

Relations Famille - Ecole

Place et rôle des parents

dans les projets éducatifs sur les territoires

Journée départementale

Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité

Haute - Garonne

26 mai 2009
TOULOUSE

Sous la présidence de :



PRÉFECTURE DE LA RÉGION MIDI-PYRÉNÉES
PRÉFECTURE DE LA HAUTE-GARONNE

Le comité de pilotage du CLAS est composé de :



Avec le soutien technique du CLAP Midi-Pyrénées



Compte rendu de la journée départementale Haute Garonne¹

Ouverture :

Géraldine PONS- RIBOT, adjointe au maire de BALMA

Après quelques mots de bienvenue, Mme Pons Ribot témoigne de la mise en place du CLAS sur la commune. Elle évoque le partenariat construit dans la durée, dans la certitude que “rien ne peut être fait sans l’autre”, et en réaffirmant que les parents ont le premier rôle.

Philippe DEREGNAUCOURT – CAF de la Haute Garonne

Le dispositif, est reconduit en 2009-2010 avec un axe prioritaire : la place des parents. 3 priorités seront à prendre en compte dans le prochain appel à projet CLAS :

- Le territoire
- la place des parents,
- l’articulation avec l’Accompagnement Educatif.

Une rencontre est prévue le 11 juin afin de présenter de façon plus complète cet appel à projet, et répondre aux questions des opérateurs qui le souhaiteront.

Catherine NOVEL - CRDP

Mme Novel présente le CRDP/ SCEREN, ses missions et services pour tous les acteurs :

- accès à la médiathèque,
- la documentation administrative,
- l’accompagnement de projets
- formation

Les ressources numériques sont actuellement énormément développées. Mme Novel nous a plus particulièrement présenté le site internet « Site.tv », qui permet aux établissements, aux enseignants, mais aussi aux élèves et leurs parents et autres différents abonnés de trouver tout un ensemble de ressources. Ainsi chaque l’élève a un code d’accès au site, qui lui permet de trouver facilement ce dont il a besoin. Actuellement 18% des élèves l’utilisent. Il y a sans doute là un rôle à jouer pour le CLAS. A noter qu’une version existe pour les élèves sourds et malentendants.

Dans le même champ, Mme Novel nous à informé de l’existence d’une plate-forme extranet « ENT » (Espace Numérique de Travail) sur l’académie de Toulouse, dont l’accès est ouvert à tous, à partir des établissements et qui permet entre autres, un suivi et des échanges entre parents, élèves, et enseignants.

Une formation sur ce thème des ressources numériques sera organisée pour les opérateurs du département avec le CLAP Midi-Pyrénées.

¹ Seul le prononcé fait foi. Compte rendu réalisé par Thierry BELLANGER à partir des documents fournis par les intervenants, ainsi que des notes prises par M-Josée HUPPE-LHOSTE que nous remercions.

Première Conférence ²:

« COMMENT TRAVAILLER AVEC LES FAMILLES DE MILIEU POPULAIRE A ACCOMPAGNER LA SCOLARITE DE LEURS ENFANTS? »

par Jean Louis AUDUC,
directeur adjoint de l'IUFM de Créteil

Ce qui va être dit est une approche par rapport aux familles de milieu populaire, mais sur bien des points, elle est valable pour toutes les familles, si l'on veut reconstituer un *halo de connivence* autour de l'école

INTRODUCTION

Trois préalables :

- L'école doit refuser que perdure le *délit d'initiés* concernant son fonctionnement et son organisation
- Les familles de milieu populaire ne doivent pas à priori être considérées comme *démisionnaires* si elles ne viennent pas à l'école
- Changer de regard sur les familles populaires.

J'utiliserais abondamment le travail mené à partir des mémoires professionnels de PE2 de l'académie de Créteil . Ces mémoires sont représentatifs des professeurs de stagiaires de notre académie dont près de 30% sont issus de l'immigration et ont majoritairement été scolarisés en ZEP.

I) QUELQUES REPERES

- A) Les parents sont légitimes, ils sont membres de la communauté éducative. Le respect de toutes les personnes est la règle.
- B) Les parents sont de plus en plus **angoissés par l'avenir**. L'école est au cœur de leurs inquiétudes. De lieu de promesses, elle est devenue un lieu de menaces. Pour la première fois depuis des générations, aucune famille n'est assurée que leur enfant vive mieux qu'elle.
- C) L'école s'est complexifié, s'est modifié dans ses programmes, son organisation, ses paliers d'orientation en une génération . Les parents des milieux populaires ne comprennent pas une école qui a été bouleversée .
- D) Expliquer les changements aux familles est donc fondamental pour que les familles comprennent l'école et ses missions. Il faut éviter de voir la France connaître ce qui est arrivé en Suisse et au Québec
- E) Il ne faut pas oublier que certains parents peuvent avoir peur de retourner à l'école où ils ont connu l'échec et que les temps de la famille, de l'enfant , de l'école, de la ville ne fonctionnent pas au même rythme et qu'ils sont de plus en plus éclatés
- F) Il n'y a pas une famille, un type de famille, mais **des** familles diversifiées, différentes, singulières
- G) La posture des parents n'est pas la même que celle des enseignants. Les parents sont porteurs de l'intérêt particulier de leur enfant ; les enseignants sont porteur de la réussite collective de toute les élèves de la classe. Ils doivent gérer le *pour tous et le pour chacun* en ayant présent à l'esprit le rôle particulier des délégués-parents.
- H) Tout enseignant, tout éducateur doit avoir comme ligne d'action que **tout enfant est capable** et le montrer aux parents et au jeune lui-même.
- I) Développer les relations parents/enseignants, c'est utile ! un plus pour la réussite des jeunes ;un plus pour l'exercice du métier enseignant.

² Retranscription réalisée à partir des notes fournies par l'intervenant

II) Vaincre les peurs réciproques

Mais, pour construire de bonnes relations parents-enseignants, il faut vaincre les peurs réciproques, les difficultés, les tensions, les incompréhensions qui souvent bloquent la situation..

Il y a la **peur des parents** :

*« **Peur du jugement des enseignants sur leur capacité à être de bons parents, peur face au pouvoir tant des enseignants que de l'institution école, notamment en matière de redoublement, d'orientation ou de sanctions, peur de ce qu'ils vont entendre sur leur enfant, peur de l'avenir pour leur enfant car l'obligation de réussite est extrêmement forte et pèse sur les relations entre l'école et la famille, peur des « repréailles » que leurs interventions pourraient entraîner envers leur enfant, peur d'être dépossédé de son rôle de parent en particulier lorsque l'entretien a lieu en présence de l'enfant...***

Il ressort de mes entretiens avec des parents, que la principale crainte est celle de la convocation. En effet, ils ont trop souvent l'habitude de ne voir les enseignants que lorsqu'il y a des problèmes et jamais pour s'entendre dire que tout va bien ou que leur enfant a progressé »
(Mehdi HATRI)

« En discutant avec les familles populaires, en dehors du contexte scolaire, j'ai pu comprendre que ces familles redoutent les rencontres avec les enseignants, car elles ont l'impression d'être accusées, que leur rôle de parents est remis en cause. Une personne m'a dit « lorsqu'un enseignant veut nous rencontrer, c'est pour nous parler des problèmes, c'est jamais pour nous dire que tout va bien ! »

« Il existe un autre frein pour les rencontres entre parents et enseignants, c'est le langage de ces derniers. Certaines familles ne comprennent pas tout ce qu'ils disent et se sentent par conséquent mal à l'aise face à leur incompréhension. »

(Céline BAUGILLOT)

Il y a la **peur des enseignants** que décrit bien Mehdi HATRI dans son témoignage où il évoque ses échanges d'enseignant débutant avec ses collègues :

« Il me semble évident que les enseignants sont partagés entre deux attitudes contradictoires : celle qui consiste à envisager les parents comme des partenaires potentiels et celle qui se limite à se méfier d'eux.

Je pense que cette attitude paradoxale s'explique du fait qu'ils ont peur. Conscients de l'importance du rôle des parents dans la réussite de leurs élèves, les enseignants souhaitent établir un lien avec eux, mais ne savent comment opérer, tant ils sont inquiets des dérives que pourrait prendre ce type de relation.

J'ai tenté de recenser les différentes craintes exprimées par les enseignants: peur d'être jugé sur ses méthodes et ses compétences, peur de se faire agresser tant physiquement que verbalement, peur d'être dépourvu face à des interrogations de parents, peur d'être interpellé sur des problèmes institutionnels non résolus, peur d'être pris à parti devant les collègues en conseils de classe ou lors des réunions de parents, peur de ne pas pouvoir se justifier face à des critiques sur les réformes pédagogiques, peur de laisser paraître ses propres interrogations, peur de ne pas conduire l'entretien en professionnel, peur de la contestation des parents face à une sanction, peur de blesser les parents en énonçant des choses difficiles à entendre sur leur enfant

Ces peurs que les enseignants ressentent s'expliquent essentiellement par le fait qu'ils craignent d'être jugés. Jugé sur leurs méthodes, sur leurs capacités à enseigner, à « être un bon professeur ». Et cette peur d'être jugé sur mes compétences est confortée par le fait que celles-ci me semblent bien incertaines en ce début de carrière. Ma bonne volonté, mon envie de faire bien, ne peut suffire à attester d'une quelconque capacité à bien enseigner. Et cela j'en ai bien conscience, d'où ma peur d'être jugé comme n'étant pas à la hauteur de la tâche que l'on m'a confiée. Mes discussions avec des collègues stagiaires ou avertis m'ont fait comprendre que nous connaissons tous ce sentiment. Cela peut expliquer que beaucoup d'entre nous puissent être sur la défensive dès que les familles souhaitent nous parler.

(Mehdi HATRI)

Les parents ne doivent être ni rejetés, ni instrumentalisés.

Du côté des parents comme des enseignants, c'est souvent le malaise que chacun éprouve et exprime à sa façon.

