

L'ÉTAT DES RELATIONS ÉCOLE-PARENTS

ENTRE MÉFIANCE, DÉFIANCE ET BIENVEILLANCE



Une enquête quantitative auprès des
directeurs d'école maternelle et élémentaire

GEORGES FOTINOS

L'ÉTAT DES RELATIONS
ÉCOLE/PARENTS

Entre méfiance, défiance et bienveillance

Une enquête quantitative
auprès des directeurs d'école
maternelle et élémentaire

GEORGES FOTINOS

L'AUTEUR

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

REMERCIEMENTS

Cette étude a été réalisée à l'initiative de la CASDEN Banque Populaire, banque coopérative de l'Éducation, de la Recherche et de la Culture et de ses Délégués Nationaux, Philippe Miclot et Patrick Uhmauer. Elle s'inscrit dans son programme de participation à la refondation de l'école et d'aide aux enseignants. Elle a été conçue en coopération avec une équipe d'universitaires de Lyon 1 (ESPE site Loire et Laboratoire de recherche en éducation ACTé EA 4281, Dominique Berger professeur des universités, Crane Rogers, ingénieur statisticien, Lucile Sautot, doctorante) qui en a aussi assuré la logistique ainsi que le traitement statistique. Elle a été soutenue par les principaux syndicats d'enseignants et d'inspection du 1^{er} degré (SE/UNSA, SNUIPP/FSU, SGEN/CFDT, SIEN/UNSA) ainsi que par l'ANDEV, l'OCCE, la FNAREN et plusieurs élus de collectivités locales et responsables départementaux de l'Éducation nationale (IA-DASEN). Elle s'est enrichie de deux percutantes et diachroniques «Contributions au débat», l'une de Philippe Meirieu, professeur des universités (Lyon 2) l'autre, de Denis Meuret, professeur émérite des universités (Dijon/Bourgogne). Ce travail a également bénéficié d'une relecture vigilante et roborative d'Annie Joséfia (IEN honoraire), Laurence Lévy-Delplat (conseiller académique recherche-développement, innovation et expérimentation), Martine Langevin (documentaliste ESPE).

Que ces participants ainsi que les 3 917 directeurs et enseignants qui ont bien voulu prendre de leur temps déjà trop sollicité pour répondre au questionnaire soient ici très vivement remerciés.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
Pourquoi cette étude et pourquoi maintenant?	
1 / HISTORIQUE DES RELATIONS ÉCOLE/PARENTS (1882-2014)	11
2 / L'ENQUÊTE	19
Méthodologie et questionnaire	20
3 / PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS	25
3.1 Caractéristiques des directeurs et des écoles	26
3.2 Organisation interne du partenariat École/Parents	28
3.3 Différends et agressions	30
3.4 Opinions des directeurs sur le partenariat avec les parents	33
3.5 Analyse	37
3.6 Comparaison 2005-2013	43
4 / LES COMPOSANTS SIGNIFICATIFS DE LA RELATION ÉCOLE/PARENTS	45
4.1 Différends et agressions	46
4.2 Politique de relation avec les parents	51
4.3 Perception des parents par les directeurs	55
4.4 Climat de l'école et relations avec les parents	60
4.5 Analyse	62
5 / PROPOSITIONS	67
5.1 Initiatives nationales: statuts et formations	68
5.2 Initiatives locales: cinq points d'ancrage	68
CONCLUSION	75

CONTRIBUTIONS AU DÉBAT

77

1. Pour un nouveau contrat entre l'École et les parents... 77
*Philippe Meirieu, professeur des sciences de l'éducation,
Université Lumière-Lyon 2*
2. Les parents et l'école au Québec et en France 84
*Denis Meuret, professeur émérite des sciences de l'éducation,
Université de Bourgogne IREDU*
3. «Chez Maryse» Un passage pour conquérir l'espace scolaire 90
Maryse Métra, présidente de l'Association des Groupes de Soutien au Soutien

ANNEXES

93

1. Fréquence et nature des agressions 93
2. Les composants significatifs de la relation École/Parents 95
3. Enquête nationale parents-enseignants 102

BIBLIOGRAPHIE

115

INTRODUCTION

Pourquoi cette étude et pourquoi maintenant ?

Brutale d'entrée, cette simple question – sur un champ qui concerne, ne l'oublions pas, près de 9,2 millions parents d'élèves de l'école primaire, 325 000 enseignants: directeurs, instituteurs, professeurs des écoles et 6,7 millions élèves – nous paraît bien poser l'ensemble de la problématique des relations École/Parents dont la base essentielle est d'être reconnue par la recherche tant en France qu'à l'étranger comme un élément important dans la construction de la réussite scolaire des enfants et des jeunes. Pour nous, la rénovation annoncée de ce partenariat et sa mise en place se déclinent en amont sur trois nécessités qui seront les « fils rouges » de cette étude.

- **Connaître de façon plus précise les constituants historiques des rapports de l'école avec les parents ainsi que leurs évolutions à travers la succession des textes officiels pour aboutir à une meilleure compréhension de la situation actuelle et permettre une analyse diachronique.**
- **Prendre en compte au niveau des écoles et des établissements scolaires une actualité politique et institutionnelle qui réactive et inscrit ce partenariat comme un des éléments importants pour la « refondation » de l'école.**
- **Intégrer et développer la démarche de recherche portant sur la mesure de la nature et du volume de conflits École/Parents ainsi que sur les violences commises par ces derniers à l'encontre des enseignants et des directeurs.**

D'emblée, il nous semble pertinent pour présenter ce travail de signaler que sa singularité et son originalité reposent, d'une part sur le questionnement national d'un seul des deux acteurs concernés: les enseignants et directeurs d'école et d'autre part, sur l'objectif des items centré sur les opinions et les pratiques. En effet, il existe en France et au niveau international, une importante littérature produite au cours de ces dernières décennies sur la nature des interactions entre parents et enseignants mais elle se révèle presque exclusivement centrée sur l'axe « Familles » ou alors portant sur des catégories d'élèves particuliers (élèves en difficultés, familles en précarité, élèves handicapés...).

Ces nombreux travaux réalisés dans leur quasi-totalité par des chercheurs en sciences sociales se développent **sur trois domaines d'étude**:

- les liens entre les caractéristiques parentales (sociales, économiques, culturelles, géographiques) et le système éducatif (missions, organisation, fonctionnement);
- les stratégies familiales et institutionnelles de «l'accompagnement scolaire» des enfants;
- les dispositifs d'aide et de soutien à la parentalité dans leur dimension éducative.

Ce constat d'orientation des recherches qui ne concerne qu'un des deux acteurs de ce partenariat nous semble particulièrement révélateur de plusieurs «non-dits» sous-jacents de la problématique actuelle de la mise en œuvre de la «redynamisation des relations École/Parents». Ils nous questionnent notamment sur:

- L'importance réelle donnée par le pouvoir politique à la réalisation d'une véritable politique de coopération Enseignants-Parents. En effet, comment construire un projet commun sans connaître l'opinion, le ressenti, les pratiques actuelles des enseignants et directeurs d'école?
- La connaissance générale de ce sujet qui se trouve fortement influencée si ce n'est polarisée par cette orientation «Familles» et qui conduit à une perception assez souvent critique des personnels de l'Éducation nationale.
- Une méconnaissance de l'ampleur et de la diversité des réalisations partenariales de terrain, de leur processus de construction et de leurs effets sur l'organisation de l'école et la réussite des élèves.
- Le poids important dans les orientations politiques de ce partenariat d'autres départements ministériels (Ville, Familles, Affaires sociales) notamment en matière d'accompagnement scolaire d'aide à la réussite scolaire, d'aide à la parentalité «éducative».

