

RELATIONS ÉCOLE-FAMILLES DE LA MATERNELLE AU LYCÉE

ANALYSES, RESSOURCES ET OUTILS

Jun 2018

Marie-Odile Maire-Sandoz

*Chargée d'études centre Alain-Savary, IFé/ENS
de Lyon*

Pierre Périer

*Sociologue, enseignant-chercheur en Sciences
de l'éducation*

Université Rennes 2-ESPE

Laboratoire CREAD

Avec les collaborations de

Céline Aubert

Enseignante maternelle Saint-Priest (69)

Isabelle Bordet

*Formatrice Éducation prioritaire, centre Philippe
Lucas Caen (14)*

Catherine Hurtig Delattre

Enseignante et formatrice Lyon (69)

Patrick Teulade

Proviseur Vie scolaire - Académie Nancy-Metz

Florence Thomas

Responsable pour le Rhône (69)

*Association des Collectifs Enfants Parents
Professionnels (ACEPP)*

Jean-Luc Vidalenc

*Conseiller pédagogique départemental Pôle
allophones*

Rhône (69)

RELATIONS ÉCOLE-FAMILLES DE LA MATERNELLE AU LYCÉE

ANALYSES, RESSOURCES ET OUTILS

Juin 2018

RESPONSABLES DU SÉMINAIRE

Marie-Odile Maire-Sandoz

Chargée d'études centre Alain-Savary, IFé/ENS de Lyon

Pierre Périer

Sociologue, enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation

Université Rennes Laboratoire CREAD

MEMBRES PERMANENTS

Céline Aubert

Enseignante maternelle Saint-Priest (69)

Isabelle Bordet

Formatrice Éducation prioritaire, centre Philippe Lucas Caen (14)

Catherine Hurtig Delattre

Enseignante et formatrice Lyon (69)

Patrick Teulade

Proviseur Vie scolaire - Académie Nancy-Metz

Florence Thomas

Responsable pour le Rhône (69)

Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels (ACEPP)

Jean-Luc Vidalenc

Conseiller pédagogique départemental Pôle allophones

Rhône (69)



PARTICIPANTS INVITÉS

SÉMINAIRE 1 MATERNELLE

Témoignages

Céline Aubert, enseignante maternelle

Murielle Bayon, animatrice ACEPP

Catherine Hurtig Delattre, enseignante-directrice maternelle

Marine Lebeau, éducatrice jeunes enfants

Regard de la chercheuse

Véronique Francis, enseignante chercheuse en Sciences de l'éducation, ESPE Val de Loire, université d'Orléans-Tours

SÉMINAIRE 2 ÉLÉMENTAIRE

Témoignages d'une équipe pluri-catégorielle quartier Estressin Vienne (38)

Magali Allafort Duverger, conseillère pédagogique circonscription

Consuela Couturier, professionnelle centre social

Marion Delorme, enseignante - école Claude Bernard

Erik Descombes, professionnel centre social

Dominique Paile, inspectrice éducation nationale

Lucy Roux, enseignante - école Claude Bernard

Maddly Vacher, enseignante-directrice - école Claude Bernard

Regard du chercheur

Jacques Bernardin, docteur en sciences de l'éducation et président de Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN)

SÉMINAIRE 3 COLLÈGE

Témoignage

Kheira Chikaoui animatrice du « LEP » (lieu espace parents) collège REP+ Victor Schoelcher, Lyon

Regard de la chercheuse

Frédérique Giuliani, sociologue université de Genève - Suisse

SÉMINAIRE 4 LYCÉE PROFESSIONNEL

Témoignages

Karim Belcacem, enseignant vente lycée professionnel L'Odysée Pont-de-Chéruy (38)

Corinne Coulanges, assistante sociale lycée professionnel L'Odysée Pont-de-Chéruy (38)

Geneviève Khol, conseillère principale d'éducation (CPE) Lycée professionnel Marc Seguin Vénissieux (69)

Regard du chercheur

Azziz Jellab, Sociologue et inspecteur général de l'Éducation nationale.

Témoignages

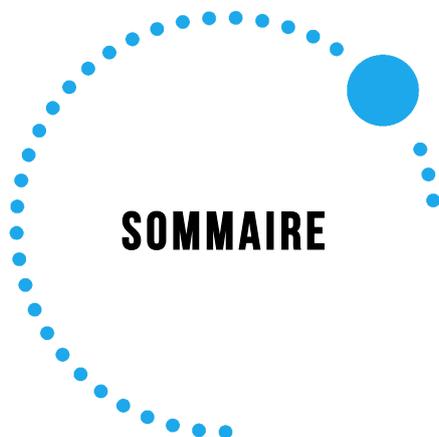
Annick Békian, professeur de collège UPE2A, Rhône (69)

Françoise Estival, professeure des écoles UPE2A, Montélimar (26)

Regard de la chercheuse

Cécile Goï, enseignante-chercheuse, sociolinguiste université d'Orléans-Tours





SOMMAIRE

INTRODUCTION

PREMIÈRE PARTIE

AVEC DES PARENTS D'ELEVES DE L'ÉCOLE MATERNELLE 12

AVEC DES PARENTS D'ELEVE DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE 23

AVEC DES PARENTS D'ELEVE DE COLLÈGE 34

AVEC DES PARENTS D'ELEVE DE LYCÉE PROFESSIONNEL 40

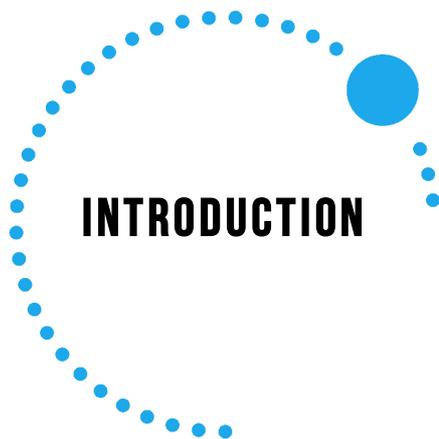
AVEC DES PARENTS D'ELEVE EN SITUATION DE MIGRATION RÉCENTE 49

REMARQUES DE CONCLUSION ET PERSPECTIVES PAR PIERRE PERIER 55

LES DROITS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS DES PARENTS À L'ÉCOLE, TEXTES ET RÉGLEMENTS 2006-2017 60

DEUXIÈME PARTIE

PARCOURS DE FORMATION "RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE, ENSEIGNANT(S)-PARENT(S)" 70



INTRODUCTION

SÉMINAIRE RELATION ÉCOLE-FAMILLE POUR L'ANNÉE 2015-2017

S'appuyant sur les résultats de la recherche et sur leur mise en perspective par rapport aux questions que se posent les praticiens, l'IFÉ-centre Alain Savary contribue à la compréhension des processus éducatifs et à l'analyse des pratiques, particulièrement dans les établissements et territoires confrontés à d'importantes difficultés sociales et scolaires. Il élabore des ressources et participe à la professionnalisation des acteurs. C'est dans le cadre de cette mission, qu'entre mai 2015 et janvier 2017, un séminaire « Relations École-Familles » pluricatégoriel s'est mis au travail avec des chercheurs, des enseignants, des formateurs et des partenaires éducatifs particulièrement mobilisés sur cette thématique.

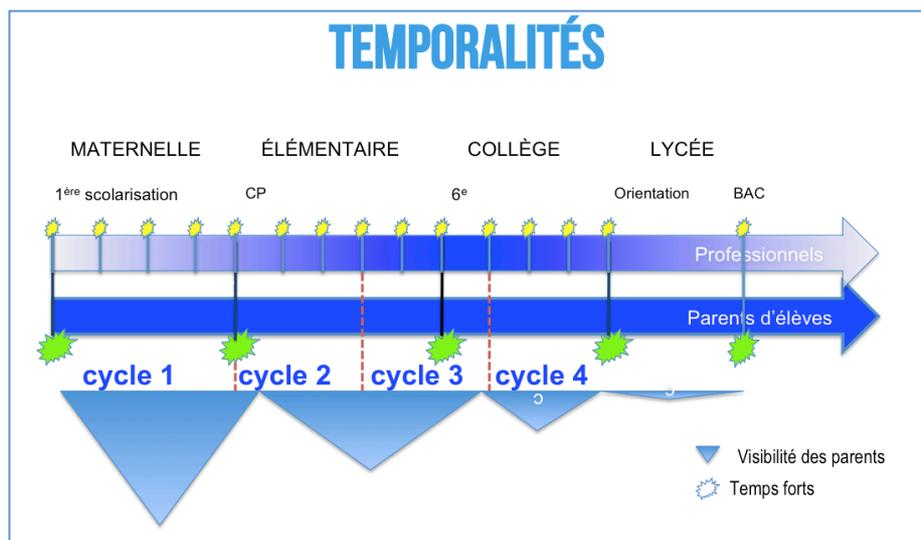
« Longtemps tenus à l'écart de l'école, les parents sont désormais invités à participer et à coopérer dans la logique de la coéducation ou du partenariat que l'institution appelle de ses vœux » (Périer, 2014)¹. La Loi de Refondation de l'école stipule dans une circulaire du 15 octobre 2013 : « pour construire l'école de la réussite de tous les élèves, une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur ». Ainsi instituée cette relation parent(s)-enseignant(s) est considérée comme un des facteurs de la réussite scolaire de l'élève.

Ces évolutions bousculent, d'une part le métier et la formation au métier puisque le référentiel professionnel augmente en tâches au-delà de celles d'enseignement *stricto sensu* et demande aux professionnels de forger de nouveaux gestes de métier et d'autre part les parents sollicités par l'institution. Ces derniers ne sont pas forcément préparés aux modalités de collaboration proposées alors qu'ils se voient poussés à s'impliquer au plus près dans le suivi de la scolarité et assignés à une co-responsabilité de réussite scolaire de leur(s) enfant(s) : la coéducation.

Si des travaux en sociologie de l'école, en psychologie sociale, en sciences de l'éducation produisent des résultats et des analyses depuis longtemps sur le rapport à l'école et au savoir des familles populaires (Bernardin, Feyfant, Francis, Giuliani, Glassman, Jellab, Kherroubi, Lahire, Millet, Monceau, Payet, Ogay, Périer, Rayou, Thin) il nous est apparu nécessaire d'explorer, dans une approche qualitative ce qu'il en était de ces relations en fonction de l'âge des enfants et par conséquent du niveau et de l'établissement de scolarisation : maternelle, élémentaire, collège, lycée.

La première séance du séminaire consacrée à dessiner le paysage, a permis de mettre en perspective une double temporalité, celle de l'institution scolaire et celle des parents. Si la scolarité est segmentée par année scolaire, l'enfant grandit auprès de ses parents dans un continuum éducatif. Des rencontres ritualisées ou exceptionnelles s'organisent ; elles peuvent être génératrices de tensions ou de consensus voire simplement de convivialité.

¹ Pierre Périer, professeur de sciences de l'éducation, Université Rennes 2 - CREAD Le métier d'enseignant au prisme



En tout état de cause, les rencontres en présentiel se font de plus en plus rares au fur et à mesure de l'avancée du parcours scolaire. De plus un glissement s'opère entre une dominante :

- de relations de nature structurelle : obligation d'accompagner son enfant à la maternelle, un seul interlocuteur à l'école élémentaire, des réunions « parents-profs » avec une multiplicité d'interlocuteurs au collège et au lycée ; une responsabilisation de plus en plus grande du jeune avec des parents de plus en plus démunis, notamment en ce qui concerne l'orientation.
- de relations de nature conjoncturelle : invitations à des événements liés à la réalisation de projets, convocations liées au travail ou au comportement de l'élève en difficulté.

Problématique et objectif

Reprenant l'injonction officielle d'« une coopération renforcée avec les parents » : que sous-tend-elle dans la prise en compte de la diversité parentale scolaire et des problèmes rencontrés tant par les professionnels que les parents dans le parcours scolaire des enfants et des jeunes ? Existe-t-il des leviers favorables à des interactions constructives entre parents et professionnels dans des situations toujours en contexte ? En quoi ces situations renvoient-elles à des concepts théoriques et des résultats de recherche qui aident à penser les situations et à construire l'action ?

Un groupe de travail modulable à chaque séance de séminaire a permis de conduire une réflexion à partir de regards croisés sur des pratiques de terrain entre enseignants-professionnel.le.s éducatifs-associatifs, formateurs.trices et chercheur.e.s.

La finalité étant de produire des ressources à partir de ces travaux avec pour objectif de soutenir « l'agir professionnel » dans des dispositifs de formation.

Modalités de travail

Si le travail en séminaire s'organise en fonction de l'âge des élèves, il se construit aussi à partir de situations locales sous forme de témoignages dans le but de se focaliser sur des problématiques réelles, toujours singulières. Les regards croisés des participants à la séance *ad'hoc* favorisent un questionnement et une mise en perspective à partir de réflexions de chercheur.e.s en référence à leurs travaux et cadres théoriques qu'ils.elles mobilisent.

Un groupe permanent est constitué d'une enseignante militante ATD Quart-Monde, d'une directrice-enseignante militante ICEM, d'une formatrice CAREP, d'un formateur départemental CAS-NAV, d'une formatrice ACEPP, d'un conseiller technique académique pour les établissements et la vie scolaire, d'une chargée d'études ENS de Lyon-IFÉ, d'un enseignant-chercheur en sociologie.

Un groupe *ad'hoc* pour chaque séance thématique est constitué des membres du groupe permanent, de professionnels éducatifs qui témoignent d'un dispositif durable (5 ans et plus) qu'ils ont conçu, expérimenté, fait évoluer et pérenniser, d'un.e chercheur.e dont les travaux permettent une mise en perspective du-des témoignage.s.

En parallèle aux séances du séminaire, le centre Alain Savary a réalisé des reportages vidéo ou rédigé des articles sur les différents terrains présentés.

Production de ressources

Nombre de ressources sont publiées en ligne sur le site du centre Alain Savary-IFÉ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/relations-ecole-familles>. Nous proposons ce livret à des fins d'utilisabilité pour les formateurs.trices, les pilotes ou tout collectif de travail en projet sur l'axe de travail « Relations École-Familles de milieux populaires et immigrées ».

Économie générale du document.

Structuré en deux parties, ce livret propose en première partie 5 chapitres, dont 4 dédiés à un niveau scolaire et le cinquième à une problématique transversale « avec les parents d'élève en situation de migration récente ».

Chaque chapitre restitue un ou plusieurs témoignages et une partie des échanges au cours de la séance de séminaires sans pour autant les distinguer, s'ensuit le regard du.de la chercheur.e. et une mise en perspective à partir de ses travaux.

Pierre Périer, chercheur responsable scientifique du séminaire, conclue sous la forme de remarques et perspectives.

Patrick Teulade, membre permanent du séminaire et conseiller technique académique pour les établissements et la vie scolaire pour l'académie Nancy-Metz, propose un récapitulatif des textes et règlements des droits individuels et collectifs des parents à l'école.

En seconde partie, une ingénierie de formation avec les ressources afférentes est mise à la disposition des formateurs, elle peut aussi être utile aux équipes en tant que guide d'accompagnement et servir d'outil pour le pilotage.

Marie-Odile Maire Sandoz
Co-responsable du séminaire
Chargée d'études Centre Alain Savary
IFÉ – ENS de Lyon





AVEC DES PARENTS D'ÉLÈVE DE L'ÉCOLE MATERNELLE

TÉMOIGNAGES

Ce chapitre consacré à l'école maternelle présente trois dispositifs qui ont pour objectif de faciliter les passages entre la famille ou la crèche et l'école maternelle et, celui entre la Grande section (GS) maternelle et le Cours préparatoire (CP) autrement dit entre l'école maternelle et l'école élémentaire.

« ENCORE PETIT ET DÉJÀ GRAND » UNE PASSERELLE ENTRE CRÈCHE ET CLASSE PS/TPS

Le jour du séminaire ce dispositif a été présenté par Marine Lebeau, professionnelle Petite enfance de la crèche et Catherine Hurtig Delattre directrice et enseignante de Toute petite section de l'école maternelle. Le texte est rédigé par Catherine Hurtig Delattre.

Conçu alors que cette école maternelle de Lyon était en REP, ce tout petit dispositif au regard du nombre d'enfants concernés chaque année est très grand dans sa longévité (plus de dix ans), dans le bénéfique pour les enfants et dans les répercussions positives pour les parents et les professionnels des deux structures.

Le dispositif part de la problématique suivante : le passage de la crèche à l'école maternelle est difficile pour certains enfants, surtout les plus jeunes d'entre eux, au regard de leur mois de naissance qui induit une maturité moins importante. Ce passage est également accompagné de grosses inquiétudes pour les parents, qui ne connaissent pas l'école maternelle, surtout lorsqu'il s'agit de leur premier enfant. Les parents sont généralement contents que leur enfant « passe » à l'école, car cela signifie une étape importante de sortie de la « petite enfance » et qu'ils sont en attente de la richesse des activités proposées. Mais ils sont inquiets quant à l'intégration de leur enfant dans un grand groupe, et en même temps ils ne comprennent pas toujours les exigences de l'école maternelle en termes d'organisation du rythme quotidien : en raison des conditions d'accueil et d'encadrement, notamment pendant les temps périscolaires, l'enfant de trois ans ne pourra pas être accueilli pour d'aussi longues journées à l'école maternelle que l'enfant de deux ans et demi en crèche. Ainsi pour ces enfants, la matinée à l'école est très profitable, tandis que l'après-midi est plus difficile, voire déconseillée aux parents par l'équipe de l'école qui préconise une intégration temporaire à mi-temps. Mais cela reste difficile à organiser concrètement pour les familles. Ces inquiétudes ou malentendus du côté parental sont accentués par une mauvaise connaissance mutuelle des professionnels de part et d'autre : professionnels petite enfance en crèche et enseignants/ATSEM en maternelle.

La proximité géographique entre cette école maternelle et cette crèche, et la mise en réseau favorisée par le classement en Éducation prioritaire, a permis aux deux équipes de professionnels d'imaginer ce dispositif de passerelle et de le soumettre à leurs autorités respectives : Ville de Lyon et Inspection de l'Éducation nationale. Au cours des dix années de l'expérience, de part et d'autre les professionnels ont pu changer mais le dispositif a pu perdurer.

Quatre enfants de PS et quatre de TPS bénéficient d'un accueil mixte-école/crèche pendant une période transitoire : de septembre à décembre ou février pour les PS, de janvier ou février à avril ou juin pour les TPS. Les enfants sont choisis en fonction de leur mois de naissance et de leur maturité. Pendant cette période, leur emploi du temps quotidien est le suivant : accompagnés par leurs parents, ils passent la matinée à l'école. Les professionnels de la crèche viennent les chercher pour le repas et l'après midi à la crèche. Le soir les parents les retrouvent à la crèche.

Ce dispositif offre aux enfants un passage progressif entre deux structures tout en préservant un rythme adapté à leur développement. Les bénéfices sont perceptibles avec un passage à l'école « en douceur ». Si l'école maternelle propose une stimulation cognitive et de socialisation pour le tout jeune enfant, en revanche la vie en grande collectivité est d'une amplitude trop longue lors d'une journée entière en maternelle. Par ailleurs les conditions d'organisation du repas et de la sieste sont bien plus adaptées en crèche.

Un point de vigilance cependant. : l'enfant est « encore petit et déjà grand » ; assez grand pour aller à l'école mais assez petit pour être content de manger et dormir à la crèche. Il n'est pas « grand le matin » et « petit » l'après-midi. Chaque temps doit être valorisé et le choix de progressivité doit être expliqué à l'enfant. Il arrive que cette bi-inclusion s'avère difficile pour certains et demande un réajustement : passage au temps plein à l'école accéléré, ou au contraire retour à un temps de crèche à plein temps et passage à l'école différé.

Au-delà des bénéfices pour les enfants, des répercussions importantes ont été observées pour les adultes. Cette passerelle a en effet instauré une véritable démarche de coéducation : les professionnels de crèche se rendent tous les jours à l'école, tissant ainsi un lien avec les professionnels de l'école ; les parents de leur côté, se rendent le matin à l'école et le soir à la crèche devenant ainsi acteurs de cette période de transition pour leur enfant.

Ainsi au fil des années :

- la place de chaque enfant dans le dispositif, son rythme de progressivité sont évalués et précisés en concertation entre professionnels de crèche et d'école, et les parents ;
- les parents ont une meilleure connaissance de l'école comme de la crèche, ils en perçoivent mieux la fonction complémentaire dans le développement de leur enfant et en comprennent mieux les différences de fonctionnement ;
- les professionnels de crèche sont intégrés aux dispositifs de suivi des enfants à l'école. Ce sont des partenaires éducatifs en cas de difficulté d'adaptation, de développement ou d'apprentissage ;
- l'engagement de parents investis au conseil d'administration de la crèche deviennent souvent « parents élus » et siègent par la suite au conseil d'école ;
- un « jumelage » entre la classe de PS/TPS et la section de grands de la crèche a permis des activités et des sorties communes, afin que l'ensemble des enfants, de part et d'autre, bénéficient de ce rapprochement ;
- une « porosité » des pratiques professionnelles a été constatée : à l'école la fréquentation de la crèche a rendu les enseignants plus attentifs aux gestes du quotidien, aux activités de découvertes sensorielles et motrices, à l'importance des transmissions quotidiennes ; à la crèche, la fréquentation de l'école a permis de comprendre la gestion du grand groupe, l'articulation entre l'individuel et le collectif, la mise en place d'activités structurées d'apprentissage et de projets ;
- ce dispositif a facilité la mise en place d'autres dispositifs concernant l'ensemble des parents : réunion à la mairie « Mon enfant entre à la maternelle », affichages d'information sur l'école à la crèche et sur la crèche à l'école, etc.

Expérience très positive donc. Il est à signaler que ce dispositif est toléré par les tutelles respectives, mais pas encouragé ni développé. En effet ces enfants « bi-inscrits » occupent une place à l'école et une place à la crèche...

Catherine Hurtig-Delattre 2016
La coéducation à l'école, c'est possible !
Chronique sociale



« PASSE, PASSE, PASSERA... » UN DISPOSITIF ENTRE LA MAISON ET L'ÉCOLE

Le jour du séminaire, ce dispositif a été présenté par Muriel Bayon coordinatrice ACEPP² Rhône, Saoucen Sathout parent d'élève, Céline Auber, enseignante petite section maternelle.

Ce texte est extrait d'un article de la revue Diversité n°179 (2015) écrit par Marie-Odile Maire Sandoz, chargée d'études à l'IFÉ-Centre Alain Savary et co-responsable du séminaire. Un documentaire de 11 minutes réalisé par le Centre Alain Savary est visible en suivant le lien <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/relations-ecole-familles/dispositifs/passer-les-frontieres-franchir-les-limites-1>

Il y a une dizaine d'années l'école primaire E. Herriot d'un quartier populaire de la banlieue lyonnaise, Saint-Priest, avait une si mauvaise réputation que les demandes de dérogations des enfants rattachés géographiquement à cette école étaient conséquentes, ce dès la première inscription en maternelle. Il s'agissait de changer l'image délétère en commençant par modifier l'accueil et la connaissance de l'intérieur de l'établissement par les futurs parents d'élève.

À la demande de la directrice et des familles, la politique de la ville avec le soutien financier de l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) a pris l'initiative d'ouvrir un espace dans l'école maternelle dédié aux parents : Le "Lieu passerelle" . Dès le départ, le lieu a été pensé pour accueillir à la fois les parents d'enfants pas encore scolarisés et ceux d'enfants déjà présents à l'école. Au bout de 2 ans la décision a été prise de l'ouvrir aussi aux parents dont les enfants étaient passés au CP afin de favoriser aussi la transition maternelle/élémentaire.

La conception, l'organisation et l'animation ont été contractualisées avec l'Association des collectifs, enfants, parents, professionnels (ACEPP avec pour base de développement trois axes interdépendants : « un lieu d'accueil », « un lieu de relations et d'expérimentations », « un lieu de resourcement » (« lieu » étant le terme en usage par toutes les parties prenantes).

Un lieu d'accueil

Tous les jeudis matin, à l'heure où les parents accompagnent leur enfant jusqu'à la porte de la classe, une animatrice ACEPP transforme l'aménagement du hall d'entrée de l'école maternelle. Lieu de passage de tous, ce chambardement ne peut laisser quiconque indifférent, d'autant que Murielle ponctue son installation par des bonjours, invite à boire un café, adresse des sourires avec en retour des paroles laconiques : « je viens », « je reste », « pas aujourd'hui » à comprendre comme je vais participer –ou pas- au « "Lieu passerelle" ». Une fois que les élèves ont rejoint leur enseignante, certaines mamans s'installent autour de petites tables pour partager un café, un thé. Elles sont rejointes par celles qui découvrent une poussette pour en extraire leur tout petit. L'espace s'agence entre le coin des mamans et une sorte de mini-crèche pour les tout tout petits et même les bébés !

C'est un groupe ouvert qui se réunit une demie journée par semaine. Les personnes restent le temps qu'elles souhaitent avec une fréquence en fonction de leur disponibilité. Le taux de fréquentation est important avec en moyenne dix-sept adultes tous les jeudis, jamais moins de huit et parfois jusqu'à vingt-neuf. Il y a les fidèles qui viennent tous les jeudis matins et les régulières présentes une à deux fois par mois ; celles-ci ont créé des liens forts de solidarité et d'amitié si bien que même lorsque leurs enfants sont plus grands, à l'école élémentaire, elles continuent de venir. Certains parents y assistent uniquement lorsqu'il y a un intervenant avec une thématique qui les intéresse. En effet, il sera plus facile de se rendre ensuite à la Caisse d'allocations familiales par exemple lorsque l'on a déjà fait connaissance avec un professionnel dans un contexte familial et convivial. Et puis, il y a celles et ceux qui demandent juste un document car le "Lieu passerelle" officie en relais d'informations pour la ville avec nombre de formulaires des centres sociaux, inscription au centre aéré, etc.

² ACEPP « Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels

Au cours d'une année scolaire les trois-quarts des parents utilisent au moins une fois ce dispositif. Au-delà des enjeux de scolarisation, le "Lieu passerelle" est un espace de tissage du lien social.

« C'est pas simplement un lieu, c'est notre lieu de rencontre, on attend ce jeudi matin pour pouvoir se revoir, discuter, prendre un café ensemble, voir nos petits jouer juste à côté (...), discuter avec d'autres mamans sur des sujets que nous trouvons très importants. On a beaucoup de soutien dans ce lieu. C'est un lieu qu'on apprécie beaucoup, nous, parents. » (une mère d'élève)

Un lieu de relations et d'expérimentations

Comme l'indique cette mère d'élève, « nos petits jouent juste à côté ». Ce sont pour la plupart, les premières aventures de socialisation avec des pairs. C'est en les regardant se rencontrer, jouer, se disputer un jouet que les mamans s'ouvrent sur les pratiques éducatives des unes et des autres. Lorsque nous avons participé au « "Lieu passerelle" » et qu'il était nécessaire d'intervenir auprès des petits pour quelque chamaillerie ou interdit à poser, ce n'était pas forcément la maman de l'enfant qui se levait, toutes étaient autorisées et s'autorisaient à intervenir et la nature de l'intervention auprès de l'enfant pouvait devenir sujet de discussion.

Par exemple, c'est au cours d'un tiraillement de jouet entre une petite fille et un petit garçon que s'est engagée une discussion autour de la polémique des ABCD de l'égalité puisque c'était l'actualité du moment. Nous avons pu assister au sérieux et à la qualité des débats qui pouvaient s'engager dans ce groupe d'un matin.

Toutefois, au cours de nos échanges, ce qui est apparu comme enjeux majeurs pour les mamans, partagés aussi avec les enseignantes et l'animatrice, ce sont : la séparation au moment de la première scolarisation et la relation qui va se nouer avec la maîtresse de son enfant. Le "Lieu passerelle" semble jouer un rôle prépondérant.

La séparation

« Moi il a été tout le temps avec moi, même à la crèche je ne l'ai pas emmené. J'ai essayé une ou deux fois, il n'arrivait pas, j'y arrivais pas. Comme on n'avait pas de famille, on était tout le temps collés. La première année d'école maternelle pendant trois mois et quelques, lui commençait à s'habituer et pas moi. Je le posais, je ne pleurais pas devant lui, je rentrais chez moi, j'étais en larmes et pourtant l'école n'était pas loin. C'était dur. » (une mère d'élève)

Qui n'a pas été bouleversé par des cris d'enfants les premiers jours d'école ? Bien que banalisés comme étant un mal pour un bien : « ça va passer dès que la mère s'en ira », comme si ce n'était que le problème de la maman, celle-ci n'étant pas sujet de l'école, reléguée à l'extérieur, elle s'en va et il n'y a pas/plus de problème. Or, ce qui est atteint dans cette expérience de violence symbolique c'est la relation mère-enfant et on est en droit de s'interroger si ce rite de passage de l'entrée à l'école maternelle, vécu comme une situation d'abandon de la part du couple mère-enfant, ne mérite pas une attention particulière. Si l'entrée à l'école, l'engagement sur le chemin de la socialisation et de la connaissance, se fonde sur cette expérience douloureuse, qu'en est-il alors des traces sur la suite du parcours scolaire ? On ne le sait pas. Est-ce pour autant une raison de ne pas s'en formaliser ?

Mère d'élève A : « Je venais d'arriver à Saint-Priest, je ne connaissais personne. Ma fille n'allait pas encore à l'école, elle avait deux ans et demi. J'étais angoissée, j'allais me retrouver toute seule à la maison. Je me suis dit comme ça va se passer qu'elle aille à l'école, comment elle va le prendre ? Et bien le jour de la rentrée « Allez, salut maman ! », et moi je pleurais, j'étais mal. »

Chorus mères et animatrice : « On s'en souvient toutes »

Mère d'élève A : « J'ai pris confiance en moi, j'ai beaucoup parlé, et puis voilà je me suis dit il faut en passer par là, il faut s'en séparer. »

Le récit de cette mère qui participe régulièrement au « Lieu passerelle » depuis l'avant scolarisation de son premier enfant, révèle deux effets de ce dispositif :

- Le premier jour d'entrée à l'école maternelle, son enfant, forte de son expérience dans l'enceinte de l'école, n'a eu aucun mal à se séparer de sa mère pourtant « angoissée ».

Son envie d'accéder à un groupe d'enfants dans un espace dédié au partage de jeux a très certainement été nourrie par sa participation régulière au « Lieu passerelle ». C'est un acte émancipateur fort de la part de l'enfant.

- La détresse de la mère a été accompagnée par le groupe : « j'ai beaucoup parlé », « j'ai pris confiance en moi ». « On s'en souvient toutes » : ce groupe a agi comme contenant c'est-à-dire que la proximité entre les membres de ce groupe, entre des mamans qui ont toutes vécu soit la séparation soit la perspective de la séparation a porté cette personne. La responsabilité endossée par l'animatrice garante de la stabilité émotionnelle du groupe, limitant la dramatisation à outrance, a permis à cette mère de famille de dépasser son émotion, de relativiser la situation et d'apprécier de voir son enfant grandir.