Ainsi, des parents indiquent : « ils ne comprennent pas mon enfant » ; « le professeur explique mal aux enfants et n'a pas d'autorité. C'est le bazar dans sa classe ; les gamins ne peuvent pas suivre..... » ; pour d'autres : « le professeur assomme les enfants de devoirs et de contrôles » ; « l'enseignant est continuellement absent et n'est jamais remplacé ».....

Du côté des professeurs, les reproches envers les parents existent : « Des parents utilisent perpétuellement le mot d'excuse pour couvrir des absences répétés des élèves.... » ; « des carnets de correspondance ne sont jamais regardés ou pas signés » ; « il y a trop d'absentéisme aux réunions parents – professeurs » ; « Ce sont les parents que nous voudrions bien voir, qu'on ne voit jamais lors des réunions ou ne répondent jamais aux convocations ».....

Dans le face à face parents – professeurs, dans les malentendus famille – école, se lisent également des problèmes qui ne sont pas seulement ceux de l'école, mais ceux de toute la société :

- La détresse et la misère de certaines familles en souffrance, débordant des problèmes face auxquels les enseignants sont souvent démunis.
- La multiplication des lieux d'apprentissage qui fragilise l'école. La télévision, les jeux vidéos ou Internet .

- L'incompréhension de certains professeurs face à la situation de certaines familles. Incompréhension liée en partie au fait que professeurs et parents vivent dans des lieux différents, sont issus de milieux sociaux parfois éloignés.
- Certains parents sont aussi mal à l'aise à l'école que leurs propres enfants. Les parents n'ont pas le vocabulaire, l'aisance verbale qu'il faudrait pour dialoguer avec les personnels.

Compte tenu de la complexité du système éducatif, la distance entre les deux interlocuteurs semble s'accroître au profit de ceux qui paraissent « initiés », mais des pistes existent pour mieux s'entendre et communiquer dans tous les établissements, quel que soit le public concerné.

III) Gérer les rencontres parents-enseignants. Faire avec les parents et pas seulement pour

Dialogue entre adultes ne veut pas dire consensus « mou » permanent, mais peut vouloir dire confrontation exigeante de points de vue contradictoires, frictions qu'il faut dépasser pour qu'elles ne deviennent pas un conflit permanent. Il faut passer d'une **situation de défiance à une relation de confiance**.

Aucun des partenaires ne doit avoir peur de la confrontation nécessaire. Se confronter, ce n'est pas régler des comptes, c'est avoir sur les jeunes des regards différents compte tenu de son positionnement, se connaître et se reconnaître.

- **Respect réciproque :**
 - des enseignants envers les parents, quels que soient leurs situations, leurs origines sociales, car ils sont responsables de leur enfants ;
 - des parents envers les enseignants et les missions qui leur ont été confiées par les autorités.
- **Chacun, école et famille, a besoin de l'autre** pour mener à bien sa mission ; L'enseignant doit renforcer l'autorité des parents et réciproquement....
- Construire de bonnes relations parents-enseignants doit se placer dans l'optique d'une **meilleure efficacité de l'acte éducatif**, donc d'une meilleure réussite du jeune basée sur l'**espérance de chacun** dans le **potentiel de chaque enfant**.
- Les enseignants et les parents doivent **s'épauler les uns les autres**, sans qu'il y ait ni volonté d'être le patron, ni tentation d'instrumentalisation, mais un travail commun sur des objectifs communs.
- Construire de bonnes relations parents-enseignants fait partie des **missions** des enseignants et de **l'exercice de leur métier**.
- Il y a **diversité des chemins** pour parvenir à de bonnes relations parents-enseignants.
- Les familles les plus éloignées de l'école ne doivent pas être jugées comme démissionnaires, mais doivent être respectées et accompagnées. Les enseignants doivent changer leur regard concernant ces familles. Changer de regard, c'est être à l'écoute des familles, faciliter l'expression de leurs besoins, ne pas les stigmatiser, avoir le souci de les rendre plus responsables et plus autonomes

L'école a parmi ses missions de créer du « collectif » parmi ses acteurs.

En rester à l'individualisme à l'école, peut conduire les jeunes à rechercher, ailleurs, des éléments de collectif dans leur communauté, la religion.....

La mission de l'école est de développer chez les parents et les élèves un **sentiment d'appartenance** à un collectif, à la **communauté éducative** de l'établissement.

Je voudrais évoquer quelques pistes d'actions qui pourraient être mises en œuvre au sein de l'Éducation nationale et relayées au sein des réseaux d'aide, d'appui et d'accompagnement des familles (REAAP).

Redonner de l'espoir ou le « pair-formance »

Les entretiens entre les familles et l'école doivent redonner de l'espoir et pour ce faire pourrait s'appuyer, excusez moi du néologisme, sur le « pair - formance ». Pour illustrer cette notion, prenons deux exemples :

- l'école maternelle découvre qu'un élève de trois ans a des troubles autistiques. Dans ces cas-là, il est d'usage de faire venir pléthore d'experts qui vont expliquer aux parents la situation et porter un jugement sur l'enfant ce qui provoque bien souvent un déni de leur part. Il pourrait être plus intéressant de faire venir, avant les experts, un représentant d'une association de parents qui s'est retrouvé dans cette situation pour qu'il explique à ces parents qu'il a également été confronté à cette situation et que finalement son enfant, avec une aide appropriée, a acquis un certain nombre de compétences parce qu'il a été orienté dans une structure spécialisée.
- le collège préconise une orientation professionnelle pour un jeune élève de 4^{ème}. Une rencontre est organisée avec le proviseur du lycée professionnel, mais jamais on ne pense à faire venir un jeune de 19 ans qui est passé par là et qui a trouvé du boulot. Il n'y a pas suffisamment d'associations d'anciens élèves dans les établissements scolaires qui peuvent venir témoigner de leur réussite et donner de l'espoir aux parents et aux élèves.

Est-ce qu'un directeur d'école d'un quartier en difficulté sait combien de ses anciens élèves ont eu le baccalauréat ? Il peut savoir si un élève est devenu célèbre, mais il ne sait pas si son école a été le point de départ de la réussite d'autres élèves, moins célèbres. Cela ne fait pas partie de la culture de l'école et c'est dommage.

S'inspirer de ce qui s'est construit dans les PPRE

L'engagement de l'élève et de sa famille est un point innovant des PPRE.

Pour impliquer l'élève et sa famille, il est important qu'ils comprennent **la feuille de route** du PPRE :

- place et rôle de chacun des intervenants
- rôle, utilité des ressources mises en œuvre
- **emploi du temps global de l'élève dans et hors l'école**
- objectifs visés
- étapes prévues et bilan intermédiaires prévus
- terme fixé
- conditions et modalités de l'évaluation

L'implication, l'**adhésion** de l'élève et de sa famille au PPRE est fondamentale.

Le dialogue doit leur permettre de prendre conscience des **ATOUS** et des **FAIBLESSES** de l'élève.

Pour **l'élève**, il s'agira de la confrontation entre le diagnostic porté par l'équipe et la perception qu'il en a .

Il est déterminant d'identifier dans le dialogue avec l'élève les domaines sur lesquels l'élève accepte de s'engager .

Le but du PPRE, c'est aussi de le faire changer d'attitude par rapport à l'école et à la classe.

Avec **les parents**, il faut éviter les faux échanges où en fait en proposant, on impose un projet. L'adhésion de la famille est un élément décisif du lancement du PPRE.

Le travail de concertation avec la famille a une double fonction :

- Apporter des informations claires sur la situation de l'élève. Il n'est pas aisé pour des parents de comprendre, d'analyser et parfois même de reconnaître les difficultés de leur enfant à l'école. Souvent, les difficultés de l'élève ont été signalées très tôt aux parents. Mais ce « très tôt » a cristallisé les angoisses, les peurs, a parfois même entraîné des régressions....

La discussion doit partir des compétences de l'élève. Suite aux évaluations et aux différentes observations, le dialogue s'instaure autour des compétences de l'enfant : compétences échouées mais aussi compétences réussies (c'est utile que ces dernières figurent aussi sur le document du PPRE). Ce projet prend en compte le passé de l'élève, il acte la situation présente sans la figer et surtout il projette sur le futur. Il est important d'éviter les jugements de valeurs sur l'enfant et sur sa famille.

- Etablir une mobilisation de l'élève et de sa famille . Le PPRE doit contenir des propositions concrètes avec des objectifs clairement et simplement définis. Durant l'entretien, les différentes étapes du programme ainsi que les enjeux doivent être bien explicités à la famille.

C'est utile aussi de proposer un calendrier de rencontres pour faire le point, y compris si « ça marche bien » et de repartir avec une prochaine date de rencontre.

Une vigilance particulière doit être apportée pour éviter:

- le découragement lié au sentiment de ne jamais voir l'enfant rattraper le niveau
- de se contenter de l'observation des progrès de l'enfant par rapport à lui-même, ce qui peut donner l'idée d'une réussite immédiate à court terme, mais trompeuse à moyen et à long terme.

IV) L'enjeu des lieux d'accueil et d'écoute

Favoriser la vie associative ne doit pas rester un simple indication dans les programmes.....

Il faut éviter que l'école soit le lieu du « grand écart » entre le « dire » des programmes et le « faire » de l'école.....

L'existence de fédérations de parents d'élèves, d'unions locales, peut montrer aux parents et aux élèves le « plus » qu'apporte une démarche collective par rapport à une démarche individuelle et contribuer ainsi à l'éducation à la citoyenneté des jeunes. .

La création de lieux d'accueil et d'écoute doit partir des besoins des familles et pas seulement d'un souhait de l'institution.

Ils doivent être des lieux où les parents puissent partager leurs préoccupations, s'épauler les uns les autres

Les lieux d'accueil et d'écoute se construisent avec ou par les parents et non pour les parents .

Les familles doivent en être partie prenante à tous les stades du projet : diagnostic, mise en oeuvre et évaluation. **Il ne s'agit pas seulement de faire des parents des accueillis, mais d'en faire des acteurs.**

Cela implique de partir de leurs préoccupations, de leurs attentes :

- il y a nécessité d'une meilleure connaissances des familles notamment des familles populaires et étrangères.
- au delà de leur connaissance, les parents doivent être reconnus dans leurs compétences et leur singularité.