In fine, l'ensemble de ces «non-dits» qui, pourtant structurent la relation École/Parents ne pourrait-il pas se résumer à la question historique et récurrente: qui est le principal éducateur des enfants et comment concilier et réunir dans un projet commun les deux prétendants légitimes à cette responsabilité?

L'objectif principal de ce travail étant, répétons-le, à partir des résultats de la recherche mais aussi du constat de bon nombre de praticiens qui mettent en évidence les liens de la réussite scolaire avec la qualité de la coopération École/Parents, d'approcher autant que faire se peut le «véritable» positionnement des enseignants sur les relations tenues, à tenir, ou à créer avec les parents, notre étude se développe sur trois parties:

La première est une photographie de la situation existante construite par un questionnement portant tant sur l'organisation de l'école et son adaptation au partenariat que sur le vécu et le ressenti des directeurs face à la mise en œuvre (ou non) de cette coopération. À titre indicatif mais sans vouloir déflorer les principaux résultats de l'enquête, il nous paraît intéressant d'indiquer d'ores et déjà que la tonalité générale des appréciations portées sur les parents s'oriente plus vers la méfiance si ce n'est de la défiance plutôt que vers la confiance.

La deuxième d'ordre plus analytique tente de dégager – grâce à un travail statistique important et particulièrement pointu – les éléments les plus significatifs concernant deux domaines: **le dynamisme du fonctionnement du partenariat École/Parents et les différends avec les parents**. C'est ainsi que l'on remarque notamment pour le premier et parmi les variables significatives «caractéristiques personnelles», l'âge, le sexe, la charge de la fonction et pour le second, parmi les variables «caractéristiques de l'école», le type d'école, la situation géographique et sociale, les projets éducatifs.

Mais, pour cet ensemble, ce sont surtout les variables concernant la perception et les opinions des directeurs sur les parents, que l'on peut rassembler sous le vocable «climat émotionnel», qui semblent les plus discriminantes. Leur lien particulièrement fort avec le «climat scolaire» en apporte une preuve.

La troisième, la partie «Propositions», repose sur l'analyse de l'ensemble des résultats présentés. Elle prend la forme d'un processus composé de deux types d'actions étroitement liées. Le premier, d'ordre réglementaire et législatif pose les bases d'une redéfinition des missions et de la formation des enseignants et de celles des directeurs et propose des modifications relatives à la place et au rôle des parents d'élèves dans l'école et sur la commune. Le second, sur le champ des actions éducatives concrètes construites en commun par les deux partenaires (la seule véritable voie pour ancrer réellement dans l'école une volonté réciproque de coopération) recommande notamment une gestion partenariale de la violence à l'école, des projets d'aménagement du temps scolaire, des lieux de dialogues et d'échanges. Elle se termine par une réflexion particulièrement «décapante» sur la comparaison du partenariat École/Parents en France et au Québec de Denis Meuret (Professeur des Universités), un des plus fins connaisseurs de ces deux systèmes éducatifs.

Enfin, pour clore ce texte de présentation et donner à ce travail un statut plus large, il est opportun de préciser ici que cette étude fait partie d'un ensemble de trois ouvrages (sur le même thème et construit sur le même questionnaire) qui concernent chronologiquement les directeurs d'école puis les proviseurs de lycées et les principaux de collèges et leurs adjoints, et pour terminer les parents d'élèves.

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

- **Au niveau de la réussite globale de notre École.**

Inutile ici de rappeler les classements internationaux de l'école française et de son caractère éminemment inégalitaire. En effet, au regard d'autres pays comme le Canada où le partenariat École/Parents est un des leviers importants de la réussite des enfants et d'une école démocratique mais aussi en relevant que la plupart des études sur ce sujet mettent en évidence les mêmes bénéfices, sans oublier pour certains un faible coût de gestion globale de l'administration de leur système éducatif.

■ **Au niveau plus large du fonctionnement de la société française.**

En effet, la relation École-Famille est devenue de nos jours un fait de société marquant son évolution. Ce phénomène relativement récent marque, d'une part, le besoin accru de responsabilisation des parents dans l'éducation de leurs enfants (parfois pour se déculpabiliser) au regard du fonctionnement sélectif de l'école et d'autre part, la perte des valeurs sociales collectives qui conduisent des parents à devenir des consommateurs d'école et des surveillants vétéilleux d'enseignants.

Toutefois, malgré cette situation qui évolue négativement et sous nos yeux (cette étude le démontre) ne pas répondre à la demande de participation des parents ne peut qu'accentuer et de façon irréversible, la concurrence entre les établissements scolaires et développer encore plus une « marchandisation », déjà bien avancée en France, du domaine de l'éducation. C'est enfin fragiliser la cohérence du lien social et des valeurs collectives du « vivre ensemble » qui trouvent encore leurs sources (mais pour combien de temps encore ?) dans l'école publique, gratuite et laïque et dans la mission citoyenne et sociale de ses enseignants.

1 / HISTORIQUE

des relations École/Parents

L'optique même de cette étude centrée sur le positionnement de l'école et des enseignants vis-à-vis des parents d'élèves et des familles nous a conduits à une recherche approfondie et ciblée sur les documents produits par l'institution et la profession. Afin de délimiter ce champ, nous avons choisi pour ce travail diachronique les dates « bornes » de 1882 et de 2013 qui permettent à partir de ces repères marqués chacun par une loi importante portant sur la transformation du système éducatif de suivre dans une continuité républicaine l'évolution de la nature de ces liens et de leurs traductions dans le fonctionnement général et ordinaire de notre système éducatif.

LA LOI DU 28 MARS 1882

«Loi qui rend l'enseignement primaire obligatoire» et les familles (article 16)¹

La recherche des textes sur ce domaine dans les ouvrages de référence présentant la législation et la jurisprudence de l'enseignement primaire permet de constater² que durant plus d'un demi-siècle la seule mesure marquant la présence des parents dans le fonctionnement de l'école est «l'obligation scolaire».

1. Article 16. «Les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille doivent chaque année, à partir de la fin de la deuxième année d'instruction obligatoire, subir un examen qui portera sur les matières de l'enseignement correspondant à leur âge dans les écoles publiques, dans des formes et suivant des programmes qui seront déterminés par arrêtés ministériels rendus en conseil supérieur.

Le jury d'examen sera composé de: l'inspecteur primaire ou son délégué, président; un délégué cantonal; une personne munie d'un diplôme universitaire ou d'un brevet de capacité; les juges seront choisis par l'inspecteur d'académie. Pour l'examen des filles, la personne brevetée devra être une femme. Si l'examen de l'enfant est jugé insuffisant et qu'aucune excuse ne soit admise par le jury, les parents sont mis en demeure d'envoyer leur enfant dans une école publique ou privée dans la huitaine de la notification et de faire savoir au maire quelle école ils ont choisie.

En cas de non-déclaration, l'inscription aura lieu d'office, comme il est dit à l'article 8.»

2. Archives du ministère de l'Éducation nationale:

- Nouveau Code de l'instruction primaire, Louis Schwartz, Hachette (1889, 1898, 1930).
- Législation et jurisprudence de l'enseignement public et privé, Louis Gobron, Librairie J.-B. Sirey, 1906.
- Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique, décembre 1932, n° 2722.
- Législation de l'enseignement secondaire, L. Dion (1928 1935).
- Manuel de législation à l'usage des établissements du second degré, L. Cros et R. Deveze, 1945.