De son côté l'enseignante de la classe des tout petits, constate aussi les effets bénéfiques du « Lieu passerelle » surtout dans ce cas de figure où l'entrée à l'école maternelle constitue la première séparation entre l'enfant et sa mère. Le fait que parents et enfants aient vu et rencontré les enseignantes et la directrice même de manière furtive avant le temps d'inscription formelle, du fait de la fréquence de leur présence dans les locaux qui les familiarisent avec l'environnement matériel et humain, la séparation en est d'autant plus facile qu'elle s'inscrit dans une logique d'étape. Par ailleurs lorsque la rentrée s'avère vraiment difficile, « plutôt que de persévérer dans quelque chose qui ne fonctionne pas » nous dit une enseignante, « l'alternative du « Lieu passerelle » pour un temps permet d'adapter la rentrée scolaire qui du coup se passe dans de bien meilleures conditions ».

Le second enjeu d'importance du point de vue des mères de famille rencontrées est la relation qui se construit avec l'enseignante.

La relation avec les enseignantes

« C'est vrai qu'au tout début, j'étais pas trop proche des enseignantes. Ce que j'ai appris ici c'est qu'il faut faire confiance aux enseignantes, il faut faire confiance à la personne à qui tu confies ton enfant. Si tu fais pas du tout confiance, il n'y aura pas de retour et ton enfant sera bloqué car il sentira que tu n'as pas confiance. Je l'ai appris la première année, j'ai vu par rapport au « Lieu passerelle » c'est (l'animatrice) qui nous a poussées à aller parler aux enseignantes. De là ça a complètement changé. » (une mère d'élève)

Au travers de l'expression de cette mère d'élève, partagée par d'autres, nous comprenons que l'entrée en relation entre parents d'élève et enseignants n'est pas d'emblée acquise, que la relation se construit et que cette construction s'apprend et s'accompagne.

Du côté des parents, comme nous l'indique cette mère d'élève qui rapporte le rôle déterminant de l'animatrice dans cette démarche, il s'agit au départ d'accorder à minima sa confiance à l'enseignante de son enfant pour créer avec elle un espace de confiance partagée.

De manière plus collective, les mamans ont été à l'initiative et porteuses d'événements comme des bourses aux jouets, des vide-greniers, etc. Elles ont aussi répondu à l'invitation des enseignantes d'entrer dans les classes pour jouer à des jeux de société. « On a réussi à créer un lien avec les enseignantes qui est bien » ont-elles confié tout en attestant que l'événement majeur avait été de partager un repas.

Du côté des enseignantes, c'est grâce à une formation, constitutive de la contractualisation avec l'organisme porteur du dispositif du « Lieu passerelle », que les relations avec les parents se sont grandement améliorées : un lieu de ressourcement.

Un lieu de ressourcement

Dans sa démarche de projet, non seulement l'ACEPP propose une professionnelle formée et stable sur plusieurs années pour l'animation du groupe de parents une demie journée par semaine, mais simultanément cet organisme développe un axe de travail avec les professionnels de l'école auxquels peuvent se joindre d'autres spécialistes locaux de la petite enfance. Dans la con-

tractualisation l'un ne peut s'envisager sans l'autre. La relation école-famille se construit dans un double mouvement d'accompagnement et de formation, du côté des professionnels comme de celui des parents.

Dans cette école maternelle, les professionnelles se retrouvent donc a minima trois fois dans l'année pour des temps dits de ressourcement. Ce sont des temps d'échanges de pratiques, de formation avec des formateurs pour travailler ensemble cette relation avec les parents et se décline en thématiques précises : la communication, la communication non-verbale, l'entretien, etc. Les quatre premières années les enseignantes ont pris un engagement volontariste qu'elles ont jugé incontournable dans l'intérêt de l'école et des enfants qu'elles y accueillaient et scolarisaient ; aujourd'hui ces temps de ressourcement sont reconnus à part entière par leur tutelle et pris en compte dans les heures de formation obligatoires.

Les effets de ce dispositif concernent l'amélioration de la qualité des relations avec les parents de leurs élèves, et comme nous l'avons déjà évoqué aussi une première scolarisation de tout petits plus facile lorsque ceux-ci ont déjà fréquentés l'école avec leur maman. Mais cela a engendré pour ces professionnelles une évolution dans le travail collectif. Dorénavant, elles sont plus à même d'avoir des échanges entre elles sur des situations difficiles avec certains parents : « une certaine pudeur s'est effacée au profit des échanges » explique une des enseignantes. Auparavant, lorsqu'un conflit survenait, l'enseignante restait seule à assumer la difficulté et tentait de la dépasser par ses propres moyens. À l'heure actuelle, c'est une réflexion collective qui soutient la professionnelle dans la difficulté avec pour finalité de trouver une issue positive au conflit qui l'oppose au parent, toujours dans l'intérêt de l'enfant.

En quoi ce dispositif « Lieu passerelle » pourrait-il faire référence ? Deux indicateurs : il est stable depuis sept ans ; à la rentrée scolaire 2014-2015 il n'y eu aucune demande de dérogation, autrement dit que les nouveaux parents d'élève sont contents d'inscrire leur enfant dans cette école de bonne réputation.

Par principe le « Lieu passerelle » est un lieu ouvert, non réservé aux seuls usagers de l'école. Et, en ce sens, il favorise le lien social, encourage la construction et le partage de valeurs autour de l'enfant et de son éducativité. C'est un espace qui se définit à partir de l'expression des parents, qui se construit avec les parents qui se l'approprient : « ce n'est pas seulement un lieu, c'est notre lieu... » pour reprendre les paroles d'une maman citée en supra. Une fois leur enfant scolarisé à l'école primaire, plusieurs mères de famille qui ont fréquenté ce groupe ont pris des responsabilités en s'engageant comme représentantes de parents d'élève. Une association est en gestation. Il reste pourtant encore à construire. L'équipe de professionnels s'intéresse aujourd'hui à l'implication des agents territoriaux spécialisés de l'école maternelle (ATSEM) et au rapprochement des familles allophones.

Finalement, ce dispositif confirme que la nature des relations entre les professionnels et les parents d'élève - dont ceux que l'on dit les plus éloignés de la culture scolaire- résident dans l'expérience transformatrice des croyances et des peurs réciproques. Les pratiques de cette école maternelle que nous avons pu observer et qui nous ont été rapportées, montrent l'aspect fondateur de cette relation entre deux instances de socialisation de l'enfant que sont la Famille et l'École dans l'engagement et la poursuite de son parcours scolaire.

DE LA GRANDE SECTION (GS) AU COURS PRÉPARATOIRE (CP) : DEUX DISPOSITIFS INTER-OPÉRATIONNELS

Dans cette école de la banlieue lyonnaise située en REP+, les enseignantes des trois classes GS avec leurs collègues de CP, effectuent depuis quelques années un travail de liaison en direction des élèves : visite des locaux, échanges de classes, activités scolaires, goûter, etc. Rien n'a encore été envisagé en direction des parents alors que les mêmes constats se révèlent à chaque rentrée de septembre :

- des enfants n'ont pas construit un projet individuel de lecteur ;
- des familles manifestent beaucoup d'inquiétudes voire d'angoisses ;
- il existe un écart entre les parents et l'école concernant les représentations de la scolarité,

- liées pour les parents à leur propre vécu scolaire ;
- des parents ont des expériences scolaires dans d'autres pays pour lesquels l'école de la République est quelque chose de mystérieux surtout lorsqu'il est difficile de pénétrer dans les locaux contrairement à l'école maternelle. Et quand on arrive à franchir le portail, les enjeux semblent bien différents ;
- la question des langues est centrale pour certains parents dans le sens d'une interrogation de « bonnes pratiques » qui s'adresse à l'école : parler une autre langue que le français à la maison met-il mon enfant en difficulté pour l'apprentissage de la lecture en CP ?

Alors comment s'y prend-on pour anticiper la rentrée au CP avec les parents de ces élèves ? Comment occuper les esprits des parents avec autre chose que de l'inquiétude pendant les vacances qui précèdent le CP ? Comment aider des parents avec des expériences scolaires culturellement différentes ? C'est de cette manière que se sont interrogés les professionnels précurseurs des deux dispositifs présentés en suivant.

Dispositif 1 : Au mois de juin, un accueil à l'école élémentaire des parents d'élève de CP de la rentrée de septembre

L'objectif de ce dispositif est de créer du lien avec les parents pour dédramatiser et rassurer. Il s'agit pour les parents d'arriver à différencier leur propre histoire scolaire de celle que leur enfant est en train de vivre : « J'ai raté quelque chose quand j'étais petit et je ne veux pas que mon enfant vive la même chose » ; « Est-ce que le CP de mon enfant ressemble à celui que j'ai vécu ? En quoi serait-il différent ? »

Pendant une semaine, au mois de juin, rendez-vous est donné aux parents des enfants de GS pour une rencontre avec la directrice de l'école primaire et le maître E. Six créneaux sont proposés sur le temps scolaire et un en soirée. À cette étape les enseignantes de GS sont pleinement impliquées informant et discutant avec les parents de l'importance de cette rencontre et les incitant à s'inscrire dans l'un des créneaux proposés.

Des petits groupes de 5 parents plus deux professionnels de l'école, en l'occurrence la directrice et le maître E, se retrouvent dans une salle avec thé, café, petits gâteaux, petits frères et petites sœurs, poussettes !

Dans leur protocole de déroulement les professionnels-animateurs donnent la parole aux parents dans le but de faire émerger leurs questionnements par rapport au CP : représentations et inquiétudes. Ils leur demandent un mot ou une phrase qui représente leur propre expérience de CP. Ce qui émerge ce ne sont généralement (et malheureusement) que de mauvais souvenirs !

Ce qui a surpris la première fois les professionnels, alors qu'ils s'attendaient et s'étaient préparés à des questionnements sur l'apprentissage de la lecture, c'est que les parents s'expriment en priorité sur « le vivre à l'école » de leur enfant auxquels les professionnels répondent si nécessaire de manière très technique et précise :

« Comment mon enfant va vivre dans cette nouvelle école ? »

« Est-il en sécurité ? À la sortie, au portail, les enfants se volatilisent... »

« Va-t-il se sentir perdu dans ce nouvel espace ? »

« À la récréation, il est tout petit, comment ça va se passer avec les grands ? Va-t-il se faire taper ? »

« Est-ce qu'il pourra être dans la même cour que sa grande sœur ? »

« Il ne sait pas mettre son manteau » etc.

La richesse des échanges entre parents dans le petit groupe apparaît comme une dimension importante car il y a ceux qui ont déjà une expérience avec leur aîné. Des mamans disent « je suis déjà allée au CP » ! Les inquiétudes des parents sont contenues par le groupe grâce à un climat de confiance.

C'est seulement dans un second temps que les échanges portent sur les enjeux d'apprentissage. Pour la directrice/enseignante de CP et le maître E c'est le moment de dire qu'apprendre à lire c'est un apprentissage et que tout le monde y arrive : « Je leur dis toujours, tout le monde y arrive mais tout le monde n'y arrive ni en même temps ni de la même façon. Certains apprennent en lisant, d'autres en syllabant, d'autres en écrivant. Apprendre à lire ce n'est pas s'asseoir dans la classe de CP et attendre que cela tombe du ciel. Je leur explique que les enfants ont des choses à faire et que l'on peut les accompagner à faire les choses. Et c'est là que les questions viennent : « moi je ne parle pas bien français », « je ne lis pas très bien ». À ce moment on peut commencer à parler. Cela permet de clarifier les rôles : ce n'est pas leur travail de leur apprendre à lire, c'est le nôtre. Leur travail c'est de raconter, de lire des histoires, en français ou dans une autre langue, c'est ce qui va donner envie de lire à l'enfant. Ne pas savoir lire ou ne pas savoir lire le français ça n'empêche pas de discuter d'une histoire dans n'importe quelle langue ».

C'est un temps d'explicitation des enjeux d'apprentissage de la lecture :

- le calendrier n'est pas le même pour tous les enfants, certains savent lire en novembre, d'autres en février, en juin ou plus tard. Les mois d'écart de naissance sont à considérer,
- la lecture demande une grande phase où il ne se passe rien de visible,
- comment l'enfant progresse à l'école,
- etc.

C'est aussi un temps de propositions, de conseils d'accompagnement par le parent de la scolarité de son enfant. Il est ainsi reconnu et légitimé dans son rôle de parent d'élève. Rendez-vous est alors donné pour la réunion de rentrée avec chacune des enseignantes de CP au cours de laquelle sera proposé le second dispositif : « Faire les devoirs avec les parents »

Dispositif 2 Faire les devoirs avec les parents à l'entrée au CP

Lors de la réunion de rentrée, ce dispositif est présenté comme s'adressant à tous les parents. Par la suite, des enseignants peuvent inviter certains parents ou le proposer à des parents qui en font la demande.

Au moment de l'inscription, l'engagement dans le dispositif « faire les devoirs avec les parents » est sur deux séances minimum.

Entre septembre et octobre, ce sont des temps qui se déroulent après la classe mais dans la classe avec l'enseignante de la classe et d'autres élèves et parents de cette même classe.

Au cours de la première séance, l'enjeu est de faire connaissance et l'objet en partage est « faire les devoirs ». L'enseignant montre une façon de travailler, il est acteur auprès de l'enfant et le parent observateur. La seconde séance c'est l'inverse. Il ne s'agit pas tant d'ériger un modèle que le parent doit reproduire mais davantage d'ouvrir un espace de partage et d'échanges :

- des parents qui n'ont pas idée de comment faire les devoirs ne les font pas ; cet espace permet d'ouvrir des possibles, d'être dans l'explicitation ;
- apprendre qu'au bout d'1/4 d'heure quoiqu'il arrive on ferme le livre est de l'ordre de la révélation pour les parents ;
- apprendre encore que la notion de plaisir autour de la lecture est un facteur en faveur de la réussite et que le passage en force ne produit rien de bon ;
- pour l'enseignant il y a un vrai lien qui se construit en amont de toute difficulté éventuelle à venir dont le traitement sera plus facile si les adultes se connaissent et échangent sur un terrain de confiance réciproque.

C'est l'occasion pour l'enseignant de mesurer l'adéquation de sa prescription au champ des possibles. Autrement dit de vérifier concrètement que les devoirs qu'il donne sont faisables dans tous les contextes familiaux.

Pour exemple cette situation d'une petite fille à qui sa maman demande devant sa maîtresse de lire sa poésie à apprendre. Elle n'y arrive pas bien sûr puisque cela se passe au cours des deux premiers mois de CP et pourtant cela déclenche la colère de la mère. Pour cette mère, en toute logique si ce texte est proposé par l'école c'est donc, que l'enfant est capable de le lire ! Cet inci-

dent a révélé à l'enseignante deux choses : que la mère ne savait pas lire et que sa croyance était que parce qu'on est au CP, on sait lire ! Et puis cette colère est peut-être aussi le résultat d'avoir été mise en situation d'incompétence qui a pu générer une honte sociale. Il y a là des enjeux délicats pour l'enseignant dans la construction du lien avec le parent d'élève. Finalement il lui reste à se demander de quelle manière cette enfant pourrait apprendre une poésie à la maison si personne ne peut lui lire ?

Rien d'exceptionnel dans ce dispositif si ce n'est de démontrer qu'enseignant et parents peuvent s'associer pour aider l'enfant à progresser. Même si certains parents se sentent en difficulté au niveau de la langue, de la lecture, qu'ils ont été eux-mêmes en difficulté à l'école, qu'ils sont inquiets, il est possible de leur montrer qu'ils peuvent jouer un rôle positif auprès de leur enfant. C'est aussi ouvrir la possibilité, sur un terreau de confiance, de se tourner vers l'enseignant pour discuter lorsque plus tard dans l'année des tensions s'accumulent autour des devoirs ou plus généralement autour des apprentissages scolaires. D'ailleurs ce dispositif envisagé sur les deux premiers mois de l'année est dorénavant prolongé jusqu'en décembre à la demande de parents. Il y a besoin de beaucoup étayer pour enlever la peur.

En conclusion...

Si l'entrée au CP, à « la grande école », est l'un des rites de passages dans la vie de l'enfant qui lui permet de grandir avec pour corollaire un changement de statut dans sa vie familiale, scolaire et sociale, elle n'en constitue pas moins une rupture, nécessaire certes, avec son lot de déstabilisations. Déstabilisations émotionnelles et cognitives qui, pour certains enfants en situation de fragilité, peuvent entraver les processus de socialisation scolaire et d'apprentissage.

REGARD DE LA CHERCHEURE

Véronique Francis, enseignante chercheuse en Sciences de l'éducation, ESPE Val de Loire, université d'Orléans-Tours est intervenue en écho à ces témoignages. Ses propos ont été repris à l'écrit par Isabelle Bordet. Son intervention s'est articulée autour de deux axes : les formes de communication, d'interaction, de contact avec les parents ; les dimensions culturelles au moment de la petite enfance.

LES FORMES DE COMMUNICATION, D'INTERACTION, DE CONTACT AVEC LES PARENTS

Les formes de communication entre parents et enseignants sont diversifiées. Elles peuvent être riches ou sommaires et ne sont parfois que des ébauches. Dans les témoignages entendus, on repère des formes de contact développées tout en notant qu'il existe aussi des formes de communication moins développées.

Selon la psychologie de la communication, dans l'approche systémique, psychologique et sociologique, toute situation est une situation de communication même quand on ne communique pas.

Depuis les années 2000, les relations entre professionnels et parents ont été institutionnalisées dans les structures Petite Enfance. Les parents ont acquis des droits : droit à la représentation au conseil d'école, au conseil de crèche, droit à l'expression, droit à la représentation.

Une charte de l'accueil de l'enfant est instituée pour les assistantes maternelles. La relation aux parents est dorénavant une préoccupation d'ordre professionnel au-delà des rencontres informelles du quotidien. Les lieux d'accueil parents, par exemple, institutionnalisent en gestes professionnels le contact avec les parents. De même, de nombreux objets circulent entre les lieux d'accueil de la petite enfance et les familles : cahier de transmission, de liaison, supports pédagogiques type cahier de vie, feuilles ou classeur de transmission, déroulé de la journée et description des soins, cahier de vie personnel ou collectif (cf. pédagogie Freinet).

Ces outils utilisent un mode de communication à l'écrit, et interrogent le rapport écrit des personnes concernées, de même que la forme numérique qui peut être utilisée interroge aussi la nature des pratiques numériques des professionnels et des parents.

Suite aux différents témoignages, Véronique Francis propose de catégoriser les formes de communication avec les parents afin de se rendre compte sur quelle(s) modalité(s) l'équipe ou le professionnel organise, structure ses relations avec les parents. En creux, cela peut permettre d'identifier des zones d'ombres, des points aveugles.

Contacts directs de types formels : réunions, entretiens, rencontres en situation de crise, équipe éducative. Ces contacts sont réglementés par le législateur car l'institution a des attentes auxquelles il faut se conformer : une rencontre collective en début d'année et une autre qui peut prendre la forme d'entretiens individuels.

Contacts directs de type échanges informels dans les espaces quotidiens. Ils sont très importants, disent l'ouverture ou la restriction des espaces et des temps de contact.

Les contacts directs informels influencent les contacts directs formels. Il est intéressant d'identifier la nature et la qualité des contacts informels avec les parents. Affirmer le slogan « construire une relation de confiance » peut tourner à vide, l'injonction à faire confiance ça ne marche pas. C'est autour de tous les contacts informels que la relation de confiance se construit, par exemple « la directrice qui dit bonjour à l'entrée tous les jours aux parents et nomme tous les enfants par leur prénom ». La relation crée alors un lien de proximité. Elle représente l'entrée dans la société, l'accueil de la famille et de l'enfant.

Des contacts indirects formels se matérialisent aussi au travers des cahiers, des objets, du type livret d'évaluation des élèves. Ces objets, ces cahiers de vie sont des espaces de biographisation des personnes type, par exemple « Erika a perdu sa dent aujourd'hui ». Ils permettent d'instituer les personnes en tant que sujet et placent l'individu singulier dans un lieu, dans une famille, une

société. Ces objets sont alors des traces, qui s'inscrivent dans une histoire ; ce sont des objets conservés dans les familles aux côtés des albums de naissance.

La relation est aussi dépendante de la manière de communiquer dans des situations (hyper)sensibles avec les parents. La chape de l'évaluation cognitive et comportementale peut alors influencer cette relation.

Contact entre parents par des discussions dans des espaces tiers, lieux de médiation (type « Lieu passerelle » présentée ci-dessus) et d'échanges sur le bien-être de l'enfant dans l'institution comme sur les façons d'éduquer son enfant afin de ne pas rester seule.e face à ses doutes et questionnements.

QUELLES DIMENSIONS CULTURELLES AU MOMENT DE LA PETITE ENFANCE ?

Les cultures professionnelles dans les temps d'échanges de concertation formels et informels prennent une place extrêmement importante. Elles se distinguent des cultures familiales qui sont souvent différentes dans le rapport à la petite enfance.

Différents comportements type : le portage, l'habillement, enfant couvert /peu couvert, accepter d'être mouillé, manger avec ses doigts sont autant de sources de crispations impensées des deux côtés.

Par ailleurs, les nouveaux programmes de l'école maternelle font une place aux langues familiales. La question linguistique est particulièrement forte au moment de la séparation, cela peut engendrer une insécurité linguistique, des blocages, une certaine résistance des enfants comme des parents.

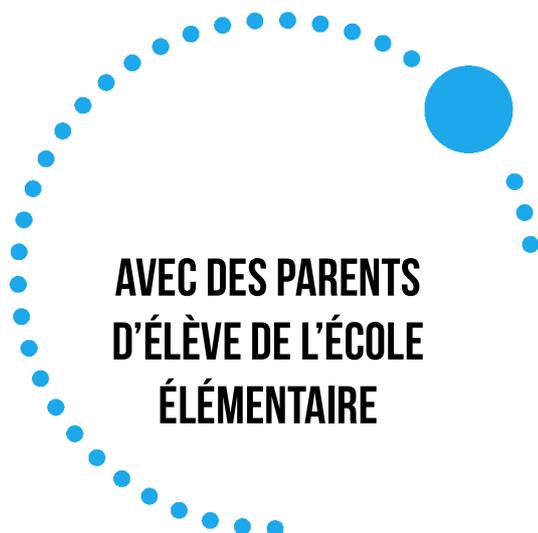
CONCLUSION

On assiste actuellement à de nombreuses évolutions institutionnelles qui, au quotidien, créent beaucoup d'anxiété de la part des professionnels. D'autant que ces relations parents/professionnelles s'inscrivent dans le paradoxe d'une relation d'une part encadrée et sous contrôle par l'institution et d'autre part du nécessaire caractère informel, vécu au quotidien, d'où émerge et se construit une relation de confiance.

BIBLIOGRAPHIE VÉRONIQUE FRANCIS :

« Les Mères des milieux populaires face à l'école maternelle. Accès à l'information et rapport à l'institution. » Les Sciences de l'éducation 33, 4, 2000

http://cercles.cahiers-pedagogiques.com/sites/default/files/contenus/104/meres_milieux_populaires.pdf



AVEC DES PARENTS D'ÉLÈVE DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

TÉMOIGNAGE

Ont collaboré à ce témoignage par leurs contributions en séminaire et en formation de formateurs :

- les enseignantes de l'école Claude Bernard à Vienne (38) : Maddly Vacher (directrice), Marion Delorme et Lucy Roux ;
- l'équipe de circonscription : Dominique Paile (IEN) et Magali Allafort Duverger (Conseillère pédagogique) ;
- les professionnels du centre social : Erik Descombes et Consuela Couturier
- Consuela Couturier et Marine Statsas, stagiaires de Master 2 MEEF université de Lyon (2016) ont contribué à l'écriture de ce texte.

DE SITUATIONS INTENABLES À DES RELATIONS CONSTRUCTIVES ENTRE ENSEIGNANTS ET PARENTS D'ÉLÈVE

Les relations entre enseignants et parents, souvent mises en question, ne relèvent pas seulement de postures éthiques, mais aussi de gestes professionnels à travailler collectivement. Submergée par la gestion des conflits entre enseignants et parents, la circonscription de Vienne-Nord (38) a décidé d'en faire un axe prioritaire et de développer un projet de formation et d'accompagnement pluriannuel.

"Dans une école où tous les enseignants ont obtenu leur mutation, l'équipe a donc été totalement renouvelée. Il n'y a plus de cadre lisible pour les élèves et pour les familles. Tout explose. À ce moment de l'année sur cinq classes, l'école en est à son quinzième remplaçant. En six semaines l'équipe de circonscription est intervenue sept fois." Conseillère pédagogique de circonscription (2012)

Avant tout, c'est un projet de circonscription qui s'inscrit dans la durée avec des points d'ancrage propres à chaque école et de leur quartier.

Contexte

C'est un territoire de quarante-sept écoles primaires, élémentaires et maternelles qui scolarisent six mille élèves dans le secteur public et mille deux cents dans le secteur privé. Trois quartiers sont en Politique de la ville et plusieurs écoles sont en Éducation prioritaire. Le nombre d'enseignants de l'école publique dont la circonscription a la responsabilité de la formation oscille d'une année sur l'autre entre trois cent vingt et trois cent trente.

État des lieux

C'est un territoire peu attractif dans le département de l'Isère. Cette circonscription subit une très forte rotation de jeunes enseignants, plus de la moitié ont moins de 35 ans. Tous les ans, l'équipe de circonscription accueille environ une quarantaine de débutants et voit le renouvellement global jusqu'à un tiers certaines années. Certaines écoles n'ont pas de volontaires en début d'année mais de nouveaux enseignants qui ont beaucoup de difficultés à s'adapter. Une enseignante a pu dire qu'elle ne savait pas que des élèves « comme ça » pouvaient exister.

Ce sont donc souvent des professionnels peu expérimentés dans la relation avec des populations qu'ils ne connaissent que très peu, voire pas du tout. Pour la plupart "ex-bons élèves", ils ont comme modèle leur propre référence familiale. Les premiers contacts avec les familles populaires peuvent être extrêmement brutaux du fait de réalités qui leur sont totalement inconnues. Ils sont très démunis quant à la gestion des élèves en difficulté avec une méconnaissance des enjeux d'une relation école-famille bien positionnée. Pour certains, ce n'est qu'un enjeu secondaire, quelque chose qui n'entre pas dans leur manière de considérer leur métier. Il y a aussi les enseignants "éponge", ceux qui craquent et se mettent en danger parce qu'ils ne savent pas dire non aux familles. Ils disent oui à tout. « En janvier dernier, une famille s'est plainte en demandant pourquoi cet enfant a droit à quelque chose et pas le sien nous raconte la conseillère pédagogique, la famille a raison d'avoir ce ressenti. Ce n'est pas intentionnel de la part de cet enseignant mais c'est vrai. Cet enseignant n'a jamais dit non jusqu'au moment où c'était devenu intenable et malheureusement, ce n'était pas le bon moment. Ces enseignants, non seulement se mettent en danger psychologique mais aussi en danger professionnel car ils vont à la faute ! » (CPC)

Les six déterminants qui ont présidé au choix d'imposer un cycle de formation pour toutes les écoles de la circonscription.

L'équipe de circonscription a formulé six constats à partir de l'observation du réel *in situ* mais aussi à partir de données chiffrées : appels téléphoniques, déplacements sur site, etc.

1. L'équipe de circonscription est de plus en plus souvent sollicitée pour traiter des difficultés que les enseignants rencontrent dans leurs relations avec les familles dont les enfants sont des élèves en difficulté. Cette sollicitation est de l'ordre de quatre à cinq fois par jour par des écoles différentes qui lancent des SOS.

2. Des appels émanant de toutes les écoles. Ceux des écoles des quartiers CUCS sont récurrents pour des situations intenable au sein des équipes enseignantes. Et puis des appels, moins fréquents, qui viennent des autres écoles mais qui demandent une attention soutenue car ces équipes sont dans des situations inédites pour lesquelles elles ne connaissent aucun schéma d'action. Leurs demandes sont aussi pressantes que celles qui sont dans des situations lourdes.

3. Les jeunes enseignants sont désarmés par les problématiques qui mettent en jeu la relation école-famille.

4. Il y a des partenariats qui sont installés au sein des quartiers avec les centres sociaux, avec les assistantes sociales, avec la Direction de la réussite éducative mais ces partenariats ne sont pas toujours activés au bon moment par manque de connaissance des acteurs.

5. Ce que disent certains enseignants et les commentaires qu'ils écrivent dans les cahiers de liaison ou sur les livrets scolaires montrent qu'ils s'attribuent une place erronée dans la coopération entre enseignant et parent(s) : conseils sur la vie à la maison, discours qui évoquent la démission des familles, courriers adressés aux familles au stylo rouge, etc.

6. La fluidité des parcours des élèves, maintien-redoublement, est mise à mal de manière très irrégulière selon les écoles mais de manière très constante. Les parcours sont moins fluides sur ce secteur que sur le département entier ce qui montre la difficulté des enseignants à se positionner par rapport aux résultats des élèves.

Prendre des décisions et construire un projet de formation et d'accompagnement

C'est à partir de la formulation de ces constats que l'équipe de circonscription a renoncé à pérenniser les interventions d'urgence pour construire un projet de formation et d'accompagnement à l'échelle du territoire en partenariat avec les professionnels des centres sociaux, des assistants sociaux du Conseil général, des éducateurs de prévention, des éducateurs sportifs et des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles. Tous partagent la volonté d'associer les familles.

L'équipe de circonscription elle-même a commencé par s'inscrire à une formation de formateurs « Relations École-Familles : parents acteurs de la scolarité de leurs enfants ? » (2012) à l'Institut français de l'éducation (IFÉ) au cours de laquelle leur situation territoriale a été exposée à tous les participants comme étude de cas. Ces derniers ont été force de propositions, ils ont ouverts des pistes de développement dont certaines ont été retenues comme l'élaboration de « Charte relation école-familles » co-construite dans une démarche partenariale locale : parents d'élève, enseignants, professionnels éducatifs et sociaux.

Démarche de formation et mise en œuvre d'actions à l'échelle de la circonscription

L'objet « Relations école-famille » porte la nécessité de le travailler dans la durée afin que les expérimentations permettent aux protagonistes, professionnels-parents-enfants, d'éprouver des situations d'interactions nouvelles, positives et de manière durable. « La connaissance réciproque que chacun peut se faire de l'autre est une rencontre entre des personnes singulières et au regard d'un vécu commun et non sur la base de stéréotypes » (Giuliani, 2016).

La circonscription s'est fixée comme objectif d'armer les enseignants, de les aider à comprendre ce qui leur arrive, ce qui se passe autour d'eux, qu'ils prennent conscience qu'ils ont un rôle à jouer et des choses à construire avec les parents, avec les partenaires sociaux et éducatifs. Les actions de formation ont alors été menées avec les partenaires territoriaux en tenant compte de l'hétérogénéité du territoire.

La première année un module de douze heures de formation pour l'ensemble des enseignants (obligatoire) et des professionnels sociaux et éducatifs a consisté en :

- apports théoriques pour la compréhension des enjeux et créer une culture commune ;
- travaux de groupes utilisant les outils vidéo proposés par ATD Quart Monde « Familles, école, grande pauvreté. Quand parents et enseignants s'en mêlent » http://crdp2.ac-rennes.fr/blogs/familles-ecole-grande-pauvrete/?page_id=11
- travail spécifique pour l'école maternelle ;
- travail spécifique qui s'intéresse aux élèves qui posent des problèmes de comportement de manière à conduire une réflexion sous l'angle de la relation avec les familles de ces enfants-là : que dit-on aux familles ? Comment travaille-t-on avec les familles ?
- travail spécifique sur la fluidité des parcours ; le redoublement ;
- espaces de rencontres et d'échanges collectifs à l'échelle du quartier et dans chaque école.

