur leurs relations et, d’une façon plus large, où se situent les sujets de leurs « confrontations ». Il devrait conduire à une meilleure prise de conscience par les intéressés eux-mêmes de la situation actuelle et à une volonté commune

d'y remédier. *In fine* ce travail nous semble contenir les principaux éléments de base pour repartir de façon plus assurée vers la très belle et très utile ambition gouvernementale de créer une véritable coéducation.

Proposition fortement renforcée par les constats et analyses des principaux syndicats de personnels de l'Éducation nationale, d'importantes associations pédagogiques et éducatives partenaires de l'école et de personnalités scientifiques reconnues. Dans ce faisceau convergent l'étude inédite de l'OCDE, et les propos du président du Conseil économique, social et environnemental nous apportent leurs singularités pointues et critiques qui, à notre avis, ont vocation à devenir des aiguillons-repères pour tout projet de changement sur ce domaine. C'est sur ce terreau des contributions que la plupart des « découvertes » de cette recherche peuvent se renforcer et s'affermir afin d'être reconnues et prises en compte par les décideurs.

Pour conclure, sont rassemblés dans cette étude des éléments qui nous permettent de penser que les liens école/parents en France, bien qu'aujourd'hui plus qu'hier soumis à des tensions à dominante sociale, mais aussi pédagogique et éducative, reposent sur un constat positif fait par les deux partenaires et sur un consensus national encore important. Ne pas relever toutefois les « signaux à bas bruit » qui minent cette situation relèverait pour le moins d'une inattention coupable. Les valeurs de l'école de la République comme celles du vivre ensemble en seraient les premières affectées.

FRÉDÉRIQUE ROLET

CO-SECRÉTAIRE GÉNÉRALE SNES-FSU

« Considérer que la question du travail personnel de l'élève doit relever du service public. L'enjeu pour l'Éducation nationale serait par un travail conjoint sur les familles comme sur les personnels d'éclaircir les malentendus, déconstruire un certain nombre de représentations pour amener à une vision plus proche de la réalité. Plutôt que de parler de « divorce » entre les parents et l'école la question est bien d'élucider le rôle respectif de chacun d'eux et se donner l'objectif de rechercher un équilibre entre l'éducation scolaire et non scolaire. »

CHRISTIAN CHEVALLIER

SECRÉTAIRE GÉNÉRAL SE-UNSA

« Il y a nécessité aujourd'hui de « refonder » cette relation parents/enseignants et plus largement le lien entre la Nation et l'institution scolaire.

L'institution scolaire, si elle a fait quelques progrès en la matière, doit encore progresser en inscrivant ses pratiques dans une relation de confiance avec les familles. Une relation basée sur des échanges réguliers à la fois physiques lors de rencontres directes mais aussi des échanges d'informations précises sur les progressions des élèves.

En ce domaine, la question de l'évaluation des élèves et du contenu du livret scolaire est cruciale. Passer d'une évaluation couperet, souvent très subjective, à une évaluation qui mesure les acquisitions et qui place les élèves sur des échelles de progrès est sans doute un élément qui peut jouer à rapprocher de l'école de nombreuses familles. »

SÉBASTIEN SIHR

SECRÉTAIRE GENERAL SNUIPP-FSU

« Diaboliser l'école, où enseignants et parents seraient en état de guerre permanente est une caricature. S'il ne faut pas nier les difficultés, noircir le tableau mène à l'impasse.

Toutes les études consacrées aux enfants issus des milieux défavorisés qui ont réussi à déjouer les déterminismes sociaux montrent que la collaboration avec la famille est un facteur déterminant dans la réussite scolaire.

Si l'on veut de manière sérieuse traiter de la relation école-parents, il faut aborder cette dimension professionnelle essentielle dans le cadre de la formation initiale et continue des professeurs et favoriser les temps de rencontre avec les familles. »

FRÉDÉRIC SÈVE

SECRÉTAIRE GÉNÉRAL SGEN-CFDT

« Instaurer un véritable partenariat avec les familles, c'est viser la coéducation. Elle est différente de l'éducation partagée dans laquelle les domaines d'intervention de la famille ne se confondent pas avec ceux de l'institution scolaire.

Le modèle français a de toute façon choisi de décloisonner les compétences éducatives aux uns, les savoirs, aux autres, l'éducation, aux autres encore, les aspects psychosociaux, à ceux-là, la poursuite d'étude et à ceux-ci, la santé. Or l'élève comme sa famille ne sont pas découpés de la sorte et la multitude des intervenants, associés à leur rareté, n'est pas sans poser de difficultés.

Revendiquer une véritable reconnaissance des rencontres école/familles en les incluant dans le temps de service des enseignants ainsi qu'une formation spécifique des équipes afin : d'impliquer les parents dans l'orientation, créer des équipes pluridisciplinaires stables et complètes sur les établissements pour l'accueil et l'accompagnement quotidien des familles et des parents, promouvoir le Projet Éducatif Territorial (PEdT) à toute la scolarité obligatoire. »

MICHEL RICHARD

SECRÉTAIRE GÉNÉRAL ADJOINT SNPDEN-UNSA

« De la maternelle au lycée, l'établissement demeure l'unique lieu où personnels de l'Éducation nationale et parents d'élèves se rencontrent, dialoguent, échangent mais aussi s'opposent.

Le SNPDEN est favorable au principe de coéducation, c'est-à-dire au partage des responsabilités entre les parents et les enseignants, de la délicate mission de former, d'instruire et d'éduquer des enfants, puis des adolescents qui seront les adultes citoyens de demain.

Les décisions d'orientation comme les sanctions sont deux points de désaccord, voire d'opposition, entre l'institution scolaire et les familles et la mise en œuvre du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture devrait permettre d'aller vers une meilleure harmonisation des relations école/familles. »

PATRICK ROUMAGNAC

SECRÉTAIRE GÉNÉRAL SIEN/UNSA

« Les Inspecteurs du premier degré observent régulièrement un nombre important de conflits entre familles et professeurs. Les tensions agressions verbales sont, hélas, monnaie courante et même les violences physiques ne sont plus aussi exceptionnelles qu'avant.

Dans ce contexte l'EN est appelé pour arbitrer ou trancher des différends aux origines variées, mais qui ont pour caractéristique partagée de s'être renforcés avant que son intervention ne soit sollicitée. Il fait souvent l'objet de pression de chacune des deux parties, qui font fréquemment appel à des soutiens variés (associations, syndicats...) pour soutenir la légitimité perçue de leur cause. Démocratiser l'école, c'est partager avec les parents les savoirs concernant son organisation, son fonctionnement, ses programmes ; apaiser les relations, c'est surtout réconcilier l'école avec elle-même au service des apprentissages et de la réussite des élèves. »

PHILIPPE JEAMMET

**PROFESSEUR DE PSYCHIATRIE ENFANT/ADOLESCENT, UNIVERSITÉ PARIS V,
PRÉSIDENT DE L'ÉCOLE DES PARENTS**

« Chacun a besoin d'un territoire différencié et les parents sont trop importants pour être présents partout. Pour que l'apport du nouveau que représente l'école, celle-ci ne doit pas se confondre avec l'espace parental.

La rencontre enseignants-parents n'a pas pour but de leur conférer le même rôle mais d'illustrer ce que leur différence d'apport offre de richesse potentielle quand ils se construisent dans un esprit de complémentarité qui ne porte ni sur le contenu, ni sur la forme de l'enseignement mais sur les objectifs : donner à chaque enfant la chance de faire fructifier ses talents. »

PHILIPPE MEIRIEU

PÉDAGOGUE, PROFESSEUR UNIVERSITÉ LUMIÈRE-LYON 2

« Ainsi se dessine un avenir possible pour une école qui, sans renoncer à enseigner aux enfants « ce qui les réunit et les libère », le fasse avec l'engagement collectif des parents.