Ce texte se révèle particulièrement coercitif pour les parents puisqu'en cas de non-inscription de l'enfant à l'école quinze jours avant la rentrée sans motif valable, le Maire fait une inscription d'office. Pour les enfants instruits dans la famille, le contrôle est très strict. En effet, à la fin de la seconde année de scolarité obligatoire, les enfants subissent un examen portant sur «les matières enseignées à leur âge» devant un jury composé par l'Inspecteur Primaire. Si les résultats sont insuffisants et qu'aucune excuse n'est admise par le jury, les parents sont mis en demeure d'envoyer leur enfant à l'école publique. En cas de refus, l'inscription est faite d'office.

Nous retrouvons le même «assujettissement» avec des conséquences judiciaires en cas de non-signallement par les parents des absences scolaires. «Une absence de 4 fois dans le mois» sans justificatif entraîne une comparution des parents devant la Commission scolaire et une non-comparution entraîne ensuite une forme républicaine de «clouage au pilori»: l'inscription publique sur la porte de la Mairie des faits accompagnés du nom, prénom et qualité du «délinquant» suivie d'une plainte au juge de paix, d'une contravention pleine de police (11 à 15 francs) et de... 5 jours de prison!

LA LOI DU 8 JUILLET 2013

«Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école» et les parents d'élèves

Cette loi (et son rapport annexé) reconnaît et valorise fortement le partenariat avec les parents. Elle promeut le concept de «coéducation» comme «un des principaux leviers de la refondation de l'école». Et pour ne pas rester sur le registre des déclarations, elle précise les points importants et structurants de la mise en œuvre de cette coopération:

- **«Elle (la coopération) doit se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative dans l'intérêt de la réussite de tous les enfants».**
- **«Il convient de veiller à associer tous les parents au projet éducatif de l'école et de l'établissement».**
- **«Des actions seront construites au niveau de l'école et de l'établissement pour renforcer les parents et leurs associations».**
- **«Les parents seront associés aux parcours individuels d'information et de découverte du monde économique et professionnel».**
- **«Il est décidé à titre expérimental que la décision d'orientation en fin de troisième appartiendra aux parents».**
- **«Il s'agit d'accorder une attention particulière aux parents les plus éloignés de l'institution scolaire par des dispositifs innovants et adaptés»**
- **«Le directeur d'école ou le chef d'établissement associe les parents à la mise en place de dispositifs d'aide et d'accompagnement des élèves».**
- **«Il est prévu dans tous les établissements scolaires un espace à l'usage des parents et de leurs délégués».**
- **«L'école doit assurer conjointement avec les familles l'enseignement moral et civique».**

Entre ces deux dates nettement plus d'un siècle s'est écoulé. Nous sommes passés de la notion de Famille à celle de Parents d'élèves. Que s'est-il passé pour aboutir à ce changement profond de la politique de l'Éducation nationale vis-à-vis des parents? Quelles sont les décisions qui ont conduit à cette évolution? Les éléments de réponse qui peuvent être apportés nous semblent non seulement pouvoir éclairer le présent mais aussi se révéler utiles pour l'avenir.

Abordons ici un point capital «pierre de touche» et centre de gravité de notre système éducatif: «l'enseignement moral et civique». La III^e République conquérante des années 1880 décrète la nécessité d'un enseignement conçu comme une «instruction publique». Les grands principes de la laïcité, la morale de Kant et le positivisme d'Auguste Comte en sont les bases idéologiques majeures. Son unicité permet de soustraire les enfants à l'influence de l'église, des parents et du milieu familial et local. «Seul l'État a le droit d'enseigner» selon Jules Ferry. Le philosophe Alain (Émile Charrier) et professeur de Lycée développe d'une façon radicale les raisons qui, d'après lui, légitiment ce droit:

- **«L'école est faite pour libérer les enfants de l'amour de leurs parents».**
- **«La famille instruit mal et éduque mal».**
- **«Tout comme leurs ancêtres de la révolution française, les réformateurs de 1881 considèrent que les parents sont en majorité des ignorants acquis aux superstitions et aux préjugés obscurantistes».**
- **«Le père de la sociologie», Émile Durkheim participe fortement au développement de cette «idéologie» en affirmant notamment que «l'école est une chose sérieuse confiée aux instituteurs qui sont éclairés par la raison tandis que les parents et plus particulièrement les mères sont manipulés par les forces obscures de la religion».**

L'influence de cette «posture» extrême bien que plus ou moins partagée par les penseurs pédagogiques de l'époque – la plupart philosophes ou psychologues – va entre les deux guerres s'atténuer sous l'effet de deux facteurs majeurs: d'une part, la création du Code Soleil, «Bible de l'instituteur», véritable code moral et pratique de la profession et d'autre part, la création des premières associations de Parents d'élèves.

En effet, le Code Soleil (du nom de Joseph Soleil, chef de bureau au ministère de l'Instruction publique, chargé des questions de législation scolaire qui en dirigera l'édition de 1923 à 1954) rédigé par le Syndicat National des Instituteurs et publié par sa maison d'édition Sudel va réserver dans toutes ses éditions et sans discontinuité de 1923 à 1979 dans sa partie «morale professionnelle» un chapitre entier centré sur les rapports de l'instituteur avec les familles. À remarquer que tout au long de cette période son contenu sera quasiment inchangé.³

3. Archives du Syndicat des enseignants de l'UNSA:

- Code Soleil «Le livre des instituteurs», Éditions Sudel (1929, 1937, 1947, 1977).
- L'école libératrice, n° 22 du 12 février 1960.
- L'école libératrice, n° 33 bis du 13 mai 1960.

La méfiance, la défiance, si ce n'est le rejet des familles par l'institution – présents dans les textes cités précédemment – sont ici remplacés par une série de conseils pratiques dont les principaux sont ainsi rédigés :

- **« Garder avec les familles un contact indispensable ».**
- **« C'est une véritable collaboration qui doit s'établir entre le père de famille et le maître pour l'éducation de l'enfant. Le maître ne saurait donc considérer qu'il a achevé sa tâche à quatre heures de l'après-midi ».**
- **« Un père a le droit de savoir ce que son enfant fait à l'école et un instituteur doit éprouver le besoin d'appuyer son autorité sur celle du chef de famille ».**
- **« Nulle meilleure façon de dissiper les préjugés qui règnent parfois entre les maîtres et les familles que de faire naître entre eux des liens de confiance mutuelle et de sympathie d'estime ».**

Le second facteur concerne « l'apparition » dans le système éducatif des associations de Parents d'élèves. La première association de ce type voit le jour au Lycée Carnot en 1905. Elle se transforme rapidement en Fédération des Parents d'Élèves de l'Enseignement Public « PEEP » reconnue officiellement en 1926. Suivront en 1930, les créations de la Fédération de l'Union Nationale des Associations de Parents de l'Enseignement Libre « UNAPEL » et de la Fédération Nationale des Associations de Parents d'Élèves « FNAPE » et en 1947, celle de la Fédération des Conseils de Parents d'Élèves, la « FCPE » à l'initiative du Syndicat National des Instituteurs et de la Ligue de l'enseignement. On constate que ce mouvement est créé à l'origine par les classes sociales aisées et ne concerne d'une façon générale que les établissements secondaires privés et publics.