Les chartes école-famille : construire avec les parents

L'idée d'élaboration d'une charte avec les parents (et non pour les parents) est venue des groupes de travail lors de la formation de formateurs à l'IFÉ. Il ne s'agit pas tant de rédiger un document où chacune des parties prenantes appose sa signature mais bien de suivre une démarche dont la visée est une production commune qui fait consensus. La démarche commence donc par (re)nouer le contact et « pour de vrai ! ». Quelles modalités ? Avec quels partenaires ? Où ? Quand ?

Cette charte école-familles, ancrée dans chaque contexte scolaire et territorial, devient un document :

- « prétexte », ce vers quoi tend concrètement le collectif, qui soutient donc la dynamique du processus au cours duquel les relations s'apaisent entre parents et enseignants et se mobilisent sur un objet commun dans l'intérêt des enfants ;

- finalisé, formel, inscrit dans le projet d'école. Il constitue la mémoire de l'école lorsque la majorité voire la totalité des enseignants sont mutés. Pour mémoire, un des constats de départ restitué par la CPC : « Dans une école où tous les enseignants ont obtenu leur mutation, l'équipe a donc été totalement renouvelée. Il n'y a plus de cadre lisible pour les élèves et pour les familles. Tout explose. »

Concrètement comment cela s'est traduit sur le terrain ? Un cas d'école sur les 47 écoles suivies par la circonscription.

Une école primaire et ses partenaires impliqués dans la dynamique impulsée par la circo

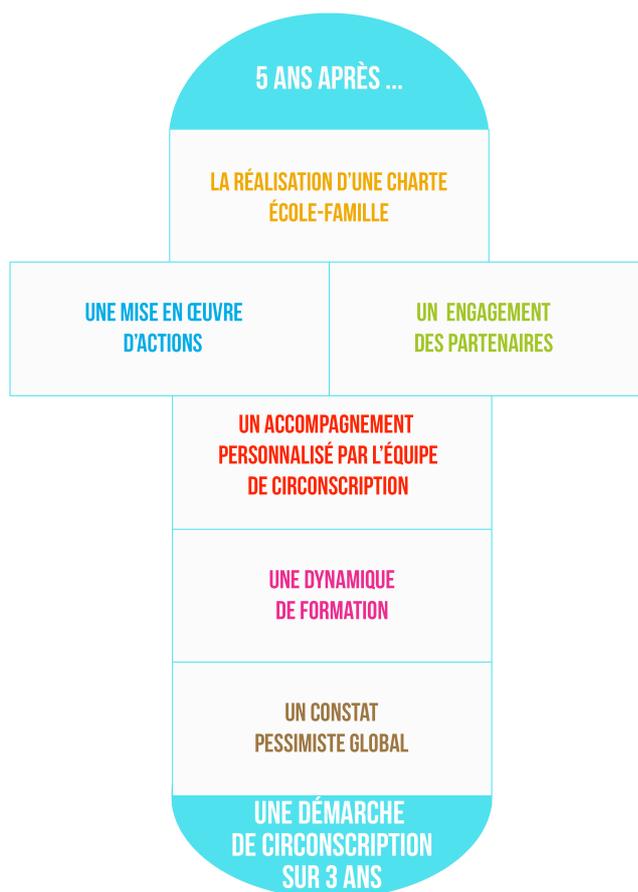
C'est l'école d'un territoire avec peu de mixité sociale. Elle compte cinq classes et 118 élèves (54 en maternelle et 64 en élémentaire). Située au cœur du quartier, entre barres d'immeubles et autoroute, elle jouxte un terrain de football où squattent les jeunes. Elle se divise en deux bâtiments, maternelle et élémentaire avec un petit passage piéton entre les deux où circulent les habitants plus particulièrement des jeunes. La clôture basse qui sépare la cour de récréation de l'espace commun ne semble pas bien identifiée comme une frontière entre deux territoires aux fonctions distinctes. L'école n'apparaît pas comme LE problème mais comme un exutoire, selon les professionnels du territoire. Elle est une cible pour ce qu'elle représente. Un climat délétère persistant a engendré des dégradations des bâtiments et les modalités de communication étaient souvent agressives et à tout venant. Le turn-over des enseignants donnait aux parents d'élève le sentiment d'être abandonnés par l'institution.

Dans la dynamique de la circonscription de s'attaquer à la récurrence des problèmes parfois aigus que rencontrent les professionnels de l'école dans leurs relations avec les parents d'élève, cette école était prioritaire. Elle était de celles qui avaient un turn-over d'enseignants à 100% certaines années qui ne pouvait être imputé uniquement à l'instabilité des personnes car de jeunes enseignantes étaient volontaires pour s'engager à moyen voire long terme sur cette école sinistrée. Leur petit nombre de points les acculait à être remplaçantes, soit ponctuellement pour un congé maladie, et il y en a eu de nombreux dans cette école, soit pour une journée de décharge de direction.

Dans la dynamique de la circonscription de s'attaquer à la récurrence des problèmes parfois aigus que rencontrent les professionnels de l'école dans leurs relations avec les parents d'élève, cette école était prioritaire. Elle était de celles qui avaient un turn-over d'enseignants à 100% certaines années qui ne pouvait être imputé uniquement à l'instabilité des personnes car de jeunes enseignantes étaient volontaires pour s'engager à moyen voire long terme sur cette école sinistrée. Leur petit nombre de points les acculait à être remplaçantes, soit ponctuellement pour un congé maladie, et il y en a eu de nombreux dans cette école, soit pour une journée de décharge de direction.



L'inspectrice, en cohérence avec les objectifs du projet de circonscription, a pris la décision de créer des postes à profil avec un engagement (oral) sur 3 ans, d'accorder une décharge de direction de deux jours et de nommer un enseignant surnuméraire. Les postes à profil permettent alors de former une équipe solide dans la durée. Cette nouvelle équipe s'est vu proposer diverses formations et un accompagnement de proximité par la conseillère pédagogique non seulement dans le développement du projet local mais aussi en répondant aux appels ponctuels pour aider à gérer des situations inattendues et délicates.



Être accompagnés pour apprendre à se positionner

Il est à préciser que cette école a été préfiguratrice du projet de circonscription « Relations école-famille » ce qui signifie que l'équipe locale a bénéficié d'un accompagnement par l'équipe de circonscription en année N-1. Cette année- là, les enseignantes ont été dispensées des 18 heures de formation obligatoires pour se mobiliser uniquement sur les enjeux d'évolution du climat scolaire de leur école.

Un travail et un positionnement d'équipe

Les tensions entre parents, entre parents et professionnels avaient eu raison des temps et de la qualité des apprentissages des élèves : soit parce que les élèves étaient pris dans un conflit de loyauté entre leur école et leur famille ; soit parce que certains avaient adopté les modalités d'échanges de leurs parents avec les enseignants sur le mode agressif ; soit encore parce que des familles ne s'approchaient pas de l'école ; et puis, aussi et surtout, des enseignantes préoccupées par les tensions se trouvaient empêchées d'exercer au mieux leur cœur de métier : enseigner. En tout état de cause, des conditions d'insécurité pour les adultes comme pour les enfants ne pouvaient que s'avérer préjudiciables aux apprentissages.

Après analyse et réflexion collectives, les premières décisions furent de se recentrer sur l'enseignement en faisant valoir l'expertise professionnelle, de repousser les conflits du quartier à l'extérieur de l'école et de tenir un discours cohérent tant au niveau de l'école bien sûr qu'au niveau du centre social.

Les billets de rendez-vous

C'était toujours dans les moments informels, le plus souvent au portail, que les conflits éclataient : des parents énervés et des enseignants pris de court. Après observation et réflexion collectives sur ces incidents répétitifs et même parfois violents, l'équipe a décidé d'instaurer des « billets de rendez-vous ». Ce qui a eu pour conséquence une mise à distance des échauffourées qui se sont transformées en temps d'échanges, d'explication sur les désaccords voire de levers de malentendus. Concrètement, les enseignantes s'étaient chacune fixé deux jours par semaine avec des créneaux horaires définis pour recevoir les parents.

Ce n'est pas parce qu'on prend la décision de mettre en place une procédure qu'elle est acquise à l'instant où on la met en œuvre. En attendant donc que la transformation s'opère, les enseignantes ont convenu d'être toujours à deux au portail afin d'anticiper la réaction à un incident où l'une serait prise de court et l'autre pourrait s'interposer et proposer la prise de rendez-vous, une mise à distance.

Un cahier de rencontres

Les enseignantes ont créé un « cahier de rencontres ». Y sont notés les éléments essentiels ou jugés importants en lien avec l'école et discutés lors de l'entretien. Rédigé à l'issue des échanges, le parent le signe. C'est une mémoire dans l'école utile d'une année sur l'autre et aux nouveaux professionnels qui intègrent l'école. Il peut permettre de refuser un rendez-vous quand un parent est déjà venu plusieurs fois et de justifier ce refus. Force a été de constater que des parents ne prenaient jamais rendez-vous. Comment les rencontrer ?

Des réunions collectives et des rencontres individuelles

La réunion collective de début d'année commence par rassembler tous les parents de l'école pour les informer des projets à l'échelle de l'école et rappeler les règles communes. Ensuite, chaque enseignant va dans sa classe accompagnée des parents présents. Entre janvier et mars, qu'il y ait ou non des problèmes avec leur enfant, il a été proposé à tous les parents un rendez-vous individuel avec l'enseignant. Cela a annulé les effets de stigmatisation éprouvés auparavant d'une part et d'autre part a offert un plaisir partagé lorsque les progrès de l'enfant étaient au rendez-vous.

Un travail en partenariat avec le centre social

Depuis longtemps le centre social coordonne les dispositifs d'accompagnement scolaire 1er et 2nd degrés et anime un groupe parentalité intégrant la conseillère pédagogique, les représentants des écoles du quartier, des représentants du centre social et de la garderie, des assistantes sociales,

des éducateurs de prévention et des représentants de la mairie. Ces réunions sont le terrain de discussions et de recherche de (re)médiations afin de garantir de meilleures relations entre les familles du quartier et les écoles. Elles permettent l'élaboration de plusieurs projets conjoints : le Café des parents, les accueils petits déjeuners en maternelle, les Ateliers droits et devoirs, etc. Ces projets lient l'école, les divers partenaires du quartier et les parents.

Toutefois tout était à recommencer quand l'équipe de l'école changeait. Sans pouvoir l'expliquer, le coordonnateur du centre social constatait que cette école en particulier, cristallisait les rancœurs des jeunes du quartier : « on a eu à chaque rentrée une trentaine d'ados qui revenaient foutre leur bousin dans cette école alors qu'ils étaient passés au collège. Ils passaient au-dessus du grillage et venaient frapper aux carreaux. Il y a même eu des impacts de plomb. Ça se passait en plein jour, il y avait des adultes qui n'intervenaient pas. Il y a même eu un cautionnement de ces phénomènes car les parents étaient dans le même désarroi : l'école n'a pas su faire de leur enfant un collégien ! On a essayé de savoir ce qui se jouait, il n'y avait rien contre les personnes mais

l'institution était vraiment visée. Ils s'attaquaient au symbole. C'était des jeunes en échec. Les difficultés qu'ils rencontraient au collège ils les attribuaient à l'école qui ne les avait pas préparés. En l'absence de mixité sociale, il est difficile de créer une nouvelle dynamique d'autant qu'il y a, pour le coup, peu de turn-over du côté des parents dû aux fratries nombreuses et à leurs enfants qui, une fois adultes, viennent s'installer dans le quartier. » Mais aujourd'hui une enseignante commente « À ce jour, les collégiens viennent moins et ceux qui reviennent ce sont nos anciens élèves, on les connaît bien, on les appelle par leur prénom et ils nous racontent comment ça se passe au collège. »

Comme à l'accoutumée, le centre social et le groupe parentalité ont été parties prenantes de l'action qui consistait à rédiger une charte entre enseignants et parents et celle du café des parents.

Des actions mises en œuvre, deux exemples : élaboration d'une charte école-famille, le café des parents.

PARENT'MAG

Edition spéciale

Edito

Ce matin, comme tous les autres jours, mon enfant va à l'école, dans cette classe où je ne sais pas exactement comment cela se passe, avec ce « prof » que je ne connais pas vraiment et qui ne me connaît pas du tout. Moi, j'ai envie que mon enfant réussisse bien à l'école et qu'il soit aidé s'il ne comprend pas. Des fois, j'aimerais bien parlé avec le « prof » pour en savoir plus, mais je n'ose pas toujours.

Ces attentes, mais aussi ces craintes sont naturelles et légitimes. Elles montrent à quel point tous les parents se préoccupent du bien-être et de la réussite de leurs enfants et veulent ce qu'il y a de mieux pour eux.

Quand notre enfant est écolier ou collégien, cela ravive notre mémoire en faisant remonter à la surface de bons, mais aussi de mauvais souvenirs de toutes les années scolaires que nous avons passées !

Prendre le temps d'apprendre à se connaître entre parents et enseignants est essentiel pour arriver à se faire confiance.

Cette confiance entre adultes, entre pairs, est indispensable pour pouvoir dire, ensuite, d'une même voix à ces enfants qui sont en train de devenir des écoliers ou des collégiens à quel point tous les adultes souhaitent ensemble leur réussite.

C'est pourquoi des temps de rencontres entre les parents et les enseignants sont incontournables. Ils peuvent permettre de parler des appréhensions que les parents peuvent avoir, mais, aussi celles des enseignants et établir un véritable dialogue.

Les premières rentrées à la maternelle, au CP, au collège, mais aussi chaque année avec un nouvel enseignant sont des moments sensibles dans la vie de chacun, des enfants, bien sûr, mais aussi des parents, qui voient leurs enfants grandir, qui savent que ces années sont importantes pour leur avenir et que ces années passeront bien vite.

Magali ALLAFORT-DUVERGER
Conseillère Pédagogique

Comité de rédaction : Groupe parentalité d'Estressin INPS

Élaboration d'une charte école-famille

Au commencement, un questionnaire a été adressé en trois langues (arabe, français, turc) aux parents selon divers moyens de diffusion dont le journal Parent'Mag.

Mon enfant, l'école et moi

Parce que le lien avec l'école de nos enfant est indispensable pour un bon apprentissage de ces derniers, l'école, les partenaires vous propose ce questionnaire pour que nous puissions construire ensemble une relation qui contribue au développement de nos enfants

Question 1 :

Lors de la scolarité de votre enfant, à quelles occasions avez-vous été en contact avec les enseignants :

- le jour de la rentrée,
- à la réunion collective de classe,
- au portail,
- en rendez-vous individuel,
- par téléphone,
- pendant une sortie avec les élèves (piscine, bibliothèque, théâtre...)
- pendant la fête de l'école,
- lors des petits déjeuners organisés par le centre social
- ...

Question 2 :

Quels sont les sujets que vous abordez avec l'enseignant ?

Question 3 :

Raconter une expérience réussie entre vous et un enseignant :

Question 4 :

Raconter un épisode difficile entre vous et un enseignant :

Question 5 :

Que proposeriez-vous pour faciliter les rencontres entre les enseignants et vous ?

Vous pouvez déposer ce questionnaire dans l'école de votre enfant, au centre social, à la farandole, à la crèche Graind'ailles, au CAPE et au service social du Belvédère

ملف : المدرسة و أنا

خلال فترة دراسة طفلك، هي أي الممارسات كان لك الاتصال مع المعلمين:

- يوم الدخول المدرسي
- عند اجتماع القسم
- أثناء باب المدرسة
- أثناء وجود فردي
- عبر الهاتف
- أثناء زيارتي مع التلميذ (ممنوع، مكتبة، مسرح...)
- خلال حفل نهاية السنة الدراسية
- أثناء فصول منتدياتنا عظم من طرف المركز الاجتماعي
- ...

ما هي الموضوع التي نتحدث فيها مع المعلم؟

أروى تجربة ناجحة بينك وبين المعلم:

أروى تجربة صعبة بينك وبين معلم:

ما الذي تقترحه لتسهيل اللقاء بينك وبين المعلمين؟

Çocuğum, okul ve ben

Soru 1:

Çocuğunuzun eğitim sürecinde, öğretmenlere ne zaman bir araya gelebilme fırsatı buldunuz?

- Okulun ilk gününde
- Sınıf toplantısında
- Okulun kapısında
- Bireysel toplantılarda
- Telefonda
- Okul gezisi sırasında (kütüphane, havuz, tiyatro...)
- Yıl sonu müzamelesinde
- Centre social'de verilen kahvaltı etkinliğinde
- ...

Soru 2:

Öğretmen ile olan diyalogunuzda hangi konuları ele alıyorsunuz ?

Soru 3:

Bir Öğretmen ile yaşadığınız en iyi deneyimi anlatın

Soru 4:

Bir Öğretmen ile yaşadığınız kötü bir deneyimi anlatın

Soru 5:

Öğretmen-veli ilişkisini kolaylaştıracak önerileriniz nelerdir ?

Les parents ont eu la possibilité de le rendre dans une urne du Centre social afin de garantir l'anonymat. L'implication de parents a été progressive mais réelle et n'aurait pas été aussi significative sans la formation des enseignants et le travail en partenariat avec les travailleurs sociaux, réactifs et impliqués, chacun ayant su quelle était sa place et le travail qu'il avait à faire.

Ces questionnaires ont permis l'écriture d'une charte, avec les parents et les élèves, qui est retravaillée et affichée chaque année dans les cahiers de liaison. La charte école-familles est aujourd'hui incluse dans les projets d'école. À posteriori, l'enjeu prépondérant se situe davantage dans le processus d'apprendre à se connaître, se reconnaître et se comprendre autant que faire se peut, que dans la finalité du document. Pour autant le texte co-rédigé a une valeur institutionnelle puisqu'il est reconsidéré à chaque rentrée scolaire. Collé dans le cahier de liaison, il fait un point à l'ordre du jour au cours d'une réunion de directeurs de la circonscription.

Le Café des parents

Le café des parents est un dispositif dorénavant bien connu toutefois avec des modalités et des succès fort différents selon les écoles. Ainsi, il existe des cafés de parents qui font le flop avec peu de fréquentation, d'autres qui créent au sein de l'école un entre soi de parents déjà en connivence avec l'institution, d'autres encore qui s'apparentent au café du commerce favorisent la circulation de rumeurs renforçant les effets de stigmatisation de parents d'élève dits « à distance de l'école ». En fin de compte, ils peuvent donc produire

CHARTE ECOLE - FAMILLE

Cette charte a pour but d'officialiser les actions menées entre les enseignants et les parents afin de faire perdurer un lien de confiance et de partenariat entre ces deux acteurs de l'éducation des enfants.

Les moments d'échanges et de partages :

- ❖ Les petits déjeuners de la rentrée
- ❖ Les cafés des parents (tout au long de l'année)
- ❖ Le pique-nique collectif du printemps
- ❖ Le goûter d'accueil des futurs petits

Les temps plus formels concernant la scolarité :

- ❖ La rentrée échelonnée en maternelle
- ❖ La réunion de rentrée
- ❖ L'élection des parents délégués
- ❖ Les rendez-vous individuels en milieu d'année

Les habitudes scolaires à adopter :

- ❖ Dialoguer de manière constructive avec les enseignants
- ❖ Vérifier et signer si nécessaire les cahiers de liaison école- famille tous les jours
- ❖ Suivre quotidiennement le travail de l'élève (devoirs, livrets d'évaluation, cahiers, productions...)



Un exemple de charte d'une autre école.

des effets contraires aux intentions de départ.

D'où l'importance pour l'équipe de professionnels de définir des objectifs réalistes à atteindre, des stratégies de mise en œuvre, de réajuster les modalités au fil du temps, d'accepter que la déclaration d'un café des parents ne produise pas des effets immédiats mais que c'est une démarche pluriannuelle.

La démarche de cette école est en ce sens remarquable. Tout d'abord parce qu'elle s'inscrit dans un projet global qui offre plusieurs modalités d' « entrée en relation » qui se tricotent les unes avec les autres. Ensuite parce que tous les membres de l'école sont partie prenante. Le centre social est en appui et en relai. Les stratégies se sont élaborées et ont été réajustées à partir du contexte réel et par des postures de décentration « on s'est mis à la place des parents » dit la directrice. Ainsi, au début, une fois par période, deux tables sont posées sur le trottoir à 3 mètres du portail. Des enseignantes offrent le café d'autres surveillent les enfants dans la cour. Les billets de rendez-vous ont déplacé les tensions dans un autre lieu et à un autre temps et les parents qui restaient physiquement et symboliquement à l'écart des conflits ont commencé à se rapprocher de ce nouvel espace de convivialité. Quelques temps après le café a été servi dans la cour puis sous le préau. Les enfants étaient alors accueillis dans leur classe. Au café offert par l'école, thé et petits gâteaux ont abondé du côté des parents. Puis un jour, alors que les enseignantes, présentes à tour de rôle, rejoignaient leurs élèves les parents se sont réunis pour la première fois et pour la première fois, ils ont décidé de prendre en charge une partie de la fête de l'école...

CINQ ANS APRÈS... LES INDICATEURS DE CHANGEMENTS

- Les résultats des élèves de CM1 aux évaluations sont passés de 4% au-dessus de la moyenne à 50%.
- Les effectifs ne sont plus en baisse, il n'y a plus de demandes de changement d'école.
- La participation aux élections des délégués de parents d'élève est passée de 34% à 45%.
- Le nombre de bagarres avec blessures en récréation est passé de deux par semaine à cinq dans l'année.
- Les intervenants extérieurs, musique et piscine, ont fait part de leur satisfaction liée au changement de comportement des élèves et leur implication.
- Ce ne sont plus les mêmes regards, de part et d'autre.
- De nouvelles formes de rencontres avec les familles sont apparues, des relations sereines sont installées dans la durée.
- Un climat scolaire apaisé.



REGARD DU CHERCHEUR JACQUES BERNARDIN

Jacques Bernardin : docteur en sciences de l'éducation et président de Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN)

Suite à la présentation de la démarche de transformation des relations École-Familles au niveau d'une circonscription et d'une école primaire de Vienne (38), Jacques Bernardin, docteur en sciences de l'éducation et président du GFEN, analyse les éléments saillants du processus.

UNE RÉ-INSTITUTIONNALISATION DE L'ÉCOLE

La situation initiale témoignait d'une perte de légitimité de l'École, en tant qu'institution. Au changement incessant du personnel sur certaines écoles – déjà signe de malaise – on répondait par la nomination de nouveaux enseignants peu volontaires et guère outillés, cumulant parfois les maladroitures faute d'expérience et de formation, démunis face aux élèves en difficulté et pour se positionner de façon pertinente vis-à-vis des parents.

Le sentiment de négligence voire d'abandon était facteur de tensions à l'égard d'une École ne tenant ni son rôle ni ses promesses éducatives. Les dégradations témoignaient du ressentiment des collégiens à l'égard d'une école les ayant mal formés. La multiplication des conflits scandait l'exaspération des parents. Comment reconnaître une école qui ne nous reconnaît pas, qui fait si peu pour nos enfants et ne cesse de porter des jugements négatifs à notre égard ?

Il me semble que si l'expérience est intéressante au-delà d'elle-même, c'est qu'elle montre le maillage du dehors comme du dedans ayant contribué au changement. Quand l'école est fragilisée dans ses assises, c'est par la mobilisation de l'ensemble des niveaux de responsabilité et par une action résolue, à la fois institutionnelle, relationnelle et pédagogique qu'il est possible de « refaire école ».

Une institution qui accompagne les enseignants dans leur mission

Le rôle de l'institution scolaire – ici, l'équipe de circonscription - a été déterminant en matière d'analyse de situation, de formation et d'appui aux équipes, par le biais d'attribution de postes, de facilités de service ou d'accompagnement au quotidien.

La récurrence des problèmes touchant aux relations des écoles avec leur environnement a permis de dégager une priorité, qui sera déclinée en **projet de formation et d'accompagnement** pour toute la circonscription, associant l'ensemble des acteurs éducatifs du territoire. Sans doute attend-on cela d'une institution de tutelle : qu'elle soit à l'écoute des problèmes rencontrés sur le terrain et qu'elle élabore les moyens de les comprendre, de les affronter et de les dépasser. La dynamique de circonscription a été élaborée au fil d'une formation de formateurs à l'IFÉ, avec un double souci d'étayage théorique et d'engagement mutuel à l'action. Il est indispensable pour les professionnels de se décentrer et de mieux comprendre la logique des parents pour pouvoir amorcer d'autres rapports. Personne n'est à l'abri de l'ethnocentrisme, consistant à juger a priori, depuis ses propres catégories de perception érigées en catégories universelles, plutôt qu'à chercher à comprendre la logique de l'autre. Si se décentrer est nécessaire, pouvoir échanger les idées et les points de vue avec des pairs l'est tout autant. Sortir de l'isolement, constituer des collectifs autour de questions professionnelles : la permanence des échanges, par le biais des réunions de directeurs, a sans doute eu un effet régulateur et stimulant entre les différentes écoles.

L'idée de **Charte école-familles** a permis de faire réfléchir les équipes à un objet commun et d'entrevoir un moyen concret de faire évoluer les choses. Dès lors qu'il est convenu qu'elle devrait être co-construite dans une démarche partenariale associant tous les acteurs locaux, c'est le processus d'élaboration conjointe, plus encore que le résultat, qui va être intéressant. Nous y reviendrons.

L'appui aux équipes est allé au-delà de la mise en réflexion sur un problème professionnel commun. Sur l'école jusqu'alors « malmenée », dans tous les sens du terme, l'attribution de moyens spécifiques a facilité le changement.

- La création de postes à profil (sollicitant l'engagement volontaire sur une certaine durée) a contribué à **pérenniser l'équipe enseignante** là où jusqu'alors, la rotation permanente du personnel avait des effets délétères. Visibilité, cohérence et cohésion sont mises à mal dans de tels contextes. Tant à l'égard des élèves que des parents, on ne s'investit pas de la même manière dans le métier lorsqu'on sait n'être que de passage ou installé pour un certain temps. Le contrat initial sur lequel chacun est invité à se positionner donne un cadre clair et une orientation commune pour l'exercice professionnel, y compris si cela ne dit encore rien des moyens pour le mettre en œuvre et réellement « faire équipe ».
- **La décharge de service** a facilité le travail de direction, dans un contexte qui demande davantage de disponibilité, que ce soit pour accueillir les parents, réagir rapidement à l'inattendu ou coordonner le travail d'équipe. -
- Enfin, **l'accompagnement opérationnel** de la conseillère pédagogique de circonscription a constitué un indispensable soutien : aide à l'analyse de la situation et à l'élaboration de moyens d'action, appui face aux problèmes brûlants faisant urgence.

Cette attention institutionnelle est assez exemplaire pour être saluée. Sans moyens et sans pilotage, l'action enseignante s'épuise et peut aller à la dérive.

Pour restaurer l'école : clôture symbolique et ouverture sociale

Quels éléments ont permis à l'équipe enseignante de renverser la situation ?

Tout d'abord, le fait de rompre avec l'envahissement de certaines familles et l'excessive porosité avec l'environnement. Associé à la présence conjointe des enseignants au portail, en empêchant le franchissement intempestif, l'idée **des billets de rendez-vous** a permis à la fois d'accueillir et de différer les demandes : moyen concret de refroidir les problèmes, de restaurer la séparation entre école et quartier, de ne plus être dans l'urgence mais de permettre le temps de la réflexion. Cela a constitué un moyen opératoire de ne pas se laisser happer par la tension de l'instant et le jeu délicat des affects, de « faire seuil » et de réinstaller l'espace scolaire comme espace protégé, ayant ses propres règles : univers régi par l'écrit, qui met à distance, garde trace et rationalise le rapport au réel et aux personnes.

L'école a été conçue comme institution en dehors des urgences du quotidien moins pour s'abstraire du monde que pour le réfléchir, elle permet d'échapper à l'univers singulier mais restreint de la famille en confrontant à l'altérité, au commun, à de l'universel. Pour que les élèves soient intellectuellement disponibles, ils doivent se sentir en sécurité. D'où la nécessité d'une certaine clôture symbolique de l'école, ici signifiée mais tout en laissant la porte ouverte aux parents, et pour d'autres relations. En effet, simultanément, l'ouverture reste non seulement possible mais réellement « prise au mot ».

Outre l'organisation de rendez-vous, la teneur des échanges est consignée et cosignée dans **le cahier de rencontres** qui en garde mémoire et permet d'en réguler la fréquence, faisant continuité sur l'école.

De façon plus générale, adopter une position commune est important. S'entendre sur le règlement des situations, coordonner l'action, c'est véritablement **faire équipe**, aux yeux des parents comme auprès des élèves. Ainsi, les actes et décisions ne relèvent plus du bon vouloir de chacun ou de son état émotionnel mais apparaissent comme des choix impersonnels, faisant institution, propre à restaurer la légitimité de l'école.

Le discours commun, élargi au-delà de l'équipe d'école aux partenaires sociaux, assoit la crédibilité de ce qui peut désormais être identifié comme **équipe éducative**, chacun participant – depuis l'espace singulier qui est le sien – à la dynamique d'ensemble. En plus de l'action de l'équipe de prévention, le centre social est un espace interface entre école et quartier, propre à faciliter les contacts avec les familles et à créer des occasions d'échange sur les problèmes de scolarité.

Ces cadres réinstallés, l'équipe a œuvré à d'autres rapports par diverses initiatives. Les actions à caractère convivial (petit déjeuner de rentrée, café des parents), ont permis des rencontres informelles contribuant à **une connaissance mutuelle** propre à rompre avec les images passées.

La dynamique d'élaboration de la Charte école-famille a élargi ces premiers contacts, obligeant chacun à faire un pas vers l'autre, en visant à éclaircir les rôles, attentes et engagements respectifs, contribuant ainsi à **une reconnaissance des parents** comme véritables partenaires.

Au-delà du processus d'élaboration, la Charte constitue un cadre négocié et lisible instaurant **une continuité institutionnelle** au-delà des personnes qui l'incarnent, valant pour les nouveaux venus, qu'ils soient parents ou enseignants.

Enfin, entrant au cœur des choses, l'équipe a développé l'information pédagogique, à travers réunions et visites de classe présentant les projets, les contenus, les modalités de travail scolaire et contribuant à **l'éclaircissement des attendus** qui s'y rattachent. À ces moyens de mieux comprendre les orientations du travail scolaire, se sont ajoutés les moyens de **pouvoir situer leur enfant** (l'harmonisation des livrets d'évaluation ; les rencontres individuelles), donc de mieux soutenir et accompagner sa scolarité.

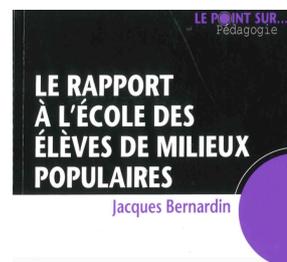
Conclusion

Toutes ces actions ont changé la donne, amorçant une dynamique dont les effets se font sentir de façon notable : stabilisation des effectifs, implication croissante des parents, apaisement du climat scolaire, changement de comportement des élèves en classe comme en dehors, hausse significative des résultats qui appelle à poursuivre...