Souvent, la question de la traduction se pose avec des familles non – francophones lors de leur rencontre avec les enseignants. Il s'agit lors des rencontres parents – enseignants d'un dialogue entre deux adultes qui doit rester ainsi tout le long de l'entretien. Les études menées montrent qu'il n'est pas souhaitable que cette traduction soit faite par leurs enfants. Une telle situation ne peut que délégitimer les parents dans leur fonction. Des expériences avec des associations d'étudiants fournissant des interprètes ont été présentées par les professeurs stagiaires de l'IUFM.

Quels types de lieux et d'espaces sont possibles ?

Plusieurs types de lieux ou de fonctions ont été identifiés qu'ils soient dans ou hors l'école

- les lieux d'accueil , d'information et d'orientation des parents,
- les lieux d'expression, d'échanges, de paroles entre parents,
- les lieux de dialogue parents-partenaires éducatifs,
- les lieux d'écoute (à tendance psychologique et individualisée) des parents,
- les espaces transitionnels où parents, enfants et éducateurs partagent des moments communs : classe-passerelle au moment de l'entrée en maternelle, classe-relais avec collaboration des parents, activités périscolaires, conférences sur des sujets pouvant intéresser parents comme enseignants.....

Lorsque ces lieux, ces espaces de parole fonctionnent au sein de l'école, il convient de s'interroger sur les motifs de ce choix : sont-ils purement matériels (opportunité d'un local par exemple) ou plus fonctionnels ?

Si l'on considère ces lieux en lien avec l'école, il semble important de ne pas tomber dans le thérapeutique, qui n'est pas le domaine de l'école, et de centrer les échanges sur les questions éducatives liées à la scolarité.

Appliquer les textes concernant les conseils d'école

Les pratiques des conseils d'école sont extrêmement diversifiées.

Il est important que les parents des milieux populaires s'y sentent utiles.

V) QUELQUES PRATIQUES ET PISTES DE TRAVAIL IMPORTANTES

La cohérence de l'action des adultes de l'école (Direction, enseignants, personnels territoriaux, intervenants extérieurs, animateurs....) est une nécessité.

Faire que tous les adultes de l'établissement aient un discours cohérent est un enjeu important pour toute la communauté éducative.

Cela implique que chacun, de l'animateur à l'enseignant, du personnel de service au directeur, soit conscient qu' :

- il faut une cohérence entre le dire des discours et le faire du travail quotidien ;

il est nécessaire que chacun dans ses activités applique les mêmes règles que l'autre, ait le même seuil de tolérance concernant ce qui est inacceptable, non négociable.

Il est souhaitable, comme cela a été indiqué plus haut, que le maximum du discours soit COMMUN pour toutes les classes.

Travailler en réseau et en partenariat

L'enseignant ne peut résoudre à lui seul tous les problèmes. Il ne doit pas jouer au « sauveur » capable d'avoir une réponse à toutes les situations. Il doit faire pleinement jouer le partenariat.

Le **partenariat** est d'autant plus indispensable que le jeune ne peut pas se découper en tranches suivant les heures de la journée où il est élève, où il fréquente un centre de loisirs ou un club, où il se retrouve en bas de son immeuble, et ce d'autant plus, que souvent, les centres de loisirs ont lieu dans les mêmes locaux que les activités scolaires.

Un travail en réseau implique par exemple qu'un enseignant, dans le cadre de son travail et de ses missions, joue un rôle d'aiguilleur des demandes des jeunes ou de leurs familles. L'enseignant doit indiquer face à des problèmes soulevés par des jeunes, **les personnes ressources** existant dans l'environnement susceptibles de répondre à leur besoin.

Il doit également leur montrer qu'il est en contact avec l'institution ou le professionnel auquel il les adresse.

Travailler en partenariat, ce n'est pas se chevaucher ou se superposer, mais s'additionner en complémentarité pour donner plus aux publics concernés, et notamment de la cohérence aux actions menées sur le même territoire, notamment dans le cadre d'un **contrat éducatif local**.

Pour réussir un partenariat qui fasse sens, il faut que chacun, sur le territoire concerné accomplisse bien la tâche qui est la sienne.

Travailler en partenariat, ce n'est pas se chevaucher ou se superposer, mais s'additionner en complémentarité pour donner plus aux publics concernés.

Cela suppose que chaque acteur de terrain connaisse les missions et les compétences des autres acteurs et soit reconnu dans sa professionnalité par les autres professionnels avec qui il est en contact.

Connaître et être reconnu, tels sont les maîtres mots d'une action en réseau.

Un travail en réseau implique également que le professionnel intervenant joue un rôle d'aiguilleur des demandes qu'il reçoit des publics concernés vers les personnes-ressources les plus compétentes existant sur le territoire.

Le partenariat sur un territoire doit aussi se concevoir avec la volonté de rapprocher les familles de l'école. Ce peut être l'implantation dans le quartier, au pied de l'immeuble d'une salle réservée à un réseau d'accueil, d'appui et d'accompagnement des familles qui servira à organiser des rencontres entre les familles et l'école et à faciliter la compréhension de l'école par le maximum de parents.

Il s'agit notamment dans ce cas de permanences « délocalisées » des acteurs de l'école : enseignants, CPE, COP, équipe de direction.

Mais, le partenariat peut aussi passer par de bonnes relations entre l'école et par exemple, les gardiens de l'Office HLM dans une cité.

Des expériences ont montré qu'une sensibilisation faite aux gardiens HLM au moment de l'envoi des bulletins et/ou de courriers d'information de l'établissement scolaire permettait à plus de famille d'être averties des messages de l'école.

De telles opérations avec les sociétés d'HLM peuvent être mises en œuvre juste avant une réunion organisée pour les familles dans le collège afin de permettre une meilleure participation de celles-ci, grâce à une information diffusée et commentée par divers relais.

Les relais pour permettre à l'école de faire du sens aux yeux des familles sont très importants dans un quartier.

- un médiateur,
- une médiatrice :
- des anciens élèves en situation de réussite,
- un centre social,
- des associations sportives,
- des personnels municipaux,
- des gardiens, etc...

Le réseau des relais doit s'adapter aux spécificités du territoire.

Le rôle fondamental de ces relais est d'inciter les familles à débattre de leurs problèmes concernant l'école dans l'école, ce qui signifie qu'en liaison avec l'environnement, l'école travaille son accueil...

C'est aussi sur la base du territoire, et pas seulement de l'établissement que doivent se mener les actions de prévention, notamment dans le cadre des Comités d'Education à la Santé et à la Citoyenneté.

Une politique de prévention à l'échelon d'un territoire doit prendre en compte les différents temps des jeunes.

Souvent, les seuls emplois que vont se trouver certaines populations non qualifiées sont des emplois qui les amèneront à travailler de 18h à 23h ou de 5h à 10h du matin. Il y a donc lieu par exemple de repenser les horaires des animateurs pour ne pas trop laisser des jeunes livrés à eux-mêmes, tout en les aidant à se construire, à se responsabiliser.

L'entretien individuel avec la famille

L'entretien avec la famille est à préparer d'autant plus soigneusement que les résultats de l'enfant posent problème. Si le bilan à faire est peu élogieux, il faut savoir que le moment de l'entretien sera très douloureux pour la famille. Il faut donc se mettre en situation d'accepter l'expression de leur souffrance qui peut s'exprimer de manières très diverses : agressivité, refus catégorique, désintérêt apparent des points abordés, volonté de faire diversion par rapport aux sujets traités.

Au cours de l'entretien avec la famille, il faut :

- Etre très précis sur ce que l'on veut dire : faire un bilan, s'appuyer sur des faits, des fiches pour dresser le constat.
- Déterminer les informations à faire passer. Communiquer les points positifs , les points négatifs. Savoir valoriser l'enfant .
- Ecouter les inquiétudes, les préoccupations, les questions des familles.
- Faire reformuler certains points afin de s'assurer d'une bonne compréhension par les parents.
- Démontrer l'intérêt réel qu'enseignant et parents ont en commun en vue du bien être de l'enfant .
- Expliquer aux parents qu'il faut prendre l'enfant tel qu'il est et non tel qu'on voudrait qu'il soit.
- Ne pas adopter une attitude défensive par rapport à des manifestations de colère et d'agressivité , rester le plus pondéré possible.
- Expliquer calmement ses sentiments et reconnaître ceux de son interlocuteur. Ne pas interrompre son interlocuteur.
- Ne pas rendre responsable l'autre des problèmes rencontrés par l'enfant.
- Ne pas se précipiter sur l'énoncé de solutions, mais plutôt collaborer à découvrir les causes du problème.
- Reconnaître que le parent demeure le mieux placé pour juger ce qui est favorable pour l'enfant.

A la fin de l'entretien , il apparaît nécessaire de:

- Solliciter la participation active de la famille
- Ensemble, rechercher des solutions, élaborer des hypothèses, définir des pistes d'action
- Rassurer les parents pour qu'ils ne partent pas découragés, démobilisés, ou insécurisés.
- Proposer aux parents de refaire un point ultérieur pour voir les progrès réalisés

- Résumer au final les propos qui ont été échangés dans la rencontre.
- Rédiger un compte rendu de la rencontre en indiquant pour le suivi de l'élève :
 - quelles informations ont été données à la famille ?
 - quelles informations la famille a-t-elle apportées ?
 - quelles questions restent en suspens, doivent faire l'objet d'une rencontre ultérieure ?
 - quels sont les points positifs, les points d'appui apparus au cours de la rencontre ?
 - quels sont les points négatifs, les résistances apparus au cours de l'entretien ?
 - quelles décisions ont été prises ?

Il faut également pour l'enseignant s'interroger sur la **mise en œuvre** des décisions prises.

Il faut en fonction de ce qui s'est déroulé durant l'entretien voir comment utiliser au mieux les outils permettant de correspondre avec la famille : carnet de correspondance, courrier, coup de téléphone.....

A ce propos, on ne saurait trop réfléchir sur l'importance que revêt la **correspondance écrite** avec les familles. « *Les paroles s'envolent ; les écrits restent....* »

Le mot écrit sur un carnet, sur une lettre laisse une trace **ineffaçable**. Il est donc nécessaire de bien peser ce qu'on écrit.