Toutefois, il faudra attendre la circulaire d'octobre 1932 du ministre de l'Éducation nationale Anatole de Monzie aux Recteurs pour voir l'administration de l'Éducation nationale promouvoir auprès des établissements du secondaire la participation des parents qui s'énonce ainsi : « à la lumière de la collaboration fructueuse des délégués des parents d'élèves avec les chefs d'établissement lors des travaux des commissions d'entrée en 6^e, il est estimable que les associations soient en mesure de grouper le plus grand nombre possible de parents d'élèves afin que leurs délégués aient qualité pour porter au sein des commissions où ils pourront être appelés à siéger les véritables aspirations des "usagers" »³. À remarquer l'emploi pour la première fois de ce terme désignant les parents d'élèves – qui nous paraît pourtant très contemporain – par l'administration de l'Éducation nationale. Il marque déjà nettement la frontière du champ d'intervention des parents. Nous sommes ici assez loin de ce que le Code Soleil préconisait à la même époque : **une « véritable collaboration pour l'éducation des enfants »**.

En novembre de la même année, le ministre de l'Éducation nationale « invite » les Inspecteurs d'Académie et les chefs d'établissement à signaler aux pères de famille l'intérêt de s'affilier à une association de parents d'élèves « en vue d'une collaboration qui sera de plus en plus nécessaire à la vie et à la gestion de nos établissements scolaires ».

En août 1942, on note un saut qualitatif important dans la participation des parents aux décisions concernant l'organisation de l'établissement puisqu'un texte ministériel indique que «les chefs d'établissement devront tenir compte dans toute la mesure du possible du désir des parents dans la fixation des horaires de classe des Lycées et Collèges; ils devront les associer plus étroitement aux réunions et solennités organisées par l'établissement à l'intérieur ou à l'extérieur de celui-ci»⁴.

À travers ces textes, on perçoit une nette évolution de la conception des rapports de l'école avec les parents depuis les lois de Jules Ferry; évolution qui prend des formes différentes selon le niveau de scolarité concerné. D'un côté pour les lycées et collèges, une ouverture institutionnelle pour participer au fonctionnement et à la vie de l'établissement qui est loin – sur certains points – d'être «en trompe l'œil» (voir notamment le délicat problème de la fixation des horaires). De l'autre, pour l'école primaire, un détachement des textes fondateurs qui construisent l'école – en «arrachant» l'enfant à ses parents et en «excluant» les familles du droit d'éduquer – par la mise en œuvre pratique d'une morale professionnelle construite sur des valeurs sociales et éducatives codifiées par le syndicat national des instituteurs.

Toute la problématique des liens École/Parents (qui sera quasiment inchangée jusqu'à la fin des années 1950) tient dans l'évolution croisée de ces deux conceptions des rapports de l'école avec les parents. Évolution qui se développe à partir des années 1960 au profit de la participation institutionnelle sous l'effet conjugué de plusieurs facteurs:

- **La massification de l'enseignement et la démocratisation des études par l'extension de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans «pensées par l'école en termes d'entrée dans le système scolaire et par les parents en termes d'aiguillage et de sortie et donc de choix entre des parcours possibles».**⁵
- **L'évolution de la société vers l'enfant roi «porteur des virtualités familiales qui conduit en cas de conflits avec l'école à protéger l'enfant. Le front des adultes est rompu et la parole de l'enfant l'emporte sur celle du professeur».**⁴
- **L'élévation importante du niveau d'éducation et culturel des parents.**
- **La perte du prestige et du magistère des enseignants d'abord du premier puis du second degré.**

C'est ainsi que suivant cette évolution générale de la société française en 1969, les parents sont introduits dans les conseils d'administration et les conseils de classe des établissements du second degré au «grand dam» des chefs d'établissement et des enseignants qui y voient là une remise en cause de leur pouvoir. «Dans les faits, l'administration nommée par le ministère conserve de

4. Archives du Syndicat des enseignants de l'UNSA:

– Code Soleil «Le livre des instituteurs», Éditions Sudel (1929, 1937, 1947, 1977).

– *L'école libératrice*, n° 22 du 12 février 1960.

– *L'école libératrice*, n° 33 bis du 13 mai 1960.

5. Rapport IGEN/IGAENR «La place et le rôle des parents dans l'école», ministère de l'Éducation nationale, 2006.

tels pouvoirs que l'intervention des parents dans ces conseils semble de pure forme»⁶. En 1975-1976, cette «intrusion» s'étend à l'organisation du fonctionnement des écoles par la création du conseil d'école, instance qui a pour objet «d'institutionnaliser et de régler les relations entre maîtres et parents d'élèves appelés à collaborer dans l'intérêt de l'enfant sans que soient amoindries l'autorité et la responsabilité pédagogique des enseignants». Malgré ces précisions ministérielles, la création de ces conseils est «perçue comme le début d'une surveillance, un partage de pouvoir, une dépossession et les institutionnels n'ont pas tort d'y voir la fin de leur autonomie»⁶.

Au cours de cette période, il est difficile de ne pas tenir compte dans cette évolution des changements politiques et de l'émergence du système d'enseignement privé contractuel institué par la loi du 31 décembre 1959. En effet, en instaurant le droit des familles à choisir leur école et le droit à l'identité des établissements à travers le «caractère propre», il apparaît que la «percolation» de ces droits vers l'enseignement public était amorcée et en voie de se cristalliser sur la carte scolaire, les projets d'école et d'établissement, les conseils d'école et d'administration des lycées et collèges de l'enseignement public. Il faut noter qu'une des autres conséquences majeures de cette loi a été l'émergence d'une véritable «union sacrée» scellée entre les instituteurs et les parents d'élèves de l'enseignement public⁷.

En effet, le 13 février 1960, une pétition nationale contre cette loi était lancée par le Comité national d'Action laïque et conduite par le Président de la FCPE, Jean Cornec et le secrétaire général du SNI, Denis Forestier. Elle recueillera plus de 10 millions de signatures. À noter que cette alliance se manifesterait de nouveau sous la forme de manifestations nationales, l'une portant sur «l'appel pour une autre politique de l'éducation nationale» avec plus de 100 000 manifestants à Paris en décembre 1972, l'autre contre le projet Haby réunissant également, à Paris, le même nombre de participants.

À noter le soutien de ces deux organisations à la 90^e proposition du programme de François Mitterrand instituant le Service Public Unifié et Laïc de L'Éducation nationale (SPULEN). Dans sa lettre de campagne du 1^{er} mai 1981, le candidat précisait que l'essentiel de cette mesure «est de donner au service public les moyens lui permettant d'assurer sa mission» et insistait notamment sur «la participation des familles aux tâches éducatives» et sur le «développement de l'espace éducatif autour de l'école».⁷

Dès la fin des années 1970, les bases structurelles des relations École/Parents nous semblent posées. Elles seront élargies et enrichies près de quinze ans plus tard par la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 qui introduit sur ce champ deux évolutions importantes.

■ **La première concerne l'introduction du concept de «communauté éducative» qui**

6. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome 4 «l'École et la famille», Antoine Prost, Éditeur G. Latat, 1981.

7. 1984 *La guerre scolaire a bien eu lieu*, J. Battu, C. Joint-Lambert, E. Vandermeersch, Desclée de Brouers, 1995.

rassemble les élèves ainsi que tous ceux qui dans l'établissement ou en relation avec lui participent à la formation des élèves. Les parents officiellement membres de communauté «sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement de leur participation à la vie scolaire et au dialogue avec les enseignants».