À travers cette belle dynamique, si les parents ont fait du chemin dans leur relation avec l'école, « ont retrouvé du cadre et de la confiance » (selon les acteurs du Centre social), les enseignants ont aussi modifié leur approche des parents : « Maintenant, on ose prendre contact avec les parents, il y a moins d'appréhension et d'a priori » ; « On a appris à mieux se mettre à leur place aussi » ; « Cette notion de parents comme partenaires, on ne l'avait pas du tout »...

Pourquoi faudrait-il attendre les situations de crise pour repenser les relations avec les parents ?

Jacques Bernardin, *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires* (2013) Édition de boeck collection Le Point sur... Pédagogie





TÉMOIGNAGE(S)

Un reportage vidéo a pu être réalisé au sein du collège Victor Schoelcher (REP+) à Lyon, au « LEP » (lieu échanges parents) dont l'espace est situé au cœur de l'établissement. Le texte qui suit fait référence aux séquences filmées et chapitrées utilisables en formation (initiale, continue, pluricatégorielle, etc.), pour animer un débat, au service d'un collectif de travail mobilisé sur les relations entre les familles de milieux populaires et l'école.

Lien pour accéder au reportage vidéo <https://bit.ly/2OWvRiV>

« UN PETIT ÉCHANTILLON D'UN GRAND ÉCHANTILLON... »

Ce dispositif pérenne offre de multiples entrées aux parents d'élève avec l'idée que chacun (parent, élève, professionnel) puisse trouver motif à ouvrir l'une des portes vers l'intérieur et vers l'extérieur, car la démarche entreprise tisse des liens à l'échelle du quartier.

Concrètement, le lieu Échanges Parents permet de participer à des cours, ateliers, projets, événements où se vivent des expériences transformatrices pour les parents comme pour les professionnels et l'institution. Ces activités à court, moyen et long termes, répétées, ritualisées, ou ponctuelles, transforment la nature des relations entre les instances de socialisation et d'apprentissage de l'enfant ou du jeune : l'École, la Famille, le Quartier au bénéfice de sa scolarité.

À l'heure où la troisième priorité du référentiel de l'Éducation prioritaire recommande « de coopérer utilement avec les parents », le reportage réalisé sur ce dispositif qui fait ses preuves, tente de révéler ce qui se joue, comment et à quelles conditions.

Le quartier de la Duchère à Lyon

Le quartier de La Duchère est classé en ZUS (zone urbaine sensible) et le collège est labellisé REP+, ce qui fait dire à Kheira Chikaoui, « parent professionnelle » ; « On est dans une zone sensible, je déteste ces nominations ; zone sensible, oui c'est nous qui sommes sensibles ! À force de répéter ces messages, on correspond à ces images. (...) On est dans un quartier de Lyon avec ses particularités ! »

C'est un quartier en pleine rénovation urbaine. Si la mixité sociale d'un établissement n'est pas l'unique facteur favorisant l'égalité des chances dans la réussite scolaire, ce n'est peut-être pas l'un des moindres. Il en va donc de la responsabilité des politiques publiques de la concevoir dans les projets de rénovation urbaine. C'est ce qu'applique la ville de Lyon pour ce quartier. Or, ces projets de rénovation ne sont pas sans conséquences sur les histoires individuelles et collectives des habitants d'un quartier aussi vivant que celui de La Duchère. Passer de 80% de logements sociaux à 55% signifie que des familles s'inquiètent de leurs possibilités financières de rester dans leur quartier pressentant des ruptures de liens à tous les niveaux : familial, social, scolaire, etc. La fille de Sonia Chaouche le dit « Maman si on déménage moi je reste au collège Schœlcher ». En effet, l'image de ce collège a beaucoup évolué depuis qu'il est connu de l'intérieur par certains habitants. Ce phénomène couplé à l'augmentation des reçus au brevet des collèges (55% en 2012 – 80% en 2015) favorise l'inscription des élèves de familles hésitantes. Hésitantes dans le sens où elles considèrent leur enfant comme ayant des capacités qui ne pourraient se développer que dans un milieu stimulant. Il s'agit certainement d'un public peu nombreux mais dont la présence génère davantage d'hétérogénéité contributive à la motivation de tous les élèves et des professionnels avec une amélioration des résultats. Le reportage nous en donne un bel exemple avec l'évolution du choix de Houda Ichchou : à l'entrée au CM2 de sa fille, elle envisageait de la scolariser dans le privé, à son entrée en 6e, après un an de découverte et fréquentation du collège de l'intérieur, elle a changé d'avis.

Pourquoi venir au « Lieu échanges parents » ?

À l'origine du LEP, l'opération ministérielle « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » aujourd'hui renommée « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants »

Ne se limitant pas à dispenser uniquement des cours de français langue étrangère (FLE) pour les parents allophones en situation de migration récente, le principal du collège, fondateur du LEP en 2008, a choisi d'embaucher une animatrice, femme relais, médiatrice, parent d'élève du quartier. À eux deux, ils ont conçu un lieu de rencontres afin de permettre aux parents et aux enseignants de se rencontrer en faisant des choses ensemble. Progressivement une palette d'activités s'est enrichie année après année. « Une mobilisation collective pour créer un espace de co-présence au sein duquel les différents acteurs éducatifs vont redéfinir une manière d'être ensemble, de partager les problèmes de l'école et les enjeux liés à la scolarisation, qui va radicalement transformer les relations concrètes entre chacun, la manière dont les uns les autres se perçoivent et du coup les sentiments vécus, éprouvés de manière subjective par chacun. » analyse Frédérique Giuliani, sociologue (2015) en découvrant le fonctionnement du LEP et le récit de ce qui s'y passe.

Ainsi les motivations, les manières d'accoster le collège sont variées. Difficile à faire pour certains parents voire impossible, si personne n'est sur le quai pour attraper la corde d'amarrage quelle que soit la façon de la lancer. Il ne s'agit pas d'assistance, mais d'une mobilisation conjointe pour accompagner l'enfant et le jeune dans sa scolarité.

Les quelques témoignages de ce reportage vidéo laissent entrevoir la diversité des enjeux individuels et un enjeu collectif partagé :

Pour les parents : apprendre à parler en français, rompre l'isolement social, apprivoiser de nouveaux espaces de socialisation, tisser du lien social, devenir autonome au quotidien, se faire connaître et reconnaître, apprendre, découvrir et comprendre l'organisation scolaire de l'intérieur, construire un capital confiance avec les professionnels .

Pour les enseignants : faire sa place, connaître les parents et leurs élèves autrement, se faire reconnaître, construire un capital confiance, créer des passerelles entre les cours donnés aux adultes et l'accompagnement du travail individuel de l'élève.

L'enjeu collectif partagé par tous : la réussite scolaire des enfants et des jeunes.

Ce dispositif confirme que la nature des relations entre les professionnels et les parents d'élève - dont ceux que l'on dit les plus éloignés de la culture scolaire- résident dans l'expérience transformatrice des croyances et des peurs réciproques.

Apprendre...

Les cours de français langue étrangère (FLE) sont, en moyenne, chaque année, au nombre de 7 à raison de 2 heures par semaine et se déroulent dans une salle de classe, la même que celle qu'occupent des collégiens pour apprendre. Ils sont dispensés par des enseignants vacataires rémunérés dans le cadre du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ». Ce sont des parents du quartier qui viennent, hommes et femmes, appartenant à la catégorie de ceux que l'on nomme les plus éloignés de l'école ! Paradoxe puisqu'ils sont dans l'enceinte du collège toutes les semaines ! Tout se joue bien évidemment dans la qualité et l'utilité des cours dispensés qui motivent les apprenants à revenir. Mais, avant et après le cours, l'accueil de l'animatrice du LEP crée toute la dynamique vertueuse qui amènera les parents à rejoindre d'autres cours, ateliers ou projets dans l'intérêt de la scolarité de leur enfant.

Les cours qui sont dispensés : français langue étrangère (FLE), allemand, anglais, EPS, espagnol, français, informatique, mathématique, préparation au brevet premiers secours.

Cette séquence vidéo nous donne à voir l'ambiance d'un cours de FLE où les contenus sont centrés sur les besoins d'apprentissage des parents allophones. Elle nous permet de comprendre les points de vue des enseignants d'anglais, d'EPS et de mathématiques quant à l'enseignement à des adultes parents d'élève. L'enseignante d'anglais nous expose précisément comment elle conçoit ses cours avec ces adultes.

Les ateliers « prétexte »

Les ateliers « prétextes » prennent différentes formes d'une année à l'autre : atelier couture, atelier créatif, atelier journal, rituel du repas annuel, etc. Ateliers prétextes oui mais prétexte à quoi ?

Prétexte à bricoler, fabriquer des objets qui seront vendus pour financer un voyage scolaire.

Prétexte à organiser et cuisiner le repas annuel pour financer un voyage ou une activité scolaire mais qui donne surtout l'occasion « aux mamans de différentes origines d'être dans un bain linguistique de français pendant plusieurs heures et aussi de voir des enseignants qui apprennent à cuisiner des recettes ». C'est un renversement de perspective nous dit l'animatrice, loin des détracteurs et des promoteurs de la pédagogie couscous ! Belle démonstration d'apprendre des uns et des autres.

Prétexte à la rencontre, à s'ouvrir aux pratiques éducatives des uns et des autres entre parents venus d'horizons différents mais aussi avec les enseignants qui eux-mêmes sont parents pour nombre d'entre eux.

Prétexte à pénétrer dans le collège pour se faire une idée des conditions dans lesquelles son enfant sera scolarisé lorsqu'il entrera en 6e.

Et, reprenant les propos de Frédérique Giuliani (2016), « Ce LEP autorise le développement d'interconnaissance entre les parents et les enseignants. Chacun entre désormais en relation avec l'autre, non pas en tant que représentant de cultures différentes, mais au regard de la connaissance réciproque que chacun a pu se faire de l'autre dans le cadre de la fréquentation du lieu. C'est une rencontre entre personnes singulières et au regard d'un vécu commun et non sur la base de stéréotypes. »

Les projets

Via l'un des ateliers, une véritable démarche de projet se met en place concernant l'accompagnement. Cette année par exemple, les membres de l'atelier journal ont décidé de mener une enquête auprès d'un élève du quartier qui a intégré en 2nde le lycée de centre ville. Les résultats et l'analyse du questionnaire qui lui a été adressé seront rédigés et communiqués par un article dans le journal du LEP. Dans le reportage vidéo Kheira Chekaoui relate comment, une année précédente, par le biais d'un atelier photo animé par une professionnelle, le groupe de parents a mené l'enquête auprès de tous les établissements du quartier – écoles, collège, lycée – dans le

but de comprendre les dysfonctionnements de la scolarité de leurs enfants qui ne leur permettent pas de réussir.

De la défiance à la confiance, de la confiance à l'aide aux devoirs

Le lieu échange parents étant situé au cœur de l'établissement rend visible les allers et venues des parents, des élèves et des professionnels. Le fait que les parents soient non seulement acceptés mais plus encore les bienvenus permet aux jeunes de faire le lien comme le dit cette mère d'élève : « Quand je vois ma maman qui est acceptée à l'école, donc moi aussi je suis accepté, ça va mettre l'enfant à l'aise (...) cet enfant il va donner plus ». En écho l'enseignante de mathématiques dit à peu près la même chose : « Même les mamans viennent au collège et elles y sont bien du coup ce regard là est important pour nous (...). C'est positif dans l'ambiance, l'ambiance de classe, l'ambiance du collège, l'ambiance de travail. »

Alors bien sûr les devoirs sont interdits à l'école primaire. Les enseignants du quartier de la Duchère le disent bien « laissez on s'occupe des devoirs » rapportent certains parents d'élève. Mais à l'entrée au collège ça coince ! L'enseignante de mathématiques l'exprime ainsi : « Nous, notre souci c'est le travail personnel ». Lors de l'enquête menée par les parents auprès du proviseur du lycée c'est la même remarque : « Les élèves qui arrivent du collège Schœlcher manquent d'autonomie dans leur travail ». De ces constats a émergé une association « Educ-réseau » où élèves, parents et enseignants sont parties prenantes dans l'accompagnement des devoirs. Dans le reportage Karima Haddad explique les effets de cette proposition sur l'organisation des devoirs avec son enfant.

Le métier de Kheira Chikaoui : un nouveau métier ?

Kheira Chikaoui est depuis sa création animatrice du LEP de ce collège. Son rôle a été déterminant dans l'évolution de cet espace et les transformations des représentations des parents du quartier sur le collège et de celles des professionnels sur les parents d'élève. Ce qui semble être un levier fort c'est de dépasser le stade des rencontres de « discours » où chacun endosse un rôle plus ou moins à l'aise avec la crainte du jugement. Le « faire ensemble » est à la base de la construction de tous les échanges qui ne peut être réel que grâce au rôle d'interface que joue l'animatrice du lieu. Comme le dit la sociologue Frédérique Giuliani (2016) : « Ce rôle implique à se faire l'interface entre deux mondes : cela suppose de bien connaître les systèmes de représentations de chaque partie et en plus, une aptitude à créer (dimension créatrice) un langage, un style communicationnel, favorisant le dialogue entre les personnes venant d'horizons de référence différents (...). »

Pour les enseignants l'animatrice est une collègue à part entière. Pour les parents d'élève Kheira est un « parent professionnel ». Ces points de vue montrent que l'animatrice « ne se pose pas comme le représentant d'une partie, mais comme la voix et le garant de l'espace commun entre les deux. » (Giuliani, 2016).

Il reste à s'interroger sur les conditions de statut et de rémunération de ce professionnel. Si notre institution scolaire souhaite sincèrement construire « une école qui coopère utilement avec les parents pour la réussite scolaire » (3ème priorité du référentiel de l'éducation prioritaire) il faudra qu'elle s'en donne les moyens !





REGARD DE LA CHERCHEUSE FRÉDÉRIQUE GIULIANI

Suite à la présentation d'un lieu d'échanges parents depuis sept années dans un collège REP+ de la banlieue lyonnaise, Frédérique Giuliani sociologue et maître d'enseignement et de recherche à l'université de Genève, extrait les éléments force de développement de relations positives et productives entre les familles du quartier et l'École.

UN « ESPACE PARENT » AU SEIN D'UN ÉTABLISSEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : ÉLÉMENTS D'ANALYSE D'UNE INNOVATION INSTITUTIONNELLE DANS LE DOMAINE DES RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET LES FAMILLES EN FRANCE

Le Lieu Échanges Parent (LEP) présenté par Kheira Chikaoui, l'animatrice, est exemplaire d'une mobilisation collective pour créer un espace de coprésence au sein duquel les différents acteurs éducatifs vont redéfinir une manière d'être ensemble, de partager les problèmes de l'école et les enjeux liés à la scolarisation, qui va radicalement transformer les relations concrètes entre chacun, la manière dont les uns les autres se perçoivent et du coup les sentiments vécus, éprouvés de manière subjective par chacun.

Je vais à présent identifier les caractéristiques, les ingrédients qui entrent dans la construction d'un espace commun.

Un lieu situé au coeur de l'établissement

Dans un premier temps, il importe de souligner l'importance des lieux et du fait que l'espace LEP se situe dans l'école.

D'une part, cela atteste du fait qu'il est possible d'ouvrir l'école aux parents au nom de la reconnaissance de leur rôle dans l'éducation de leur enfant sans que cette ouverture se traduise par un dévoiement, une perversion du principe d'égalité de traitement (et sans verser dans les dérives du clientélisme).

D'autre part, le fait que l'espace LEP se situe au sein du collège, autorisant ainsi les parents à aller et venir, tout comme l'enfant, entre le foyer et l'école, permet de partager, de mettre en commun, le problème des appartenances multiples et de devoir circuler entre des mondes très différents. Cette circulation peut donner le sentiment à l'enfant que les institutions (l'école, la famille) tiennent des discours opposés et formulent des attentes paradoxales à son égard. De nombreux travaux de sociologie ont montré que de nombreux enfants dont les parents n'ont pas ou peu fréquenté l'école et occupent des postes de travail situés en bas de la hiérarchie socio-professionnelle, éprouvent un sentiment de trahison à l'égard de leur famille dans le fait d'aller eux, à l'école, et tentent de récupérer un peu de fierté en s'opposant aux systèmes scolaires et par là même à la société qu'ils représentent. Ainsi, le sentiment de trahir son groupe d'appartenance peut être à la source de certaines conduites oppositionnelles. De ce point de vue, l'expérience du LEP permet certains apprentissages sociaux, comme celui de devoir gérer des appartenances multiples, sans avoir le sentiment de trahir l'une ou l'autre. Cet apprentissage est souvent informel : dans la routine quotidienne, les enfants voient comment leurs mères résolvent le problème d'être à la fois une mère de famille et une étudiante / une musulmane et une citoyenne française/ une mère et un parent d'élève.

Enfin, le fait que l'espace LEP se situe dans l'école permet de multiplier les rencontres informelles entre enseignants et parents, et surtout de diversifier les situations dans lesquelles ces rencontres se font, ce qui permet de faire tomber les stéréotypes de part et d'autre. Pendant longtemps, les enseignants français, bien qu'ils agissent au nom de l'égalité et d'une indifférence aux différences, ont appréhendé les enfants issus de l'immigration et des milieux sociaux défavorisés à travers un stigmate (une différence considérée comme fâcheuse). Ils les reconnaissaient comme étant diffé-

rents, et comme étant les représentants d'une culture qui leur paraissaient éloignée de la culture reconnue comme légitime par l'école. Ce LEP autorise au contraire le développement de relations d'interconnaissance entre les parents et les profs. Chacun entre désormais en relation avec l'autre, non pas en tant que représentant de cultures différentes, mais au regard de la connaissance réciproque que chacun a pu se faire de l'autre dans le cadre de la fréquentation du lieu. C'est une rencontre entre des personnes singulières et au regard d'un vécu commun et non sur la base de stéréotypes.

L'importance du rôle de l'animatrice

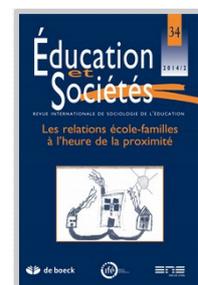
Dans un second temps, je voudrais souligner l'importance du rôle du parent-relais, animateur du LEP. D'une part, il apparaît qu'il ne suffit pas d'appartenir à la communauté concernée (habitant du quartier) pour tenir adéquatement ce rôle de parent-relais.

Ce rôle implique une aptitude à se faire l'interface entre deux mondes : cela suppose de bien connaître les systèmes de représentations et les attentes de chaque partie et en plus, une aptitude à créer (dimension créatrice) un langage, un style communicationnel, favorisant le dialogue entre des personnes venant d'horizons de référence différents. Le parent-relais ne se pose pas comme le représentant d'une partie, mais comme la voix et le garant de l'espace commun entre les deux.

Ce rôle implique des compétences relationnelles et diplomatiques essentielles à la réussite de l'entreprise. Dans la façon dont le parent-relais met en scène l'espace commun (dont il le présente, en parle) et la façon dont il invite les gens à s'y inscrire : il y a en jeu la façon dont les participants vont percevoir cet espace et le rôle qu'ils pourraient ou pas y jouer.

Le tact du parent-relais est un gage de réussite de l'affaire : si l'espace LEP est présenté comme un endroit où les gens vont se sentir jugés et évalués, c'est l'échec assuré. Il y a bien tout un travail de mise en scène et de formalisation pour rassurer les parents, les mettre en confiance, les amener à penser qu'ils peuvent eux-aussi penser à se former, et que leur engagement dans le LEP sera source de plaisir et d'intérêt pour eux.

Giuliani, F. & Payet, J.-P. (2014). Introduction. « Les logiques scolaires de la proximité aux familles. » *Éducation et sociétés*, 34, 5-21.



AVEC DES PARENTS D'ÉLÈVE DE LYCÉE PROFESSIONNEL

TÉMOIGNAGES

Deux équipes pluridisciplinaires en lycée professionnel, avec des contextes contrastés, se sont mis au travail sur la question des relations avec les parents de leurs élèves. Qui sont ces parents ? Pourquoi et pour quoi chercher à entrer en relation avec eux ? Comment s'y prendre ?

LE LYCÉE PROFESSIONNEL L'ODYSSÉE, PONT-DE-CHÉRUY (38)



Le lycée professionnel (LP) scolarise 360 élèves dont 61% appartiennent à une CSP défavorisée plus, le taux de chômage des parents s'élevant à 20%. La moitié des élèves habitent à plus de 15km et certains à plus de 30. Cependant à proximité il y a un Centre d'accueil pour les demandeurs d'asile (CADA) avec des adolescents scolarisés dans ce LP.

L'offre de formation est majoritairement en filières industrielles avec quelques classes de niveau tertiaire. L'établissement bénéficie d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS), d'une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) et prend en charge des élèves allophones.

Une équipe de direction, 44 enseignants, CPE, infirmière et assistance sociale encadrent et accompagnent les élèves. Le taux de réussite aux examens est dans la moyenne académique et nationale. Il n'y a pas d'érosion d'effectif et peu de décrochages. Le taux d'absentéisme s'élève à 12%.

La majorité du public d'élèves est en fragilité sociale et économique ce qui n'empêche pas ce LP de fonctionner plutôt bien. La volonté de créer des liens avec les parents ne se pose pas en réaction à des problèmes. Ici on cherche à entrer en relation dans la perspective de créer des alliances, un partenariat.

UNE ÉQUIPE EN PROJET

Lors de la pré-rentrée 2016, suite à un travail en atelier sur la thématique des relations avec les parents d'élève, un groupe de travail pluridisciplinaire s'est constitué autour de la proviseure adjointe : une conseillère pédagogique d'éducation (CPE), l'infirmière, l'assistante sociale, la coordinatrice de la Mission de lutte contre le décrochage (MLDS), de deux professeurs, l'un dans une discipline généraliste et l'autre dans une discipline professionnelle.

Pilotée par l'assistante sociale cette équipe se réunit mensuellement et suit un processus d'ancrage du projet dans l'établissement en rendant visibles et lisibles les rôles de chaque membre et les travaux du groupe.

L'intérêt d'un groupe pluridisciplinaire est non seulement de croiser les regards, de multiplier les compétences, de s'appuyer sur les différents types de liens que peuvent avoir les uns et les autres mais aussi de créer une dynamique systémique.

Des constats de non relation avec les parents

Ces constats parcellaires ont été recensés grâce à la composition hétérogène des fonctions des membres du groupe de travail et ont servi de point de départ à la dynamique de travail.

- Au quotidien certains parents d'élève ne viennent pas si les professionnels manifestent le besoin de les rencontrer ni même pour les réunions d'information. Les familles les plus en difficulté ne répondent pas au téléphone.
- Le taux de participation aux élections tourne autour de 6/7% alors que la moyenne académique est de 30/35%.
- Les parents ne sont pas au courant de ce qu'apprennent leurs enfants dans les différentes matières professionnelles de la filière et parfois ignorent en quoi consiste le métier auquel leur jeune se prépare.
- Pour certains élèves fragiles, inquiets de leur avenir, les enseignants auraient besoin du soutien des familles.
- À la remise des bulletins « les parents qui viennent, s'ennuient » dit un professeur.
- Si la distance géographique est un obstacle à leur venue, la distance avec l'institution scolaire liée à leur propre parcours scolaire difficile ne les incite pas à entrer dans le LP.
- « C'est une somme d'incompréhensions entre enseignants et parents qui rend difficile la création d'un lien » dit la proviseure adjointe.

Des objectifs

« Ce qui va être compliqué c'est de travailler véritablement avec eux et de proposer des choses qui leur correspondent. » (principale adjointe)

Lors de la réécriture du contrat d'objectif, un des axes du projet d'établissement porte sur : « Comment faire pour que les élèves réussissent » et l'un des leviers mentionné a porté sur l'amélioration des relations avec les familles. C'est un consensus entre tous les professionnels du LP même si certains s'en préoccupent plus que d'autres.

Le groupe de travail s'est fixé les objectifs suivants :

- Connaître les parents des élèves : identifier les freins et les attentes.
- « Créer un chemin commun entre les familles et nous. » (un enseignant)
- Que les parents comprennent le sens des études de leur jeune : ce à quoi il se prépare.
- Personnaliser la relation avec les élèves : connaître la situation de chacun, leurs motivations et celles de leurs parents par rapport au métier auquel ils se destinent.
- Trouver un soutien auprès des parents avec les élèves qui posent problème.
- Créer un lien entre les professionnels autour de cet objet de travail.



Des actions

Ce ne sont pas les idées d'actions qui ont manqué. Toutefois l'équipe s'est interrogée : " En quoi ces actions répondent-elles aux attentes des parents ? " Dans l'incapacité de répondre, la première étape a donc été d'interroger les parents et les professionnels sur leurs attentes réciproques d'une part et d'autre part ce sur quoi ils étaient prêts à consacrer du temps. Les temps d'élaboration des deux questionnaires ont permis de confronter leurs représentations tant sur les parents que sur la nature des relations entre parents et professionnels de l'établissement, soit une inter-connaissance des rôles que chacun peut jouer.

Une enquête par questionnaire

Du côté des parents

C'est l'assistante sociale qui a remis aux parents le questionnaire à deux moments : lors des réunions de rentrée et lors de la remise des bulletins. Il y a eu 25% de retours. Il en ressort que les parents ont une bonne image du lycée et qu'ils ciblent leur venue au LP. L'intérêt majoritaire pour participer à l' « Atelier de la réussite » démontre, une fois de plus, que les parents ne sont pas démissionnaires, que leur préoccupation principale est la réussite de leur enfant. Une synthèse des résultats a été publiée dans la salle des professeurs

Du côté des professionnels

Les professionnels considèrent que les relations avec parents sont indispensables comme soutien à leur travail en classe. Ils sont dans une attente de plus d'investissement des parents dans la scolarité de leur jeune.

Dans l'ordre de préoccupations, ils souhaitent rencontrer les parents pour des raisons de : comportement, travail scolaire, absence. La rencontre leur donne une meilleure connaissance de l'élève qui leur permet d'être plus à l'écoute du jeune dans un rapport plus individualisé. Cependant ils constatent que l'impact de la rencontre a des effets éphémères sur le comportement du jeune.

Leurs demandes de formation sont nombreuses : meilleure connaissance du public, des dispositifs d'accompagnement des élèves, organisation et animation de réunions et surtout être formés à la technique d'entretien.

Le point de convergence et donc le point d'accroche entre parents et professionnels est ce, qui concrètement, va favoriser la réussite de l'élève.

Le trombinoscope ou le « qui fait quoi ? »

« Pour certains parents, il suffit parfois d'un visage sur un nom pour qu'un professionnel devienne un interlocuteur privilégié auprès duquel ils puissent s'adresser. » Cette remarque a donc engendré la réalisation d'un trombinoscope. Objet qui entre dans la famille et qui peut être support d'échange entre le jeune et ses parents du fait d'une personnalisation visuelle sur les différentes fonctions des personnels du LP.

La journée « Portes ouvertes » s'organise avec la participation des élèves qui accueillent les nouveaux élèves mais aussi leurs propres parents pour présenter la vie de l'établissement.

Les ateliers de la réussite

La moitié des répondants au questionnaire a dit être intéressée par ces ateliers sans qu'il n'y ait la moindre indication de contenu. L'équipe en a été pour le moins fort surprise et a pu mesurer la force des mots lorsqu'il s'agit de communiquer avec les parents. C'est bien le mot « réussite » qui a mobilisé les parents ce qui montre (une fois de plus) que les parents ne sont pas démissionnaires mais préoccupés par la scolarité de leur jeune même lorsqu'ils ne se manifestent pas.

L'intention est de « ramener le réel du lycée professionnel aux parents » par le biais de séquences filmées dans les classes et les ateliers. Cette immersion dans la vie scolaire a permis aux parents de découvrir leurs apprentissages et leurs rapports aux apprentissages [1].

Cette entrée en matière serait le moyen de susciter des questionnements, d'engager les échanges, de créer du lien pour une alliance éducative. Proposer de montrer ce qui se passe dans les ateliers et les différentes disciplines amène les équipes à réfléchir sur leurs représentations.

Les travaux du sociologue Aziz Jellab ont montré que l'insertion professionnelle est la préoccupation majeure des parents d'élève de LP et constitue donc un levier efficace pour entrer en relation avec eux. Il s'agit alors de montrer aux parents quels sont les possibles devenirs professionnels des élèves.

LE LYCÉE PROFESSIONNEL MARC SEGUIN À VÉNISSIEUX (69)

Le LP implanté dans une cité scolaire de la banlieue lyonnaise présente des conditions socioéconomiques très défavorisées : plus de 20% de la population active est au chômage et le taux de pauvreté frôle les 30% (2012).

Le LP, avec une offre de formations en CAP et Bac Pro dans des filières industrielles, accueille environ 250 élèves. Les résultats aux examens sont bien au-dessous de la moyenne nationale avec un taux d'échec massif au Bac-Pro. Nombre d'élèves sont en situation de décrochage et il y a des conseils de discipline qui se succèdent les uns après les autres.

Geneviève Kohl, CPE pendant 15 ans dans l'établissement, témoigne de l'évolution des relations École-Familles dans ce LP : si, actuellement, il y a un consensus pour dire qu'il est incontournable de rencontrer les parents comme un des facteurs de réussite des élèves, cela n'a pas toujours été le cas pour au moins deux raisons. D'une part c'est depuis peu une prescription nationale de l'institution et d'autre part, l'âge des élèves à l'entrée au LP est passé de 16 ans à 14 ans. Une différence d'âge significative au regard de l'accompagnement de la scolarité de la part des parents.

Ici aussi c'est un groupe de travail pluridisciplinaire qui a piloté des actions en direction des parents d'élève. Constituée du proviseur adjoint, de l'assistante sociale, de l'infirmière, des deux CPE, du chef des travaux et d'enseignants de disciplines professionnelles et générales, l'équipe s'est tout d'abord posé la question : « Pourquoi voulons-nous rencontrer les parents ? ». Le premier projet a été d'élaborer un dispositif d'accueil pour les « entrants ».

Un dispositif d'accueil

Comme pour les autres passages d'un type d'établissement à un autre, l'entrée au LP constitue un moment de la scolarité anxiogène pour les élèves comme pour leurs parents, et donc propice à une forme de mobilisation ! Parce que c'est le plus souvent une orientation subie que choisie, les professionnels accueillent des élèves et des parents déconcertés qui ne connaissent pas la filière ni ne savent même parfois à quel(s) métier(s) elle prépare.

Au moment des inscriptions au mois de juin, des professeurs présents repèrent leurs élèves et leurs parents, engagent un échange afin de s'informer de la nature de l'orientation, choisie ou par défaut, et prennent un rendez-vous individuel pour la rentrée en septembre. Le rendez-vous est confirmé par téléphone peu de temps avant par les CPE. En tout début d'année cet échange entre parents, enseignants et l'élève marque significativement l'intérêt commun porté à la scolarité du jeune. Cet entretien tôt dans l'année participe d'une identification et d'une reconnaissance mutuelle. C'est un acte important à condition que ça se fasse avec tous les parents et ceux-là même qui sont les plus éloignés de l'école.