L'éducation est affaire de transition, de cheminement, d'accompagnement sur le chemin. Tel est d'ailleurs l'étymologie du mot même de pédagogue : celui qui accompagne les enfants de la famille vers l'école, de là où il a émergé vers là où il pourra émerger. Face à ce phénomène, (l'individualisme social), sans aucun doute irréversible, deux voies s'ouvrent à nous : ou bien l'État et son école sont capables de construire un nouveau « contrat scolaire » avec les parents en reconnaissant une place à ces derniers en leur permettant d'exercer véritablement et de manière démocratique leurs responsabilités de citoyen dans l'école et cela sans trahir le projet scolaire lui-même... Ou bien l'État et son école se crispent sur le fonctionnement du passé et laissent les parents intervenir de manière sauvage selon les moyens dont dispose chacun, sur le fonctionnement d'une institution qu'ils considèrent comme un bastion imprenable, drapé dans son refus du dialogue et qui trahi sa promesse de démocratisation de la réussite scolaire. »

GÉRARD NEYRAND

SOCIOLOGUE, PROFESSEUR DE L'UNIVERSITÉ PAUL SABATIER, TOULOUSE

« De fait quand l'enfant arrive à l'école la plupart de ses acquis culturels sont bien en place, et s'il s'agit de s'ouvrir à une coéducation c'est aussi pour arriver à réguler les effets d'une cosocialisation d'autant moins encadrée qu'elle n'est pas pensée.

Se sentant délégitimés, certains enseignants ont ressenti avec force la tentation du repli sur ce qui a été affiché comme leur mission première, la transmission des connaissances.

De fait le hiatus entre les parents et l'école s'exprime à au moins deux niveaux, celui des différences de valeur de référence et de logique de fonctionnement, opposant, de façon schématique, le positionnement politique de l'école, le positionnement culturel des parents, et le positionnement très largement influencé par l'économie des médias. »

DENIS MEURET

PROFESSEUR ÉMÉRITE SCIENCES DE L'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE, IREDU

« Le système éducatif français n'arrive pas à échapper au modèle d'école élaboré à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle. Selon ce modèle, l'école a charge de sauver la société de ses tendances anormales, elle doit contrer l'influence des fausses croyances par l'exercice de la raison, apprendre aux élèves l'autodiscipline et l'amour de l'intérêt général. Elle doit pour cela être coupée du monde, dans un lieu où, par une alchimie propre à la classe, l'apprentissage procède de la seule exposition à la parole du maître.

La plus grande capacité de l'école québécoise à penser le lien entre les apprentissages et l'insertion sociale se traduit aussi par le fait qu'elle se conçoit plus facilement comme au service de la communauté, à la fois la communauté nationale (le Québec comme société tolérante et solidaire, comme économie dynamique et nation moderne) et la communauté locale. Il s'ensuit que les parents n'ont pas seulement une légitimité d'amont (en tant que premiers éducateurs de l'enfant), mais aussi une légitimité d'aval en tant que membre de la communauté dans laquelle l'école insère les enfants.

C'est parce que l'école québécoise a une conception profonde et large de son rôle qu'elle peut associer les parents à son action sans y perdre son âme. »

MARTINE FOURIER

MEMBRE DU PRISME/PRÉSIDENTE DE CERISE (ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE), NANTERRE

« Le but des UPP : changer le regard sur la parentalité et sur les quartiers populaires ; qualifier et relégitimer les savoirs des parents tout en les rapprochant des institutions et en renforçant leur pouvoir d'agir.

On peut s'interroger sur l'efficacité de cette implication demandée aux familles, des limites lorsque les parents font « tout bien » sans résultat sur l'enfant, de ces familles qu'on voit trop à l'école et celles qu'on ne voit jamais.

L'extériorité des enseignants des quartiers en difficulté les met en position civilisatrice, colonisatrice à l'égard des habitants qu'ils ne fréquentent pas au quotidien. »

BRUNO JARRY

DIRECTEUR GÉNÉRAL DU CLAVIM

(ASSOCIATION CULTURES, LOISIRS, ANIMATIONS DE LA VILLE D'ISSY-LES-MOULINEAUX)

« Notre propos consiste à illustrer de quelle manière les lieux d'écoute des parents constituent des espaces tiers qui peuvent favoriser une alliance positive entre l'univers de l'école et celui de la famille ? Dans ce contexte, il n'existe pas de modèle prédéterminé d'action mais de véritables figures en mouvement à concevoir et imaginer.

Les acteurs éducatifs ne peuvent enfermer les parents dans les difficultés qu'ils ne parviennent pas à traverser, sinon ils risquent de les retrouver dans une spirale infernale. Les espaces tiers constituent de véritables opportunités pour déplacer les situations symptomatiques et conduire les parents dans des qualités d'écoute propices au changement.

Ce qui nous importe, c'est le processus engagé entre les professeurs des écoles et les parents d'élèves et notre rôle consiste à faciliter et favoriser une meilleure compréhension des attentes de chacun et de donner si nécessaire des clés qui permettent des ouvertures signifiantes. »

MARGAUX CALMEL

PEP (FÉDÉRATION GÉNÉRALE DES PUPILLES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC)

« En donnant les moyens de se mobiliser et d'assurer des espaces de parole et de rencontres, de co-construction entre parents, enfants et professionnels, l'école incarnera son rôle d'école inclusive telle qu'il est inscrit dans la loi de refondation de l'école.

Il nous semble fondamental de lier le travail sur les Projets Éducatifs Territoriaux (PEdT) et la parentalité pour dépasser le partage des territoires éducatifs. Pour une diversification des acteurs éducatifs, allégeant le poids de la responsabilité parentale et de l'école en s'appuyant sur la réforme des rythmes.

La mise en place d'actions, de dispositifs, d'accompagnements permettant la participation et, favorisant la place des parents comme acteurs des réponses adaptées à leurs besoins se pose autant pour les tout-petits que pour les enfants et les jeunes. La continuité de l'action sur le territoire est primordiale. »

ISABELLE RACOFFIER

PRÉSIDENTE AGEEM

« Depuis sa création en 1921, l'Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques a toujours considéré comme primordiale la relation entre l'école et les familles. Elle est d'ailleurs l'auteur du premier guide à l'usage des parents scolarisant les enfants à l'école maternelle.

Le divorce entre école et famille se situe à plusieurs niveaux tant de la part des parents que des enseignants.

Certains parents appréhendent de pénétrer dans l'école de leur enfant car elle leur rappelle leur échec scolaire, leur mal-être, d'autres ne comprennent pas les attentes car ils sont très éloignés de la culture de l'école ou parce qu'ils pensent que ce n'est pas « leur » espace. À l'opposé, il peut aussi y avoir des attentes très

soutenues de la part de parents en termes d'exigence, de résultats scolaires et de vérification.

Certains enseignants craignent également d'ouvrir l'école ou leur classe aux parents de peur d'être jugés. Ils peuvent également avoir le sentiment de devoir justifier leur travail auprès de certaines familles. Ils ont parfois une représentation fautive des attentes des parents. »

SOPHIE VAYSETTE

ANALYSTE OCDE

« PISA s'est notamment intéressé à la place et à l'engagement des parents dans l'éducation, révélant qu'ils étaient d'une importance capitale dans la réussite de leur enfant, non seulement durant leur scolarité, mais aussi plus tard dans leur vie professionnelle et personnelle. Les résultats sont porteurs d'un message d'espoir : pour les parents, nul besoin d'être très cultivés et lettrés, ni passer chaque jour des heures avec leur enfant pour faire la différence.

Le nombre des activités associées à de meilleures performances chez les élèves ne nécessite qu'un investissement de temps relativement limité et aucune compétence ou connaissance spécialisée. En revanche, ces activités requièrent un intérêt réel et un engagement actif de la part des parents.

Il est intéressant de noter qu'en France les parents ont tendance à plus discuter des résultats scolaires et du comportement de leur enfant que ce soit de leur propre initiative ou à l'initiative de l'enseignant, qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE.