- La seconde qui reprend sous une autre forme certains articles du code Soleil en précisant notamment: «parmi les partenaires dont les actions se conjuguent au sein d'un projet éducatif global pour lutter contre l'exclusion figurent d'abord les parents qu'il faut parfois réconcilier avec l'école, accueillir et instruire s'ils en ressentent le besoin pour mieux suivre leurs enfants». «Les parents sont les partenaires permanents de l'école ou de l'établissement. Leur droit à l'information et à l'expression doit être absolument respecté».

En outre, cette loi précise que les parents contribuent aux décisions d'orientation de leurs enfants et que «nul ne peut décider à la place de ces derniers». La mise en pratique de ce principe fondamental «peut toutefois rencontrer deux limites: l'offre de formation et le niveau de connaissances et d'aptitudes pour tirer profit de l'enseignement ultérieur».

À noter que c'est au cours de cette période que les contradictions entre d'une part, la volonté affichée du législateur de promouvoir le rôle des parents d'élèves au sein des établissements scolaires et d'autre part, les résistances manifestes du système éducatif à ce changement émergent au grand jour sous la forme d'une salve d'études et d'ouvrages. Les plus marquants ayant pour titre ou sous-titre: «Les Consommateurs d'école» (R. Ballion, 1982), «Le Malentendu» (F. Dubet, 1997), «L'École ou la guerre civile» (P. Meirieu et M. Guiraud, 1997), «La Grande explication» (P. Meirieu, 2000), «L'École contre les parents» (D. Gayet, 1999), «Le dialogue impossible» (P. Perrenoud, 2001).

Depuis cette évolution, la situation ne semble guère avoir progressé vers une pratique de partenariat réelle et intégrée dans les établissements et écoles et ceci malgré de multiples incitations «textuelles» telles:

- La loi d'orientation sur l'école de 2005 qui prône «une véritable éducation concertée avec les parents».
- La publication régulière et annuelle de circulaires concernant le «nécessaire dialogue avec les parents» dont notamment les opérations «semaine des parents», «mallette des parents», «ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration».
- L'ouverture institutionnelle d'espace de participation comme les contrats éducatifs locaux, les contrats de réussite dans les ZEP et dans les REP, les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, la semaine des initiatives citoyennes...
- Le «décret relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants des parents d'élèves et modifiant le code de l'éducation», juillet 2006. Décret qui répond à une demande récurrente et jugée fondamentale par les Associations de Parents d'élèves.

Au seuil de ce parcours historique et de cet éclairage singulier de l'évolution des rapports de l'École avec les parents d'élèves qui successivement – mais aussi de

façon cumulative – s’est construite sur les «statuts» de parents considérés comme «assujettis», «partenaires» «usagers», «clients»⁸, il est légitime et logique de penser que la prochaine étape se trouve dans la mise en œuvre des changements relatifs à ce domaine contenus dans la loi d’orientation et de programmation sur la refondation de l’école de juillet 2013. La circulaire «d’application» interministérielle en date du 15 octobre 2013 «Renforcer la coopération entre les parents et l’école dans les territoires» apparaît – dans sa partie Éducation nationale – aller fermement dans ce sens. Elle reconnaît notamment:

- **Que la participation des parents à l’action éducative est déterminante dans la réussite des élèves et le climat scolaire.**
- **Qu’il faut rendre effectifs les droits d’information et d’expression des parents.**
- **Qu’il faut instaurer de nouvelles modalités de coopération avec les parents dans une perspective de «coéducation».**
- **Qu’il faut développer des actions d’accompagnement à la parentalité à partir d’un diagnostic partagé dans le cadre des projets d’école et d’établissement et des projets éducatifs territoriaux.**

À noter que la quatrième mesure du programme de simplification (administrative) pour l’Éducation nationale (juillet 2013) participe à l’application de ces directives par la mise en place progressive d’un ensemble de télé-services «scolarité» à destination des parents d’élèves (relevé de notes, absences, compétences...) «afin de leur permettre de suivre la scolarité de leurs enfants au quotidien, d’effectuer en ligne les démarches administratives et de fluidifier la communication avec l’administration». En outre, la dématérialisation de la saisie des demandes de vœux d’orientation/dialogue avec les familles après une expérimentation sera mise en œuvre à «l’horizon 2014» et «le télépaiement par les familles est en cours d’étude».

Pour ce faire et c’est une première dans l’administration de l’Éducation nationale «le projet académique comportera un volet relatif aux relations École/Parents» coordonné par un référent «parents d’élèves». Les directeurs académiques des services de l’Éducation nationale seront chargés de «développer des dispositifs innovants et adaptés en direction des parents les plus éloignés de l’institution scolaire» et «d’associer les parents et leurs représentants aux différents processus» de diagnostic partagé avec tous les acteurs du territoire.

En cas de véritable appropriation par les «acteurs de terrain» de ces outils et loin de «l’endoréisme» récurrent qui jalonne l’histoire des décisions politiques sur les liens entre les parents et les enseignants, l’école française entrerait alors dans la nouvelle période annoncée celle de la «coéducation».

8. Ville École Intégration, n° 114 «La coopération des parents et des maîtres», Françoise Lorcerie, CNDP, 1998.

2/ L'ENQUÊTE

L'enquête portant sur l'année scolaire 2012-2013 a été réalisée par la passation en ligne d'un questionnaire «Formulaire» dans Google Drive du 10 juin au 19 juillet. **3 917 réponses ont été enregistrées.**

Après les différentes étapes de contrôle du jeu de données :

- nombre de réponses par questionnaire;
- recodage et traitement particulier de certains items portant notamment sur les items ouverts et items logiquement liés;
- recherche de la cohérence des réponses (valeurs incohérentes et valeurs suspectes);
- le constat d'une participation très inégale entre directeurs (90 %) et enseignants (10 %);
- l'objectif de saisir l'évolution du partenariat École/Parents (comparaison avec des enquêtes directeurs de 2005 et 2010).

Seules les réponses des directeurs ont été retenues (3 580) ce qui, après contrôle, donne un résultat final de 3 320 réponses.

L'information a été communiquée aux intéressés par les principaux syndicats des enseignants et des inspecteurs du 1^{er} degré (SE-UNSA, SNUIPP/FSU, SGEN-CFDT, SIEN-UNSA), des associations complémentaires et de l'école (OCCE, Ligue de l'enseignement, DDEN), des responsables territoriaux de l'Éducation nationale (IA-DASEN) et de collectivités via l'ANDEV ainsi que par la CASDEN par son réseau de Délégués Départementaux et son site national. Cette diversité des canaux d'information de l'enquête est à l'origine du nombre significatif de réponses. Elle nous a permis de réaliser ce travail avec une fiabilité plus grande, d'une part, en limitant le risque de l'un des dangers du questionnaire en ligne qui est de n'interroger qu'une fraction particulière de la population visée et de gérer ainsi ce «biais d'échantillonnage» et d'autre part, en couvrant avec une bonne probabilité par une diffusion nationale le risque de répartition géographique. Afin de pouvoir contrôler la représentativité de l'échantillon, nous avons inclus diverses questions sur les caractéristiques des répondants et des écoles qui seront comparées aux données existantes de l'Éducation nationale.

Méthodologie et questionnaire

Approches de l'identification des questions

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

Questions (G. Fotinos):

- **Descriptif du répondant (directeur d'école ou enseignant, personnel de direction).**
- **Descriptif de l'école (taille, contexte, climat...).**
- **Questions typiques des suivis de pratiques utilisées dans les enquêtes internes de l'Éducation nationale et des enquêtes antérieures sur les écoles conduites par l'auteur:**
 - nature et fréquence des rencontres avec des parents;
 - nature et fréquence des incidents et «différends» avec des parents;
 - implications des parents d'élèves dans la vie de l'école;
 - qualité relationnelle avec les parents;
 - évolution sur les dernières années du partenariat.