Peu de temps après, avant la fin de la première période, les parents sont invités collectivement, sans les élèves, à visiter l'établissement et en particulier les ateliers, à s'informer des temps forts de l'année (remise des bulletins, etc.), à s'initier à l'usage de pronote et à un temps de convivialité.

Ce dispositif perdurant au fil des années permet à Geneviève Kohl de formuler quelques appréciations évaluatives :

- somme toute, nombre de parents entrent en relation avec l'établissement : jusqu'à 2/3 la première année de scolarisation ;
- l'évolution et les transformations des relations entre les familles et le LP s'inscrivent dans un processus lent ;
- il n'y a pas d'effet sur les résultats aux examens, par contre une pacification entre adultes et élèves est notable : des changements de regards, un respect mutuel s'est instauré ;
- du côté des professionnels, au fil des années et des mobilités des personnes, même si le dispositif perdure, le sens de cet accueil se délite. Ceci est significatif du manque d'évaluation du dispositif qui permettrait de réajuster les modalités d'action, de revenir au sens premier de la démarche et de remobiliser la communauté éducative autour de ce dispositif.

ZOOM SUR LES ENTRETIENS INDIVIDUELS PARENT(S), PROFESSIONNEL(S)... ET LE JEUNE ?

La difficulté à conduire un entretien est récurrente pour les enseignants dans les deux LP. Il y a de leur part une grande empathie vis-à-vis des parents mais, selon les équipes, un manque d'efficacité dû à :

- un manque de savoir-faire pour poser les enjeux ;
- un embarras à aborder les difficultés rencontrées par le jeune ;
- un manque de préparation et de ciblage d'un objectif ;
- une double impasse du côté des parents et du côté des enseignants à l'issue de l'entretien : les problèmes sont exposés sans construire de solutions : aucune mesure n'est prise.

Au bout du compte, c'est une carence en formation qui laisse les professionnels démunis. Une première étape envisagée serait de penser aux autres acteurs de l'école pour être dans une médiation et une intermédiation afin de ne pas s'enfermer dans un espace duel où chacun des acteurs tombe dans une forme d'impuissance pour agir.

Et la place du jeune ?

Professionnels et parents sont confrontés à un dilemme : lorsque le jeune n'est pas convié à la rencontre, cela peut être ressenti comme une alliance qui se crée entre son parent et l'enseignant contre lui. Lorsqu'il est présent ne s'agit-il pas d'une scène, dont il est le sujet, qui se joue entre deux acteurs tandis qu'il est cantonné au rôle de spectateur ?

Alors le jeune doit-il être présent ou non à l'entretien ?

Aziz Jellab répond : les deux ! Il y aurait une réflexion à conduire sur des temps d'échanges sans le jeune et avec le jeune. D'abord conforter le parent dans son rôle éducatif ne peut se faire en présence du jeune. Ensuite s'interroger sur la légitimité du jeune dans l'entretien et même en amont. En effet, certains jeunes n'apprécient pas que leurs parents soient convoqués avant même d'avoir échangé avec eux-mêmes ; cela peut signifier que toutes les pistes n'ont pas été explorées avec lui, qu'il n'a pas été responsabilisé.

La responsabilisation des acteurs délimite des territoires et les rôles des uns et des autres ; mais elle pose des questions très complexes : qui est légitime pour intervenir ? Quand ? Et comment ?

REGARD DU CHERCHEUR AZIZ JELLAB



Suite à la présentation de dispositifs et de récits d'expériences dans deux lycées professionnels, Aziz Jellab, sociologue et inspecteur général de l'Éducation nationale analyse les enjeux des relations avec les familles et donne des pistes de travail pour les équipes.

LES RELATIONS ÉCOLE-FAMILLES AU PRISME DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ÉLÈVES DE LYCÉE PROFESSIONNEL

La place des parents au sein du système éducatif, les relations entre les professionnels du système scolaire et les familles et la construction d'un partenariat durable entre ces différents acteurs relèvent d'un débat récurrent. C'est que l'enjeu est de taille puisque ce partenariat a des incidences sur la réussite et sur la carrière scolaire, notamment au moment des choix d'orientation. Aussi, l'orientation et ses modalités apparaissent comme une grille de lecture permettant d'apprécier la nature du dialogue instauré entre enseignants et personnels d'éducation d'une part, et parents d'autre part. Et on ne compte plus les travaux et recherches historiques et sociologiques faisant état des tensions et des contradictions générées par les différentes massifications, et au sein desquelles l'orientation subie occupe une place de choix.

L'orientation vers le lycée professionnel comme épreuve plus ou moins maîtrisée

La voie professionnelle et plus particulièrement le LP (lycée professionnel) incarnent un ordre de formation qui interroge directement la place accordée aux parents, notamment pour ce qui est de la construction des projets et des parcours de formation. Et lorsqu'on sait jusqu'à quel point l'orientation vers le LP reste une réalité de discordance, que renforce la subtile distinction entre orientation et affectation – on peut être orienté vers la voie professionnelle mais affecté sur un deuxième, voire un troisième vœu –, c'est peu dire que la relation école-famille est loin d'être apaisée.

Cette relation peut être interrogée à partir de plusieurs entrées : celle de l'orientation choisie ou subie, celle des modes d'accueil et de dialogue qui s'instaurent dans les établissements, celle des effets de la socialisation familiale sur le sens des études (et inversement, des dynamiques socio-familiales et de leurs reconfiguration à mesure que l'élève acquiert des savoirs et construit des compétences). Et, de manière plus large, la relation école-familles saisie au prisme de l'enseignement professionnel, peut être appréhendée à travers la double perspective à savoir la place occupée par le LP au sein de l'institution scolaire, et le statut économique et social reconnu au salariat d'exécution, soit le salariat auquel préparent l'essentiel des formations proposées. Cette lecture permet, par exemple, de comprendre pourquoi les nouvelles générations se détournent du monde industriel (nombreux sont les élèves à évoquer l'expérience de la précarité et du chômage connu par l'un de leurs parents), et les raisons d'une propension à poursuivre des études à l'issue de baccalauréat professionnel.

Une diversité des types de relations instaurées avec les familles

Au niveau des interactions entre les équipes éducatives, et plus particulièrement les enseignants, et les parents, nous avons constaté, lors de nos recherches menées en LP, une diversité de configurations. Certains établissements ont mis en place depuis longtemps des dispositifs d'accueil – avec par exemple une semaine d'intégration des élèves en présence de leurs parents, des visites d'ateliers, de salles de cours, des rencontres et entretiens personnalisés avec les enseignants – quand d'autres fonctionnent selon des méthodes classiques, réduisant les rencontres aux « réunions parents – professeurs » ou à des entretiens suite à des « problèmes » ou à des « incidents » (absentéisme, violence...). Il règne ainsi dans de nombreux LP l'idée selon laquelle les parents

seraient démissionnaires, un « manque d'ambition » et un regard plus ou moins misérabiliste sur leurs conditions de vie. La distance plus ou moins affichée par des enseignants et des équipes éducatives à l'égard des familles peut surprendre lorsqu'on sait qu'au LP, les personnels ont largement intériorisé le fait qu'ils exercent auprès d'élèves socialement défavorisés, ce qui pourrait conduire à une relation apaisée et plus ou moins « empathique ». En réalité, cette distance se renforce du postulat selon lequel l'émancipation scolaire des élèves ne peut être qu'au prix d'une clôture symbolique qui peut aller jusqu'à disqualifier leur univers familial. Or lorsqu'on se penche sur ce que disent les élèves du regard que leurs parents portent sur les études, le tableau est bien différent de ce qu'en disent les équipes éducatives. Nous avons pu mettre au jour une autre réalité en interrogeant le rapport aux savoirs chez les élèves ainsi que les dynamiques socio-subjectives qui le sous-tendent.

Le lycée professionnel, l'expérience socio-familiale et le sens des études

Les entretiens menés avec les élèves rendaient bien compte de l'étroite relation et du dialogue entre l'expérience socio-familiale et les expériences scolaires, une relation qui peut parfois être conflictuelle (quelques élèves font bien état de vives tensions entre le regard parental parfois négatif sur le LP et donc sur leurs enfants, et la manière dont ceux-ci tentent de vivre positivement leur expérience scolaire). Les parents (au sens large du terme) des élèves mettent leurs espoirs sur le LP (y compris lorsque celui-ci est dévalorisé). Mais l'effet symbolique de ces expériences singulières, où l'on parle de l'école, où s'élaborent des espoirs et des projets, ne peut s'apprécier en dehors de la manière dont les élèves pensent leur subjectivité et la légitimité de leur scolarité en LP.

L'expérience des élèves est donc loin de n'être que la « reproduction » de leur « classe » ou milieu socio-familial d'appartenance. D'abord parce que le LP a connu des changements au plan de son mode d'accueil et des modalités de formation comme des contenus d'enseignement ; ensuite et par conséquent, les élèves font l'expérience d'une rencontre avec des savoirs « nouveaux » et en tout cas irréductibles à ceux que les parents ont pu apprendre (encore faut-il qu'il y ait homogénéité entre le domaine de formation professionnelle des parents et celui des enfants). C'est en prenant partiellement appui sur la famille que les élèves tentent de donner du sens à leur scolarité, un sens qui procède fortement d'une recherche de reconnaissance et d'une (re)construction de soi en devenant « quelqu'un » (pour soi et pour autrui, dont les parents). Mais la reconnaissance paraît impliquer tout autant les parents, les camarades de la classe, les copains de la vie que les enseignants. Certes, la consistance et le sens de cette reconnaissance varient selon les sujets et les acteurs avec lesquels les élèves sont en interaction, mais il nous est apparu que le rapport à autrui est partie prenante de la trajectoire scolaire en LP, jusque dans la manière dont s'effectue l'entrée et la mobilisation cognitive sur les activités scolaires et professionnelles.

Les interactions qui structurent la vie quotidienne des élèves agissent comme une combinatoire de sorte que l'on ne peut en isoler les éléments pour en faire un déterminant en soi de leur expérience scolaire. En effet, si les parents mettent leur espoir sur le parcours scolaire en LP, si les élèves redéfinissent leurs relations avec leur milieu familial, c'est aussi parce qu'ils exercent progressivement une emprise sur les activités scolaires et professionnelles. Cette emprise doit aux pratiques pédagogiques, aux contenus des activités elles-mêmes, mais aussi aux interactions en classe, voire dans la vie quotidienne extra-scolaire. Les pairs, camarades de la classe ou « copains de la vie » participent aussi des configurations prises par le parcours en LP.

La plupart des élèves interrogés, comme la majorité des élèves de LP, proviennent des milieux populaires, rarement des classes moyennes et encore moins des classes dominantes. Si l'on ne peut souscrire au misérabilisme porté par une sociologie spontanée ou avertie (Grignon, Passeron, 1989), on ne peut non plus écarter le postulat d'une incidence (positive ou négative) d'une appartenance à un milieu social dominé (culturellement et symboliquement) sur le sens conféré à l'école, le fait d'aller au LP et d'y apprendre. Lorsque Samira, 19 ans, élève de première année de CAP « industrie maille et habillement », observe que sa « mère serait contente qu'[elle] réussisse à l'école parce que c'est [sa] chance pour avoir un boulot plus tard et avoir une famille », elle désigne en même temps sa volonté de s'affranchir d'une domination sociale, et une tentative de con-

cilier entre des attentes paternelles et un projet maternel (issue de parents algériens, Samira nous dira que son père, « très droit en religion », la voit bien « femme au foyer », tandis que sa mère « veut qu'[elle] devienne quelqu'un en travaillant »).

Les familles des élèves interrogés mettent beaucoup d'espoir dans le système scolaire, et ce en dépit des contraintes et des difficultés dans lesquelles elles peuvent vivre. Séverine, 18 ans, scolarisée dans la même classe que Samira, dira à plusieurs reprises, avoir été « perturbée » par le divorce de ses parents, ce qui déstabilise son travail scolaire : « la prof gueule après moi parce que je suis lente... en fait, je suis ailleurs dans les cours, je pense à mes parents, à mes petits frères, eux aussi ils ont été choqués par le divorce de mes parents, alors j'y pense... j'étais pas comme ça avant ».

Contrairement aux présupposés du sens commun – et qui sont aussi devenus un mode de justification et d'explication courant chez une part importante d'enseignants, perception qui se double de considérations de plus en plus psychologisantes (voir plus loin) –, des difficultés familiales ne génèrent pas mécaniquement un retrait ou un désintérêt parental vis-à-vis de la scolarité de l'enfant. Au contraire, de nombreux élèves font état du suivi parental et des inquiétudes familiales « si jamais on sort sans rien, sans diplôme ». Les attentes familiales constituent souvent un fort appui symbolique à la scolarité : « Ma mère, malgré qu'elle soit en dépression, me dit : "l'école, il faut que tu écoutes bien, c'est pour ton diplôme" » (F, CAP « industrie maille et habillement ») ; « j'espère apprendre à l'école pour lui [sa mère avec laquelle il vit] prouver que je suis capable » (G, CAP « construction d'ensembles chaudronnés »).

La scolarité en LP est souvent vécue sur le mode d'une rupture et d'un « nouveau départ ». La rupture avec le collège et le sentiment de grandir que les élèves éprouvent à l'entrée au LP ne peuvent s'interpréter en dehors des activités scolaires et professionnelles, des rapports pédagogiques s'instaurant avec les enseignants, et des rapports intrafamiliaux sur lesquels l'apprenant s'appuie pour se penser comme « adulte ». En toile de fond, on retrouve un effet dialectique entre l'appropriation des savoirs et la construction d'une nouvelle identité subjective : si la famille soutient le projet d'apprendre (un métier notamment), elle est également soutenue par les effets que l'appropriation des savoirs génère. Le changement que les élèves disent vivre à l'épreuve du LP et des savoirs, c'est aussi un changement affectant leur expérience familiale, où l'on « devient quelqu'un », où l'on « on montre qu'on sait faire des choses difficiles », et où l'on parvient à faire valoir des « notes qu'on n'a jamais eues au collège ». Que la menuiserie soit une affaire de « famille », que l'histoire intéresse telle élève parce que son « grand-père était résistant » ou encore, que devenir ouvrier permet de se sentir « proche de [son] père qui est électricien en usine », cela témoigne de l'existence d'une continuité relative entre histoire sociale et expérience scolaire, alors même que les élèves n'ont pas, pour la plupart, choisi un tel « destin » scolaire. Mais d'autres élèves semblent beaucoup plus hésitants et tout en insistant sur les attentes familiales à l'égard du LP, ne se mobilisent que peu sur les savoirs.

La complexité et la multiplicité des facteurs ou variables participant de l'expérience scolaire rendent compte des tournures prises par la carrière d'un élève en LP, et l'on peut aisément montrer que le soutien familial ne suffit pas à lui seul pour mobiliser sur l'école et les savoirs. Les savoirs eux-mêmes, la nature des difficultés cognitives, l'incapacité (comme sentiment) à y faire face, ou encore, la difficulté à se « reconnaître » dans une formation éloignée de son projet, peuvent avoir un effet réhibitoire sur l'élève, que les recommandations familiales ou institutionnelles autour d'un « niveau » ou d'un diplôme à atteindre peinent à neutraliser.

Le rapport à la famille est souvent évoqué sous l'angle de ce qui peut mobiliser sur les savoirs (« apprendre pour faire des études que nos parents n'ont pas pu faire »), du décalage entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire (« au collège, j'ai appris tout ce qu'on doit apprendre, je peux pas dire quoi exactement, et puis, c'est dur parce que les parents ne peuvent plus être derrière nous, les parents ne peuvent pas suivre parce que ça fait vingt ans qu'ils ont quitté l'école »), de ce qui inscrit l'élève dans un rapport contradictoire au monde scolaire (« ma mère dit que je peux y arriver [...] mais c'est vrai que ma mère m'a dit que je suis limitée »), ou encore le rapport à la famille procède d'un discours sur l'expérience scolaire et sociale de la fratrie, qui peut expliquer le sens conféré au fait d'aller à l'école et d'apprendre. La concomitance des propos associant le fait de « grandir », de changer de contexte scolaire et de se « professionnaliser » (au

sens où l'on devient « grand » parce qu'on se socialise au « métier ») exprime l'avènement d'un nouveau regard sur son statut d'élève et d'enfant.

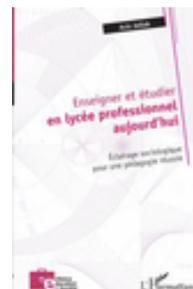
Conclusion

À l'heure où l'institution scolaire en appelle à la co-éducation, et bien que le sens de cette expression ne soit guère stabilisé, il serait judicieux de prendre appui sur l'apport de la recherche afin de circonscrire le cadre de ce que l'on peut appeler des « bonnes pratiques ». À côté de la nécessaire distance que les acteurs de LP doivent prendre à l'égard de préjugés négatifs fonctionnant souvent comme un écran cachant une diversité d'expériences mais également une multitude de malentendus, il convient d'identifier des thématiques plus ou moins cruciales permettant aux différents interlocuteurs d'échanger et d'apporter des réponses concertées.

Ainsi, et sans être exhaustif, on peut dire qu'il reste encore des progrès à accomplir autour de questions telles que celles de la manière dont chaque élève peut effectuer un stage (ce que l'on qualifie de période de formation en milieu professionnel) intéressant et réellement formateur (quand on sait que les parents d'élève de LP sont peu nombreux à disposer de réseaux relationnels efficaces), de l'intérêt qu'il y aurait à scolariser son enfant dans un internat disposant d'un véritable projet éducatif et pédagogique, de l'importance quant à la construction d'un parcours de formation menant vers l'enseignement supérieur court (pour préparer un BTS notamment), ce qui passe par l'apprentissage progressif du travail personnel, etc. D'autres objets d'échange et d'accompagnement pourraient également être travaillés comme la préparation à l'insertion professionnelle et la sollicitation de parents en vue de présenter leur activité professionnelle aux élèves.

Aziz Jellab, *Société française et passions scolaires. L'égalité des chances en question*. Presse universitaire du midi, 410 p., 2016

Aziz Jellab, *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui. Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*. L'Harmattan, 234 p., 2017





AVEC DES PARENTS D'ÉLÈVE EN SITUATION DE MIGRATION RÉCENTE

TÉMOIGNAGE

Françoise Estival est une professeure des écoles expérimentée qui exerce dans la Drôme. Depuis 2002 elle a une mission d'accueil et d'accompagnement de parcours de scolarisation d'élèves allophones nouvellement arrivés au sein du dispositif UPE2A. Dès le départ, cette enseignante a rapidement constaté que le temps dédié à l'apprentissage de la langue française et celui de l'accompagnement dans le processus d'acculturation à l'école étaient bien insuffisants. Elle a alors fondé une association Faciliter le langage aux enfants (FLE).

NOUER DES LIENS AVEC LES PARENTS D'ÉLÈVE ALLOPHONES

L'association Faciliter le langage aux enfants (FLE) existe depuis une quinzaine d'années. Si l'intention d'origine était de pallier les manques de l'institution scolaire, ce qu'il en est advenu dépasse ce qui peut être fourni par l'école. Le principe fondateur est le lien avec l'enfant, le lien avec la famille : « C'est un lien dans la difficulté à faire des liens quand on arrive, c'est une possibilité de socialisation. »

Le dispositif associatif

Tous les élèves allophones nouvellement arrivés sur la circonscription de Françoise Estival, quelles que soient leurs origines migratoires, leur raison de migrer ou leur origine sociale, en bénéficient. Concrètement cela se passe après la classe en trois temps, sur la base du volontariat : goûter, reprise des apprentissages en binôme (un adulte/un enfant), activités collectives pour favoriser la socialisation.

L'accompagnement se fait dans l'école où est scolarisé l'élève avec son parent qui le rejoint, autant que faire se peut, au moment de la prise en charge de son enfant par le bénévole. Pourquoi à l'école ? Quand le bénévole allait dans la famille, il était happé par de multiples problèmes familiaux et il n'avait plus le temps de s'occuper de l'enfant. Une convention a donc été signée entre l'association, la commune et l'éducation nationale.

L'association ne se substitue pas aux parents. Elle lance les pistes pour qu'ils s'emparent à leur mesure de la scolarité de leur enfant à travers tous les outils proposés. L'adulte dédié est un bénévole qui établit une relation avec l'enfant différente de celles de l'enseignant et des parents, c'est « un accueillant du pays ». « Son travail d'étayage est une traduction vers un autre codage

culturel. Il a une position d'intermédiaire, de médiateur, de passeur. Il occupe une place de tiers entre école et famille, c'est une personne ressource qui joue un rôle d'interface entre deux mondes ».

Comme il ne s'occupe que d'un seul enfant, il lui est possible de faire un lien spécifique avec la famille. En effet, les parents en situation de migration récente ont besoin, comme leurs enfants, de temps pour apprendre à communiquer en français et se familiariser avec les exigences des institutions françaises en l'occurrence, ici, du système scolaire avant de pouvoir assurer de nouveau le suivi de leurs enfants : « ils ont été parents d'élève ailleurs et ils vont continuer à l'être ici ».

La plupart des bénévoles sont des étudiants et de jeunes retraités qui ne viennent pas forcément de l'éducation nationale. Le recrutement s'effectue par bouche à oreille, après une rencontre individuelle avec la présidente de l'association, des temps d'observation, puis un engagement si affinité.

Françoise Estival, outre les aspects organisationnels, forme les bénévoles à la didactique du français langue seconde (FLS) et assure la cohérence pédagogique entre les apprentissages et l'accompagnement scolaire. Elle travaille aussi à l'intérêt pour les écoles de prendre au sérieux le travail des bénévoles. Ainsi, lorsque des équipes éducatives se réunissent, les parents, s'ils le souhaitent, peuvent être accompagnés du bénévole. « C'est au bénéfice tant des professionnels que de l'enfant et de ses parents ».

Avant tout nouer des liens par la reconnaissance

Pour reprendre les mots du sociologue Pierre Périer, « les conditions de possibilité pour construire la confiance nécessaire », pour avancer dans le processus, « passe par un acte de reconnaissance ». En effet, parfois, l'école attend que les parents viennent à l'école sous certaines conditions, à travers certains filtres et normes, au risque d'un effet de jugement de conformité - ou non - selon les attitudes des parents.

La démarche de l'association FLE, qui consiste à aller vers les parents, est un acte de reconnaissance de leur légitimité, condition préalable à la construction d'une relation de confiance. Concrètement, il s'agit d'aller vers le parent là où il en est de ses connaissances sur l'école française : s'il ne sait pas ce que veut dire CE1 on va lui expliquer, un cahier du jour, ce que signifie d'avoir 8/10, et tout ce qui concerne la culture scolaire locale. Le parent a le droit de savoir, explique Françoise Estival, et on va lui expliquer. Les familles ont besoin de savoir ce à quoi elles doivent s'attendre avec l'école, avoir en main le plus d'éléments possibles de la connaissance de l'école. Des choses toutes simples, déterminantes au moment de l'accueil puis tout au long du chemin car l'école n'est pas facile à comprendre, il y a souvent des contradictions.

Symboliquement, c'est une approche de la rencontre qui prend en compte le parent réel, sans jugement et l'accompagne et le rend légitime dans son rôle de parent d'élève. L'étagage sécurisant dans une relation duelle, ajustée aux besoins de l'enfant et de ses parents, libère du poids de jugements stigmatisant, insécurisant, et favorise les questionnements et les explications de toute sorte dans un dialogue bienveillant.

Les stratégies d'étagage ne se conçoivent que dans la perspective d'un désétagage, au moment où l'élève et ses parents sont en capacité de poursuivre le processus de "métissage culturel scolaire" de manière autonome.

Atelier de lectures

Les activités collectives s'organisent selon différentes modalités : certaines très ponctuelles et de courtes durées, d'autres prennent la forme de véritables projets.

C'est le cas de l'atelier de lectures partagées entre enfants et parents : « Je fais avec l'association tout ce que je ne peux pas faire dans le cadre scolaire, en particulier tout ce qui concerne la langue avec les parents » explique Françoise



Estival. « C'est un atelier de lectures plurilingues avec des albums sur le principe du sac d'histoire. On a monté notre bibliothèque plurilingue avec des livres, des albums bilingues ou trilingues. Un livre va dans chaque famille, on essaie que ce soit des histoires traditionnelles connues, y reste deux semaines avec la consigne aux parents de le lire à leurs enfants. Après il revient et là on invite les parents, les enfants et les bénévoles. On fait des petits groupes qui reparlent de l'histoire et puis qui ensuite la présentent au grand groupe. Il y a un temps de lecture et puis un temps pour regarder la calligraphie de la langue. »

« Ce qui m'impressionne beaucoup c'est quand un adulte lit dans sa langue, la qualité d'écoute des autres qui souvent ne comprennent rien. Waouh ! Quel respect ! Il y a quelque chose qui se passe. C'est toujours très touchant, cette grande qualité d'écoute de la langue différente, même si elle n'est pas comprise, assez surprenant même. »

C'est également, dans son esprit, un dispositif de valorisation des langues familiales. Grâce aux prêts aux enseignants de livres de cette bibliothèque, la même démarche est reprise dans certaines classes avec tous les élèves.

Travailler sur des aspects bilingue, plurilingue, sur des rencontres interculturelles, faire de la place aux langues de l'enfant, à son passé scolaire, culturel, permet de (ré)concilier le continuum biographique des enfants et des familles. Sur le plan symbolique, deux intérêts majeurs :

- d'une part l'enfant réel et ses parents vont être reconnus dans ce qu'ils sont, dans la société et par l'école. Cela lui permet de concilier ce qu'il était avant avec ce qu'il est et fait maintenant et comment il se projette sur sa vie d'après ;
- d'autre part, cela permet à l'enfant de (ré)concilier tous les espaces qu'il vit : le moment de l'école, les copains, la famille, d'autres groupes. Ce travail mobilisant les langues de différents univers permet de donner à l'enfant une cohérence sur l'ensemble de son histoire et à l'instant T de son histoire.

Toutes ces démarches à l'initiative de Françoise Estival sont reliées en un réseau d'actions. Elles fournissent à l'élève et ses parents une palette de points d'appui dans ce passage délicat vers un cheminement autonome d'un parcours de scolarisation dans le système français. Pas de hiatus, pas de trahison, pas de blessure entre ce qu'il vit à l'école, à la maison, pas d'endroit qu'il est obligé de cacher. S'il veut taire, c'est son droit mais il n'est pas obligé de cacher ce qu'il vit dans sa famille. Ce qui est permis à l'enfant et sa famille c'est d'exister sans honte, sans trahison, sans déloyauté parce que c'est proposé et ça se fait.

Il reste à donner à d'autres des raisons d'envisager cela parce que c'est efficace !





REGARD DE LA CHERCHEUSE CÉCILE GOÏ

Cécile Goï, professeure d'université et didacticienne en FLS/FLE à l'université de Tours, analyse les enjeux des constructions de l'altérité dans les relations avec les familles en situation de migration récente.

L'ALTÉRITÉ EN ÉDUCATION : LES ÉLÈVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVÉS

Dans un contexte de mutation sociale et/ou culturelle, être parent relève d'une "double expérience". Subjective d'une part, elle se paye parfois au prix fort, en termes de douleur d'exister en tant qu'homme ou en tant que femme, d'incertitude quant à savoir ce qui est bon pour son enfant, d'errements quant aux manières d'être en couple, d'être parents, etc. Mais c'est également l'occasion d'une magnifique et inédite prise de conscience collective des enjeux psychologiques et sociaux qui traversent la parentalité, c'est-à-dire in fine le creuset du lien social, là où se constitue la subjectivité humaine. (Coum, 2008 : 7).

Les parents s'adressent à leurs enfants. L'entreprise d'éducation de ceux-ci ne se fait pas seulement dans le contexte familial mais elle se joue aussi dans des situations collectives, notamment lors de la scolarisation. Ainsi, les enseignants s'adressent à des élèves, avec toutefois l'objectif global de contribuer avec les familles à éduquer un enfant, de lui permettre de se mouvoir dans le monde social. Comme le souligne Hannah Arendt (1972), à chaque génération, les enfants sont de « nouveaux venus » dans un monde construit sans eux. L'éducation devrait permettre de maintenir chez les « nouveaux venus » la capacité de se l'approprier pour en devenir un citoyen acteur, mais devrait aussi permettre de lui donner de nouvelles formes et de le mettre en question.

Le « bien éduquer » ?

De façon générale, œuvrer pour une réussite éducative collectivement partagée, c'est faire travailler un ensemble de personnes, de structures, de statuts différents, dans l'objectif de « bien éduquer » l'enfant.

Qu'en serait-il alors de ce « bien éduquer » ? Laisse-t-il apparaître des disparités, des diversités, des représentations divergentes, des pratiques parentales ou éducatives plurielles ? Ou tend-il vers une norme plus ou moins explicite/implicite de ce que serait une « bonne éducation » comme de ce que serait un enfant « bien éduqué » ?

Pour avancer sur ce sujet, la définition de Glasman est éclairante : « La réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. » (Glasman, 2007 : 76).

L'ambition est énorme, potentiellement démesurée, mais estimable. Toutefois, sous les intentions louables, on voit sourdre une visée plus délicate de conformité sociale, où il s'agit de transformer non pas seulement des comportements, mais aussi – et c'est plus discutable – des manières d'être. On ne touche donc plus seulement à des dimensions pragmatiques de la personne mais à une ontologie de son être. N'y aurait-il pas, là, négation de la pluralité possible des formes d'être ? L'intention (peut-être non intentionnelle par ailleurs) de l'adéquation entre ce que la société considère comme idéal pour l'enfant ou le jeune entre en conflit - semble-t-il - avec la singularité de l'être, ses empreintes, ses valeurs, ses modes d'être au monde. De possibles tensions entre les modes éducatifs familiaux d'une part, scolaires d'autre part se font jour sur ce fond collectif. Une forme de rencontre et d'acculturation mutuelle est nécessaire. Mais si associer les parents aux

actions de réussite éducative peut être utile et nécessaire, leur donner des indications voire des injonctions sur la meilleure façon d'être parents peut être potentiellement dommageable.

L'école et l'altérité : des représentations en tension

Les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) sont à double titre « nouveaux venus » : parce qu'ils sont des enfants et parce qu'ils ont migré, découvrant un nouveau monde et une nouvelle langue.

Dans son entreprise éducative, l'objectif institutionnel de l'école est majoritairement de s'intéresser à l'élève et à ses apprentissages, en donnant du sens au travail scolaire (Perrenoud, 2013). À ce titre, comme pour l'ensemble des élèves de l'école française, l'appropriation des spécificités de l'école, de ses usages, de ses pratiques sociales, de sa langue doivent être enseignés aux EANA (Spaëth, 2008) pour favoriser l'accès aux connaissances et faciliter la construction active des savoirs et de la connaissance.