Il ne faut donc quasiment jamais écrire « à chaud » après un incident, une situation difficile . On risquerait une rupture irrémédiable avec la famille.....

Il est important d'avoir la présence d'esprit de toujours faire relire à quelqu'un un mot personnel à une famille . Cela permet d'éviter des fautes d'orthographe, de syntaxe qui n'auraient pas été corrigées, de vérifier que tous les mots sont adaptés à la situation et compréhensibles par les interlocuteurs concernés.

Il faut également laisser dans la réunion du temps aux questions des parents en rappelant certains points :

- les problèmes personnels se traitent en tête à tête et non sur la place publique
- on a le droit d'être en désaccord entre parents et enseignants , mais il faut éviter d'en faire part devant l'enfant pour ne pas le déstabiliser
- parents et enseignants sont partenaires, mais chacun à ses missions, ses spécificités. Leur rôle n'est pas le même.

Certaines attitudes de l'enseignant **peuvent nuire** à une bonne communication avec les familles.

- Se laisser déborder, envahir pendant l'entretien sans maîtriser son déroulement
- Adopter une attitude fataliste concernant le comportement de l'élève : « *Il n'y a plus rien à faire, c'est trop tard...* »
- Se justifier en permanence pour prouver que l'on a toujours raison et montrer aux parents qu'ils ont toujours tort...
- Blâmer en permanence la famille par rapport à l'attitude de l'enfant
- Faire en permanence la morale à la famille
- Adopter une attitude trop désinvolte, trop distante, trop détachée
- Répondre face à des parents agressifs du tac au tac. La professionnalité de l'enseignant passe par sa capacité à maîtriser ses propres émotions, ses propres comportements face à certains débordements.

Il est important de montrer aux parents le « plus » qu'ils peuvent apporter aux apprentissages de l'école sans faire « de l'école après l'école » :

- Il n'est pas besoin d'avoir Bac+5 pour aider efficacement son enfant . l'interroger sur ce qu'il fait à l'école, lui demander de raconter un nouvel apprentissage réalisé, feuilleter

avec lui ses cahiers , l'aider à organiser, programmer son travail est extrêmement important.

- Faire réciter par cœur une leçon est un acte d'apprentissage nécessaire, mais pas toujours suffisant . Il faut demander à l'enfant de se demander à partir du texte appris « par cœur » , quelles questions on peut lui poser ou lui poser soi-même quelques questions autour du texte pour lui montrer qu'il ne suffit pas de réciter le texte , mais qu'il faut en tirer des informations.
- Ne pas hésiter, dès que l'enfant sait un peu lire, à multiplier les supports de lecture, à faire appel à son aide pour lire tel ou tel document et toujours valoriser ce qu'il fait ainsi.
- Pendant les vacances, il n'est pas nécessaire s'il y a des difficultés , d'en rajouter dans le travail scolaire . Il vaut mieux prévoir précisément des temps limités de travail sur des objectifs précis.
- Attention à certains organismes privés de « soutien scolaire ». Ils font les devoirs pour l'enfant et pas toujours avec lui, ce qui fait que l'enfant continue à ne pas maîtriser le processus, les démarches de certains apprentissages, processus, démarches dont il aura besoin dans le futur.

Il faut aussi savoir que **comme dans toute relation humaine, rien n'est acquis de manière définitive : Il faut être conscient qu'il est nécessaire constamment de réinventer le partenariat avec les familles.**

Les points chauds des relations parents –enseignants

- les conditions et les pratiques d'évaluation
- l'orientation
- les sanctions disciplinaires

Comprendre les cumuls de difficultés des familles défavorisés

« Les parents précarisés ne sont pas moins compétents que les autres. Une enquête menée dans la région de Lille a montré combien fortes sont les préoccupations éducatives des parents précarisés tout comme les attentes qu'ils formulent à l'égard de leurs enfants. Mais, lorsqu'on n'a pas de logement à soi ou de qualité, lorsqu'on subit le chômage, lorsqu'on souffre d'isolement, d'exclusion, la qualité de vie en est lourdement affectée. On se sent diminué, l'estime de soi est atteinte. » Mensuel du Secours Populaire, novembre 2007

Préserver le jardin secret de l'élève

La question de la construction de *l'espace privé* du jeune pose aussi un certain nombre de questions :

- Comment aborder la majorité civique du jeune, sa responsabilité en même temps que le maintien d'un dialogue, d'une collaboration avec ses parents ?
- Comment aborder les questions concernant la santé, la sexualité des adolescents ?
- Comment gérer les contradictions entre les messages scolaires et les pratiques familiales tout en permettant à l'élève de construire librement ses choix ?

L'enseignant, le parent, l'enfant, chacun a sa part privée qu'il doit pouvoir préserver de toute intrusion même bien pensante.

Des repères explicites doit permettre de baliser l'espace pour permettre au jeune de construire son propre espace.

Il faut admettre que l'école accompagnant la nécessaire autonomie de l'enfant et de l'adolescent soit amenée parfois à protéger l'espace privé du jeune en opposition avec l'espace privé de la famille.

CONCLUSION

Quelles actions mettre en œuvre ?

- amener les parents à comprendre le vocabulaire scolaire et les missions et finalités de l'école
- identifier un espace parents dans l'école
- créer un réseau de connivence, de confiance autour de l'école
- créer des associations d'anciens élèves
- accompagner les parents d'élèves en grosse difficulté à qui on annonce souvent des nouvelles dérangeantes sans laisser d'espoir
- donner aux parents une vision large de l'école, de la diversité des métiers, des compétences nécessaires aussi bien générales que professionnelles
- donner du temps à l'orientation professionnelle

Les familles et l'école ont les mêmes objectifs : construire la femme, l'homme, la citoyenne, le citoyen de demain, leur permettre une réussite personnelle, scolaire, sociale. Ils doivent donc coopérer ensemble pour faire des jeunes, des personnes capables d'affronter l'avenir.

Bibliographie Jean-Louis AUDUC:

- *Les relations parents-enseignants à l'école primaire.* CRDP de Créteil. 2007
- *Parents , ne restez pas sur le trottoir de l'école* Nathan 2004
- *Les relation parents-école : un enjeu pour la réussite scolaire des jeunes .* Collection « A propos de » DESCO. MJENR Décembre 2002
- *Les parents et l'école* Revue Internationale d'Education n°31, novembre 2002

Deuxième Conférence ³:

« REUSSITE SCOLAIRE : TRAVAILLER AVEC LES FAMILLES »

Par Daniel VERBA, sociologue

Institut de recherche sur les enjeux sociaux contemporains
(Cnrs-Ehess-Inserm-Université Paris 13)

Les politiques publiques ont connu durant ces vingt dernières années une série d'infléchissements qui ont eu 3 conséquences majeures :

- Une territorialisation de l'action publique locale ;
- Une contractualisation des projets de développement ;
- L'émergence, aux marges de l'Education nationale, d'un tiers secteur éducatif.

Ces infléchissements ont marqué significativement les politiques éducatives bien que celles-ci aient été les plus lentes à intégrer les mutations liées aux lois de décentralisation et aux transferts de compétences qui se sont le plus souvent limitées à des fonctions "subalternes".

Ces politiques éducatives ont donné lieu à une redistribution des missions entre l'Etat, les collectivités locales et les associations. Des acteurs extérieurs y ont ainsi occupé des secteurs émergents ou laissés vacants par l'Education nationale dont celui de l'accompagnement scolaire.

Jusqu'à encore très peu de temps, l'instruction publique était un monopole de l'Etat. Les élèves étaient pris en charge par l'école qui assurait la socialisation scolaire des enfants. Ceux qui ne parvenaient pas à faire des études ou qui étaient en échec s'arrêtaient à la sortie de l'école primaire et accédaient au marché de l'emploi ouvrier, les autres poursuivaient leurs études pour occuper les postes d'encadrement. Le contexte socio-économique, le besoin grandissant d'emplois qualifiés et donc l'allongement significatif de la scolarité, ont modifié cette situation en amenant, au prix d'une complexification des filières d'orientation, deux tiers d'une génération au bac tout en laissant sur le carreau le dernier tiers soit environ 150 000 jeunes par an.

Cela signifie que l'école, n'assurant plus que partiellement sa mission d'insertion sociale et professionnelle pour des raisons en partie indépendantes d'elle, de nouveaux dispositifs, animés par d'autres acteurs que les enseignants, ont émergé pour essayer de pallier les défaillances de notre système éducatif. De là sont nés les nombreux dispositifs d'accompagnement scolaire et de lutte contre l'échec qui des AEPS aux CLAS en passant par les contrats ou projets éducatifs locaux balisent l'histoire mouvementée de ces dispositifs qu'on désignera génériquement par le terme d'« accompagnement scolaire ». Dominique Glasman le définit comme « l'ensemble des actions non-marchandes visant à offrir aux côtés de l'école l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social. » ⁴

Ces dispositifs vont faire entrer les politiques éducatives dans l'ère de la politique de ville et de la décentralisation.

L'une des particularités de l'accompagnement scolaire est en effet de permettre un partenariat formalisé entre différents acteurs éducatifs qui présentent des dispositions professionnelles contrastées d'où l'émergence d'un phénomène particulièrement sensible et que tous ceux qui sont impliqués dans ces dispositifs connaissent bien : **les conflits de légitimité.**

³ Document réalisée à partir d'un article fourni par l'intervenant

⁴ Glasman D., *L'accompagnement scolaire, sociologie d'une marge de l'école*, PUF, 2001.

Parmi les partenaires des contrats d'accompagnement scolaire, on peut dénombrer 5 grandes figures d'acteurs collectifs :

- Les collectivités locales (Communes, Conseils généraux et parfois conseils régionaux) ;
- Les services déconcentrés de l'Etat
- Les associations (bénévoles et salariés)
- L'Education nationale et les enseignants
- Les usagers c'est-à-dire les enfants et leur famille.