Questions (équipe ACTé EA 4281 – laboratoire de Recherche en éducation – D. Berger et al):

Ensemble de propositions formulées selon la technique de «Lickert» (échelle mesurant le degré d'accord ou de désaccord avec une affirmation); format de questions efficace en termes d'expression d'opinions et en temps de réponse.

Le croisement de plusieurs axes ou niveaux de réflexion:

- **opinions générales vs constats locaux;**
- **rôles respectifs des enseignants/de l'école d'une part, et des parents d'autre part;**
- **pratiques des enseignants/écoles ou constats de comportements ou d'attitudes pour les parents et indications relatives aux freins ou solutions pour améliorer la relation aux parents.**

Opinions générales vs constats locaux: l'essentiel des questions vise à décrire ce qui se fait concrètement ou les impressions sur comment cela se passe au niveau de l'école ou l'établissement. Les questions plus générales permettent de voir si les convictions personnelles du répondant sont en accord avec la situation locale indépendamment des contraintes de la situation réelle.

Rôle et pratique de l'école/Rôle et attitude des familles/État des interactions: tentative de distinguer ce qui relève de l'action ou rôle de l'école ou des enseignants d'une part, et de ce qui relève de l'attitude ou rôle des parents, d'autre part.

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

Pratiques individuelles de l'enseignant/l'école et avis sur familles: questions visant au départ à vérifier différents aspects de la collaboration/échanges/complémentarité entre parents et enseignants, notamment selon la typologie d'Epstein.

Questionnaire final

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

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

Typologie d'Epstein

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

Répartition des questions Berger et al par axes

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

In fine le questionnaire dont nous présenterons plus en détail les sous-parties au fur et à mesure de l'avancée de ce rapport comprend **73 questions fermées et ouvertes qui se répartissent en quatre groupes**:

- 20 variables présentent la signalétique des directeurs d'école et celle des écoles.
- 17 variables indépendantes habituelles: âge, genre, fonction, carrière, lieu d'exercice, urbain, rural, effectifs PCS des parents, dispositifs d'éducation prioritaire, signalements, etc. et 3 variables concernant la qualité du climat scolaire, climat général, sécurité des élèves.
- 16 questions portent sur les modalités d'organisation de la relation avec les parents internes à l'école (conseil d'école, projet d'école, réunions, projets éducatifs, information, rencontres, aides, formation, médiation).
- 11 questions sont relatives aux conflits, différends avec les parents et les agressions commises par ces derniers sur les directeurs: la nature des différends (orientation, affectation, punitions, sanctions, résultats scolaires, surveillance), et la victimation (coups, harcèlement, menaces et insultes).
- 26 questions concernent l'opinion des directeurs sur le comportement «partenarial» d'une part des parents d'élèves et d'autre part, des enseignants (qualité de la relation, confiance, intérêt/désintérêt, respect des personnes et des valeurs, critiques, niveau de participation et jugements, évolution sur 10 ans etc.).

ATTENTION: nous avons choisi, par souci de rédaction, d'une part d'utiliser seulement le masculin pour qualifier la fonction et le grade des personnels de l'enquête et d'autre part, d'utiliser la seule dénomination de «directeur» bien que 90 % des directeurs soit en charge d'enseignement.

À noter toutefois et dès maintenant pour une interprétation plus large des résultats par le lecteur: l'examen des 337 questionnaires de la catégorie «enseignants non directeurs» montre que les réponses sont similaires à celles des «directeurs» pour presque toutes les questions relatives aux opinions et pratiques des relations avec les parents mais qu'elles diffèrent de 5 % à 8 % (en défaveur des directeurs) sur le champ des agressions.

3/ PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS

3 580 directeurs d'école ont répondu à l'enquête.

Après examen et tri, l'échantillon total est de 3 320 directeurs dont 66,8 % de femmes (moyenne nationale mn: 73,3 %) et 33,2 % d'hommes (mn: 26,8 %).

L'âge des répondants se répartit ainsi: inférieur ou égal à 30 ans: 2,9 % (mn: 5,3 %); 31-40 ans: 24,1 % (mn: 28,2 %); 41-50 ans: 35 % (mn: 30 %); 51 ans et plus: 38 % (mn: 36 %). C'est une représentation proche des moyennes nationales et légèrement plus masculine et plus âgée.

Quant aux répartitions par catégorie d'école et selon le caractère d'éducation prioritaire, elles correspondent précisément aux répartitions nationales:

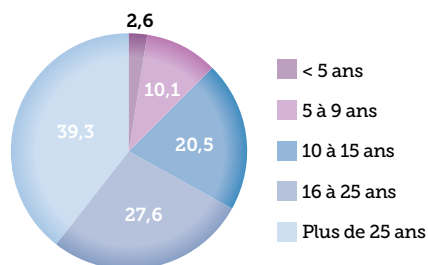
- École maternelle: 32,3 % (mn: 33 %);
- École élémentaire: 67,7 % (mn: 67 %);
- Éducation prioritaire – Éclair et Réseau Réussite Scolaire: 6 % et 12,5 % (mn: 6,3 % et 11,4 %).

Pour les caractéristiques qui suivent, il n'existe pas de statistiques nationales. Toutefois, 2 enquêtes portant sur les directeurs d'école, l'une en 2004-2005, «*Le Climat des écoles primaires*» (G. Fotinos), l'autre en 2011, «*Enquête sur le climat scolaire et la victimation des personnels de l'école primaire*» (E. Debarbieux et G. Fotinos) nous permettent une certaine approche comparative.

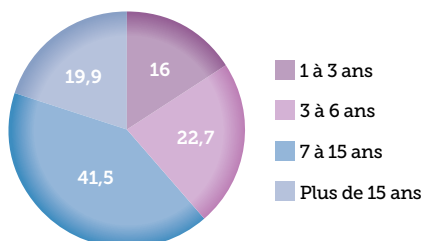
3.1 Caractéristiques des directeurs et des écoles

Ancienneté Éducation nationale

Ancienneté années d'enseignant



Ancienneté directeur d'école



On remarque que près de 40 % des directeurs ont une ancienneté d'enseignant supérieure à 25 ans, qu'un directeur sur cinq exerce cette fonction depuis plus de 15 ans (22 % en 2004) et 16 % de 1 à 3 ans (26 % en 2004).

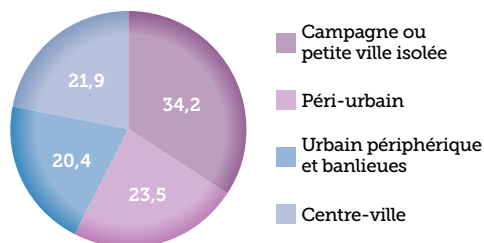
Décharges de service du directeur

	Enquête 2013	Enquête 2004
Sans décharge	21,7 %	24,6 %
¼ décharge	54,2 %	47 %
½ décharge	13,3 %	14,1 %
Décharge complète	10,3 %	14,1 %

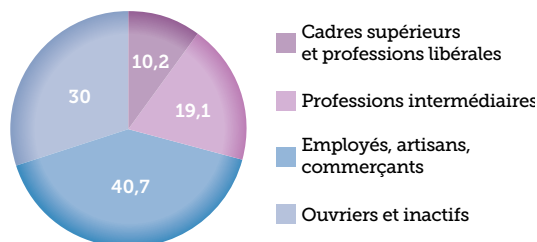
En 2013 – et selon notre enquête – un directeur sur cinq est sans décharge de service, un sur deux bénéficie d'un quart de décharge et un sur 10 d'une décharge complète. L'amélioration constatée depuis 2004 peut s'expliquer par l'abaissement du seuil du nombre de classe nécessaire pour bénéficier d'un quart de décharge qui passe de 5 classes à 4 classes en 2006. À noter, un calcul réalisé par la DGESE en 2012, « Taille des écoles et temps de décharge correspondant » qui indique que 37 % des écoles sont sans décharge et 3 % des écoles bénéficient d'une décharge complète; la comparaison de ces résultats bien que portant sur des bases différentes laisse toutefois entrevoir la nécessité pour mieux apprécier les réalités et les pratiques de terrain des acteurs concernés de tenir compte des seuils différents appliqués selon le département, des écoles situées en « éducation prioritaire » et de la politique de décharge de service liée à la spécificité locale.