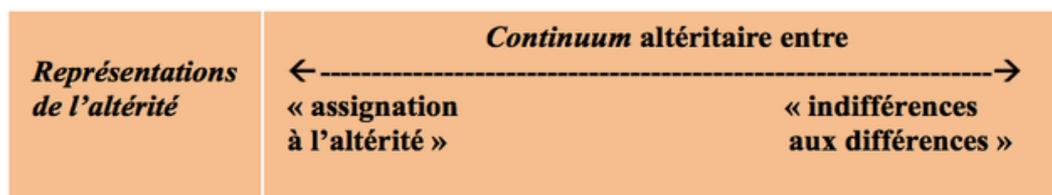
Or, l'école a de tout temps rencontré une réelle difficulté à articuler la norme et la singularité, le générique et le particulier. « Apprendre l'autre à l'école » (Delory-Monberger, 2012) ne va pas de soi et « faire avec » l'autre à l'école, non plus. Dans le cadre d'un projet de recherche mené de 2009 à 2013, l'analyse des dispositifs institutionnels dédiés aux EANA a permis de repérer un continuum marqué par deux pôles extrêmes et opposés, qui rendent compte des imaginaires de l'altérité qui les soutiennent. On observe ainsi, d'une part des classes spécifiques « fermées » où l'ensemble des EANA sont regroupés avec peu voire pas de relation avec le cursus ordinaire et, d'autre part, une immersion complète en classe banale, sans accompagnement particulier.

Dans les structures fermées, l'altérité de l'enfant est fantasmée comme irréductible, radicale, et ne permet pas l'insertion dans le cursus habituel : l'enfant est tellement « autre » qu'il ne peut y avoir ni pont symbolique, ni pont cognitif entre lui et les autres élèves. À l'inverse, dans les structures sans accompagnement, l'altérité est déniée et les élèves sont considérés comme « égaux » (et donc les mêmes), avec un traitement scolaire de type « égalitariste » où la différence n'a pas lieu d'être. Le fantasme d'une non-altérité surgit, dans lequel le parcours de l'enfant et sa singularité sont négligés (Goï, 2012 : 198).

Quelle(s) conséquence(s) ces deux façons antagonistes de se représenter l'altérité de l'enfant ont-elles sur ce dernier ? Les travaux menés soulignent que ce continuum représentationnel induit, d'une part, une « stigmatisation de l'élève et une assignation à son altérité radicale supposée » et, d'autre part, « l'indifférence aux différences, l'idéal d'un universalisme plein et entier, niant la singularité des parcours et des histoires personnelles » (Goï, 2013).

Le continuum altéritaire représenté ci-dessous schématise ces deux situations extrêmes d'hésitation entre stigmatisation et négligence, mais ses déclinaisons se jouent aussi sur toutes les situations intermédiaires, tendant plus ou moins à actualiser/potentialiser l'un et l'autre de ces deux pôles.

Modélisation 1 Représentations de l'altérité en éducation



Ce continuum altéritaire est aisément identifiable pour les EANA pour lesquels des textes officiels spécifiques sont parus. Mais c'est aussi le cas pour d'autres « formes » d'altérité : les élèves itinérants ou voyageurs, ceux en grande difficulté scolaire ou ceux identifiés comme précoces par

exemple. Les acteurs et l'institution dans son ensemble continuent d'osciller entre stigmatisation potentielle et négligence des singularités.

Des actions de rencontre altéritaire et un objectif de réussite éducative partagé

Parents et enseignants sont des personnes « ayant autorité » sur l'enfant, sur l'élève. Pour qu'un enfant s'autorise à réussir à l'école, un espace d'autorisation à la fois hétéroréférencée (on autorise l'enfant) et autoréférencée (l'enfant s'autorise) doit pouvoir être investi.

Or, « l'autorisation à réussir a à voir avec l'autorité. Ainsi, autoriser revient à donner à quelqu'un le droit ou le pouvoir. Mais, pour ce faire, il faut que les personnes qui « autorisent » aient effectivement autorité sur celui ou celle qui seront autorisés. Il s'agit donc de personnes « ayant autorité » soit les parents, la famille, les enseignants, etc. Qu'il s'agisse d'une autorité légale ou juridique ou d'une autorité symbolique (qui ferait autorité) ne peuvent « autoriser » que les personnes ayant autorité » (Goï, 2015 : 98).

Ont autorité légale et autorité symbolique sur l'enfant, sa famille et ses enseignants et l'autorisation accordée ou non s'appuie sur cette autorité. Cette autorisation à apprendre, à construire son propre chemin, à changer et faire changer le monde en tant que « nouveaux venus », peut se construire dans la rencontre entre les personnes ayant autorité.

L'action que le séminaire auquel j'ai participé à l'IFÉ a mise en avant relève de façon exemplaire de cet objectif éducatif partagé. Françoise Estival, à sa manière, contribue à construire et développer les liens d'un triangle d'autorisation entre les enfants/élèves, leurs familles et les acteurs de l'école. Permettre la rencontre, l'effacement de certaines frontières altéritaires, mais dans le respect des rôles de chacun, est probablement le meilleur garant d'une dynamique d'appropriation par les enfants de leur propre chemin d'apprentissage et de vie. Les deux projets qui articulent le cadre scolaire, ses contraintes, ses normes, ses usages - avec ce que l'enfant est derrière l'élève, ses empreintes culturelles et linguistiques et ses représentations du savoir - permettent une rencontre altéritaire, au bénéfice de l'enfant et de sa dynamique de réussite.

Bibliographie

Coum Daniel, « Introduction », dans *Que veut dire être parent aujourd'hui ?* Toulouse, ERES, « Hors collection », 2008, 7-12. <https://www.cairn.info/que-veut-dire-etre-parent-aujourd-hui--9782749208763-page-7.htm>

Delory-Momberger Christine, « Introduction », dans *Éprouver le corps. Corps appris, corps apprenant*. Toulouse, ERES, « Questions de société », 2016, p. 7-18. <https://www.cairn.info/eprouver-le-corps--9782749249988-page-7.htm>

Glasman Dominique, « "Il n'y a pas que la réussite scolaire !" Le sens du programme de "réussite éducative" », *Informations sociales*, 2007/5 (n° 141), p. 74-85. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-5-page-74.htm>

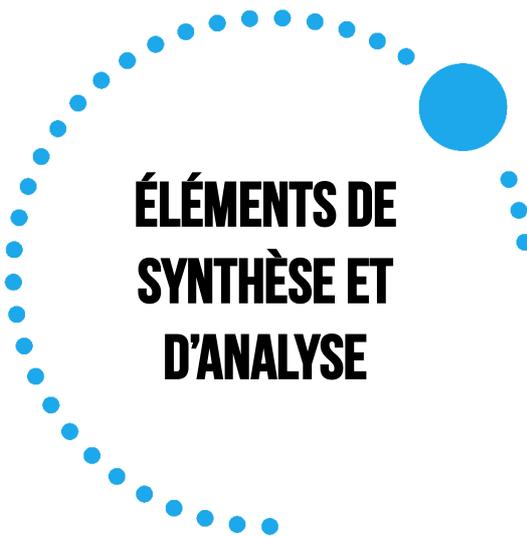
GOÏ Cécile, 2012, « Itinéraire(s) avec l'interculturel : rencontre(s) altéritaire(s) et didactique », in Debono M., Goï C. (eds.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers - Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*.

GOÏ Cécile « Langues et rencontre interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations » dans *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris, Riveneuve Éditions 2015 (p 95-118)

GOÏ Cécile « Des élèves venus d'ailleurs » 2015 Canopé

Fernelmont, EME, pp 107 à 130. Goï Cécile 2013 « L'école au risque de l'altérité linguistique et culturelle : pour une « nouvelle éducation » », in Sallaberry J.C. (dir.), *Conditions et perspectives pour l'éducation nouvelle*, Revue L'Année de la recherche en éducation 2012, pp 103 à 122.





ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE ET D'ANALYSE

PAR PIERRE PÉRIER



Pierre Périer est sociologue et professeur d'université en sciences de l'éducation à l'université Rennes. Responsable scientifique de ce séminaire, il a produit une analyse répercutant des points forts sur l'ensemble des travaux. Puis il invite à se saisir des enjeux complexes et toujours contextualisés de ces relations école familles en amont des scolarités.

REMARQUES DE CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Si l'enjeu des relations entre les parents et l'école fait désormais l'objet d'une préoccupation partagée par les différents acteurs et partenaires de l'institution scolaire, il reste beaucoup à faire pour en préciser les formes et les effets selon les territoires, les moments de la scolarité et les publics concernés. La diversité des contextes et la complexité des facteurs qui construisent les configurations relationnelles locales nécessitent des échelles d'observation et un niveau d'analyse au plus près des lieux, des actions et des expériences de la co-éducation. La présence de dispositifs visant à rapprocher les parents de l'école ne suffit pas car ils ne constituent que des supports que les différents acteurs ont à charge de faire vivre afin de leur donner sens et pertinence. Tel Café des parents pourra ainsi connaître un succès très variable selon l'école ou le collège, sans qu'il soit toujours aisé d'identifier les déterminants de la « réussite » ou de la difficulté à se rendre attractif auprès des familles.

Le séminaire a donc eu pour ambition de porter un regard rapproché sur des actions et situations contrastées du point de vue des rapports entre parents et école en s'appuyant sur les témoignages de professionnels, et en s'aidant de l'apport de la recherche et de la réflexion du groupe de travail. L'exigence de la contextualisation relève d'un enjeu scientifique de délimitation du travail d'objectivation et du périmètre de validité des observations. L'ambition théorique a visé plus globalement à déconstruire un certain nombre de préjugés sur les familles ou de fausses évidences normatives afin d'identifier les processus et enjeux qui modèlent et modulent les relations entre acteurs. Suivant cette approche, la segmentation s'est faite par niveau d'enseignement (école maternelle, élémentaire, collège, lycée professionnel) et, par conséquent, en différenciant des types de publics faisant émerger par le jeu de la comparaison des problématiques spécifiques. De ces regards et apports croisés se dégagent un certain nombre d'enseignements que l'on peut présenter, sans vouloir les résumer, sous la forme de quelques points saillants et remarques.

De l'importance des lieux

L'école représente un lieu certes ouvert en direction des parents et qui se revendique comme tel, mais dont il est néanmoins constaté que sa fréquentation n'a rien de spontané et qu'elle reste très inégale selon les contextes et les familles. Des frontières et seuils symboliques marquent les points de passage entre école et familles et délimitent les espaces non seulement accessibles physiquement mais légitimes pour l'usager qui les fréquente (Périer, 2017a). Dit autrement, pénétrer dans l'école implique de posséder certaines dispositions et ressources sans lesquelles les

parents les moins proches de la culture et du monde scolaires peuvent ne pas s'autoriser et redoutent de s'exposer en apparaissant maladroits ou intrusifs.

De ce point de vue, les étapes de la maternelle (ou pré-maternelle), à l'élémentaire puis au collège et lycée montrent un éloignement progressif des parents et un changement de nature dans l'ordre des échanges, de leurs modalités et contenus. Peu scolarisés pour la plupart, les familles populaires et immigrées expriment dans un premier temps de la scolarité une préoccupation d'intégration de l'enfant dans la classe et le quotidien de l'école. Cette attente qui peut sembler évidente à la plupart des parents implique pour d'autres de négocier une transition, en forme d'épreuve subjective et identitaire. Elle consiste d'une part à confier son enfant à une structure méconnue et qui symboliquement dépossède les parents et les mères en particulier. Ce cheminement vers une logique de co-éducation se double, d'autre part, d'un réagencement identitaire puisqu'il s'agit de passer d'un rôle exclusif de parent, en charge de l'éducation, à celui de « parent d'élève » attendu comme interlocuteur sur le terrain des apprentissages dans leur forme scolaire. Ces appréhensions qui se renouvellent aux différentes étapes de la scolarité sont d'autant plus vives que les enseignants eux-mêmes s'interrogent dans certains contextes sur les cadres et modalités permettant de rencontrer des parents qu'ils méconnaissent, au risque d'activer des représentations et stéréotypes sur les « pauvres » ou les « immigrés ».

L'expérience du lieu « passerelle » présentée en séminaire montre ainsi l'opportunité de franchir, dès le stade de la pré-maternelle, le seuil qui sépare les parents de l'école afin de favoriser leur familiarisation avec les lieux, les objets et figures de personnels qu'ils seront appelés à côtoyer dans la suite de la scolarité. Outre les effets bénéfiques de la préscolarisation sur les apprentissages des enfants dans les quartiers populaires, quoique très inégalement répartis sur le territoire national (CNESCO, 2016), on peut estimer que cette précocité des échanges et de la présence des parents contribue à « autoriser » leur participation légitime et à prévenir les risques de rencontres trop souvent déclenchées en raison d'un « problème » ou sur la base d'une convocation. Dans cette première approche, il s'agit de permettre l'appropriation par les parents des espaces qui deviennent des supports collectifs d'appartenance, où le lieu de l'école devient « notre lieu » comme le dira une mère à ce propos. Pour nombre de parents et de mères en particulier, le parcours vers l'école est celui qui conduit du « chez soi », lieu qui protège au risque de l'enfermement domestique, à des structures de quartier (centre social, bibliothèque,...) puis à l'école elle-même. Autrement dit, c'est une forme de porosité entre les lieux et les frontières qui les séparent qui ouvre la possibilité d'une reconfiguration entre l'école et l'extérieur, à condition que les flux se fassent dans les deux sens (Rayou, 2015). Accéder à une diversité d'espaces de sociabilités et de reconnaissance crée des opportunités de prise de parole et d'écoute que le seul espace scolaire n'autorise pas. En ce sens, les lieux d'accueil des parents les moins familiers de l'institution scolaire ne pourront devenir accessibles qu'à condition qu'ils présentent physiquement et symboliquement une relative autonomie vis-à-vis des structures d'apprentissage et offrent la possibilité de créer du collectif en matière d'éducation, à la fois au contact de professionnels et entre parents. En effet, la co-éducation passe aussi par la possibilité pour les parents d'échanger entre eux c'est-à-dire à partir de leurs questions et préoccupations et non de celles portées et légitimées par les acteurs de l'école. Intéresser la diversité des parents à fréquenter et s'approprier les lieux de l'école implique par conséquent de diversifier les situations et de multiplier les occasions au travers d'activités, d'animations ou d'événements dégagés des lieux de confrontation aux apprentissages scolaires de l'enfant (réunions parents/professeurs, remis de bulletins...).

L'ouverture d'un Lieu d'échanges parents dans un collège de l'éducation prioritaire fournit un exemple réussi de dispositif où la mobilisation collective a permis de dresser des ponts entre école et familles et d'ouvrir des espaces communs de connaissance et de reconnaissance entre parents et enseignants en particulier. Les rencontres sont des temps d'échanges et d'activité permettant, au-delà des contenus qui ne sont parfois que prétexte, de créer du lien, de la confiance et du « commun » entre les différents acteurs de la scolarité soudés associés autour d'un même objectif d'amélioration des chances scolaires de ceux qui en ont le moins.

Individualisation versus interconnaissance

Pour nombre de parents des familles populaires et immigrées enquêtées, le cheminement vers l'école ne peut être entrepris seul. Comme il est constaté dans les quartiers prioritaires, l'appel à la participation et à l'implication ne trouve guère d'écho du côté des parents dès lors qu'il prend la forme d'un rapport asymétrique où se joue une partie inégale. Cet espace de non-rencontre met en échec, tant les enseignants que les parents, au détriment de l'intérêt de l'enfant. En effet, l'institution scolaire sollicite les parents mis en position d'autonomie et de responsabilité face à l'enjeu de la scolarité, les invite à participer mais sur un mode particulier, socialement normé et selon des rôles codifiés (Périer, 2005). Ce modèle procède d'un régime d'individualisation dans la gestion des scolarités et négociation des relations qui présuppose des ressources et capacités stratégiques que tous ne possèdent pas. Il dissocie les interventions individuelles, socialement segmentées, au détriment des approches coopératives et des ressources mutualisées. Laisser faire le jeu de l'individualisation dans le rapport à l'école rend plus difficile la mise en œuvre de principes et d'actions guidés par la recherche du bien commun ou d'intérêts et de valeurs partagés. Dans les quartiers prioritaires, l'école ne fait alors que constater pour le déplorer un écart entre les logiques familiales et scolaires qui conforte les préjugés et nourrit la mésentente, c'est-à-dire ces situations où le litige renvoie à l'objet de la discussion et à la qualité de ceux qui en font un objet (Rancière, 1995). Les inégalités non seulement de position mais de considération qui affectent les parents les moins visibles et les moins audibles sont la conséquence d'une forme de cécité sociale ou encore, d'ethnocentrisme de l'institution, ignorante non seulement des normes de communication qu'elle impose mais des catégories de jugement qu'elle mobilise pour qualifier les familles « déviantes ». L'individualisation comme modalité de construction de la proximité entre les personnes et de différenciation des familles se referme alors comme un piège sur les parents les moins accordés au système d'attentes et à la division du travail éducatif de l'école.

En effet, comme il été montré à plusieurs reprises dans les exemples donnés en séminaire, les ratés et impasses dans la coopération entre les équipes enseignantes et les parents ont une récurrence forte. Il serait néanmoins risqué et injuste de raisonner selon une relation de cause à effet pouvant conduire à externaliser hors l'école (dans la prétendue « démission » des familles, leur « irréductible » altérité ou les maux de la société) les raisons des multiples empêchements à travailler et à réussir, pour les enseignants comme pour les élèves : instabilité des équipes pédagogiques, climat scolaire dégradé, absentéisme élevé, faibles performances scolaires... L'analyse implique de considérer que les éléments explicatifs sont en tension, pris dans des rapports d'interdépendance selon un équilibre précaire et donc provisoire mais néanmoins ouvert au changement. Ils forment une configuration à la fois complexe et singulière. Celle-ci dessine une figure globale qui sans cesse se recompose au fil des interactions entre acteurs (Elias, 1993). User de ce concept oblige à penser ensemble les actions et relations engagées dans un contexte scolaire donné. Les tensions et conflits comme les difficultés ou les échecs scolaires relèvent inséparablement des individus et du collectif. C'est en ce sens que les rapports d'interconnaissance sont de nature à prévenir et à atténuer les périls de l'atomisme social qui sépare et repousse hors de soi l'enjeu alors même que chacun fait partie du jeu ou encore de l'explication. A l'appui de ce modèle théorique, on peut penser, sur la base des constats dressés à propos d'un contexte particulier étudié en séminaire, que les actions menées dans le cadre d'une école primaire en grande difficulté ont permis des améliorations notables parce qu'elles ont associé et relié une diversité d'acteurs et d'actions dans un projet global partagé.

De telles dynamiques et mobilisations collectives sont souhaitables en amont des événements qui les déclenchent et non pour enrayer ou réparer des situations dégradées. De même faut-il considérer qu'à défaut de participation individuelle ou dans des groupements en lien avec l'école, la plupart des parents s'inscrivent par le jeu des sociabilités locales (maison de quartier, centre social...) dans un réseau d'interconnaissance qui les informe, les soutient et les oriente. Ainsi, différents acteurs dans l'environnement de l'école co-produisent le lien nécessaire à l'inscription dans une dynamique locale qui leur donne un statut reconnu. Si tous ne s'impliquent pas activement ou de manière visible dans les affaires scolaires, tous doivent pouvoir disposer d'une « voix » qui porte leurs intérêts et leurs droits, individuels et collectifs. Il s'agit en quelque sorte de substituer à la logique de l'individualisation qui creuse les inégalités entre parents, un principe démocratique de représentation et de mutualisation des ressources des acteurs « faibles » (Payet et al., 2008), du moins affaiblis face à l'institution. Une telle perspective repose notamment sur la reconnaissance

de personnes ressource ou de parents relais qui, proches des parents dits « éloignés », attentifs à la parole des inaudibles, jouent un rôle d'interface entre le monde des familles et celui de l'école et entre les familles elles-mêmes (Périer, 2017b). Ces figures locales donnent forme à un « maillage parental » sur le territoire qui agit contre l'isolement, l'émiettement de l'action ou la déperdition de l'information. L'introduction d'un tiers sous la figure d'un parent-relais apporte un contrepoids au regard des professionnels en valorisant celui des familles dont ils peuvent dès lors s'enrichir (Chauvenet et al., 2014). Ce changement de perspective et le décentrement de la dualité parent-enseignant permettent alors l'exploration d'autres pistes de co-élaboration et des formes du lien propices à accueillir une plus grande diversité de familles.

Reconnaître les parents « réels »

Les différences d'origine et de trajectoire entre enseignants issus majoritairement des classes moyennes et les parents des quartiers prioritaires constituent une réalité sociologique souvent rappelée. Pourtant, il reste à comprendre les raisons pour lesquelles la confrontation à l'altérité constitue un frein ou un obstacle jugé parfois insurmontable dans la coopération avec les parents. En effet, l'ensemble des témoignages recueillis dans le cadre du séminaire contredit le présupposé d'une distance sociale, culturelle, linguistique irréductible, si souvent invoquée dès lors que des difficultés ou impossibilités sont constatées dans les apprentissages ou la coopération avec certains parents. Il a ainsi été montré, dans le cadre d'un atelier de lecture partagée, qu'il était possible, en s'aidant d'albums plurilingues, de faire un lien, par le jeu des langues, entre d'un côté, la fidélité d'enfants et de parents allophones à une histoire familiale et de l'autre, l'acculturation à la société d'accueil. Parents et enfants s'autorisent ainsi mutuellement à devenir différents sans rupture biographique avec ce qu'ils ont été.

Au principe d'une construction du lien de l'école avec les parents dans leur diversité, et sans déni ou stigmatisation de l'altérité, figure l'exigence de considérer les parents « réels », tels qu'ils sont et non tels qu'ils devraient être comme parents d'élève au sens de l'institution scolaire. Ce préalable à la coopération implique de pouvoir se rencontrer et se connaître pour se reconnaître mutuellement. C'est tout particulièrement nécessaire, selon l'exemple évoqué en séminaire, lorsque le rapport entre école et familles prend la forme d'une confrontation antagoniste entre « eux » et « nous ». Dans ce cas, la diversification des modalités d'entrée en relation, par les lieux, les acteurs, les supports et les motifs pouvant la justifier, permet d'ouvrir l'éventail des possibles et d'engager une forme de réciprocité. Face aux tensions et incidents dans les échanges entre parents et enseignants qui se cristallisaient au seuil du portail d'entrée de l'école étudiée, l'équipe et ses partenaires ont mis en place des outils (billets de rendez-vous, cahier de rencontres, collaboration avec le centre social,...) ayant permis de se rencontrer autrement et de se découvrir autre. Ce décentrement n'est pas un éloignement de l'école mais une manière de construire la réciprocité et la confiance dans le cadre de rencontres entre des personnes singulières, peu familières de l'institution scolaire et ayant pour un certain nombre d'entre elles, conservé la mémoire vive de leurs échecs passés.

A nouveau, il importe de considérer que l'enjeu d'une politique de réciprocité d'action avec les parents n'a pas pour fonction de surmonter les épreuves et les crises mais bien au contraire de créer les conditions d'une co-élaboration en amont des scolarités afin précisément de les prévenir au mieux. La force du lien pour « faire ensemble » repose sur un processus dynamique d'influence des uns sur les autres qui relève davantage d'une tension créatrice, puisque des différences s'expriment (Simmel, 1999) en s'opposant au consensus illusoire, largement implicite et souvent profitable au groupe dominant. En effet, l'explicitation des règles de la coopération mais aussi des malentendus ou désaccords contribue à faire émerger les points de vue et de nouvelles perspectives permettant de clarifier les enjeux et termes du « contrat ». Il s'agit d'installer précocement la légitimité des parents, en les associant aux décisions ou actions qui les concernent, eux et leurs enfants.

L'ensemble des témoignages recueillis dans le cadre du séminaire a mis en relief la fécondité des initiatives et expérimentations qui certes, obligent à agir sans certitude dans un monde complexe, mais ouvrent la possibilité de voies nouvelles ou de propositions d'actions de nature à conjurer tant les fausses évidences que les anticipations négatives ou renoncements à priori. Un changement de regard et un décentrement de l'institution conduisent à repenser la manière de s'engager et de se reconnaître afin d'agir ensemble selon des intérêts communs et pour le bien scolaire de l'enfant en particulier. Le recul du temps permet de mieux juger de la pertinence des formes du lien mises en œuvre, sur le mode d'une « socialisation discrète » ou d'interactions « minuscules », au risque de rester méconnues. Si le séminaire a eu pour ambition de faire connaître ces actions et leurs résultats, il a aussi pour objectif de faciliter leur diffusion, appropriation et nécessaire adaptation par les acteurs mobilisés sur les territoires.

BIBLIOGRAPHIE

Chauvenet A. et al., *Ecole, famille, cité*, Rennes, PUR, 2014

Cnesco, *Inégalités sociales et migratoires*, Rapport scientifique, Septembre 2016

Elias N., *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Pocket, 1993

Payet, J.-P., Giuliani, F. et Laforgue, D. (dir.), *La voix des acteurs faibles*, Rennes, PUR, 2008

Périer P., *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR, 2005

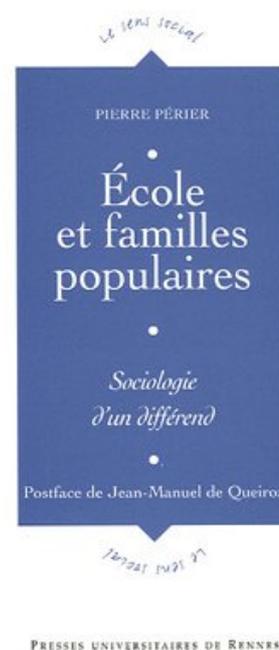
Périer P., « Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école. » *Administration et éducation*, 1, 2017a, p. 43-49.

Périer P., « Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire », *Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°16, 2017b, p. 229-251

Rancière J., *La mésentente*. Paris, Galilée, 1995

Rayou P. (dir.), *Aux frontières de l'école*, PUV, 2015

Simmel G., *Sociologie. Etudes sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF, 2010 [1ère édition 1908]



POUR ALLER PLUS LOIN...

- Bernardin J., 2013 « Le rapport aux savoirs des élèves de milieux populaires » De boeck
- Corre V., 2014 « Rapport d'information sur les relations entre l'école et les parents. » Paris : Assemblée nationale. <http://www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/i2117.asp>
- Delahaye J.-P., 2015 « Rapport grande pauvreté et réussite scolaire » http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015_grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf
- Feyfant A., 2015 « Coéducation : quelle place pour les parents » Dossier de veille de l'IFÉ N°98 <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/98-janvier-2015.pdf>
- Francis V., 2000 « Les Mères des milieux populaires face à l'école maternelle. Accès à l'information et rapport à l'institution. » Les Sciences de l'éducation 33 http://cercles.cahiers-pedagogiques.com/sites/default/files/contenus/104/meres_milieux_populaires.pdf
- Giuliani F., Payet J.-P., 2014 « Les relations école-familles à l'heure de la proximité » Éducation et société N°34 de boeck IFÉ ENS de Lyon
- Glasman D., 1997 « Rapprocher les familles de l'école ? Mais pour quoi faire ? ». XYZEP, bulletin du centre Alain Savary, n° 1
- Glasman D., 2010 « La réussite éducative dans son contexte socio-politique ». In Laforets V. (dir.). La réussite éducative : un dispositif questionné par l'expérience. Marly-le-Roy : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.
- Aziz J., 2016 « *Société française et passions scolaires. L'égalité des chances en question.* » Presse universitaire du midi.
- Aziz J., 2017 « Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui. Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie. » L'Harmattan
- Kakpo S., 2012, « Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires. » Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Éducation et Société ».
- Kherroubi M., Garnier P., Monceau G., 2008. « Des parents dans l'école. » Ramonville : Érès.
- Kherroubi M., Bisson Vaivre C., 2017 « Parents « gèneurs » ou « acteurs ». La place difficile des parents dans l'école. » Revue AFAE (association française des acteurs de l'éducation)
- Lahire B., 1995 « Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires Bernard Gallimard - Le seuil
- Maire Sandoz M.-O., 2017 « Professionnaliser les relations école-famille » Administration et éducation, 1.
- Millot M., Thin D., 2005 « Ruptures scolaires: L'école à l'épreuve de la question sociale. » Paris : Presses universitaires de France.
- Monceau G., 2010 « Technologies de l'implication des parents dans les institutions éducatives ». La Revue internationale de l'éducation familiale, n° 27
- Payet, J.-P., Giuliani, F. et Laforgue, D. (dir.) 2008, « La voix des acteurs faibles » Rennes, PUR.
- Périer P., 2005 « École et familles populaires. Sociologie d'un différend » Rennes, PUR.
- Périer P., 2017 « Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école. » Administration et éducation, 1.
- Périer P., « Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire », *Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°16, 2017b, p. 229-251
- Périer P., 2012 « De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école ». Éducation et didactique, vol. 6, n° 1.
- Rayna S., Rubio M.-N., 2010 « Coéduquer, participer, faire alliance ». In Sylvie Rayna et al. (dir.). Parents-professionnels : la coéducation en questions. Paris : Érès



LES DROITS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS DES PARENTS À L'ÉCOLE AU TRAVERS DES TEXTES ET RÈGLEMENTS

Patrick Teulade, membre permanent du séminaire et conseiller technique académique pour les établissements et la vie scolaire pour l'académie Nancy-Metz, propose un récapitulatif des textes et règlements des droits individuels et collectifs des parents à l'école.

TABLEAU SYNTHÉTIQUE DES DISPOSITIONS RÉGLEMENTAIRES APPARUES DEPUIS 2006

Modalités	Période	Thématique	Référence
Lutte contre le harcèlement	Rentrée	Action sociale aux parents	CircMin 2017-45 du 9 mars 2017
Fournitures scolaires	N-1	Action sociale aux parents	CircMin 2012-119 du 31 juillet 2012
Assurance scolaire	Rentrée	Action sociale aux parents	CircMin 2006-137 du 25 août 2006
Diagnostic pour le projet d'établissement	Année	Coopération avec les parents	CircMin 2013-142 du 15 octobre 2013
Bilan des actions présentées au CA	Dernier CA	Coopération avec les parents	CircMin 2013-142 du 15 octobre 2013
Formation des personnels	Année	Coopération avec les parents	CircMin 2013-142 du 15 octobre 2013
Volet coéducation du projet académique	Année	Coopération avec les parents	CircMin 2013-142 du 15 octobre 2013
Les associations de parents	Année	Coopération avec les parents	CircMin 2006-137 du 25 août 2006
La charte de la laïcité	Rentrée	Implication des parents	CircMin 2017-45 du 9 mars 2017
Modalités de dialogue avec les parents	1° CA	Information aux parents	CircMin 2006-137 du 25 août 2006
Mallette des parents	N-1	Information des parents	CircMin 2017-45 du 9 mars 2017 CircMin n° 2010-106 du 15 juillet 2010
Page d'information de	Rentrée	Information des parents	CircMin 2012-119 du 31 juillet 2012

rentrée		rents	
Réunion de rentrée	Rentrée	Information des parents	CircMin 2006-137 du 25 août 2006
Demande d'entrevues	Année	Information des parents	CircMin 2006-137 du 25 août 2006
Information sur la scolarité	Année	Information des parents	CircMin 2006-137 du 25 août 2006
Rencontres parents/professeurs	Trimestriel	Information des parents	CircMin 2006-137 du 25 août 2006
Réunion sur l'orientation	2° trimestre	Information des parents	CircMin 2006-137 du 25 août 2006
Indemnités des représentants	Année	Parents délégués	Décret 2016-1574 du 23 novembre 2016 R236-2
Un espace parents	N-1	Rencontre avec les parents	Art. 65 de la loi 2013-595 du 8 juillet 2013 Art. L521-4 CircMin 2013-142 du 15 octobre 2013
Organisation des réunions (calendrier, horaire, ...)	1° CA	Rencontre avec les parents	CircMin 2013-142 du 15 octobre 2013 CircMin 2006-137 du 25 août 2006

LES PRINCIPAUX TEXTES RÉGLEMENTAIRES QUI ONT ÉTÉ DÉTERMINANTS DANS LA DÉFINITION DES DROITS DES PARENTS

Loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et de la République fait du principe de coéducation un levier majeur de refondation de l'école de la République.