L'enquête PISA ainsi que l'étude comparative de Georges Fotinos nous montre que le système éducatif français a encore beaucoup de chemin à parcourir pour mettre en place un vrai partenariat école/parents et ce dernier ne pourra se réaliser qu'en changeant l'état d'esprit de tous les acteurs. »



ANNEXES MONOGRAPHIES

Il nous a semblé nécessaire pour aller au-delà de ces résultats statistiques nationaux et quelque peu « abstraits » d'approcher de plus de près une réalité de terrain et connaître la perception d'une population de parents d'élèves bien délimitée dans l'espace.

Pour ce faire, nous avons demandé le code postal des « répondants ». Après examen des résultats globaux, deux territoires se sont nettement détachés au regard du nombre et de la qualité des réponses : une commune, Issy-les-Moulineaux, un département, les Bouches-du-Rhône. Ce succès, loin d'être le fait du hasard, est à mettre au crédit d'une part au Conseil Départemental de la FCPE 13 et de son président et d'autre part aux élus et administrateurs Jeunesse et Éducation d'Issy-les-Moulineaux.

Nous précisons bien que les résultats présentés sont l'expression d'une partie de la population de parents d'élèves de ces deux collectivités territoriales. Une sorte de photographie (à petite focale) mais présentant avec une certaine netteté des tendances qui au regard des résultats du sondage d'OpinionWay pourraient être considérées comme significatives.

BOUCHES-DU-RHÔNE

ENQUÊTE PORTANT SUR 516 PARENTS

Jean-Philippe Garcia,
Président de la FCPE Bouches-du-Rhône



PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION

- CSP : 41 % cadres supérieurs, chefs d'entreprise, professions libérales et enseignants, 29 % employés, artisans, commerçants, 22 % profession intermédiaire, 8 % ouvrier, inactifs.
- 93 % sont adhérents à la FCPE, 6,5 % à des associations autonomes, 0,5 % à la PEEP.
- 82 % sont élus, délégués de parents.
- 49 % sont des parents d'élèves de collège, 24 % d'école élémentaire, 13 % d'école maternelle, 15 % de lycée et 12 % de ZEP.
- Situation géographique : péri-urbaine 32 %, rurale 6 %, urbaine périphérique 20 %, centre-ville 42 %.

CLIMATS DANS LES ÉCOLES QUALITÉ DES RELATIONS ENSEIGNANTS/PARENTS

	Excellent/ bon	Satisfaisant	Moyen/ médiocre
Climat école/établissement	39 %	35 %	26 %
Climat relations parents/école	31 %	30 %	39 %
Qualité relations parents/enseignants	41 %	34 %	25 %

À titre indicatif, dans l'enquête OpinionWay, ces pourcentages sont respectivement :
pour le climat école établissement 60 %, 27 %, 13 % ;
pour le climat relations parents/école 65 %, 32 %, 13 % ;
pour la qualité des relations parents enseignants 55 %, 32 % et 13 %.

DIFFÉRENDS PARENTS/DIRECTEURS D'ÉCOLE

Presque jamais	81 %
Quelquefois dans l'année	17 %
Une fois par mois	2 %

À titre indicatif, dans l'enquête OpinionWay, ces pourcentages sont 87 %, 12 % et 1 %.

AGRESSIONS

	Harcèlement	Insultes	Menaces
Oui	20 %	27 %	16 %
Non	80 %	73 %	84 %

À titre indicatif, dans l'enquête OpinionWay, ces pourcentages sont respectivement :
harcèlement 29 %, 70 %, 1 % ; insultes 26 %, 72 % et 2 % ; menaces 22 %, 77 %, 1 %.

INFORMATION DES PARENTS

	Information sur progrès et difficultés de l'enfant	Volonté de dialogue positif des enseignants
Oui	61 %	46 %
Non	39 %	54 %

À titre indicatif, dans l'enquête OpinionWay, ces pourcentages sont respectivement : information : 73 %, 27 % ; volonté 46 % et 54 %.

OPINION SUR COMPORTEMENT DES PARENTS

	Les parents ne lisent pas les mots de l'école	Respect de l'autorité des directeurs d'école sur les enfants
Oui	49 %	80 %
Non	55 %	10 %

À titre indicatif, dans l'enquête OpinionWay, ces pourcentages sont respectivement : les parents ne lisent pas 47 %, 53 % ; respect de l'autorité 82 % et 17 % (n.s.p. : 1 %)

IMPLICATION DES PARENTS

	parents non concernés par la vie de l'école	Délégués et scolarité de leur enfant
Oui	64 %	30 %
Non	36 %	70 %

À titre indicatif, dans l'enquête OpinionWay, ces pourcentages sont respectivement : parents non concernés 56 %, 44 % ; délégués 60 % et 40 %.

ÉDUCATION FAMILIALE

	Éducation au respect des valeurs de l'école républicaine	Capacité des parents d'aide à la maison
Oui	60 %	37 %
Non	40 %	63 %

À titre indicatif, dans l'enquête OpinionWay, ces pourcentages sont respectivement : valeurs républicaines 67 % 32 % ; aide à la maison 58 % et 41 %. (n.s.p. : 1 %)

COMMENTAIRES

Attention : ceux-ci doivent être lus en se rappelant que cet échantillon n'est pas représentatif de la population des parents d'élèves des Bouches-du-Rhône mais qu'ils décrivent une situation vécue des parents d'élèves aux caractéristiques marquées :

- Une CSP où la population qualifiée de « classe moyenne », ici professions intermédiaires, employés, artisans, commerçants, est majoritaire (51 %), cadres supérieurs, chefs d'entreprise, professions libérales (41 %), ouvriers et inactifs (8 %).

- Une proportion de parents d'élèves de collège quasiment majoritaire (49 %), école élémentaire (24 %), lycée (15 %), école maternelle (13 %) et de parents d'élèves de ZEP (12 %).
- Une très forte proportion de parents sont adhérents à la FCPE (93 %) dont 82 % sont délégués. Les 7 autres % se répartissent entre associations autonomes (6,5 %) et PEEP (0,5 %).

Pour résumer et en tenant compte des caractéristiques ci-dessus, le paysage des relations parents/école dans les Bouches-du-Rhône présente deux aspects, l'un positif qui concerne :

- la qualité des relations parents/enseignants
- le climat scolaire
- le soutien au respect des valeurs de l'école républicaine
- le respect du directeur d'école/chef d'établissement
- l'implication des délégués parents

Le second aspect, plutôt négatif :

- la capacité d'aide à la maison
- l'implication des parents dans la vie de l'école
- la lecture par les parents de la correspondance de l'école
- la fréquence des différends et des insultes
- l'information par les enseignants des progrès et difficultés des enfants.

Parmi tous ces points, nous en soulignons deux car ils nous semblent mériter une attention vigilante et à l'origine de certaines formes de divorce parents/école. Il s'agit de l'éducation au respect des valeurs de l'école républicaine et de l'« incapacité » pour les parents d'aide scolaire à la maison.

Pour avancer sur ces sujets, il faut considérer que ces points ne concernent pas seulement l'école mais l'ensemble des responsables de la communauté éducative et en particulier les élus et les associations.

Enfin, au regard de ces informations désormais connues des principaux intéressés, ne serait-il pas possible, d'une part, que les écoles et établissements du département se les approprient, par exemple dans leur projet d'école ou d'établissement, pour améliorer ce partenariat et arriver à une « coéducation » et, d'autre part, que les municipalités et le conseil général concernés soutiennent toutes les écoles et collèges s'engageant dans cette voie ?