À noter que près de 90 % des directeurs sont chargés de classe et exercent pour près de 40 % au cycle 3, 38 % au cycle 1, 12 % au cycle 2 et 10 % dans plusieurs cycles.

Caractéristiques géographiques de l'école



Caractéristiques sociales de l'école



Dans la mesure où il n'existe pas de bases de données vraiment fiables sur la répartition géographique des écoles et celle de la composition sociale de la population des parents d'élèves, nous avons demandé aux répondants de situer leur école à partir de critères sociogéographiques qui apparaissent notamment en bonne corrélation avec l'éducation prioritaire et le climat scolaire et comme des variables a priori pertinentes de la forme et des contenus du partenariat École/Parents. On considérera ces catégorisations avec prudence et comme des indicateurs supplémentaires.

Le climat des écoles

Qualité climat	2013	2004
Excellent	13,8 %	10 %
Bon	52,2 %	40 %
Satisfaisant	23,1 %	29 %
Moyen	9,2 %	16 %
Médiocre/exécrable	1,7 %	5 %

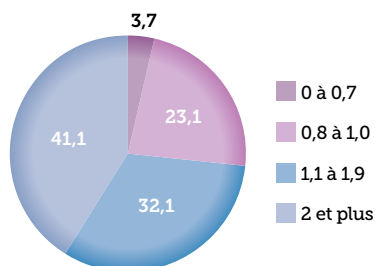
En 2013, le constat est que 6 directeurs sur 10 déclarent que le climat de leur école est bon ou excellent et 9 sur 10, satisfaisant ou plus. En neuf ans, on note une nette amélioration générale : plus de 13 points sur le registre «excellent/bon», 10 points sur celui de «satisfaisant et plus» et une baisse importante (-10 points) sur le registre moyen/médiocre/exécrable.

3.2 Organisation interne du partenariat École/Parents

16 items concernent ce champ centré sur l'organisation, les structures, les modes et les projets de l'école relatifs à la relation École/Parents.

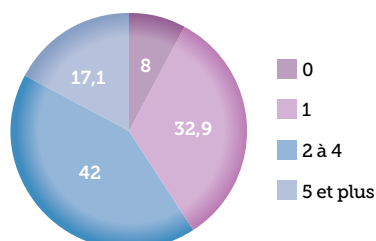
Parents élus/Conseil d'école

(Nombre de délégués/Nombre de classes)



Réunions École/Parents

(Nombre de réunions par an)



Ces pourcentages sont particulièrement révélateurs de la situation en 2013. Il faut ici rappeler d'une part que le nombre total de délégués élus possible (titulaires + remplaçants) est égal au double du nombre de classe de l'école et d'autre part que les remplaçants ne sont retenus qu'après que tous les sièges de titulaires soient attribués.

Du 1^{er} graphique, il ressort que :

- dans 6 écoles sur 10, l'ensemble des sièges proposés n'est pas occupé – plus d'1 école sur 5 a moins de la moitié des délégués possibles – dans 1 école sur 4, il n'y a pas de remplaçants;
- dans 1 école sur 30, le nombre de sièges pourvus s'échelonne de 0 à moins d'un par classe.

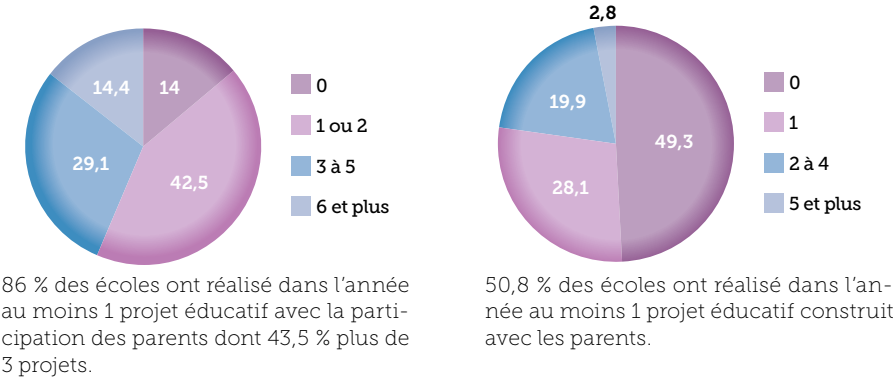
Du 2^e graphique, il ressort que :

- près d'1 école sur 10 ne fait aucune réunion;
- 1 école sur 3 fait une seule réunion;
- 4 écoles sur 10 font de 2 à 4 réunions;
- près d'1 école sur 6 fait cinq réunions et plus.

À noter, à titre de comparaison, qu'en 2004, 38 % des écoles organisaient «cinq réunions et plus» par an, nombre qui chute à 17 % en 2013.

Projets éducatifs de l'école et partenariat avec les parents

Afin de saisir plus finement cette collaboration, le degré d'implication des parents et la volonté de coéducation de l'école, le questionnaire a porté sur deux formes de réalisation de projets éducatifs et sur leur importance respective, l'une portant sur la participation des parents à des projets éducatifs organisés par l'école, l'autre sur les projets éducatifs construits en partenariat avec les parents.



On note ici que la co-construction de projet avec les parents est une démarche deux fois moins fréquente que celle de la participation de ces derniers à des projets organisés par l'école.

Informations données aux parents

4 questions concernent ce domaine et sont relatives aux contenus objectifs et modalités des informations données aux parents.

Informations	Pas d'accord «pas du tout» et «plutôt pas»	Accord «plutôt» et «tout à fait»
Informations régulières sur progrès et difficultés des élèves	2 %	98 %
Informations sur programmes et objectifs pédagogiques	2,9 %	97,1 %
Informers/rencontrer/aider parents mission des enseignants	11,5 %	88,5 %
Rencontres informatives, positives, agréables et non seulement relatives à des problèmes	6,2 %	93,8 %

De ce tableau ressort en priorité l'importance accordée à l'information des parents sur des objectifs considérés comme essentiels pour le bon déroulement de la

scolarité des élèves: 98 % sont informés sur les progrès et difficultés des élèves et 97 % sur les programmes et objectifs pédagogiques. En second émerge le fait que 11,5 % des directeurs considèrent que la mission des enseignants n'est pas de «rencontrer, informer aider les parents» et 6 % ne sont pas d'accord pour que l'école organise des réunions avec les parents qui soient «informatives, positives et agréables et non des rencontres seulement relatives à des problèmes».

Volonté de l'école d'impliquer les parents

88,3 % des directeurs indiquent qu'il est «important d'encourager l'implication des parents dans la vie de l'école» et 11,7 % considèrent le contraire.