1. Action coordonnée et conflits de légitimité⁵

	Élu	Parent	Bénévole	Enseignant	Travailleur social
Légitimité	Élective	Affective	Faible	Professionnelle	Professionnelle
Statut	Bénévoles indemnisés ou non	Sans	Associatif	Fonctionnaire Salarié	Salarié
Durée d'activité	Mandat	Scolarité de l'enfant	Indéfinie	Indéfinie	Indéfinie
Territoire	Collectivité	Famille	Quartier	Collège	Secteur ou unité territoriale
Contrôle	Électeurs	Sans	Conseil d'administration	Principal	Pairs hiérarchiques

Le tableau ci-dessus permet de donner à voir les facteurs de production des conflits de légitimité.

Les élus bénéficient d'une légitimité élective. Choisis par les citoyens, ils ont autorité pour parler en leur nom. Ils peuvent donc justifier leurs propos et leurs actions bien au-delà de leur seule personne. Ils incarnent le « peuple » et en ce sens ce qu'ils disent et ce qu'ils font prend une valeur à la hauteur du nombre de personnes qu'ils représentent. L'élu justifie sa légitimité au nom de l'intérêt général. Il revendique le dévouement au service de tous, une efficacité liée à l'action et à la saine gestion, auxquels s'ajoutent ses qualités personnelles qui renvoient à l'idéal type charismatique de Max Weber. Dans les actions à plusieurs, l'élu doit s'efforcer de mieux appréhender les cultures professionnelles et entendre que le temps du mandat électif n'est pas nécessairement le temps de l'intervention sociale ou de l'accompagnement scolaire.

Pour justifier leurs interventions, **les bénévoles** revendiquent en premier lieu le désintéressement que garantit l'absence de rétribution monétaire, l'engagement dans l'action et la proximité avec les usagers à l'inverse de la figure professionnelle qui est fondée sur la distance contrôlée. Le bénévolat relève souvent d'une posture qui rend difficile le contrôle de ses pratiques pour les élus et surtout les professionnels pour qui c'est un sujet majeur de discordance. Par exemple on entend souvent les travailleurs sociaux dénoncer les pratiques « mercenaires » des bénévoles qui, dégagés de l'obligation de confidentialité ou de tout mandat, se livrent à des visites à domicile sauvages ou à des ingérences dans la vie des familles incompatibles avec la culture des professionnels du travail social.

Les enseignants mettent en avant la garantie de compétences que leur confèrent les nombreuses années d'études qu'ils ont suivies et les concours très sélectifs par lesquels ils ont dû passer pour devenir professeur. Disposant de la plus grande légitimité professionnelle, ils sont aussi très souvent les moins convaincus par le besoin d'association ou de coopération ; ils sont donc du même coup les plus retors au partenariat dans les dispositifs d'action socio-éducatifs. Élevés au biberon du tout État, accrochés à leurs toutes-puissantes prérogatives pédagogiques tout en réduisant de plus en plus leur champ d'intervention à sa dimension

⁵ Verba D., *Echec scolaire : travailler avec les familles*, Dunod, 2006.

« disciplinaire », les enseignants sont les acteurs collectifs les plus difficiles à convaincre de rentrer dans un partenariat actif qui les oblige à partager le pouvoir de certification. Structurellement méfiants par rapport aux élus locaux qu'ils soupçonnent de vouloir « municipaliser » ou « autonomiser » l'École, hostiles à toute forme de décentralisation et d'autonomie des établissements scolaires, peu ouverts aux associations d'accompagnement scolaire ou d'aide aux devoirs (les « officines » comme ils disent) en qui ils voient des concurrents ou des donneurs de leçon illégitimes, mal préparés à engager un dialogue constructif avec les entreprises accusées de vouloir privatiser l'École, les enseignants restent peu engagés dans les coopérations institutionnelles et très exigeants vis-à-vis de leurs partenaires alors qu'ils sont indispensables dans la lutte contre l'échec scolaire.

Enfin **les parents** sont les acteurs dont la légitimité est la plus fragile. Elle ne repose sur aucun socle de compétences reconnues ni mandat. L'usager-parent lorsqu'il n'est pas élu au sein d'un conseil de parents d'élèves, parle au nom de lui-même, au nom d'un intérêt particulier, la plupart du temps celui de son enfant, ce qui restreint la portée de ses arguments. Seul son éventuel charisme, sa capacité à incarner, à un moment donné, la posture des usagers en général et à recueillir par son talent personnel la reconnaissance des autres partenaires, peuvent parfois compenser cette fragilité initiale. Mais sa position reste tout de même très dépendante de la bonne volonté des opérateurs légitimes et notamment des enseignants qui lui assignent sa place. Quant aux délégués de parents d'élèves, malgré le mandat électif qu'ils tiennent d'une fraction très minoritaire des électeurs potentiels (un peu plus d'un quart), leur légitimité est sans cesse battue en brèche dans la mesure où la participation des parents de milieux populaires aux activités de l'école demeure un phénomène minoritaire.⁶

« La participation formelle des parents d'élèves au fonctionnement des établissements scolaires débute en France plus tardivement que dans d'autres pays développés. C'est seulement en 1968 qu'ils acquièrent le droit de cité dans les collèges et les lycées ; il faudra attendre 1977 pour voir apparaître, malgré les vives réticences exprimées par les instituteurs, les premiers conseils d'école dans les écoles primaires et maternelles. La loi de décentralisation (1985) et la loi d'orientation (1989) ont élargi les prérogatives des parents concernant le projet d'orientation de leur enfant et leur participation à la gestion des établissements »⁷. De fait si les droits des parents d'élèves existent bel et bien, leur application est loin d'être conforme à la législation et les enseignants rechignent trop souvent à les respecter.

Pourtant la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 fait des parents des « membres » à part entière de la « communauté éducative », et des partenaires incontournables de l'école au point même que l'ancien Ministre Gilles de Robien a proposé de créer un statut de parents d'élèves. Ces dispositions législatives reposent sur le postulat selon lequel le regard porté par les parents sur l'école et leur implication dans la scolarité de leurs enfants influent de manière significative sur la réussite scolaire de ceux-ci. Le partenariat avec les parents est donc considéré comme un passage obligé pour améliorer les performances de l'école. En transformant les *parents des enfants* en *parents d'élèves*, en les associant au dispositif d'instruction publique, on espère lutter contre l'échec scolaire, l'absentéisme et la relégation sociale qui peut en découler. Selon l'article 111-4 du code de l'éducation (14 avril 2003), « les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et chaque établissement. Les parents d'élèves participent, par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe. » Le décret du 31 août 2006 précise notamment le droit à l'information et à l'orientation des parents, les directeurs, principaux ou proviseurs étant dans l'obligation d'organiser au moins deux réunions par an et par classe et d'informer les parents des résultats de leurs enfants.

⁶ Voir à ce propos Thin D., *Quartiers populaires, l'école et les familles*, PUF, 1998.

⁷ Duru-Bellat Marie, Henriot-van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 1997, p.174.

Cet effort de reconnaissance du rôle des parents n'est pas propre à la France qui a d'ailleurs pris du retard sur les autres pays européens. Tous les pays industrialisés sont touchés par ce mouvement : que ce soit au Danemark où les parents sont majoritaires au conseil d'école et peuvent participer à l'embauche et au recrutement des personnels, en Irlande qu'un rapport de l'OCDE qualifiait de meilleur exemple de participation parentale, du Canada où l'on consulte les parents sur la conception des bulletins trimestriels pour les rendre plus lisibles, ou encore de la Finlande où les établissements sont décentralisés et gérés conjointement par les enseignants et les parents, la même préoccupation s'exprime : comment associer les parents, premiers éducateurs de leurs enfants au projet social, culturel et pédagogique de l'école dans le respect des prérogatives de chacun ?

Pour comprendre la situation très particulière de la France, il faut rappeler que « la spécificité de l'école française, c'est de s'être créée en mettant les parents à distance »⁸. Seul l'Etat ayant vocation à éduquer et ce pour des raisons éminemment politiques, l'école de la République s'est bâtie comme une forteresse assiégée non seulement par l'Eglise qui voulait garder son monopole idéologique, mais aussi par la noblesse déchue de ses prérogatives politiques, par les révolutionnaires issus de la nouvelle classe ouvrière et surtout par les familles paysannes, largement majoritaires, suspectes de mauvaises pratiques linguistiques et éducatives mais aussi de trop aimer leur progéniture. Ce n'est donc pas un hasard si on a pu désigner les instituteurs de la première moitié du XXe siècle comme *les hussards de la République*⁹ ou si on a pu faire à honneur pendant des décennies aux petits Guadeloupéens et Martiniquais « nos ancêtres les Gaulois »... Leur mission était en effet conquérante. Il fallait établir un nouvel ordre linguistique, laïque et républicain. Le philosophe Alain parlait même d'arracher l'enfant à *la confiture familiale affective*. « Notre pays, écrit Philippe Meirieu, a construit la seule école au monde où le parent est vécu comme un ennemi, se constituant en machine de guerre, éradiquant ce qui lui semblait mauvais pour imposer ses propres valeurs : la langue française, la science, la rationalité, l'égalité... »¹⁰

L'institution scolaire a donc, dans l'hexagone, une place très particulière en raison de ces fondations historiques ; au point de pouvoir jeter des millions de personnes dans la rue lorsque celles-ci ont le sentiment que ses valeurs républicaines sont trahies. L'école française est de ce fait un espace d'éducation, mais surtout d'instruction au service d'une idéologie. Ses membres ont donc conservé une capacité militante qui rend difficile une évolution significative d'où la difficulté d'ouvrir des marges d'initiative aux parents d'élèves qui continuent d'être vécus comme une menace même si les discours se sont sensiblement tempérés.