ISSY-LES-MOULINEAUX

ENQUÊTE PORTANT SUR 257 PARENTS

André Santini,
maire d'Issy-les-Moulineaux



PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION

- CSP : 60 % cadres supérieurs, chef d'entreprise, professions libérales et enseignants 21 %. employés, artisans, commerçants, 18 % professions intermédiaires 2 % ouvriers et inactifs.
- 53 % sont adhérents à la FCPE, 24,5 % à la PEEP, 22,5 % à des organisations autonomes ; 20 % sont élus délégués des parents.
- 54 % sont des parents d'élèves d'école élémentaire, 33 % d'école maternelle, 12 % de collège, 1 % de lycée et 3 % de ZEP.
- Situation géographique : urbaine périphérique 27 %, urbaine, centre-ville 73 %

CLIMATS DANS LES ÉCOLES

QUALITÉ DES RELATIONS ENSEIGNANTS/PARENTS

	Excellent/ bon	Satisfaisant	Moyen/ médiocre
Climat école/établissement	69 %	20 %	10 %
Climat relations parents/école	42 %	31 %	26 %
Qualité relations parents/enseignants	55 %	23 %	21 %

À titre indicatif, dans l'enquête OpinionWay, ces pourcentages sont respectivement pour le climat école/établissement 60 %, 27 %, 13 % ; pour le climat relations parents/école 43 %, 38 %, 19 % ; pour la qualité des relations parents/enseignants 55 %, 32 % et 13 %

DIFFÉRENDS PARENTS/DIRECTEURS D'ÉCOLE

Presque jamais	86 %
Quelquefois dans l'année	14 %
Une fois par mois	0 %

À titre indicatif, dans l'enquête OpinionWay, ces pourcentages sont 87 %, 12 % et 1 %.

AGRESSIONS

	Harcèlement	Insultes	Menaces
Oui	13 %	15 %	12 %
Non	87 %	85 %	88 %

À titre indicatif, dans l'enquête OpinionWay, ces pourcentages sont respectivement harcèlement 29 %, 70 %, 1 % ; insultes 26 %, 72 % et 2 % ; menaces 22 %, 77 %, 1 %.

INFORMATION DES PARENTS

	Information sur progrès et difficultés de l'enfant	Volonté de dialogue positif des enseignants
Oui	65 %	33 %
Non	35 %	67 %

À titre indicatif, dans l'enquête OpinionWay, ces pourcentages sont respectivement : information : 73 %, 27 % ; volonté 46 % et 54 %.

OPINION SUR COMPORTEMENT DES PARENTS

	Les parents ne lisent pas les mots de l'école	Respect de l'autorité des directeurs d'école sur les enfants
Oui	25 %	89 %
Non	75 %	11 %

À titre indicatif, dans l'enquête OpinionWay, ces pourcentages sont respectivement : les parents ne lisent pas 47 %, 53 % ; respect de l'autorité 82 % et 17 %. (n.s.p. : 1 %)

IMPLICATION DES PARENTS

	parents non concernés par la vie de l'école	Délégués et scolarité de leur enfant
Oui	29 %	42 %
Non	71 %	58 %

À titre indicatif, dans l'enquête OpinionWay, ces pourcentages sont respectivement : parents non concernés 56 %, 44 % ; délégués 60 % et 40 %.

ÉDUCATION FAMILIALE

	Éducation au respect des valeurs de l'école républicaine	Capacité des parents d'aide à la maison
Oui	80 %	45 %
Non	20 %	55 %

À titre indicatif, dans l'enquête OpinionWay, ces pourcentages sont respectivement : valeurs républicaines 67 % 32 % ; aide à la maison 58 % et 41 %. (n.s.p. : 1 %)

COMMENTAIRES

Attention : ceux-ci doivent être lus en se rappelant que cet échantillon n'est pas représentatif de la totalité de la population des parents d'élèves issus, mais qu'ils décrivent une situation vécue par près de 9 % des parents, aux caractéristiques marquées. Notamment une CSP où les cadres supérieurs, chefs d'entreprise et professions libérales et enseignants sont nettement majoritaires (60 %), une qualité de parents d'élèves d'école maternelle et d'école élémentaire dominante (87 %) et située hors ZEP (97 %). Enfin une caractéristique de parents d'élèves délégués importante (20 %).

Pour résumer et en tenant compte des caractéristiques ci-dessus, le paysage des relations parents/école à Issy-les-Moulineaux présente deux aspects.

L'un, fortement positif qui concerne :

- le climat scolaire et les relations parents/enseignants
- des relations très majoritairement non conflictuelles
- l'implication dans la vie de l'école
- le respect du directeur d'école
- le soutien au respect des valeurs de l'école républicaine.

Le second aspect, plus négatif :

- l'information par les enseignants des progrès et difficultés des enfants
- la capacité de dialogue positif des enseignants
- la lecture par les parents de la correspondance avec l'école
- la difficulté pour les parents d'aide scolaire à la maison.

Parmi tous ces points nous en soulignons deux, car ils nous semblent mériter une attention vigilante et à l'origine de certaines formes de divorce parents/école. Il s'agit de l'éducation au respect des valeurs de l'école républicaine et de l'« incapacité » pour les parents d'aide scolaire à la maison. Pour avancer sur ces sujets, il faut considérer que ces points ne concernent pas seulement l'école mais l'ensemble de la communauté isséenne et, en particulier, les élus et les associations.

Enfin, au regard de ces informations désormais connues des principaux intéressés, ne serait-il pas possible que chaque école isséenne se les approprie – par exemple dans son projet d'école – afin d'améliorer le partenariat existant dans une perspective éducative et qu'elle soit soutenue dans cette démarche par le CLAVIM, association de la ville d'Issy-les-Moulineaux qui intervient dans les champs de l'éducation, l'animation, la prévention et de la culture ?

HISTORIQUE DES RELATIONS ÉCOLE/PARENTS

L'optique même de cette étude centrée sur le positionnement de l'école et des enseignants vis-à-vis des parents d'élèves et des familles nous a conduits à une recherche approfondie et ciblée sur les documents produits par l'institution et la profession. Afin de délimiter ce champ, nous avons choisi pour ce travail diachronique les dates « bornes » de 1882 et de 2013 qui permettent, à partir de ces repères marqués chacun par une loi importante portant sur la transformation du système éducatif, de suivre dans une continuité républicaine l'évolution de la nature de ces liens et de leurs traductions dans le fonctionnement général et ordinaire de notre système éducatif.

LA LOI DU 28 MARS 1882

« **Loi qui rend l'enseignement primaire obligatoire** » et les familles (article 16)³³.

La recherche des textes sur ce domaine dans les ouvrages de référence présentant la législation et la jurisprudence de l'enseignement primaire permet de constater³⁴ que durant plus d'un demi-siècle, la seule mesure marquant la présence des parents dans le fonctionnement de l'école est « l'obligation scolaire ».

Ce texte se révèle particulièrement coercitif pour les parents puisqu'en cas de non-inscription de l'enfant à l'école quinze jours avant la rentrée sans motif valable, le Maire fait une inscription d'office. Pour les enfants instruits dans la famille, le contrôle est très strict. En effet, à la fin de la seconde année de scolarité obligatoire, les enfants subissent un examen portant sur « les matières enseignées à leur âge » devant un jury composé par l'Inspecteur Primaire. Si les résultats sont insuffisants et qu'aucune excuse n'est admise par le jury, les parents sont mis en demeure d'envoyer leur enfant à l'école publique. En cas de refus, l'inscription est faite d'office.

Nous retrouvons le même « assujettissement » avec des conséquences judiciaires en cas de non-signalement par les parents des absences scolaires. « Une absence

33. Article 16. « Les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille doivent chaque année, à partir de la fin de la deuxième année d'instruction obligatoire, subir un examen qui portera sur les matières de l'enseignement correspondant à leur âge dans les écoles publiques, dans des formes et suivant des programmes qui seront déterminés par arrêtés ministériels rendus en conseil supérieur.