« La promotion de la coéducation est un des principaux leviers de la refondation de l'école. Elle doit trouver une expression claire dans le système éducatif et 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 reconnaître aux parents la place qui leur revient au sein de la communauté éducative.

Il s'agit de veiller à ce que tous les parents soient véritablement associés aux projets éducatifs d'école ou d'établissement. Des actions seront conduites au niveau des établissements pour renforcer les partenariats avec les parents et leurs associations. Il s'agit aussi d'accorder une attention particulière aux parents les plus éloignés de l'institution scolaire, par des dispositifs innovants et adaptés. »

L'article 65 de la loi (article L. 521-4 modifié du code de l'éducation) prévoit, dans tous les établissements d'enseignement, la création d'un espace à l'usage des parents et de leurs délégués.

« L'architecture scolaire a une fonction éducative. Elle est un élément indispensable de la pédagogie, contribue à la transmission des connaissances et à la découverte des cultures et favorise le développement de l'autonomie et de la sensibilité artistique des élèves. Il est prévu, dans tous les établissements d'enseignement, un espace à l'usage des parents d'élève et de leurs délégués ».

L'aménagement des « espaces parents », lieux principalement dédiés aux rencontres individuelles ou collectives, facilite la participation des familles, les échanges et la convivialité. Ces rencontres sont organisées avec l'aide de l'établissement, à l'initiative des parents ou de leurs représentants, dans le respect des valeurs de la République et notamment des principes de neutralité et de laïcité. Des actions et projets collectifs, en lien avec le projet d'école ou d'établissement, peuvent être proposés dans ces espaces par les parents d'élève, leurs représentants et leurs associations, les équipes éducatives ou des partenaires de l'École.

Ce que la Loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 a apporté comme modifications sur le thème de la coéducation

Art. 2 : Modification de l'art. L111-1 du code de l'éducation : Le droit à l'éducation

« [...] Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. [...] »

Art. 6 : Modification de l'art. L541-1 du code de l'éducation : La protection de la santé

« [...] Les visites médicales et de dépistage obligatoires ne donnent pas lieu à contribution pécuniaire de la part des familles. [...] »

Art. 7 : Création de l'art. L351-1-1 du code de l'éducation : Les enseignements pour les enfants et adolescents handicapés

« La coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du présent code et les établissements et services mentionnés aux 2o et 3o du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles est organisée par des conventions passées entre ces établissements et services afin d'assurer la continuité du parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap. »

Art. 8 : Modification de l'art. L113-1 du code de l'éducation : Dispositions particulières aux enfants d'âge périscolaire

« [...] Cet accueil (dès l'âge de deux ans) donne lieu à un dialogue avec les familles. [...] »

Art. 16 : Modification de l'art. L131-2 du code de l'éducation : L'obligation scolaire

« Dans le cadre du service public de l'enseignement et afin de contribuer à ses missions, un service public du numérique éducatif et de l'enseignement à distance est organisé pour, notamment :

[...]

2° Proposer aux enseignants une offre diversifiée de ressources pédagogiques, des contenus et des services contribuant à leur formation ainsi que des outils de suivi de leurs élèves et de communication avec les familles ; »

Art. 36 : Modification de l'art. L311-3-1 du code de l'éducation : L'organisation générale des enseignements

« [...] Le directeur d'école ou le chef d'établissement associe les parents ou le responsable légal de l'élève à la mise en place de ce dispositif. (les dispositifs d'aide qui peuvent prendre la forme d'un programme personnalisé de réussite éducative) [...] »

Art. 39 : Modification de l'art. L312-9-2 du code de l'éducation : L'enseignement des langues vivantes

« [...] Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin. [...] »

Art. 40 : Modification de l'art. L312-10 du code de l'éducation : L'organisation générale des enseignements

« [...] Les familles sont informées des différentes offres d'apprentissage des langues et cultures régionales. »

Art. 45 : Modification de l'art. L312-10 du code de l'éducation : L'enseignement du premier degré

« [...] Elle (la formation dispensée dans les écoles élémentaires) assure conjointement avec la famille l'éducation morale et civique qui comprend, pour permettre l'exercice de la citoyenneté, l'apprentissage des valeurs et symboles de la République et de l'Union européenne, notamment de l'hymne national et de son histoire. »

Art. 59 : Modification de l'art. L411-1 du code de l'éducation : Organisation et fonctionnement des écoles élémentaires et maternelles

« [...] La participation (au conseil des écoles) des parents se fait par le biais de l'élection de leurs représentants au conseil d'école chaque année. [...] »

Art. 61 : Modification de l'art. L421-4 du code de l'éducation : Organisation et fonctionnement des EPLE

« Le conseil d'administration règle par ses délibérations les affaires de l'établissement. [...] 5° Il établit chaque année un bilan des actions menées à destination des parents des élèves de l'établissement. [...] »

Art. 65 : Modification de l'art. L111-1 du code de l'éducation : L'organisation du temps et de l'espace scolaire

« [...] Il est prévu, dans tous les établissements d'enseignement, un espace à l'usage des parents d'élève et de leurs délégués. »

Art. 72 : Modification de l'art. L912-1 du code de l'éducation : Dispositions propres aux personnels enseignants

« [...] Les enseignants tiennent informés les parents d'élève et les aident à suivre la scolarité de leurs enfants. [...] »

Annexe à la loi de refondation du 8 juillet 2013, l'explicitation des modifications apportées par la loi

Les objectifs fixés par la nation à son école : une école à la fois juste pour tous et exigeante pour chacun : « [...] L'ensemble de la communauté éducative (enseignants, ..., parents, ...) [...] doivent se mobiliser pour la réalisation de ces objectifs (pour permettre une élévation générale du niveau de tous les élèves) »

Faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves : « Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. »

Une langue vivante dès le cours préparatoire : « Dans les territoires où les langues régionales sont en usage, leur apprentissage, pour les familles qui le souhaitent, sera favorisé. »

Augmenter l'accueil des enfants de moins de 3 ans à l'école maternelle : « La scolarisation précoce d'un enfant de moins de 3 ans est une chance pour lui et sa famille lorsqu'elle est organisée dans des conditions adaptées à ses besoins. C'est en particulier un levier essentiel pour la réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés. »

Repenser le collège unique : « [...] Afin de favoriser le lien entre les familles et le collège, des activités autour de la parentalité sont organisées régulièrement au sein de l'établissement. [...] »

Le lycée d'enseignement général et technologique : « L'objectif de faire de la classe de seconde une véritable classe de détermination n'est pas atteint. L'information des familles et des élèves dans les collèges n'est pas suffisante et l'orientation dans une série de première est fortement déterminée par le choix du lycée, notamment par son offre. »

Développer une grande ambition pour le numérique à l'école : « Ces technologies peuvent devenir un formidable moteur d'amélioration du système éducatif et de ses méthodes pédagogiques, en permettant notamment d'adapter le travail au rythme et aux besoins de l'enfant, de développer la collaboration entre les élèves, de favoriser leur autonomie, de rapprocher les familles de l'école et de faciliter les échanges au sein de la communauté éducative. »

« Il (un service public du numérique) met aussi à disposition des enseignants des ressources pédagogiques, des outils de suivi de leurs élèves et de communication avec leurs familles ainsi que des contenus et services destinés à leur formation initiale et continue. »

« Des ressources et des services numériques seront mis à disposition des écoles et des établissements scolaires pour prolonger les enseignements qui y sont dispensés et leur permettre de mieux communiquer avec les familles. »

Refonder l'éducation prioritaire pour une école plus juste : « L'internat scolaire est un mode d'accueil et de scolarisation qui favorise la réussite scolaire et l'apprentissage des règles de vie collective pour les familles et les élèves qui le souhaitent. »

« Les projets linguistiques des élèves sourds et de leurs familles seront pris en compte. »

Favoriser des parcours choisis et construits : « La réussite du parcours scolaire et de l'insertion dans la vie professionnelle dépend notamment d'une orientation choisie par les élèves et leurs parents et de leur bonne information en la matière. [...] »

« En associant les parents, ces parcours sont organisés sous la responsabilité des chefs d'établissement, avec le concours des équipes éducatives et des conseillers d'orientation-psychologues. »

Promouvoir la santé : « Il convient aussi de sensibiliser les élèves ainsi que leurs parents à l'importance du rythme veille/sommeil. »

Lutter contre le décrochage scolaire : « Dans les collèges et les lycées professionnels à taux de décrochage particulièrement élevé, un référent aura en charge la prévention du décrochage, le suivi des élèves décrocheurs en liaison avec les plates-formes, la relation avec les parents, le suivi

de l'aide au retour en formation des jeunes décrocheurs de l'établissement, en vue de l'obtention d'un diplôme national ou d'un titre professionnel de niveau V. »

Lutte contre l'illettrisme : *« L'éducation nationale, les familles, les associations, les collectivités, chacun a un rôle dans la prévention de l'illettrisme ».*

Offrir un cadre protecteur aux élèves, aux enseignants ainsi qu'à tous les acteurs intervenant dans l'école :

- *« L'école doit assurer, conjointement avec la famille, l'enseignement moral et civique, qui comprend l'apprentissage des valeurs et symboles de la République et de l'Union européenne, des institutions, de l'hymne national et de son histoire, et prépare à l'exercice de la citoyenneté. »*
- Redynamiser le dialogue entre l'école et les parents, les collectivités territoriales et le secteur associatif :
 - *« La promotion de la « coéducation » est un des principaux leviers de la refondation de l'école. Elle doit trouver une expression claire dans le système éducatif et 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 reconnaître aux parents la place qui leur revient au sein de la communauté éducative.*
 - *Il s'agit de veiller à ce que tous les parents soient véritablement associés aux projets éducatifs d'école ou d'établissement. Des actions seront conduites au niveau des établissements pour renforcer les partenariats avec les parents et leurs associations. Il s'agit aussi d'accorder une attention particulière aux parents les plus éloignés de l'institution scolaire, par des dispositifs innovants et adaptés. »*

« Seront associées à toutes les instances de concertation des différents acteurs participant à l'encadrement des élèves à la fois les associations de parents et celles relatives à l'éducation populaire. »

La circulaire de rentrée 2017, n° 2017-45 du 9 mars 2017

Cette circulaire rappelle l'intérêt des dispositifs à mobiliser pour le rapprochement des parents de l'école :

Il rappelle l'existence d'un dispositif cofinancé par le ministère chargé de l'immigration et le ministère de l'éducation nationale "Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des élèves" OEPRE :

« Afin de contribuer efficacement à la réussite des élèves dont les parents sont allophones, une nouvelle impulsion a été donnée au dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE). Il s'agit ainsi d'aider ces derniers à acquérir la langue française, à connaître le fonctionnement et les attentes de l'école ainsi que les valeurs de la République ; »

La charte de la laïcité est également un moyen d'impliquer les parents dans la transmission des valeurs : *« Le principe de laïcité est enseigné dans le cadre de l'enseignement moral et civique, et au-delà, il est partie intégrante de l'ensemble des enseignements et de la vie scolaire, comme le rappelle la Charte de la laïcité à l'École qui doit être présentée à la rentrée et signée par l'ensemble des parents d'élève »*

La lutte contre le harcèlement est une des priorités nationales, à ce titre, une assistance aux familles est proposée : *« Le numéro vert 3020 (stop au harcèlement) est à disposition des victimes, des parents et des professionnels pour organiser la prise en charge des situations et son amplitude horaire a été augmentée ; »*

L'attention particulière doit être donnée aux parents les plus éloignés de l'école : *« Le dialogue avec les parents, y compris ceux qui sont éloignés de la culture scolaire, permet leur participation effective à la vie des écoles et établissements scolaires. Dans ce cadre, l'espace parents de l'établissement constitue un lieu essentiel pour instaurer un véritable dialogue avec les familles sur la scolarité de leur enfant ou sur des questions sociétales (la santé, et plus particulièrement les addictions, l'alimentation, le sommeil, etc.). »*

L'école a besoin d'explicitier son action, le dispositif "Mallette des parents" initié en 2010, est maintenant de généralisation à tous les niveaux du collège : « Il s'appuie également sur le dispositif « La mallette des parents » en proposant des outils que les équipes éducatives utilisent pour animer la discussion avec les familles. »

La circulaire n°2012-119 du 31 juillet 2012

La circulaire vise à rendre effectifs les droits à l'information des parents d'élève des élèves nouvellement inscrits. Elle définit plusieurs instructions qui sont entrées en application à la rentrée scolaire 2012-2013 :

- La mise en ligne d'une page spécialement dédiée pour la rentrée scolaire : Une page d'actualité relative aux informations utiles aux parents dans le cadre de la prochaine rentrée scolaire intitulée « L'essentiel pour préparer la rentrée scolaire » sera consultable sur le site : <http://www.education.gouv.fr/cid61086/l-essentiel-pour-preparer-la-rentree-scolaire.html>

De même, les académies et les établissements sont invités à mettre en ligne une page spécifique.

- La liste des fournitures scolaires pour réduire le coût de la rentrée : circulaire 2017-080 du 28 avril 2017

Les informations essentielles de rentrée	
Le calendrier scolaire	L'emploi du temps des classes
les horaires d'ouverture et de fermeture de l'établissement	Les coordonnées des différents services, ainsi que leurs missions
Les informations sur les élections des représentants des parents	Un lien vers le règlement intérieur
Un lien vers l'interface de suivi de la scolarité de l'élève	La description des instances
Les grandes thématiques de rentrée (lien vers Eduscol)	La liste des fournitures scolaires
Les coordonnées de(s) association(s) des parents d'élève	Les dispositifs d'accompagnement proposés aux élèves
Le lien vers les associations de l'établissement	Le programme d'actions mené par le CESC
Les modalités d'accueil et d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers	Les dispositifs d'aide financière
Les coordonnées du médiateur académique	



Le décret n° 2016-1574 du 23 novembre 2016

Ce décret apporte une nouvelle section (R236-1 à R236-3) au code de l'éducation qui porte sur le régime d'autorisations d'absence et d'indemnisation que peuvent bénéficier les représentants des parents d'élève.

Revendication des fédérations des parents d'élève depuis plusieurs années, le texte prévoit le versement d'une indemnité aux représentants des parents d'élève qui, n'étant ni salariés, ni agents publics, ne bénéficient pas du congé de représentation et ne sont pas conséquent ni rémunérés, ni indemnisés lorsqu'ils siègent dans les conseils départementaux, régionaux académiques et nationaux.

Désormais, les représentants des parents d'élève qui ne perçoivent aucune rémunération de leur employeur reçoivent de l'Etat une indemnité forfaitaire pour leur participation aux réunions de ces instances dans la limite de neuf jours ou dix-huit demi-journées de réunion par année scolaire.

Ce décret ne concerne pas les instances de pilotage des établissements.

Le décret 2016-1574 du 23 novembre 2016

L'article R236-2 du code de l'éducation

La circulaire ministérielle n°2013-142 du 15 octobre 2013

Cette circulaire appelle au renforcement de la coopération entre l'école et les parents. Elle privilégie 3 leviers qui s'appuient sur des principes fondamentaux :

- La rencontre avec les parents ne doit pas exclusivement être centrée sur des problèmes scolaires, mais anticipée.
- L'école a le devoir d'être plus explicite en s'adaptant aux capacités des parents à comprendre le mode d'emploi d'accès à l'école.
- La médiation et la confiance sont à privilégier, pour cela, les parents peuvent se faire accompagner par la personne de leur choix.
- Les modalités de dialogue et de rencontre doivent prendre en considération les situations de handicap ou difficultés avec la compréhension de l'écrit en privilégiant le verbal.
- La valorisation des compétences des parents, avec en particulier le parcours individuel d'orientation.

Les droits à l'information et d'expression des parents

Voir circulaires 2006-137 et 2012-119 sur cette page

Les dispositifs OEPRE, Mallette des parents et l'espace parents sont rappelés et précisés.

Le calendrier des réunions avec les heures pour les instances, dont les conseils de classe, est fixé à la suite d'une concertation avec les représentants des parents d'élève. Les réunions sont organisées à des horaires compatibles avec les contraintes horaires et matérielles des parents, notamment professionnelles.

Les parents et leurs représentants sont associés à l'élaboration du diagnostic du projet d'établissement en vue de définir les actions du CESC.

Le bilan des actions menées à destination des parents est présenté au conseil d'administration.

- Construire de nouvelles modalités de coopération : Le développement de partenariats avec les associations qui interviennent sur le champ de la coéducation ;
- La formation des personnels à la communication ;
- Développer la coordination et la visibilité des actions d'accompagnement à la parentalité

Le schéma territorial des services aux familles

La convention d'objectifs et de gestion entre l'Etat et la CNAF

Le volet coéducation du projet académique

La circulaire 2006-137 du 25 août 2006

Cette circulaire fait suite à la publication du décret 2006-935 du 28 juillet 2006 qui apporte plusieurs modifications fondamentales dans l'exercice du droit individuel et collectif des parents d'élève :

- Le dialogue avec les parents

Le conseil d'administration, lors de sa première réunion, examine les conditions d'organisation du dialogue avec les parents : les modalités d'information des parents d'élève, les rencontres avec les parents, les moyens fournis aux représentants des parents.

Les personnels de l'établissement et les représentants des parents d'élève sont associés à la démarche.

Les demandes individuelles ou d'entrevues des parents d'élève reçoivent nécessairement une réponse. Toute réponse négative doit être motivée.

- La réunion de rentrée pour les parents d'élève nouvellement inscrits

En début d'année scolaire, avant la fin de la troisième semaine, les parents d'élève nouvellement inscrits sont réunis dans des modalités laissés à l'appréciation du chef d'établissement ou du directeur d'école.

- Les rencontres parents-professeurs au moins deux fois dans l'année scolaire

« Le chef d'établissement dans le second degré sont également désormais tenus d'organiser au moins deux fois par an et par classe une rencontre entre les parents et les professeurs. »

- Une rencontre spécifique à l'orientation des élèves :

« Au moins une fois par an, dans les collèges et lycées, une information sur l'orientation est assurée dans ce cadre, en tenant compte de l'autonomie et de l'âge de l'élève. »

- L'information sur les résultats scolaires et le comportement de l'élève

« Les parents sont régulièrement informés de l'évolution des acquis scolaires de leurs enfants... »

Cette information est transmise plusieurs fois par an, selon une périodicité définie par le conseil d'administration, en prenant en compte le nombre de réunions du conseil de classe, pour les établissements du second degré.

Le bulletin scolaire pourra, par exemple, être remis en mains propres dans le cadre de rencontres individuelles ou collectives. Cette démarche est particulièrement importante au sein des réseaux relevant de l'éducation prioritaire.

Les nouvelles technologies (SMS, messagerie et portail électroniques...) doivent permettre, chaque fois que possible, des échanges plus rapides avec les parents (absences, réunions...).

- L'assurance scolaire

L'admission d'un élève dans l'établissement, ainsi que sa participation aux activités scolaires obligatoires ne peuvent être subordonnées à la présentation d'une attestation scolaire.

Elle est obligatoire pour les activités facultatives, comme les sorties scolaires.

- Les associations de parents d'élève

Elles regroupent exclusivement les personnes ayant la responsabilité d'au moins un élève. Elles ont pour objet la défense des intérêts moraux et matériels communs aux parents d'élève. Elles doivent également pouvoir proposer et organiser certains services en faveur des parents d'élève et des élèves.



Les listes de ces associations représentées dans les instances sont affichées dans un lieu facilement accessible. De même, les listes de fédérations, unions, associations de parents d'élève au niveau académique ou national y sont présentes.

Une salle est mise à la disposition de l'association de manière temporaire ou permanente.

Les associations, avec l'accord préalable du chef d'établissement, les associations ont la possibilité d'organiser des réunions de travail ou d'information à l'attention des parents d'élève ou des élèves. La présence de personnel de l'établissement n'est pas nécessaire. Toutefois, le Maire doit être tenu informé de la tenue de ces réunions.

- la diffusion des documents par les associations

Afin de faire connaître leur action auprès des parents d'élève, les documents remis par les associations sont distribués aux élèves pour être donnés à leurs parents. Ces documents ne font pas l'objet d'un contrôle à priori, mais doivent respecter les principes du service public de l'éducation nationale. Ils restent sous la responsabilité des associations.

**"RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE,
ENSEIGNANT(S)-PARENT(S)"**

*Une ingénierie de formation
pour les formateurs*

*Un guide d'accompagnement
pour les équipes*

Des outils pour le pilotage



PUBLICS VISÉS

Un collectif d'école, de collège, de cycle, REP, interdegré. Peuvent être concernés : enseignant, directeur, maître surnuméraire, membre du RASED, coordonnateur de REP, chef d'établissement, personnel administratif, gardien, CPE, assistant d'éducation, assistant pédagogique, assistant vie scolaire, assistant social, infirmier, partenaires.

OBJECTIFS

Dans l'intérêt de la scolarité des enfants et des jeunes, améliorer les relations avec les parents grâce à des dispositifs adaptés et des gestes professionnels appropriés.

Objectifs :

- Comprendre les enjeux des relations école-familles, enseignant(s)-parent(s).
- Analyser la configuration à l'œuvre dans son école ou son collège, au niveau d'un cycle ou d'un inter-cycles.
- Prioriser un/des levier(s) d'amélioration.
- Amorcer une démarche de transformation à partir de l'existant.

CONTEXTE ET PRINCIPES DE LA DÉMARCHÉ

Qu'ils soient volontairement ou implicitement tenus à l'écart, officiellement ou informellement invités à collaborer, l'institution scolaire a toujours assigné une place et un rôle aux parents d'élèves qui ont cependant variés au fil du temps (Périer, 2014). À partir de la création du collège unique (1975), la diversité des publics scolaires a commencé à poser des problèmes aux professionnels et représentants de l'institution. Les attentes de l'École « d'un parent d'élève idéal » normé à partir des styles éducatifs des classes moyennes, supérieures et des familles enseignantes ont montré leurs limites. En effet, nombre de parents de milieux populaires n'ont pas endossé ce rôle attendu de « parent partenaire ». Ils ont été accusés d'être des « parents démissionnaires » s'ils ne manifestaient aucun signe extérieur d'intérêt pour la scolarité de leur enfant ; quand ils étaient présents ils pouvaient être considérés comme incompetents concernant le suivi de la scolarité de leur enfant voire même sur le plan éducatif ; et lorsqu'ils exprimaient leurs désaccords ils ont été perçus comme individus agressifs, perception faisant fi de la violence symbolique de l'institution envers les parents de milieux populaires.

Prenant acte des nombreux travaux de recherche (Giuliani & Payet 2015, Glasman 1998, Kherroubi 2008, Périer 2005-10-12-15, Rayou, 2010, Thin 1998, etc.) qui ont démontré que tous les parents, quels que soient les milieux, souhaitent que leurs enfants réussissent à l'école, l'attention s'est alors déplacée sur les relations qu'entretenaient ces deux instances éducatives et de socialisation de l'enfant, l'école et la famille, incarnées par les rencontres entre parents et enseignants. Un effet de balancier a déporté la focale sur les capacités personnelles des enseignants à interagir avec les parents de leurs élèves. À leur corps défendant, ces professionnels ont opposé leur cœur de métier : enseigner. Les relations avec les parents étaient alors envisagées sur le mode informatif concernant le comportement de l'élève, son implication en classe et ses résultats, le tout rapporté à des normes scolaires.

Or, la loi de refondation l'école de 2013 marque un changement de référentiel professionnel qui se développe au-delà des tâches d'enseignement stricto sensu, ciblant la finalité de mieux faire réussir tous les élèves en tenant compte de leurs contextes de vie. Les parents comme atout, recours ou obstacle à cette réussite deviennent, selon la prescription, des interlocuteurs incontournables pour les professionnels éducatifs. Apparaissent dans les textes la notion de coéducation³ et d'alliance éducative.

« Chaque famille est une histoire ». Face à la diversité certains enseignants expriment un sentiment d'incompétence pour accomplir des gestes professionnels pour lesquels ils n'ont pas été formés⁴.

C'est donc dans cette perspective de formation non seulement des enseignants mais de tous les professionnels de l'École que l'IFÉ – Centre Alain-Savary conçoit des formations de formateurs selon une mobilisation dynamique de plusieurs axes de développement : connaître le prescrit, partager les références, lire ensemble le réel, oser les outils et accompagner dans la durée.

Téléchargement

Télécharger le diaporama formateur :

- au format PDF (1,7 Mo) <https://bit.ly/2wqepvR> ou au format PPTX (1,2 Mo) <https://bit.ly/2nYRbZF>

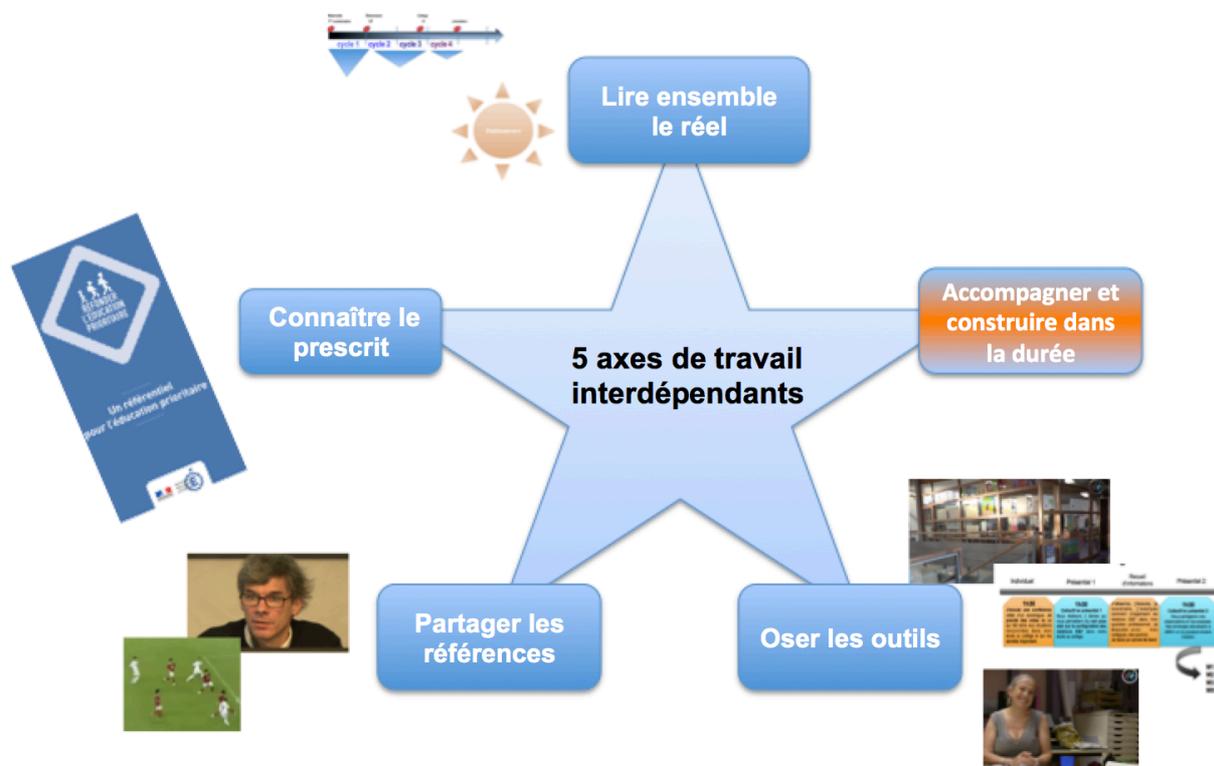
Télécharger le document d'analyse de l'existant au format DOCX (105 Ko) <https://bit.ly/2o1imDo>

³ Hurtig Delattre, C. (2016) La coéducation à l'école, c'est possible ! Chronique sociale. Lyon. et Feyfant, A. (2015) « Coéducation : quelle place pour les parents » dossier n° 98 Veille et analyses

⁴ ATD Quart Monde « Familles, école, grande pauvreté ».

CINQ AXES DE TRAVAIL INTERDÉPENDANTS

FORMER - ACCOMPAGNER



Prendre le temps de lire les textes officiels. L'interprétation qui en est faite au regard des expériences singulières de chacun requiert d'être discutée et reformulée collectivement. S'agissant des relations École-Familles, enseignant(s)-parent(s), la loi de Refondation de l'école de 2013 institue ces relations en tant que gestes professionnels pour les cadres de l'École. Le référentiel de l'éducation prioritaire⁵ l'inscrit en troisième priorité « Coopérer utilement avec les parents » ; il propose des orientations et suggère des dispositifs. Les circulaires de rentrée en rappellent les enjeux et les finalités. Cette analyse mune permet de baliser un cadre d'actions selon le contexte de l'établissement et du territoire tout en tenant compte des contraintes institutionnelles. C'est une élaboration utile à la conduite et l'évaluation des actions qui seront définies collectivement.

Faire connaître le prescrit

Partager les références sous-tend de s'intéresser aux apports théoriques de différents domaines comme autant de « modèles explicatifs qui permettent de mettre des mots sur les choses, de découper le réel pour tenter de le comprendre »⁶. En ce qui concerne notre objet, la sociologie aide à la lecture du monde professionnel éducatif, des parents de milieux socioéconomiques variés et des liens qui se tissent (ou pas) entre eux. À l'instar de nombreux travaux, nous exposons ici, d'une part une première approche du concept de

Partager les références

⁵ Référentiel de l'éducation prioritaire <https://bit.ly/2Bxrvgm>

⁶ Centre Alain Savary IFÉ (2016) « Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir les élèves » <https://bit.ly/2C8npGy>

configuration développé par Norbert Élias et Éric Dunning (1994) qui offre une nouvelle lecture de la dynamique des relations entre l'École et les familles, entre les enseignants et les parents d'élève ; d'autre part quelques éléments choisis issus des travaux de plusieurs années de Pierre Périer qui aident à comprendre ce qui se joue dans ces relations et à structurer les analyses utiles à l'élaboration de nouveaux gestes professionnels et la mise en place de nouveaux dispositifs.

Le concept de configuration

Le concept de configuration selon Elias et Dunning

« Le terme de "configuration" a pour dessein de supprimer la connotation inhérente à de nombreux termes traditionnels selon laquelle les individus et les sociétés sont substantiellement différents. (...). L'étude des groupes humains, qu'ils soient petits ou grands, en tant que configurations, correspond mieux aux données observables que la polarisation habituelle de l'individu et de la société. On peut dès lors affirmer que les structures sociales sont des structures formées par les êtres humains et que, dans l'étude des sociétés, la solution alternative à une approche quantitative, à la vision des sociétés comme accumulation d'individus originellement isolés, n'est pas tant de rechercher les qualités de ces sociétés que de déterminer leurs structures, c'est-à-dire les structures ou les configurations formées par les êtres humains. Le terme de "structure" ne sied d'ailleurs guère aux êtres humains. Il est plus commode de parler de configurations d'êtres humains, par exemple de la configuration mouvante que forment deux équipes de joueurs sur un terrain de football » (Elias & Dunning, 1994, pp. 60-61).