Pour essayer de mieux comprendre le rapport que les parents d'enfants en difficulté entretenaient avec l'Ecole, j'ai mené une enquête pendant deux ans en étroite collaboration avec 6 assistants sociaux de collège.¹¹ Il s'agissait donc, à travers des entretiens approfondis de saisir le sens que les parents donnaient à la scolarité, la leur en premier lieu puis celle de leurs enfants. C'est dire que l'enquête que nous avons menée porte exclusivement sur des parents majoritairement d'origine populaire, dont les enfants ont, pour une raison ou pour une autre, affaire au service social scolaire soit que celui-ci ait été alerté par un enseignant, un conseiller d'éducation, une association ou toute autre instance, soit que les enfants ou les parents soient venus volontairement rencontrer l'assistante sociale. On ne peut donc étendre les résultats que je vous présente à l'ensemble des parents.

L'enquête remet d'abord en cause un certain nombre de stéréotypes déjà bien identifiés par les sociologues de l'éducation (Bernard Lahire, Bernard Charlot, Dominique Glasman,

⁸ Dubet, François, *L'Ecole des parents*, n°567, octobre-novembre 2007, p.23.

⁹ On parle aujourd'hui des nouveaux hussards de la République pour désigner les enseignants issus de la deuxième ou troisième génération de l'immigration et qui portent aujourd'hui à leur tour les valeurs de la République.

¹⁰ Meirieu Philippe, *L'Ecole des parents*, n°567, octobre-novembre 2007, p.24.

¹¹ Cette étude a fait l'objet d'une publication aux éditions Dunod intitulée *Echec scolaire : travailler avec les familles* (2006).

François Dubet...), et fait apparaître une diversité de postures parentales. Il est en effet erroné de penser que les familles populaires, même en grandes difficultés sociales, sont démissionnaires et ne se préoccupent pas de la scolarité de leurs enfants. À l'exception de rares familles dont les comportements relèvent du pathologique, toutes celles que nous avons rencontrées se sont montrées soucieuses de l'instruction de leurs enfants et conscientes de l'importance des diplômes pour l'accès au marché de l'emploi...

Ce que nous avons constaté en revanche, c'est le décalage qui existe entre les attentes des parents et celles des enseignants, entre les exigences des uns et les contraintes des autres. Par exemple, s'impliquer dans la scolarité de ses enfants ne signifie pas la même chose pour les enseignants et pour certains parents. Pour les premiers, il s'agit d'être une sorte de précepteur, un répétiteur, un entraîneur, pour les seconds s'impliquer peut signifier simplement mener l'enfant à l'école et lui donner le nécessaire pour vivre. On est donc sans cesse confronté à ces malentendus symboliques qui reposent sur le « scolariocentrisme » des professeurs et le défaut de socialisation scolaire des parents d'origine populaire.

De plus il existe clairement un fossé sociologique qui ne cesse de se creuser depuis 20 ans entre les enseignants, – il faudrait même plutôt dire les enseignantes tant la part des femmes dans ce métier s'est accrue – issues majoritairement des classes moyennes et supérieures et les enfants appartenant aux catégories populaires issues de l'immigration en raison de l'allongement de la durée des études pour tous les groupes sociaux. Cette dominante de classe et de genre dans le métier d'enseignant produit des effets inattendus sur un certain nombre de préadolescents issus des milieux populaires qui finissent par associer l'École et plus généralement la réussite scolaire à une valeur « féminine » et par conséquent disqualifiée. Cette association est renforcée, selon Didier Lapeyronie, par le sentiment d'humiliation subi par les garçons qui perçoivent les succès scolaires de jeunes filles et l'émancipation des femmes comme une démonstration supplémentaire de leur relégation. La féminité, explique-t-il, est alors vécue comme une trahison¹². Cela explique peut-être partiellement le pourcentage élevé d'enfants de sexe masculin sortant du collège sans diplôme, l'échec scolaire touchant très significativement beaucoup plus les garçons que les filles. Lorsque, pour les jeunes issus de l'immigration, cet ensemble de facteurs vient se combiner avec le racisme et le sentiment de discrimination, on dispose alors là d'un mélange détonant qui permet de mieux comprendre les violences exercées contre les établissements scolaires et les personnels de l'Éducation nationale.

L'enquête que nous avons réalisée sur un panel de 72 parents d'élèves suivis par le service social scolaire révèle des rapports complexes à l'école. Nous les avons réduits à quatre postures qualifiant, sans jugement moral, le rapport des familles (souvent monoparentales) à l'institution scolaire : *les fuyantes, les désabusées, les coopérantes et les critiques*. Compte tenu de la durée de mon intervention, je vous en livre un bref et donc forcément imparfait résumé.

La majorité des **parents fuyants** ont un niveau scolaire de fin de troisième. En dépit d'une représentation du collège comme moyen d'intégration sociale par le travail, ces parents ne sont jamais allés dans l'établissement scolaire de leurs enfants, ou y sont rarement allés. À cela, il y a plusieurs raisons qui ne se cumulent pas forcément. Les contacts scolaires se limitent la plupart du temps aux réponses laconiques que les appels téléphoniques du collège suscitent. On n'observe en effet quasiment jamais d'initiative parentale de rencontre avec les membres de l'établissement. Le téléphone établit bien un contact, mais maintient une distance et favorise une forme d'invisibilité ou d'anonymat. Presque tous ces parents « fuyants » exercent une forme d'éducation « relâchée » où l'autorité parentale est rudement mise à l'épreuve par les enfants, même si certains font preuve d'un investissement scolaire à la maison.

¹² *Le Monde*, 30 décembre 2008, p.9

Les **parents désabusés** semblent partager, au départ, les mêmes espérances que les autres parents envers l'école. Comme la plupart de ceux-ci, ils ont en effet beaucoup attendu du système scolaire, mais, désenchantés, n'exercent plus qu'une contrainte flottante sur les enfants quant à l'obligation scolaire. Cette école qui comme le dit une maman « ne permet pas d'avoir un bon métier » a donc perdu toute crédibilité à leurs yeux. Eux-mêmes dotés d'un faible capital scolaire, ils ont commencé par surestimer les perspectives promotionnelles de l'école et en retour ont développé une vision désenchantée du système scolaire. C'est peut-être la raison pour laquelle ces parents peuvent apparaître comme complices, voire incitateurs de l'absentéisme de leurs enfants. Qu'iraient-ils faire à l'école, puisque, comme l'ont dit les professeurs lors des conseils de classe, ils forment le groupe de « queue » de leur classe et que leurs problèmes d'apprentissage deviennent des « cauchemars » ? Persuadés qu'ils sont nés sous la mauvaise étoile, que le monde scolaire se partage entre bons et mauvais élèves, entre vainqueurs et vaincus, qu'ils font naturellement partie des seconds et que personne ne pourra rien changer, ils finissent par désinvestir l'espace scolaire et contribuent alors indirectement au découragement de leurs enfants.

Les parents coopérants répondent systématiquement à toutes les invitations émanant de l'autorité scolaire. Vis-à-vis de leurs enfants, ils relayent le discours et les exigences des enseignants. Les attentes qu'ils ont de la scolarité pour leurs enfants est d'ordre promotionnel. « L'école est une chance », d'autant plus facilement saisissable qu'elle est gratuite. Ils apprécient l'organisation du collège en matière d'information, notamment le signalement des absences scolaires. Ils évoquent les difficultés qu'ils rencontrent face aux références et aux valeurs éducatives qui sont les leurs. En dépit de ces difficultés, ils ont conscience de leurs responsabilités parentales et s'efforcent de maintenir des limites éducatives pour imposer leur autorité. Ces parents qui rencontrent généralement au domicile les mêmes difficultés que le personnel éducatif se montrent donc tout à fait compréhensifs avec l'institution et ne cherchent pas à couvrir leurs enfants dont ils reconnaissent la pénibilité. Leur disponibilité à l'égard du personnel scolaire, malgré leurs préoccupations familiales et professionnelles, s'inscrit donc dans une recherche commune de solutions aux problèmes posés à la fois au collège et en famille.

Motivés et engagés dans la scolarité de leurs enfants, **les parents critiques** essaient d'établir des rapports constructifs avec l'institution scolaire. Quel que soit leur niveau scolaire, ce sont des parents assez avisés, sensibles aux comportements et au travail du personnel éducatif. Ce sont aussi les familles les mieux dotées scolairement, ce qui les rapproche des familles de classes moyennes qui portent souvent un regard sévère sur l'institution scolaire ; Certains parents « critiques » remettent en cause le rôle éducatif de l'école qui manque d'exigence et de rigidité sur le plan moral. D'autres s'interrogent sur la capacité intégrative des structures scolaires et considèrent l'école comme un lieu d'insécurité. Tous relèvent enfin le manque de respect des équipes pédagogiques (professeurs, C.P.E...) à l'égard des élèves et de leurs parents. Cet irrespect fait notamment référence aux propos indélicats des membres de l'équipe à l'encontre des élèves, mais aussi sur la vie privée des familles publiquement exposée par certains enseignants à leurs collègues ou aux autres élèves de la classe. Échaudés par ces expériences peu gratifiantes, les parents critiques raréfient par conséquent leur coopération, voire la suspendent.

« Voici quelques décennies, écrit Philippe Meirieu, on entrait à l'école comme dans un avion. Nos parents n'auraient jamais eu l'idée de frapper à la porte du pilote pour lui expliquer comment voler et pas plus celle de discuter la décision d'un enseignant en matière d'orientation. ». Ce contrat de confiance s'est en partie érodé. Les parents n'ont plus cette confiance aveugle en l'école et demandent à être à la fois informés et convaincus, ce qui est perçu par les enseignants comme une insupportable ingérence dans la sphère pédagogique. Or sans confiance, il n'y a pas d'éducation possible, ni bien sûr d'autorité, mot dévoyé aujourd'hui, suspect d'être liberticide alors qu'il vient d'un mot latin « auctor » qui signifie « ce qui augmente ». La personne d'autorité contribue à l'augmentation de celui qui s'y soumet en confiance. Loin d'être liberticide, l'autorité libère.