Le jury d'examen sera composé de : l'inspecteur primaire ou son délégué, président ; un délégué cantonal ; une personne munie d'un diplôme universitaire ou d'un brevet de capacité ; les juges seront choisis par l'inspecteur d'académie. Pour l'examen des filles, la personne brevetée devra être une femme. Si l'examen de l'enfant est jugé insuffisant et qu'aucune excuse ne soit admise par le jury, les parents sont mis en demeure d'envoyer leur enfant dans une école publique ou privée dans la huitaine de la notification et de faire savoir au maire quelle école ils ont choisie.

En cas de non-déclaration, l'inscription aura lieu d'office, comme il est dit à l'article 8 ».

34. Archives du ministère de l'Éducation nationale :

- *Nouveau Code de l'instruction primaire*, Louis Schwartz, Hachette (1889, 1898, 1930).
- *Législation et jurisprudence de l'enseignement public et privé*, Louis Gobron, Librairie J.-B. Sirey, 1906.
- *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, décembre 1932, n° 2722.
- *Législation de l'enseignement secondaire*, L. Dion (1928 1935).
- *Manuel de législation à l'usage des établissements du second degré*, L. Cros et R. Deveze, 1945.

de 4 fois dans le mois » sans justificatif entraîne une comparution des parents devant la Commission scolaire et une non-comparution entraîne ensuite une forme républicaine de « clouage au pilori » : l'inscription publique sur la porte de la Mairie des faits accompagnés du nom, prénom et qualité du « délinquant » suivie d'une plainte au juge de paix, d'une contravention pleine de police (11 à 15 francs) et de... 5 jours de prison !

LA LOI DU 8 JUILLET 2013

« Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école » et les parents d'élèves.

Cette loi (et son rapport annexé) reconnaît et valorise fortement le partenariat avec les parents. Elle promeut le concept de « coéducation » comme « un des principaux leviers de la refondation de l'école ». Et pour ne pas rester sur le registre des déclarations, elle précise les points importants et structurants de la mise en œuvre de cette coopération :

- « elle (la coopération) doit se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative dans l'intérêt de la réussite de tous les enfants ».
- « Il convient de veiller à associer tous les parents au projet éducatif de l'école et de l'établissement ».
- « Des actions seront construites au niveau de l'école et de l'établissement pour renforcer les parents et leurs associations ».
- « Les parents seront associés aux parcours individuels d'information et de découverte du monde économique et professionnel ».
- « Il est décidé à titre expérimental que la décision d'orientation en fin de Troisième appartiendra aux parents ».
- « Il s'agit d'accorder une attention particulière aux parents les plus éloignés de l'institution scolaire par des dispositifs innovants et adaptés ».
- « Le directeur d'école ou le chef d'établissement associe les parents à la mise en place de dispositifs d'aide et d'accompagnement des élèves ».
- « Il est prévu dans tous les établissements scolaires un espace à l'usage des parents et de leurs délégués ».
- « L'école doit assurer conjointement avec les familles l'enseignement moral et civique ».

Entre ces deux dates, plus d'un siècle s'est écoulé. Nous sommes passés de la notion de famille à celle de parents d'élèves. Que s'est-il passé pour aboutir à ce changement profond de la politique de l'Éducation nationale vis-à-vis des parents ? Quelles sont les décisions qui ont conduit à cette évolution ? Les éléments de réponse qui peuvent être apportés nous semblent non seulement pouvoir éclairer le présent mais aussi se révéler utiles pour l'avenir.

Abordons ici un point capital « pierre de touche » et centre de gravité de notre système éducatif : « l'enseignement moral et civique ». La III^e République conquérante

des années 1880 décrète la nécessité d'un enseignement conçu comme une « instruction publique ». Les grands principes de la laïcité, la morale de Kant et le positivisme d'Auguste Comte en sont les bases idéologiques majeures. Son unicité permet de soustraire les enfants à l'influence de l'église, des parents et du milieu familial et local. « Seul l'État a le droit d'enseigner » selon Jules Ferry. Le philosophe et professeur de lycée, Alain (Émile Charrier) développe d'une façon radicale les raisons qui, d'après lui, légitiment ce droit :

- « L'école est faite pour libérer les enfants de l'amour de leurs parents ».
- « La famille instruit mal et éduque mal ».
- « Tout comme leurs ancêtres de la Révolution française, les réformateurs de 1881 considèrent que les parents sont en majorité des ignorants acquis aux superstitions et aux préjugés obscurantistes ».

« Le père de la sociologie », Émile Durkheim participe fortement au développement de cette « idéologie » en affirmant notamment que « l'école est une chose sérieuse confiée aux instituteurs qui sont éclairés par la raison tandis que les parents et plus particulièrement les mères sont manipulés par les forces obscures de la religion ».

L'influence de cette « posture » extrême bien que plus ou moins partagée par les penseurs pédagogiques de l'époque – la plupart philosophes ou psychologues – va, entre les deux guerres, s'atténuer sous l'effet de deux facteurs majeurs : d'une part, la création du Code Soleil, « Bible de l'instituteur », véritable code moral et pratique de la profession et d'autre part, la création des premières associations de parents d'élèves.

En effet, le Code Soleil (du nom de Joseph Soleil, chef de bureau au ministère de l'Instruction publique, chargé des questions de législation scolaire qui en dirigera l'édition de 1923 à 1954) rédigé par le Syndicat National des Instituteurs et publié par sa maison d'édition Sudel va réserver dans toutes ses éditions et sans discontinuité de 1923 à 1979 dans sa partie « morale professionnelle », un chapitre entier centré sur les rapports de l'instituteur avec les familles. À remarquer que tout au long de cette période son contenu sera quasiment inchangé.³⁵

La méfiance, la défiance, si ce n'est le rejet des familles par l'institution – présents dans les textes cités précédemment – sont ici remplacés par une série de conseils pratiques dont les principaux sont ainsi rédigés :

- « Garder avec les familles un contact indispensable ».
- « C'est une véritable collaboration qui doit s'établir entre le père de famille et le maître pour l'éducation de l'enfant. Le maître ne saurait donc considérer qu'il a achevé sa tâche à quatre heures de l'après-midi ».

35. Archives du Syndicat des enseignants de l'UNSA :

– Code Soleil « *Le livre des instituteurs* », Éditions Sudel (1929, 1937, 1947, 1977).
– *L'école libératrice*, n° 22 du 12 février 1960.
– *L'école libératrice*, n° 33 bis du 13 mai 1960.

- « Un père a le droit de savoir ce que son enfant fait à l'école et un instituteur doit éprouver le besoin d'appuyer son autorité sur celle du chef de famille ».
- « Nulle meilleure façon de dissiper les préjugés qui règnent parfois entre les maîtres et les familles que de faire naître entre eux des liens de confiance mutuelle et de sympathie d'estime ».

Le second facteur concerne « l'apparition » dans le système éducatif des associations de parents d'élèves. La première association de ce type voit le jour au lycée Carnot en 1905. Elle se transforme rapidement en Fédération des parents d'élèves de l'Enseignement Public, « PEEP » reconnue officiellement en 1926. Suivront en 1930, les créations de la Fédération de l'Union Nationale des Associations de parents de l'Enseignement Libre, « UNAPEL » et de la Fédération Nationale des Associations de parents d'élèves, « FNAPE » et en 1947, celle de la Fédération des Conseils de parents d'élèves, la « FCPE » à l'initiative du Syndicat National des Instituteurs et de la Ligue de l'Enseignement. On constate que ce mouvement est créé à l'origine par les classes sociales aisées et ne concerne d'une façon générale que les établissements secondaires privés et publics.