Prolongeant la métaphore du match de football, les sociologues ajoutent que « Le jeu doit être analysé dans une perspective non pas statique mais dynamique, comme un processus. Aucun match de foot ne ressemble jamais à un autre même si, dans le même temps, tout connaisseur ou amateur de ce sport repérera aisément des séquences de jeu comparables, voire récurrentes d'une partie à l'autre ».

Si nous transposons cette approche à notre objet, cela signifie que chacun s'adapte en permanence à l'autre/aux autres dans des relations d'interdépendance. Cette dynamique forme ainsi une configuration unique à l'échelle de la communauté scolaire avec toutes ses déclinaisons selon les modalités et les dispositifs à l'œuvre. Aucune dynamique ne ressemble à une autre. Et pourtant ! Toute personne aguerrie au milieu scolaire trouvera des récurrences dans les différents établissements. En effet l'institution scolaire n'est pas dénuée de règles qui régulent et modèlent les attitudes et les relations des acteurs impliqués.

Ainsi ce qui caractérise la dynamique des relations école-famille est à la fois fixe et variable : « Sans un consensus a minima sur des règles rien ne pourrait s'engager et, sans souplesse et adaptation tout serait figé »⁷, ce qui engendrerait des relations de convenance totalement futiles et inutiles. Et de manière plus problématique, cela créerait des catégories de parents qui de facto produisent des effets de stigmatisation contreproductifs par rapport aux objectifs visés.

De notre point de vue, le concept de configuration ou l'approche configurationnelle aide :

- à comprendre et analyser les processus sociaux à l'œuvre inscrits dans la durée, des relations entre les professionnels éducatifs, les parents et les enfants ;
- à y voir plus clair quant aux motivations, valeurs, raisons qui font agir les protagonistes comme ils le font ;
- à se détacher d'une représentation en forme de partition (d'un côté les parents, d'un autre les enseignants, d'un 3^{ème} les enfants, 4^{ème} les partenaires, etc.) pour s'intéresser à une dynamique de réseau⁸ à et dans l'école.

Il reste, à comprendre les dynamiques en contexte, à co-construire des règles sensées et réalistes pour toutes les parties prenantes, à se former et expérimenter des gestes professionnels et apprendre à modaliser ses paroles.

Que nous propose Pierre Périer comme questionnements et comme pistes à suivre ?

⁷ André Ducret, « Le concept de « configuration » et ses implications empiriques : Elias avec et contre Weber », *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes, Régimes d'explication en sociologie, mis en ligne le 11 avril 2011, consulté le 07 décembre 2016. URL : <http://sociologies.revues.org/3459>

⁸ Réseau ici s'entend en tant que réseau social.

« Penser le lien avant même la relation. Comment peut-on faire lien et comment ce lien peut-il faire sens ? » interroge le sociologue. « Comment tisser des liens avec des parents tels qu'ils sont, avec une pluralité de formes d'expression et de contributions. Comment entendre et considérer la parole et le droit de tous les parents ? »



Tenter de répondre à ces questions (et d'autres encore) c'est déjà s'explicitier entre professionnels les enjeux liés aux différentes formes d'interactions. « Quelle est la contribution juste des uns et des autres ? » nous renvoie le chercheur.

Entre règlement statutaire de l'institution scolaire en général et règles propres à chaque établissement, il s'agit de penser l'explicitation (supports, formes et contenus). Et puis qu'en est-il des rôles, des responsabilités, des espaces de discussion, de ce qui peut être discuté et de ce qui ne se discute pas mais qui devrait être explicite en tant que tel ? Où, quand, comment, à quelle fréquence, en quelles occasions, avec quelles intentions, selon quelles attitudes et attentes réciproques mais pas forcément similaires se rencontre-t-on ?

Certains parents ne viennent pas. L'approche configurationnelle développée ci-dessus invite aussi à penser en termes de réseau social. Quid des relations que les parents d'élève invisibles entretiennent avec d'autres parents, avec d'autres professionnels dans différents lieux formels et informels ? où des échanges s'engagent sur l'entrée à l'école – la petite et la grande -, sur la réputation d'un collègue, sur les possibilités d'orientation, etc. ?

Une autre tension peut advenir nous alerte le chercheur : alors que l'intention est d'aider, faciliter, prendre en compte la différence, se confronter à l'altérité et on constate parfois que les actions engagées construisent finalement une catégorie de parents assistés, encore plus stigmatisés. Comme souvent dans l'exercice du métier, il n'existe pas une solution, celle qui n'aurait pas encore été trouvée ! Penser en termes de dilemme rend possible la réflexion qui s'attache alors à la notion de compromis opératoire. Si l'on prend l'exemple d'un parent d'élève qui ne maîtrise pas suffisamment la langue française : faut-il mobiliser un interprète (souvent un autre parent ou un-e aîné-e) au risque de mettre le parent d'élève en situation d'infériorité et de contribuer à fabriquer une image négative ? Faut-il préférer prendre ce risque car les enjeux de scolarité pour l'enfant imposent de construire avec les parents le sens de l'école en France ? Quels seraient les compromis opératoires, les conditions de ces compromis qui évitent de se figer dans un choix unilatéral ? « L'urgence est d'expérimenter et d'inventer » ponctue Pierre Périer.

La proposition est une mise à plat, d'une part de la temporalité scolaire et d'autre part d'un positionnement des modalités de rencontres avec les parents des élèves.

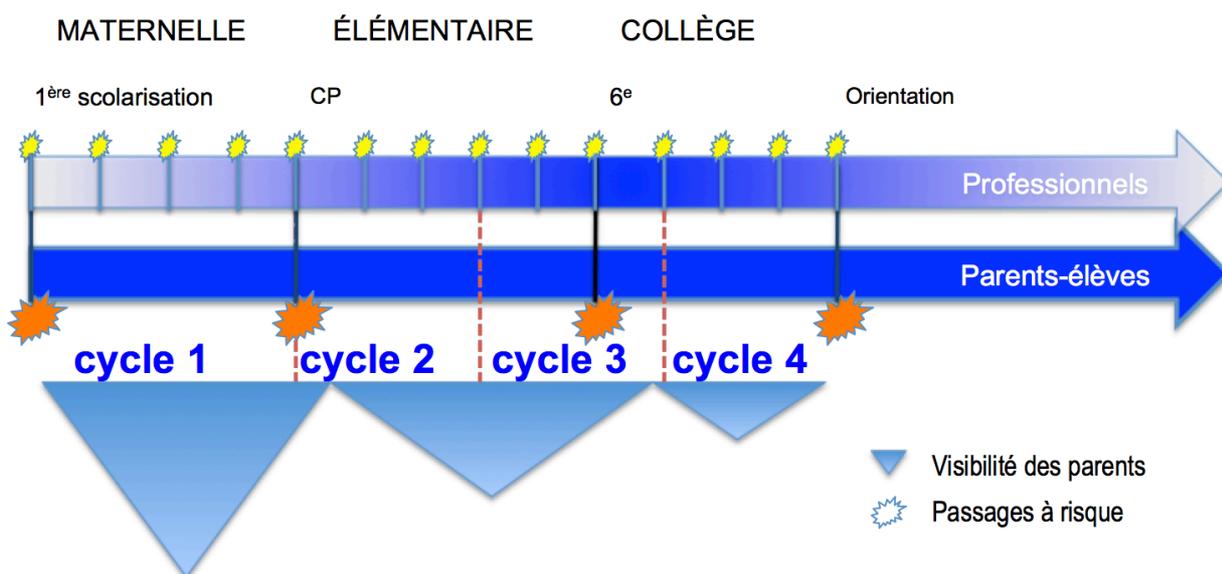
TEMPORALITÉS SCOLAIRES

Tout au long de la scolarité de leur enfant, les parents rencontrent de nombreux enseignants qui leur demandent tous de leur faire confiance alors qu'ils ont des postures, des modalités d'échanges et des exigences variées pour ne pas dire contradictoires. Si les parents ne connaissent pas la manière dont les enfants apprennent dans le contexte scolaire, dans la durée et la continuité, ils sont les seuls garants possibles du suivi de leur enfant dans et hors l'école.

Lire ensemble
le réel

Quel que soit le niveau d'enseignement et/ou d'intervention pour les professionnels, se construire une représentation longitudinale de la scolarité avec les étapes marquantes des élèves accompagnés par leurs parents, aide à prendre conscience, à situer dans une perspective temporelle les temps forts de création de liens et ceux de déliaison.

LIRE LE RÉEL : LES TEMPORALITÉS



À la lecture de cette frise du temps, plusieurs constats s'imposent :

- L'unité de référence pour les professionnels est l'année scolaire avec une tension forte à chaque commencement.
- C'est dans les moments les plus anxiogènes de la scolarité que les parents se rapprochent le plus de l'école :
 - L'entrée à l'école maternelle avec les enjeux qui se polarisent sur la séparation mère-enfant et sur la qualité de la relation de l'enseignant.e avec son enfant
 - La classe de Cours préparatoire avec les enjeux d'apprentissage du lire, écrire, compter.
 - L'entrée au collège avec les enjeux de s'adapter à une nouvelle organisation scolaire en termes d'espace, de temps, de disciplines, du nombre d'adultes aux fonctions variées, d'autonomie dans le travail personnel, tout en considérant le passage à l'adolescence.
 - La classe de troisième avec les enjeux de l'orientation.
- La visibilité des parents diminue jusqu'à disparaître au fur et à mesure que les enfants grandissent.

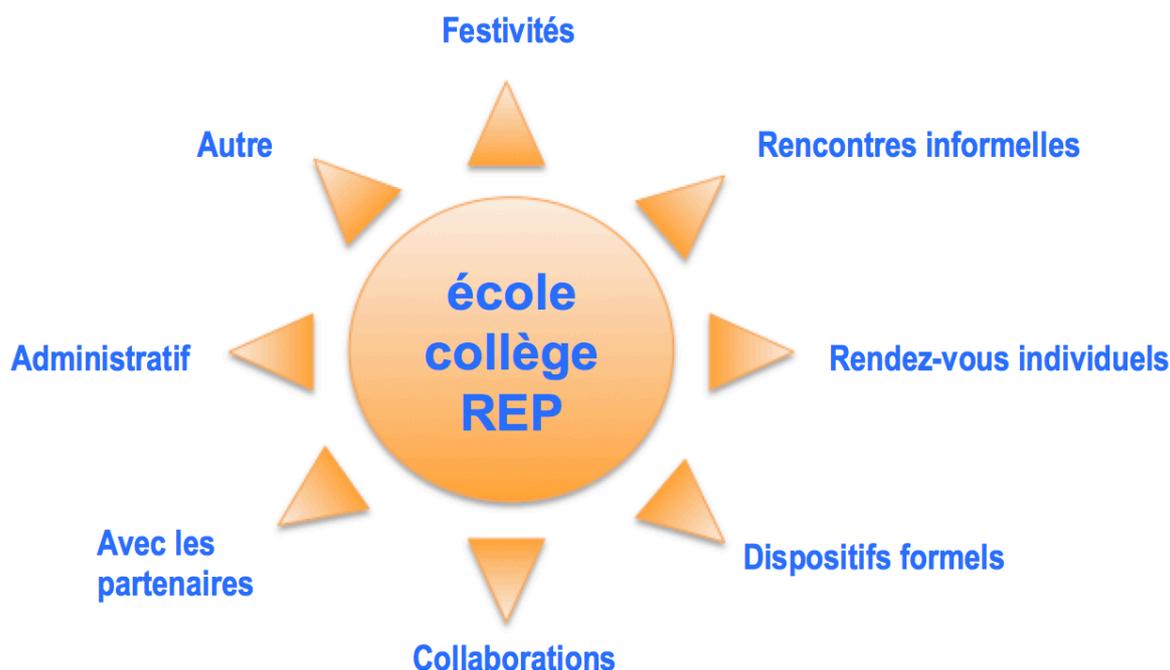
Entre discontinuités et ruptures dans les différentes formes scolaires, du début de la maternelle jusqu'à la fin du collège, quelles cohérences sont possibles à filer ? Quelle lisibilité ? Quels accompagnements ? Quels espaces de coprésence et co-construction de relations parents-professionnels avec pour finalités l'accompagnement à la scolarité de l'enfant et du jeune ?

Où en sommes-nous ?

- Où en sommes-nous individuellement, en tant que professionnel (enseignant, personnel de direction, inspecteur d'une circonscription, coordonnateur de réseau, etc.) ?
- Où en sommes-nous collectivement, en tant qu'école, collège, circonscription, REP, accompagnement d'un cycle à l'autre, de l'école maternelle à l'école élémentaire au collège ?
- Quels parents voyons-nous, en quelles circonstances ?

Oser les outils

LIRE LE RÉEL : LES MODALITÉS DE RENCONTRES



Ce schéma peut être utilisé à différentes étapes :

1. C'est un outil pour faire le point sur les interactions avec les parents d'élève au niveau de la classe, mais surtout au niveau d'une école, d'un collège, des liaisons entre école-collège-réseau. Il permet de faire l'inventaire de la pluralité des entrées et des contacts avec les parents d'élève en présence ou non de leur(s) enfant(s). Il peut être utile aux collectifs enseignants et aux équipes de pilotage. L'intérêt est de le compléter à la manière d'un observateur extérieur, en renonçant à toute interprétation dans un premier temps.
2. Alors il devient un outil d'analyse collective : avec qui, quand, à quelle fréquence, où, comment, quels gestes professionnels ? Quel degré de satisfaction, pourquoi ? Quel degré d'insatisfaction, pourquoi ?
3. Puis ce schéma est opérationnel pour la prise de décisions. Agir sur quel(s) levier(s) ? Selon quelles dynamiques, modalités, démarches et s'appuyant sur quels dispositifs ? Sachant qu'il est difficile, pour le moins irréaliste, d'agir sur tous les leviers à la fois, il semble cependant nécessaire de situer ceux que l'on choisit dans un ensemble qui fait système.
4. Enfin c'est un outil d'évaluation. Il permet de noter les transformations, les évolutions qui, potentiellement, peuvent produire des effets de type configurationnel sur l'ensemble des interactions entre professionnels, parents d'élève et enfants/jeunes. S'intéresser aux liens à établir entre les différents acteurs éducatifs, à la manière de faire ensemble, est susceptible de permettre de « redéfinir une manière d'être ensemble, de partager les problèmes de l'école et les enjeux liés à la scolarisation, qui va radicalement transformer les relations concrètes entre chacun, la manière dont les uns les autres se perçoivent et du coup les sentiments vécus, éprouvés de manière subjective par chacun. » (Giuliani, 2016).
5. Ce que ne mesure pas cet outil dans son usage diagnostique et évaluatif :
 - o l'importance à accorder à l'analyse symbolique c'est-à-dire ce qui a trait aux enjeux de dignité, de légitimation, de confiance réciproques souvent regroupés sous la notion de

- « parité d'estime » ;
- o les positionnements réciproques en termes de rôles et de responsabilités des enseignants, des parents, des enfants et des jeunes ; les places des uns et des autres dans les interactions (donc celle de l'enfant ou du jeune même lorsque celui-ci est absent) qui traversent les notions d'alliance éducative et de coéducation.

Dans ces dimensions tout est à co-construire entre adultes en ayant bien à l'esprit, comme nous l'avons déjà mentionné, que toute initiative venant des protagonistes induit des comportements chez l'/les autre.s. Force est de constater que les dispositifs d'accueil, d'information, de dialogue, de participation qui ont fait leurs preuves c'est-à-dire qu'ils ont fait évoluer positivement les représentations et les relations entre les professionnels et les parents d'élève relèvent d'expériences transformatrices qui s'inscrivent dans la durée. Ils contribuent :

- à changer l'image de l'école ou du collège lorsque celle-ci était délétaire ;
- à modifier les relations de travail entre les professionnels eux-mêmes et celles entre les parents entre eux ;
- les interactions se construisent par et pour l'enfant ou le jeune, avec lui lorsqu'il est présent ;
- tout le monde est gagnant : l'enfant-le jeune ; les parents ; les enseignants ; l'institution.

Enfin, avoir pour objectif une transformation réelle dans l'intérêt de tous c'est aussi accepter, quand bien même des incompréhensions réciproques et des malentendus se lèvent, que de nouveaux problèmes invisibles jusqu'alors émergeront.

Comme indiqué en sous-titre, cette démarche est conçue tant comme « *Ingénierie de formation pour les formateurs* », que « *Guide d'accompagnement* » pour des équipes constituées en collectif de travail, mais est apparue aussi utile aux pilotes ou comité de pilotage en tant que « *Support pour le pilotage* ».

Accompagner dans
la durée

L'une des clés majeure pour le formateur/accompagnateur est de passer de la prescription à l'accompagnement dans la durée. Nous empruntons au texte produit par le centre Alain-Savary les parties sur l'accompagnement collectif qui font écho à cette démarche.

« Accompagner : de la prescription à l'activité » (2016)

L'accompagnement d'un collectif

Le développement du travail collectif induit une nouvelle forme d'accompagnement, celui d'équipes pédagogiques ou de collectifs de travail. La recherche s'intéresse à la construction du collectif et à la manière dont l'accompagnement peut nourrir le collectif. Pour F. Lantheaume, transformer une équipe en collectif de travail suppose de différencier quatre formes du travail collectif :

- la coopération qui nécessite trois conditions : la volonté de coopérer, des moyens pour communiquer, le partage d'un objectif commun ;
- la régulation qui permet la création d'un langage opératif ;
- la coordination qui est le niveau le plus explicite et qui permet la planification, l'agencement des actions de façon cohérente et efficace ;
- la concertation qui est l'instrument de la coopération et de la collaboration.

Dans ce cadre, l'accompagnement d'un collectif apparaît comme un changement de paradigme en formation. Il ne se réduit pas à un accompagnement de professionnels "au pluriel", mais met en chantier collectivement les manières de penser le travail avec des formateurs. Cette démarche est éclairée par différentes approches de l'analyse du travail, dont la clinique de l'activité (Clot & Faïta, 2000) qui ambitionne d'instituer un espace-temps où les acteurs, aidés par des méthodes adaptées, vont avoir la possibilité de nourrir leur « pouvoir d'agir » en mettant en discussion leur propre activité (à partir d'observations, de vidéos ou de traces du travail ordinaire). (...)

Que nécessite ce parti pris d'un accompagnement qui sert à soutenir une équipe ?

Une posture prudentielle

Cela peut amener à réinterroger les relations entre les différents métiers engagés dans le dispositif et son accompagnement. Au-delà de la traditionnelle division du travail entre les un.e.s et les autres, il faut, collectivement, observer, organiser, agir, faire les bilans de l'action... L'équipe de circonscription ne peut se contenter de « prescrire ce qu'il faut faire ». Les "formateurs" « se rapprochent » de l'école, des classes, co-observent, co-évaluent, dans une posture modeste et participative.

Une relation d'aide et d'étayage sur des temps en équipe

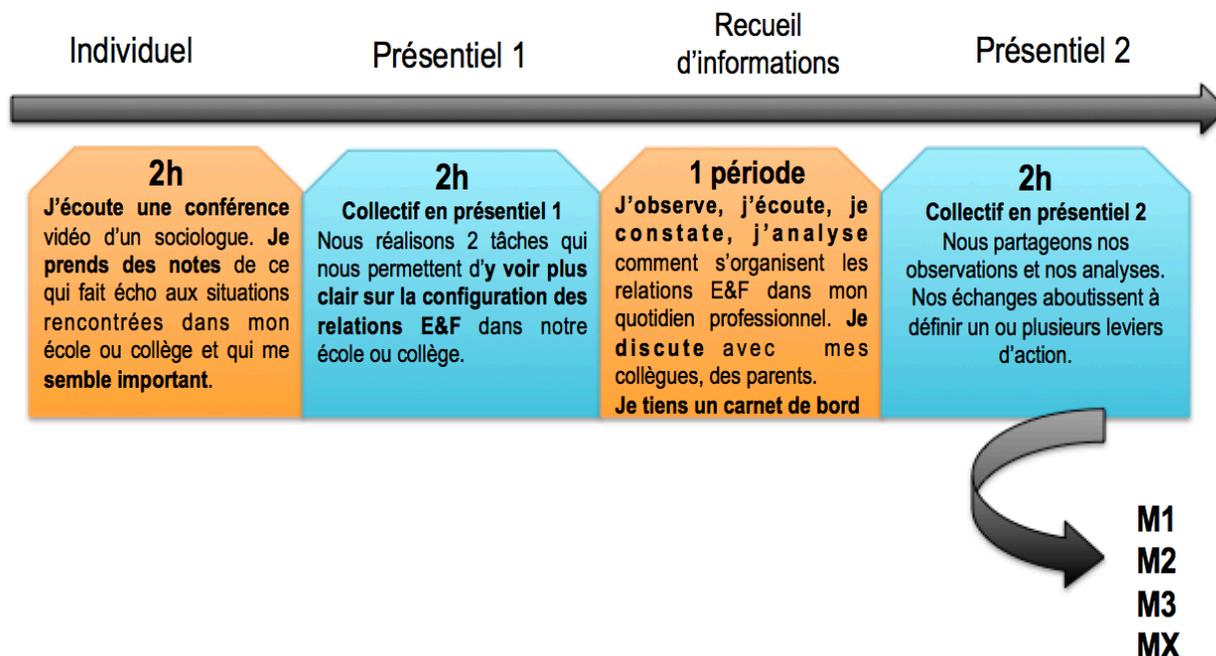
Les temps collectifs organisés dans l'école, dans la circonscription ou au sein du REP sont un moyen pour faire avancer toute l'École et renforcer la cohérence entre les actions des uns et des autres. Les espaces de travail observés permettent la prise de recul mais surtout des discussions nourries par les formateurs sur la nature des difficultés rencontrées. (...)

Lire la suite... <https://bit.ly/2LdMvII>

L'engagement dans un projet ciblant l'évolution des relations École-Familles, ne peut se limiter à expliquer pour transformer. « Il faut donc penser des modalités qui alternent différents temps : observer, recueillir des données, rapporter des informations, faire des expériences, revenir sur ce qu'on fait, etc. Ces différents temps sont nécessaires pour gagner la confiance entre formés et formateurs. Il s'agit de faire culture commune, de discuter des ressources passant par la médiation de situations collectives de travail. »

MISE EN ŒUVRE DÉTAILLÉE DE LA DÉMARCHE

RELATIONS ÉCOLE-FAMILLES, PARENTS-ENSEIGNANTS MODULE GÉNÉRAL



Étape 1 – Individuellement : Conférence vidéo (2h)

Réflexion à partir d'une conférence de Pierre Périer, sociologue et enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, université de Rennes, laboratoire CREAD.

Écouter tout en prenant des notes, l'ensemble des 6 séquences vidéo de la conférence de Pierre Périer (2014) y compris celle d'une mère d'élève en suivant le lien qui vous amène sur le site d'ATD Quart Monde/Canopé Rennes puis revenir à la séquence 4 pour les commentaires du chercheur.

« De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'École » <https://bit.ly/1ODxZcM>

Prenez des notes en utilisant le modèle de tableau ci-dessous :

Individuel

2h

J'écoute une conférence vidéo d'un sociologue. Je prends des notes de ce qui fait écho aux situations rencontrées dans mon école ou collège et qui me semble important.

Ce que dit le sociologue qui vous semble important.	Comment cela fait-il écho dans l'exercice de votre métier et dans le contexte où vous travaillez ?

Étape 2– Collectivement : État des lieux (2h00)

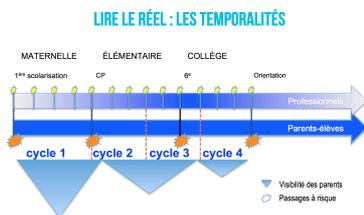
Une diapositive animée est à disposition pour présenter le parcours scolaire dans son ensemble.

Présentiel 1

2h

Collectif en présentiel 1

Nous réalisons 2 tâches qui nous permettent d'y voir plus clair sur la configuration des relations E&F dans notre école ou collège.



Étape 2-A Approche longitudinale

Ce panoramique aide les professionnels :

- à situer leurs actions à destination des parents à l'échelle d'une année scolaire alors que ceux-ci sont porteurs de la (dis)continuité de l'ensemble du parcours scolaire ;
- à situer les moments les plus délicats voire anxiogènes pour eux-mêmes (chaque rentrée scolaire en général et l'orientation en 3e) cependant différents de ceux des parents (1^{ère} scolarisation : séparation et relation à l'enseignant.e. auquel/à laquelle je confie mon enfant ; entrée au CP : apprentissage du lire, écrire, compter ; passage au collège et orientation en fin de 3e) ;
- à constater que les parents sont mis à distance ou s'éloignent de l'école puis du collège jusqu'à disparaître ;
- autres constats et analyses liés au contexte local.

Étape 2-B Mise à plat de l'existant

Si le référentiel de l'éducation prioritaire stipule de « Coopérer utilement avec les parents » cela nécessite, en première étape, de faire un état des lieux c'est-à-dire de caractériser de manière organisée et lisible les relations qu'entretiennent parents et professionnels d'une école ou d'un collège, d'un cycle ou d'un inter-cycles, d'un REP.

LIRE LE RÉEL : LES MODALITÉS DE RENCONTRES



LIRE LE RÉEL : ANALYSE DE L'EXISTANT

	Qui avec qui ?	Fréquence	Satisfaction, pourquoi ?	Insatisfaction, pourquoi ?
Festivités • •				
Rencontres informelles • •				
Rendez-vous individuels • •				
Dispositifs formels • •				
Collaborations • •				
Avec les partenaires • •				
Administratif • •				
Instances • •				

Ce descriptif organisé ne dit rien de la nature ni de la qualité des relations. Pour en savoir plus sur ces données, il est nécessaire d'observer et de consigner à l'écrit les expériences vécues in situ. (voir à l'étape 3)

Faire un point sur les textes en général ou y faire référence s'il y a une nécessité de cadrage institutionnel. En particulier s'intéresser aux préconisations du référentiel de l'éducation prioritaire.

COOPÉRATION AVEC LES PARENTS

Un espace est prévu et animé par l'équipe éducative et notamment des enseignants pour recevoir les parents. Des rencontres conviviales sont organisées. Les parents sont invités régulièrement pour prendre connaissance du travail de leurs enfants (expositions, présentations diverses) et échanger avec les équipes.

Un entretien personnalisé est conduit avec les parents en amont de la première rentrée en petite section, CP, sixième. Une visite de l'école ou du collège peut être organisée pour tous les nouveaux parents.

Des journées « portes ouvertes » ou « classes ouvertes en activité » sont organisées.

Des rencontres individuelles avec les familles, où la confidentialité est respectée, sont mises en œuvre par exemple pour la remise des résultats des évaluations ou des bulletins en main propre.

Les enseignants et les autres personnels sont formés à la communication avec les parents.

Les parents représentants bénéficient d'une formation sur le rôle des conseils (d'école, de classe, de discipline, d'administration). Des réseaux peuvent se regrouper pour réaliser ce type d'informations.

Des actions d'information et d'échanges avec les parents prennent place dans les écoles ou collèges. Elles leur permettent d'aider leurs enfants au quotidien et de comprendre le parcours scolaire dans sa globalité.

Étape 3 – Individuellement : Observation, recueil de données

Il s'agit alors d'inviter les participants à ouvrir un journal de bord disponible à tout moment de la journée dans le but de noter ce qui est observé, ce qui est vécu, la manière dont c'est vécu :

- à un niveau personnel ou en tant qu'observateur d'une situation distante ;
- au niveau collectif entre professionnels, entre parents et professionnels, en présence de l'enfant ou du jeune, etc.
- noter des paroles entendues, des émotions vécues ou observées, des changements de comportements.

Recueil
d'informations

1 période

J'observe, j'écoute, je constate, j'analyse comment s'organisent les relations E&F dans mon quotidien professionnel. **Je discute** avec mes collègues, des parents. **Je tiens un carnet de bord**

Ce journal de bord est strictement personnel et n'a pas vocation à être partagé. Rien que le fait de s'intéresser précisément à ce qui passe au quotidien, de le formaliser par écrit même succinctement est un premier pas d'une démarche d'évolution souhaitée.

C'est aussi une ressource précieuse pour chacun lorsqu'il s'agit d'analyser l'existant et de prioriser collectivement des actions à mettre en œuvre à partir de données recueillies in vivo, ce qui permet d'ancrer l'action/les actions dans le réel.

Cependant le formateur, pilote ou coordonnateur a comme préoccupation d'accompagner cette étape par des relances, des questionnements et échanges informels, etc. au risque de se retrouver à la séance de présentiel 2 sans apport de données recueillies à chaud.

Étape 4 – Collectivement : Quel(s) levier(s) pour agir ?

LIRE LE RÉEL : LES MODALITÉS DE RENCONTRES



Prendre le temps de partager les données recueillies, de les analyser et de compléter voire modifier la première analyse menée lors du présentiel 1 notamment en ce qui concerne les enjeux de dignité, légitimité, confiance. Il est intéressant d'aboutir à un document formalisé. Soit le groupe a réussi

à le faire en séance, soit une personne du groupe ou le formateur/accompagnateur/pilote s'en charge. En effet ce document sera utile pour évaluer par la suite le chemin parcouru.

Présentiel 2

2h

Collectif en présentiel 2

Nous partageons nos observations et nos analyses. Nos échanges aboutissent à définir un ou plusieurs leviers d'action.

La dernière phase de ce module général est de décider collectivement sur quel(s) levier(s) l'équipe va se mobiliser.

Pour poursuivre, des modules thématiques sont proposés (à paraître) sous forme de reportages de dispositifs inscrits dans la durée et qui ont fait leurs preuves :

Concevoir et mettre en œuvre un espace parents : d'ores et déjà vous pouvez voir les reportages

- "Passer les frontières, franchir les limites" (maternelle) <https://bit.ly/1LylYYP> et "Un petit échantillon d'un grand échantillon" (collège) <https://bit.ly/2OWvRiV>
- Concevoir les entretiens individuels : d'ores et déjà vous pouvez voir le reportage "Entretiens individuels enseignant-parents : un dispositif institutionnalisé" <https://bit.ly/2PvdmTL> et <https://bit.ly/2j5udxF>
- De situations intenable à des relations constructives entre enseignants et parents d'élève <https://bit.ly/2MrrVtO>

Ces exemples n'ont aucun intérêt à être transposés comme de « bonnes pratiques » au risque d'échouer.

C'est bien à partir du contexte réel et analysé de chaque école, de chaque collège, chaque réseau que se fondent de nouvelles démarches. Ces exemples sont proposés parce qu'ils fourmillent de « bonnes idées » comme autant de stimulations à penser son propre projet. De plus, ils laissent entrevoir les évolutions positives inscrites dans la durée.



CENTRE ALAIN-SAVARY



centre-alain-savary.ens-lyon.fr

PLATEFORME NÉOPASS@CTION

neo.ens-lyon.fr

**ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON
INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION**

15 parvis René-Descartes

BP 7000

69342 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 26 73 11 00

<http://ife.ens-lyon.fr>