Alors que faire ? C'est évidemment une question que vous vous posez en tant qu'intervenants aux marges de l'École et à laquelle le sociologue n'est pas en mesure de répondre même s'il peut se risquer à tracer quelques pistes : Pour gagner la confiance des parents et si l'on évacue d'emblée l'improbable réforme de fond que nécessiterait notre système d'instruction publique (décentralisation des établissements, recrutements, programmes adaptés, formation des enseignants, etc.), **il faut commencer par les écouter sans préjugés naturalistes**, ce qui n'est déjà pas si simple lorsqu'on travaille dans une école, un collège ou un lycée où 37 nationalités différentes se côtoient. Trop souvent les enseignants ne retiennent que l'aspect socialement « pittoresque » ou culturellement « exotique » des parents au lieu de chercher à construire un espace commun¹³.

En second lieu, il faut **savoir accueillir ces parents non comme des gêneurs ou des incompetents notoires mais comme les premiers éducateurs de leurs enfants**. En conseil de classe d'une école parisienne, un enseignant affilié à un syndicat influent, expliquait sans état d'âme que « la place des parents était sur le trottoir » et que c'était déjà leur faire beaucoup d'honneurs que de les autoriser à participer aux conseils d'école... Pour ma part et au risque là encore de heurter l'idéologie dominante, je suis favorable à la constitution, au sein des établissements scolaires, d'un collège parental, élu ou nommé, indépendant du corps enseignant, qui disposerait d'un pouvoir de saisine sur les questions scolaires, une sorte de conseil sans pouvoir de décision, mais susceptible d'alerter l'administration sur les difficultés que rencontrent les enfants avec tel ou tel programme, tel ou tel professeur, telle ou telle mesure... Cela éviterait probablement de voir se multiplier sur internet les évaluations sauvages des enseignants avec toutes les dérives qu'elles sont susceptibles de produire¹⁴. Car il faut être conscient que le corps enseignant reste encore mal préparé à la culture de l'évaluation qui traverse pourtant toutes les activités professionnelles.

De multiples expériences montrent aussi que l'accueil est une clé de la relation qui va s'instaurer entre les protagonistes, et ce quel que soit le type de situation sociale¹⁵. Or la plupart des écoles ont encore beaucoup de chemin à parcourir pour construire des espaces d'échanges constructifs avec les parents et leur montrer qu'ils ne sont ni gênants, ni incompetents. À l'école maternelle, lors des réunions d'information, on fait asseoir les parents sur des sièges et derrière des tables conçues pour des enfants de trois ans... On y observe par ailleurs un fort déficit de communication qui frise parfois la rétention d'information. Les rencontres trimestrielles avec les enseignants de collège sont de véritables parcours du combattant où, debout, en troupes serrés devant les salles, les familles patientent parfois plusieurs heures pour être reçues, le tout dans une absence totale de confidentialité, les enseignants invectivant publiquement les malheureux parents d'enfants agités et les réprimandant sévèrement de ne pas tenir suffisamment leur progéniture. Parfois même ce sont les difficultés sociales et psychologiques des parents qui sont ainsi livrés en pâture aux autres personnes présentes. C'est dire la représentation que l'on se fait des parents et les conditions d'infantilisation et d'humiliation dans lesquelles on les place souvent avec les meilleures intentions du monde. Une maman nous a même confié que lorsqu'elle rentrait dans l'enceinte de l'école, elle avait l'impression qu'on lui tapait dessus... Il faudrait donc spécialiser un enseignant dans cette fonction, lui assurer un bonus de salaire et surtout lui octroyer un bureau digne de ce nom où il puisse recevoir les parents dans des conditions de convivialité et de confidentialité acceptables. J'insiste beaucoup sur ces notions élémentaires de reconnaissance qui sont au principe même de l'échange entre égaux et qui sont aussi nécessaires pour le parent que pour l'enseignant.

¹³ Dans son livre *Collèges en France* (Fayard 2003), Mara Goyet, professeur d'histoire et géographie donne quelques exemples « savoureux » de cette dérive qui consiste à « interpréter » certaines pratiques de collégiens à la lumière de leur supposé « culture » et à autoriser au nom d'un vertueux « droit à la différence » des usages inadmissibles dans toutes les sociétés. Est-il souhaitable en effet de supporter les pratiques de crachat de certains collégiens au prétexte que dans certaines régions du monde, cracher est un geste anodin et donc forcément respectable ? Faut-il à ce compte tolérer aussi les pratiques d'excision des petites filles ?

¹⁴ Voir à ce propos les débats et le procès liés au site notetobe.com

¹⁵ Expérience des papothèques à Paris.

Les familles qui sont *introuvables* comme disent les assistants sociaux avec qui nous avons mené l'enquête, ont souvent de "bonnes raisons" de l'être et la souffrance que les travailleurs sociaux recueillent quotidiennement montre que les parents « indignes » sont plus souvent débordés par leurs enfants que démissionnaires. Cela n'exonère cependant pas les parents de leur responsabilité. Ce n'est pas parce que l'on souffre ou que l'on est pauvre qu'on est *autorisé* à s'affranchir de ses devoirs éducatifs. Mais il faut trouver des modes d'action plus astucieux pour les remobiliser et leur redonner confiance d'abord en eux-mêmes puis dans l'institution et ceux qui l'incarnent afin de faire tomber cette indéfectible barrière de méfiance qui pollue les relations entre enseignants et parents d'élèves depuis plus d'un siècle.

Daniel Verba
Juin 2009

BIBLIOGRAPHIE

- Ballion R. 1986, « Le choix du collègue : le comportement « éclairé » des familles », *Revue française de sociologie*, XXVII, 719-734.
- Bentolila A. 2004, *Tout sur l'école*, Odile Jacob.
- Bourdieu P. 1980, *Le sens pratique*, Ed. de Minuit.
- Boyer R., Delclaux M. 1995, *Des familles face au collègue*, INRP.
- Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y., 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin.
- Charlot B. (sous la direction de.), 1994, *L'école et le territoire*, Armand Colin.
- Defrance B., 1999, *Sanctions et discipline à l'école*, Nouvelle édition, Syros.
- Demaillly L., Verdière J., « Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP », *Ville, Ecole, Territoire*, n°117, juin 1999.
- Dubet F., Martuccelli D., 1996, *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil.
- Dubet F., (sous la dir.), 1997, *Ecole -familles : le malentendu*, Textuel ;
- Dubet F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Seuil ;
- Glasman, D., 1992, *L'école réinventée, le partenariat dans les zones d'éducation prioritaire*, L'Harmattan.
- Glasman, D., 2001, *L'accompagnement scolaire, sociologie d'une marge de l'école*, PUF.
- Goyet, M., 2003, *Collèges de France*, Fayard.
- Henriot-van Zanten A., 1990, *L'école et l'espace local*, Presses universitaires de Lyon.
- Henriot-Van Zanten A., 1988, « Les familles face à l'école : rapports institutionnels et relations sociales » in Durning P. *Education familiale*, Paris, Mire/matrice, 185-207.
- Lahire B., 1995, *Tableaux de famille*, Gallimard.
- Lapeyronie D., 2008, *Ghetto urbain*, Robert Laffont.
- Lorcerie F., 1991, « La modernisation de l'Education nationale et le partenariat », *Migrants-formation*, n°85, 49-67.
- Lorcerie Françoise, « Sur la mise en cause des familles par l'école », *Informations sociales*, n°73/74, 1999.
- Migrants-formation*, « Ecole : le temps des partenaires », C.N.D.P., n°85, 1991.
- Migrants-formation*, « L'accompagnement scolaire », C.N.D.P., n°99, 1994.
- Revue internationale d'éducation, *Les parents et l'école*, n°31, novembre 2002
- Thin D., 1998, *Quartiers populaires, l'école et les familles*, PUF de Lyon.
- Verba D., 1995, *Absentéisme et violence à l'école*, CRDP de Grenoble.
- Verba D., 2006, *Echec scolaire : travailler avec les familles*, Dunod.
- Ville, Ecole, Intégration*, « Les familles et l'école : une relation difficile », n°114, septembre 1998.
- Ville, Ecole, Territoire*, « Education prioritaire et politique de la ville » n°117, juin 1999.

Troisième Conférence :

« La place des parents dans un modèle ouvert et interactionnel »

par **Jean Manuel DE QUEIROZ**,
sociologue et professeur à l'université de Rennes

J'introduirai mon propos par 4 remarques préalables :

- Discours non prescriptif, pas de fiche
- Effet de la théorie sur les acteurs : l'art de faire, l'art des relations
- Proposer un modèle autre que le modèle pastoral souvent celui du gouvernement.
- Et enfin modèle technocratique : les gens de pouvoir élaborent des stratégies de pouvoir.

A contrario, notre démarche tient de l'ordre du **savoir partagé**, d'un **outillage transmis**, et à partir de là chacun élabore son art de faire.

Il existe une grande confusion du champ éducatif depuis des années, et l'on peut observer une résistance du corps enseignant : mais à quoi résiste-t-il ?

L'école de la république, celle de Jules Ferry, reposait sur une coupure entre l'école et le monde extérieur et en premier lieu cela se retrouve dans les bâtiments. L'architecture actuelle est l'héritière des écoles de la 3^{ème} république. Il y a eu un effet de démocratisation avec sous De Gaulle la construction d'un collège par jour. *L'agencement dit l'importance que l'on accorde aux lieux.* (cf. l'état des facts)

- L'école s'insérait dans un schéma disciplinaire, pas question que les parents en franchissent le seuil.
- On est passé à un schéma ouvert (Michel Foucauld - Gilles Deleuze) en réseau où le contrôle s'exerce à distance (ex de l'hôpital) le plus possible ambulatoire, la prison et le bracelet, la délocalisation des usines.

Quand les enseignants résistent, ils résistent à un modèle ouvert associé à l'ultralibéralisme et c'est là la confusion : il y a l'ancien schéma et plusieurs possibilités d'utiliser le nouveau schéma, cela peut aller vers l'ultra libéralisme mais aussi dans un autre sens. Il y a un critère simple pour se situer : si on peut opérer une quantification du réel nous nous trouvons dans une idéologie libérale (Audimat pour la télé, culture du résultat, tout passe par le chiffre), le modèle étant l'argent.

L'autre modèle se situe dans une perspective démocratique qui multiplie les coopérations ; il opère selon des critères qualitatifs essentiellement. *Le triangle parents / élèves / professeurs est interactionnel.* L'accompagnement à la scolarité est ici prototypique de nouveaux territoires éducatifs.