Toutefois, il faudra attendre la circulaire d'octobre 1932 du ministre de l'Éducation nationale Anatole de Monzie aux Recteurs pour voir l'administration de l'Éducation nationale promouvoir auprès des établissements du secondaire la participation des parents qui s'énonce ainsi : « à la lumière de la collaboration fructueuse des délégués des parents d'élèves avec les chefs d'établissement lors des travaux des commissions d'entrée en 6^e, il est estimable que les associations soient en mesure de grouper le plus grand nombre possible de parents d'élèves afin que leurs délégués aient qualité pour porter au sein des commissions où ils pourront être appelés à siéger les véritables aspirations des "usagers" »³⁶. À remarquer, l'emploi pour la première fois de ce terme désignant les parents d'élèves qui nous paraît pourtant très contemporain – par l'administration de l'Éducation nationale. Il marque déjà nettement la frontière du champ d'intervention des parents. Nous sommes ici assez loin de ce que le Code Soleil préconisait à la même époque, une « véritable collaboration pour l'éducation des enfants ».

En novembre de la même année, le ministre de l'Éducation nationale « invite » les Inspecteurs d'académie et les chefs d'établissement à signaler aux pères de famille l'intérêt de s'affilier à une association de parents d'élèves « en vue d'une collaboration qui sera de plus en plus nécessaire à la vie et à la gestion de nos établissements scolaires ».

En août 1942, on note un saut qualitatif important dans la participation des parents aux décisions concernant l'organisation de l'établissement puisqu'un texte ministériel indique que « les chefs d'établissement devront tenir compte dans toute la mesure du possible du désir des parents dans la fixation des horaires

36. Archives du Syndicat des enseignants de l'UNSA :

- Code Soleil « *Le livre des instituteurs* », Éditions Sudel (1929, 1937, 1947, 1977).
- *L'école libératrice*, n° 22 du 12 février 1960.
- *L'école libératrice*, n° 33 bis du 13 mai 1960.

de classe des lycées et collèges ; ils devront les associer plus étroitement aux réunions et solennités organisées par l'établissement à l'intérieur ou à l'extérieur de celui-ci »³⁷.

À travers ces textes, on perçoit une nette évolution de la conception des rapports de l'école avec les parents depuis les lois de Jules Ferry ; évolution qui prend des formes différentes selon le niveau de scolarité concerné. D'un côté pour les lycées et collèges, une ouverture institutionnelle pour participer au fonctionnement et à la vie de l'établissement qui est loin – sur certains points – d'être « en trompe l'œil » (voir notamment le délicat problème de la fixation des horaires). De l'autre côté, pour l'école primaire, un détachement des textes fondateurs qui construisent l'école – en « arrachant » l'enfant à ses parents et en « excluant » les familles du droit d'éduquer – par la mise en œuvre pratique d'une morale professionnelle construite sur des valeurs sociales et éducatives codifiées par le syndicat national des instituteurs.

Toute la problématique des liens école/parents (qui sera quasiment inchangée jusqu'à la fin des années 1950) tient dans l'évolution croisée de ces deux conceptions des rapports de l'école avec les parents. Evolution qui se développe à partir des années 1960 au profit de la participation institutionnelle sous l'effet conjugué de plusieurs facteurs :

- La massification de l'enseignement et la démocratisation des études par l'extension de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans « pensées par l'école en termes d'entrée dans le système scolaire et par les parents en termes d'aiguillage et de sortie et donc de choix entre des parcours possibles ».³⁸
- L'évolution de la société vers l'enfant roi « porteur des virtualités familiales qui conduit en cas de conflits avec l'école à protéger l'enfant. Le front des adultes est rompu et la parole de l'enfant l'emporte sur celle du professeur ».³⁹
- L'élévation importante du niveau d'éducation et culturel des parents.
- La perte du prestige et du magistère des enseignants d'abord du premier puis du second degré.

C'est ainsi que suivant cette évolution générale de la société française en 1969, les parents sont introduits dans les conseils d'administration et les conseils de classe des établissements du second degré au « grand dam » des chefs d'établissement et des enseignants qui y voient là une remise en cause de leur pouvoir.

37. Archives du Syndicat des enseignants de l'UNSA :

– *Code Soleil « Le livre des instituteurs »*, Éditions Sudel (1929, 1937, 1947, 1977).

– *L'école libératrice*, n° 22 du 12 février 1960.

– *L'école libératrice*, n° 33 bis du 13 mai 1960.

38. Rapport IGEN/IGAENR « La place et le rôle des parents dans l'école », ministère de l'Éducation nationale, 2006.

39. Voir note 5 ci-dessus.

« Dans les faits, l'administration nommée par le ministère conserve de tels pouvoirs que l'intervention des parents dans ces conseils semble de pure forme »⁴⁰. En 1975-1976, cette « intrusion » s'étend à l'organisation du fonctionnement des écoles par la création du conseil d'école, instance qui a pour objet « d'institutionnaliser et de régler les relations entre maîtres et parents d'élèves appelés à collaborer dans l'intérêt de l'enfant sans que soient amoindries l'autorité et la responsabilité pédagogique des enseignants ». Malgré ces précisions ministérielles, la création de ces conseils est « perçue comme le début d'une surveillance, un partage de pouvoir, une dépossession et les institutionnels n'ont pas tort d'y voir la fin de leur autonomie ».⁴¹

Au cours de cette période, il est difficile de ne pas tenir compte dans cette évolution des changements politiques et de l'émergence du système d'enseignement privé contractuel institué par la loi du 31 décembre 1959. En effet, en instaurant le droit des familles à choisir leur école et le droit à l'identité des établissements à travers le « caractère propre », il apparaît que la « percolation » de ces droits vers l'enseignement public était amorcée et en voie de se cristalliser sur la carte scolaire, les projets d'école et d'établissement, les conseils d'école et d'administration des lycées et collèges de l'enseignement public. Il faut noter qu'une des autres conséquences majeures de cette loi a été l'émergence d'une véritable « union sacrée » scellée entre les instituteurs et les parents d'élèves de l'enseignement public⁴².

En effet, le 13 février 1960, une pétition nationale contre cette loi était lancée par le Comité national d'action laïque et conduite par le Président de la FCPE, Jean Cornec et le secrétaire général du SNI, Denis Forestier. Elle recueillera plus de 10 millions de signatures. À noter que cette alliance se manifesterait de nouveau sous la forme de manifestations nationales, l'une portant sur « l'appel pour une autre politique de l'Éducation nationale » avec plus de 100 000 manifestants à Paris en décembre 1972, l'autre contre le projet Haby réunissant également à Paris, le même nombre de participants.

À noter le soutien de ces deux organisations à la 90^e proposition du programme de François Mitterrand instituant le Service Public Unifié et Laïc de L'Éducation nationale (SPULEN). Dans sa lettre de campagne du 1^{er} mai 1981, le candidat précisait que l'essentiel de cette mesure « est de donner au service public les moyens lui permettant d'assurer sa mission » et insistait notamment sur « la participation des familles aux tâches éducatives » et sur le « développement de l'espace éducatif autour de l'école ».⁴³

40. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome 4 « l'école et la famille », Antoine Prost, Éditeur G. Labat, 1981.

41. Voir note 8 ci-dessus.

42. 1984 *La guerre scolaire a bien eu lieu*, J. Battu, C. Joint-Lambert, E. Vandermeersch, Desclée de Brouers, 1995.

43. Voir note 10 ci-dessus.

Dès la fin des années 1970, les bases structurelles des relations école/parents nous semblent posées. Elles seront élargies et enrichies près de quinze ans plus tard par la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 qui introduit sur ce champ deux évolutions importantes.

- La première concerne l'introduction du concept de « communauté éducative » qui rassemble les élèves ainsi que tous ceux qui dans l'établissement ou en relation avec lui participent à leur formation. Les parents désormais officiellement membres de communauté « sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement de leur participation à la vie scolaire et au dialogue avec les enseignants ».

- La seconde qui reprend sous une autre forme certains articles du Code de l'éducation en précisant notamment : « parmi les partenaires dont les actions se conjuguent au sein d'un projet éducatif global pour lutter contre l'exclusion figurent d'abord les parents qu'il faut parfois réconcilier avec l'école, accueillir et instruire s'ils en ressentent le besoin pour mieux suivre leurs enfants ». « Les parents sont les partenaires permanents de l'école ou de l'établissement. Leur droit à l'information et à l'expression doit être absolument respecté ».