Plusieurs facteurs entrent en jeu dans ce modèle :

Le rapport à la scolarité des familles : les familles populaires ne sont pas démissionnaires. Par rapport à l'agencement Ferry où ces familles n'étaient pas demandeurs, où la nécessité de l'école pour travailler n'était pas indispensable, l'époque a changé et maintenant il y a désir d'école sincère et profond, qui se précise au sein d'un rapport inégalitaire pourtant : l'école vous écrase, et entraîne un rapport très distancié de ces familles avec les institutions (cf. élections).

Les relations familles – école : Souvent, s'établissent des relations très prudentes, dans un jeu tactique (quand il y a stratégie, il y a toujours pouvoir, fief des hommes politiques : c'est un vocabulaire politique et un langage féodal pour les puissants). La tactique est le jeu des pauvres, dans le présent, plus que de la projection dans l'avenir. Ainsi on n'a pas de propriété, mais on essaye de se protéger de l'intrusion, profiter mais aussi ruser. Appliquons cela à l'école, institution incontournable parce qu'obligatoire : *c'est quand même une contrainte.*

L'expérience scolaire des parents

Les enseignants rencontrent des individus qui ont une expérience scolaire dont on ne peut faire abstraction et qui n'est pas la leur : *la plupart des enseignants ont l'expérience scolaire du bon élève*. Ce n'est pas forcément le cas des familles populaires (mauvais élèves parfois humiliés ou bons élèves empêchés donc frustrés ou travailleurs manuels qui maintenant ont envie).

L'école est intimidante, étrange, basée sur l'idiome du travail.

Il est démontré que dans les familles humbles, on passe plus de temps à faire ses devoirs, défini comme « temps de travail ». Ce qui n'est pas forcément évident, ou plus efficace. Il peut y avoir un malentendu. Il y a un travail à faire pour établir une vraie communication, un travail de traduction, d'éclaircissement pour les jeunes enseignants. Mais ils sont souvent pris dans une double injonction, *persuadés de la bonté intrinsèque de l'école, ils sont en même temps impuissants*.

Développer des attitudes plus adaptées : avoir un tact relationnel.

L'enfant est un messenger (bavard ou muet, son carnet est un message) :

- Des attentes de l'école.
- De sa famille

d'où un *étiquetage plus ou moins conscient*, qui a des effets. L'enfant n'est pas seulement l'élève, il envoie des signaux et en reçoit, livrés à des interprétations pas toujours positives. Les problèmes ne sont pas que pédagogiques ; signaux implicites et inconscients mais perçus. Si le corps enseignant est sur la défensive, ce n'est pas une bonne posture pour avancer, cela conduit même à la paranoïa.

Évolution actuelle avec plus ou moins, une assimilation de l'école à un marché rentable :

Les enseignants, peu reconnus, appréciés mais mal aimés : leur statut social s'est dégradé, faiblesse défensive peu enclin à l'innovation, attitude crispée et frustrée, tout baigne « dans les passions tristes » (Spinoza.) Par opposition à la joie, passion gaie : il faut arriver à sortir de ce pétrin et **leur redonner confiance**.

Les jeunes français manquent de confiance en eux-mêmes, l'école ne leur donne pas confiance à changer absolument cette **société qui fonctionne sur du négatif, du manque**.

Les classes moyennes et supérieures toujours propriétaires de l'école, **lutte pour le marché**, ce qui conduit au consumérisme parental.

Pour les classes moyennes qui veulent conforter leur investissement dans la réussite scolaire, ceci s'accompagne d'une **forte pression sur l'école**, qui peut aller très loin (associations locales des parents, pression sur le rythme scolaire). Tout cela joue sur les affects des enseignants et sur les résultats scolaires. Il y a une responsabilité globale des classes moyennes supérieures.

La forme éducative territoriale est en train d'émerger :

de nouveaux acteurs (animation artistique par ex) transforment l'école hors ou dans les murs, avec un fort effet de mise en réseaux. Dans ce type d'approche, *le malentendu est normal, la compréhension mutuelle anormale et demande beaucoup de travail relationnel, collectif*.

Ceci rend nécessaire un travail préparatoire du terrain, sinon cela échoue entre les acteurs. On observe trop souvent une absence de travail informationnel préalable et pourtant indispensable. Trop souvent c'est *un théâtre d'ombres où chacun joue son rôle dans son coin, où la dramaturgie ne peut pas se dérouler*.

Souvent c'est un triangle de malentendus à tous les niveaux de territorialité. Il faudrait arriver à se mettre d'accord sur les **objectifs** : ces nœuds ne peuvent être dénoués que s'il y a un extérieur à l'école, un **lieu autre** (Mérieux), mais **avec elle**. Nous sommes dans la construction de cet "avec".

Mais on ne peut faire avec que si on a déblayé le terrain interactionnel. **Comprendre** ce qui ne va pas dans les interactions (**malentendus** sociaux, éducation etc.....).

Les logiques des institutions et des différents groupes d'actions ne peuvent coopérer que s'il y a une mise à nu de ce qui accroche - le poids des structures passe par des dramaturgies interactionnelles - et comprendre ce qui se passe pour l'autre, dans le sens d'une grande démocratie.

On oppose les inégalités à l'égalité, le modèle de différenciation est vécu en termes négatifs.

Toute différenciation implique des inégalités, voire de l'injustice ; il n'y a pas de modèle positif d'émulation et de rivalité. Nous faisons une *crispation sur l'idéologie égalitaire*. Or la richesse vitale c'est le nombre de différences positives, sinon on risque l'entropie, il n'y a plus de vie. La différenciation n'est pas hiérarchisation, pire, domination.

La vie, c'est les différences, les rivalités dans le fait entreprendre. C'est comme si le capitalisme avait entamé l'émulation, modèle de démocratie grecque : la rivalité des ego, qui sera le meilleur, etc. Il y a aujourd'hui une nécessité de restaurer une philosophie de la **différence créatrice**. Mais nous avons un gros obstacle culturel à penser la rivalité, mais pas au sens du marché. La médiocrité, on l'a ; on veut l'excellence mettre les universitaires en concurrence pour être les meilleurs, **retrouver le sens de la compétition**.

Table ronde
animée par Jean Claude GUERIN,
avec Jean Louis AUDUC, Jean Manuel DE QUEIROZ

Comment les porteurs de projet CLAS peuvent-ils trouver une posture légitime ?

Jean Claude GUERIN : j'ai un regret, car tout ce qui a été dit n'avait peut-être pas le public souhaité. Il faudra envisager des formations communes avec des enseignants et des parents sur des thèmes communs, par exemple définir les difficultés. Réunir différentes personnes qui pourraient confronter leurs points de vue. Commencer par se dire des choses, chacun sa représentation.

J'ai aussi un espoir : Entendre les accents de 1789, le petit "t" de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Lien entre l'humanisme de l'homme et le sens collectif du citoyen.

Je voudrais revenir sur Réfléchir sur le terme "AVEC" ; nous ne devons pas oublier la cible principale et penser comment agir avec les enfants.

D'autre part, un mot n'a pas été prononcé : co-éducation. La mixité est différente de la notion d'éducation partagée soit par tous ceux qui ont été éduqués et ceux qui éduquent avec la nécessité d'une cohérence des adultes qui ont une fonction éducative à un moment ou à un autre. L'AS le sous tend.

"Notre problème aujourd'hui est de penser ce qui vient " (Derrida). Une nouvelle forme éducative se développe (cf. rapport sur la réforme du lycée. Cf. PEL de Brest, parti de la confrontation et l'échange du citoyen – enquête, outil du terrain. On ne s'en sortira pas sans réfléchir sur les objectifs (diagnostic préalable), élaborer les dispositifs sur les territoires.

" La vision actuelle de l'éducation doit être humaniste " (Morin)

Enfin « Quelle est notre légitimité à faire ? » au regard de la place et rôle des parents et sur quels leviers peser ?

Jean Louis AUDUC : *Il y a nécessité d'asseoir une légitimité de l'accompagnement à la scolarité.* Si on se réfère au Socle commun des compétences, les associations peuvent prendre appui sur les 2 derniers piliers (Citoyenneté - arts - culture - sport) : faire qu'il y ait des compétences sur ces axes qui concernent les gamins dans et hors de l'école. On doit pouvoir accompagner les enfants à résoudre des problèmes et se sortir d'une conception où l'on a des connaissances de jeux télévisés (de type encyclopédique) mais pas de compétences pour les mettre en application (type méthodologique).

Les structures EN - institution existent depuis Napoléon 1^{er} (201 ans ...) et on y fait entrer les parents. On n'a jamais "pacsé" Jules Ferry et Napoléon.

Entre connaissance - compétence - attitude → nécessité de cohérence. Il y a un enjeu fondamental à travailler en commun : associations et enseignants autour du socle commun et les associations ont un rôle d'aide et d'appui avec les familles. Travailler avec les compétences c'est revaloriser le geste professionnel et ne pas faire de différenciation ségrégative entre général et professionnel (17 métiers dans l'école et 100 métiers sur le territoire autour) : Il y a là un *vrai travail d'accompagnement à la scolarité.*

Dernière chose : il y a une grosse angoisse des parents lors de l'orientation, vécu notamment comme un entonnoir à l'entrée en lycée. Un travail de dédramatisation est nécessaire. La réussite peut passer ailleurs que par l'école.

Jean Manuel DE QUEIROZ

Quand on assiste à un orage, on ne réfléchit pas, on subit le phénomène. C'est ce qui se passe actuellement. Nous sommes devant des enjeux importants, devant l'émergence du concept Éducation / formation tout au long de la vie : est-ce pour un bien-être-savoir ou une meilleure "employabilité" ? Comment l'enseignement éducatif est partagé ?

Il y a de nombreux croisements possibles qui peuvent s'inscrire dans un projet municipal de développement durable.

Enfin les réseaux se font à partir d'initiatives et d'expérimentation avec une idée d'aiguillage et de tiers - lieu plutôt informel. Il n'y a pas de réponse unique mais des exemples qui inspirent.