En outre, cette loi précise que les parents contribuent aux décisions d'orientation de leurs enfants et que « nul ne peut décider à la place de ces derniers ». La mise en pratique de ce principe fondamental « peut toutefois rencontrer deux limites : l'offre de formation et le niveau de connaissances et d'aptitudes pour tirer profit de l'enseignement ultérieur ».

À noter que c'est au cours de cette période que les contradictions entre, d'une part, la volonté affichée du législateur de promouvoir le rôle des parents d'élèves au sein des établissements scolaires et d'autre part, les résistances manifestes du système éducatif à ce changement émergent au grand jour sous la forme d'une salve d'études et d'ouvrages. Les plus marquants ayant pour titre ou sous-titre : *Les Consommateurs d'école* (R. Ballion, 1982), *Le Malentendu* (F. Dubet, 1997), *L'école ou la guerre civile* (P. Meirieu et M. Guiraud, 1997), *La Grande explication* (P. Meirieu, 2000), *L'école contre les parents* (D. Gayet, 1999), *Le dialogue impossible* (P. Perrenoud, 2001).

Depuis cette évolution, la situation ne semble guère avoir progressé vers une pratique de partenariat réelle et intégrée dans les établissements et écoles et ceci malgré de multiples incitations « textuelles » telles :

- La loi d'orientation sur l'école de 2005 qui prône « une véritable éducation concertée avec les parents ».

- La publication régulière et annuelle de circulaires concernant le « nécessaire dialogue avec les parents » dont notamment les opérations « semaine des parents », « mallette des parents », « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration ».

- L'ouverture institutionnelle d'espaces de participation comme les contrats éducatifs locaux, les contrats de réussite dans les ZEP et dans les REP, les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, la semaine des initiatives citoyennes...

■ Le « décret relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants des parents d'élèves et modifiant le code de l'éducation », juillet 2006. Décret qui répond à une demande récurrente et jugée fondamentale par les associations de parents d'élèves.

Au seuil de ce parcours historique et de cet éclairage singulier de l'évolution des rapports de l'école avec les parents d'élèves qui successivement – mais aussi de façon cumulative – s'est construite sur les « statuts » de parents considérés comme « assujettis », « partenaires », « usagers », « clients »⁴⁴, il est légitime et logique de penser que la prochaine étape se trouve dans la mise en œuvre des changements relatifs à ce domaine contenus dans la loi d'orientation et de programmation sur la refondation de l'école de juillet 2013. La circulaire « d'application » interministérielle en date du 15 octobre 2013 « Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires » apparaît – dans sa partie Éducation nationale – aller fermement dans ce sens. Elle reconnaît notamment :

- Que la participation des parents à l'action éducative est déterminante dans la réussite des élèves et le climat scolaire.
- Qu'il faut rendre effectifs les droits d'information et d'expression des parents.
- Qu'il faut instaurer de nouvelles modalités de coopération avec les parents dans une perspective de « coéducation ».
- Qu'il faut développer des actions d'accompagnement à la parentalité à partir d'un diagnostic partagé dans le cadre des projets d'école et d'établissement et des projets éducatifs territoriaux.

À noter que la quatrième mesure du programme de simplification (administrative) pour l'Éducation nationale (juillet 2013) participe à l'application de ces directives par la mise en place progressive d'un ensemble de télé-services « scolarité » à destination des parents d'élèves (relevé de notes, absences, compétences...) « afin de leur permettre de suivre la scolarité de leurs enfants au quotidien, d'effectuer en ligne les démarches administratives et de fluidifier la communication avec l'administration ». En outre, la dématérialisation de la saisie des demandes de vœux d'orientation/dialogue avec les familles après une expérimentation sera mise en œuvre à « l'horizon 2014 » et le télépaiement par les familles est en cours d'étude.

Pour ce faire et c'est une première dans l'administration de l'Éducation nationale :

« le projet académique comportera un volet relatif aux relations école/parents » coordonné par un référent « parents d'élèves ». Les directeurs académiques des services de l'Éducation nationale seront chargés de « développer des dispositifs innovants et adaptés en direction des parents les plus éloignés de l'institution scolaire » et « d'associer les parents et leurs représentants aux différents processus » de diagnostic partagé avec tous les acteurs du territoire.

44. *Ville école Intégration*, n° 114 « La coopération des parents et des maîtres », Françoise Lorcerie, CNDP, 1998.

En cas de véritable appropriation par les « acteurs de terrain » de ces outils et loin de « l'endoréisme » récurrent qui jalonne l'histoire des décisions politiques sur les liens entre les parents et les enseignants, l'école française entrerait alors dans la nouvelle période annoncée celle de la « coéducation ».

Nota bene : le 1^{er} septembre 2015 « à l'occasion de la rentrée, la Ministre chargée de l'Éducation nationale a écrit à tous les parents d'élèves afin de les appeler à participer, au sein d'une école exigeante, plus juste et au cœur de la République, à la réussite des élèves. »

www.education.gouv.fr : Lettre de Najat Vallaud-Belkacem aux parents d'élèves.



BIBLIOGRAPHIE

AUDUC J.-L., *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*, Scéren, CRDP Créteil, 2007.

CAILLAUD G., *parents d'élèves, mode d'emploi*, Le Café Pédagogique/ESF, 2014.

CHAUVENET A., GUILLAUD Y., LE CLERE F. & MACKIEWICZ M.-P., *école, famille, Cité*, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

COLLECTIF DE PARENTS, *La réussite scolaire des enfants de milieu populaire*, Université populaire de parents de Grigny-Viry, acepp/région Île-de-France, septembre 2013.

DALSHEIMER N. & MURAT F., *Les parents et l'école en France et en Europe*, Éducation et Formation n° 80, DEPP, MEN, 2011.

DEBARBIEUX E. & FOTINOS G., *L'école entre le bonheur et le ras-le-bol. Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire*, Observatoire international de la violence à l'école, université de Paris-Est – Créteil, 2012.

DEBARBIEUX E. & FOTINOS G., *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France*, Observatoire international de la violence à l'école/CASDEN Banque Populaire, 2011.

DEFRANCE B., *Les parents, les profs et l'école*, Syros, 1998.

DELAHAYE J.-P., *Rapport à la ministre « Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite scolaire »*, IGEN/EVS Ministère de l'Éducation nationale, mai 2015.

DELPIERRE I., *Parents d'élèves au bord de la crise de nerfs*, Éditions de la Martinière, 2003.

DUBET F. (sous la direction), *école, familles : le malentendu*, Textuel, Paris, 1997.

EPSTEIN J., *School and Family Connections : theory, research and implications for integrating sociologies of education and family*, D. Unger and M. Sussman Éditions, 1990.

EPSTEIN J., *parent Involvement : what research says to administrators*, Education and urban Society, 1987.

FEYFANT A. & REY O., *Les parents et l'école*, Dossier veille n° 22 de l'IFE/Lyon, 2006.

FEYFANT A., *Coéducation : quelle place pour les parents ?*, Dossier de veille de l'IFE, n° 98, janvier, Lyon : ENS de Lyon, 2015.

- FORTIN J. & FOTINOS G.**, *Une école sans violences ? De l'urgence à la maîtrise*, Hachette Éducation, 2001.
- FOTINOS G.**, *Analyse de la division fonctionnelle d'un espace géographique, La sectorisation scolaire à Issy-les-Moulineaux*, Étude des Interactions Société, familles, école, Doctorat de Géographie, Thèse de 3^e cycle, Sorbonne Paris 1976.
- FOTINOS G.**, *La violence à l'école, état des lieux. Analyse et recommandations, Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Inspection générale de l'Éducation nationale, établissements et Vie Scolaire, La Documentation Française, 1995.
- FOTINOS G. & TESTU F.**, *Aménager le temps scolaire, théories et pratiques*, Hachette Éducation, 1996.
- FOTINOS G.**, *Le climat des écoles primaires : État des lieux – Analyse – Propositions*, MGEN/MAIF, octobre 2006.
- FOTINOS G.**, *Le climat des lycées et collèges ; État des lieux – Analyse – Propositions*, MGEN-MAIF, janvier 2006.
- FOTINOS G.**, *lycées et collèges : Le moral des personnels de direction ; Constat – Évolution – Propositions*, MGEN, 2008.
- FOTINOS G.**, *L'exclusion scolaire dans les lycées et collèges ; chiffres et analyse ; États généraux de la Sécurité à l'école*, Ministère de l'Éducation nationale, avril 2010.
- FOTINOS G.**, *Face à Face – Entre confiance et méfiance : lycée-collège et parents d'élèves*, CASDEN, mars 2014.
- FOTINOS G.**, *L'état des relations école-parents. Entre méfiance, défiance et bienveillance*, CASDEN, novembre 2014.
- FOTINOS G. & HORENSTEIN J. M.**, *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges ; Le "burn-out" des enseignants*, CASDEN, 2012.
- FRANÇOIS J.**, *Profs, parents : démission impossible*, CEMEA/Ramsay, 2003.
- GAYET D.**, *L'école contre les parents : la grande explication*, INRP/Paris, 1999.
- GEORGES G. & AVANZI A.**, *La guerre scolaire*, Éditions Max Milo, octobre 2015.
- HORENSTEIN J.-M. & VOYRON-LEMAIRE M.-C.**, *Les enseignants victimes de la violence*, Paris, Collection MGEN, 1996.
- HORENSTEIN J.-M., VOYRON-LEMAIRE M.-C., REVERZY C., LELIEVRE F., KREMER N., FAUCHEUX J.**, *Les pratiques du harcèlement en milieu éducatif*.
- KARSENTI T.**, *Les devoirs. Ce que dit la recherche, les stratégies gagnantes, l'impact de la technologie*, Édition Grand Duc, Montréal, 2015.
- KERROUBI M.**, *Des parents dans l'école*, Édition Érès, 2008.
- MADIOT P.**, *enseignants, parents, réussite des élèves. Quels partenariats ?*, CRDP Amiens/CRAP – Cahiers pédagogiques, 2010.
- MASCHINO M.**, *parents contre profs*, Paris, Fayard, 2002.
- MEIRIEU P. & GUIRAUD M.**, *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997.
- MEIRIEU P.**, *L'école et les parents : la grande explication*, Paris, Plon, 2000.
- MEIRIEU P.**, *Comment aider nos enfants à réussir, à l'école, dans la vie, pour le monde*, Bayard, septembre 2015.
- MEURET D.**, *Pour une école qui aime le monde. Les leçons d'une comparaison France/Québec (1960/2012)*, Paideia, Presses universitaires de Rennes, 2013.
- MIGEOT-ALVARADO J.**, *La relation écoles/familles : peut mieux faire*, Paris, ESF, 2000.

MONTANDON C. & PERRENOUD P., *Entre parents et enseignants le dialogue impossible*, BERNE/P, 1994.

PERRENOUD P., *Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*, Université de Genève, 2002.

PÉRIER P., *écoles et familles populaires : sociologie d'un différend*, Presses universitaires de Rennes, 2005.

PONS X. & ROBINE F. (sous la direction), Dossier : « Les attentes éducatives des familles », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 62, Hachette, 2013.

SEMORE D. (sous la direction), *parents et profs d'école : de la défiance à l'alliance*, Chroniques sociales, 2010.

TOPALOFF A., *La tyrannie des parents d'élèves*, Fayard, 2014.

UNAF, *Être parent immigré en France : Quelle relation avec l'école pour les parents venus de l'étranger ?*, Étude qualitative n° 11, septembre 2015.

VAULOUP J., *1001 PRO. Pratiques réflexives et orientation* (avril 2014).
[http : cio49ac-nantes. fr/spip/spip. php ? article 229](http://cio49ac-nantes.fr/spip/spip.php?article/229)

VAULOUP J., *Guide des néo-cop* 7^e édition (juin 2014)
[http : cio49nantes-fr/spip/spip. php ? article 234](http://cio49nantes-fr/spip/spip.php?article/234)

ZANNA O., *Apprendre à vivre en classe : des jeux pour éduquer à l'empathie*, Dunod, août 2015.

Rapport de la Mission d'information sur les relations entre l'école et les parents "Pour une coopération éducative au service de la réussite des élèves",
Rapporteuse Valérie Corre, Président Xavier Breton, Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale, *Rapport d'information n° 2117* (2014).

Le Livre Blanc sur les conditions d'exercice du métier de personnel de direction 2014,
Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale. (SNPDEN).

Climat scolaire et relation dans les établissements, Baromètre Fédération des Autonomes de Solidarité (2012-2013-2014).

Insultes, menaces et différends ; les principaux risques du métier, Baromètre Autonome de Solidarité Laïque (novembre 2013).

Note d'information n° 26 – septembre 2015 : L'implication des parents au cours préparatoire des pratiques déjà très liées au capital culturel de la famille (enquête 2012),
Marie-Flavie Brasseur, Élise Dion, Jean-Paul Caille, DEPP-B1 Ministère de l'Éducation nationale.

Rapport du médiateur de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur (2011),
La Documentation Française.

Rapport de la Commission "Thélot" du débat national sur l'avenir de l'école,
La Documentation française/CNDP, 2004.

Rapport : Enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires. « À l'école des enfants heureux ou presque »,
réalisée par l'Observatoire international de la violence à l'école pour UNICEF/FRANCE.
Éric Debarbieux ; Coordination de la recherche E. Debarbieux et G. Fotinos ;
Équipes recherche : Récifs (université d'Artois), Paedi (université Lyon 1), Iredu (université de Bourgogne), Laces (Université Bordeaux), Lisec (Université de Nancy), Cireft-Rev (université Paris Est-Créteil), LPCS (université de Nice). OIVE/UNICEF Paris (2011).



GEORGES FOTINOS

LA question essentielle à laquelle cette étude apporte des éléments de réponse est : existe-t-il réellement un divorce entre les Parents d'élèves et l'École dans la France de 2015 ? Et si oui, quelles en sont les formes et les manifestations ? À noter, en toute simplicité, que ce sujet concerne directement, 17 millions de Parents d'élèves de l'enseignement public, 11 millions d'élèves et près de 800 000 enseignants, personnels de direction, d'inspection, d'éducation et d'orientation !

Les réponses sont loin d'être simples. En amont, il faut d'abord observer que ce sujet tant dans l'opinion publique que par un nombre non négligeable d'enseignants, de parents et de politiques est souvent perçu à travers une panoplie d'idées reçues peu nuancées confinant à des certitudes construites le plus souvent à la suite de « faits divers » ou d'expériences personnelles.

Ceci posé, comment dès lors approcher une « certaine vérité » si ce n'est en questionnant directement et collectivement les acteurs principaux de ce partenariat sur la qualité, le mode et la nature de leurs interrelations.

Pour ce faire, nous les avons successivement interrogés avec un même questionnaire de 2013 à 2015. Les résultats sont à la fois surprenants, inquiétants et rassurants.

Le Président du Conseil, Économique, Social et Environnemental, l'OCDE, quatre universitaires de renom, les six syndicats de personnels de l'Éducation nationale les plus représentatifs, quatre associations à but éducatif et social innovantes viennent en renfort de la plupart de ces constats et ouvrent des perspectives plus politiques.

Pour résumer, l'école française est actuellement dans une situation qui nécessite d'importants changements qui sont, pour certains, déjà engagés. Vouloir continuer sans le soutien et même la participation des parents alors qu'actuellement la majorité d'entre eux font encore confiance à l'école serait - au regard des dangers repérés par ce travail - prendre un risque aux conséquences particulièrement dangereuses pour notre école républicaine.