82,6 % des directeurs indiquent que «pour faire réussir les élèves, l'école se doit de faire participer les parents» et 17,4 % considèrent le contraire.

99,6 % des directeurs indiquent que «dans l'intérêt de l'enfant, les parents doivent comprendre qu'il leur faut soutenir le rôle de l'enseignant».

La volonté générale des directeurs est ici explicite et très fortement indiquée. On remarque toutefois que près de 2 directeurs sur 10 considèrent que la réussite des élèves ne passe pas par la participation des parents à la vie de l'école.

Trois propositions d'amélioration du partenariat

Propositions	Pas d'accord «pas du tout» et «plutôt pas»	Accord «plutôt» et «tout à fait»
Médiateur (personne ou structure)	75,9 %	24,1 %
Formation de l'équipe éducative à la relation avec les parents	41,4 %	58,6 %
Axe prioritaire du projet d'école	59,8 %	40,2 %

Sur ces 3 propositions une seule (la formation) recueille plus de la moitié d'accords». 3 directeurs sur 4 sont opposés à une médiation externe et 6 sur 10 ne sont pas d'accord pour faire de la relation École/Parents, l'axe prioritaire du projet d'école.

3.3 Différends et agressions

11 items concernent ces deux domaines. Le premier est relatif aux différends École/Parents: personnels concernés, origines, champ (le terme différend est entendu ici comme «contestation ayant donné lieu à une démarche de la part des parents»). Le second porte sur la nature et la fréquence des agressions commises par les parents sur les directeurs d'école.

Différends/année	Jamais	Quelquefois	1 fois/mois	1 fois/semaine
Directeur/parents	44,6 %	46,8 %	6,3 %	2,3 %
Enseignants/parents	32,7 %	57,7 %	7,2 %	2,4 %
Autres*/parents	27 %	35 %	32,3 %	5,7 %

* «Autres» : personnels de service, de surveillance, de restauration et ATSEM.

Trois informations nouvelles ressortent de ce tableau :

- **6 directeurs sur 10 déclarent avoir eu plusieurs différends dans l'année avec les parents et près de 1 sur 10 au moins une fois par mois.**
- **7 enseignants sur 10 (d'après les directeurs) ont eu plusieurs différends avec les parents dans l'année et 1 sur 10 au moins une fois par mois.**
- **4 directeurs sur 10 indiquent que les différends avec les parents concernent les personnels non enseignants de l'école.**

Domaines des différends

Différends	Pas d'accord «pas du tout» et «plutôt pas»	Accord «plutôt» et «tout à fait»
Déroulement de la scolarité	75 %	25 %
Punitions/sanctions	46,7 %	53,3 %
Résultats et difficultés scolaires	66,9 %	33,1 %
Surveillance et maltraitance entre élèves	54,6 %	45,4 %

Ce tableau permet de constater que plus d'1 directeur sur 2 est d'accord pour indiquer que les différends dans les écoles sont liés aux punitions et sanctions et près de 1 sur 2 à la surveillance et à la maltraitance entre élèves contre 1 sur 3 pour le lien avec les résultats scolaires et 1 sur 4 avec le déroulement de la scolarité.

Agressions des directeurs par les parents

4 types d'agressions ont été retenus (harcèlement, coups, menaces, insultes) sur la période de l'année scolaire 2012/2013.

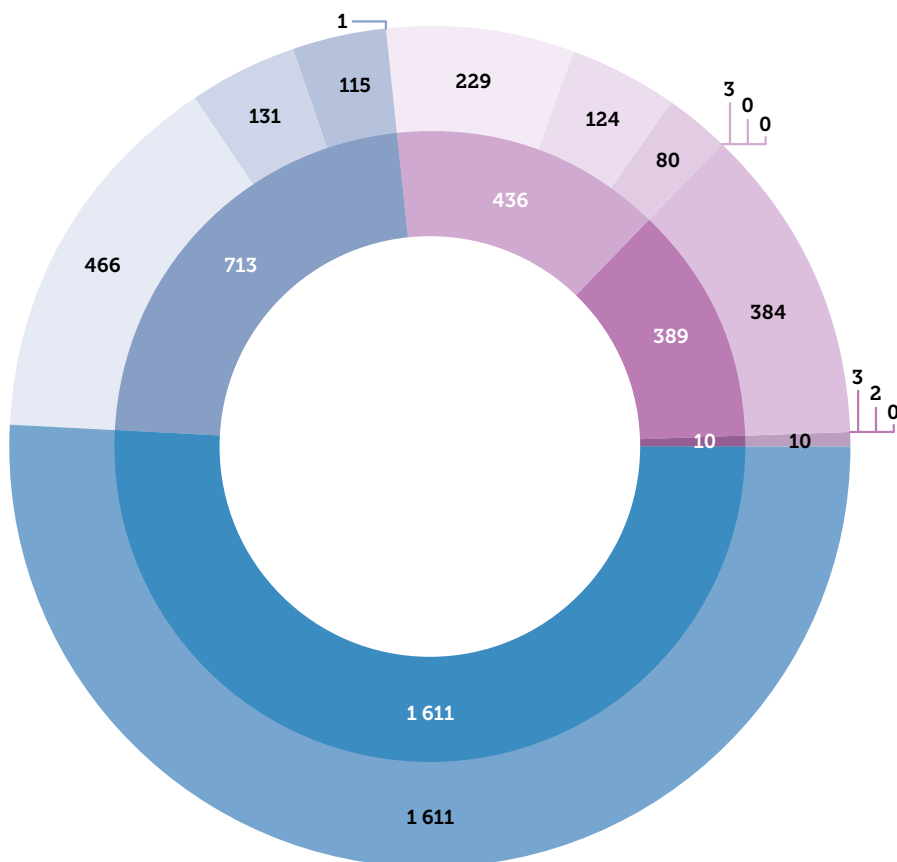
Agressions	Jamais	1 ou 2 fois	3 fois et +
Harcèlement	61,4 %	31,3 %	7,3 %
Coups	99,3 %	0,7 %	0 %
Menaces	73,3 %	24,1 %	2,6 %
Insultes	76,9 %	20,2 %	2,9 %

Plusieurs enseignements se dégagent de ce tableau :

- 4 directeurs sur 10 déclarent avoir été harcelés par des parents au cours de l'année scolaire, dont 3 sur 10 d'une à deux fois, et moins de 1 sur 10 trois fois et plus.
- Les agressions physiques par des parents sont excessivement rares (0,7 %).
- 1 directeur sur 4 déclare avoir été menacé par des parents au moins une fois dans l'année.
- 1 directeur sur 4 déclare avoir été insulté par des parents au moins une fois dans l'année.

Cette information brute nécessite toutefois pour avoir une vision exacte de l'ampleur de ce phénomène de prendre en compte «la victimation répétée» qui est la situation où la personne se déclare victime de plusieurs types d'agression.

Victimation simple et répétée



Couronne intérieure		Couronne extérieure	
Type(s) d'agression	Nombre	Combinaisons des types d'agressions	Nombre
0	1611	Aucune violence	1 611
1	713	Harcèlement uniquement	466
		Menaces uniquement	131
		Insultes uniquement	115
		Coups uniquement	1
2	436	Menaces et harcèlement	229
		Insultes et harcèlement	124
		Insultes et menaces	80
		Coups et harcèlement	3
		Menaces et coups	0
		Insultes et coups	0
3	389	Insultes, menaces et harcèlement	384
		Menaces, coups et harcèlement	3
		Insultes, coups et harcèlement	2
		Insultes, menaces et coups	0
4	10	Insultes, menaces, coups et harcèlement	10

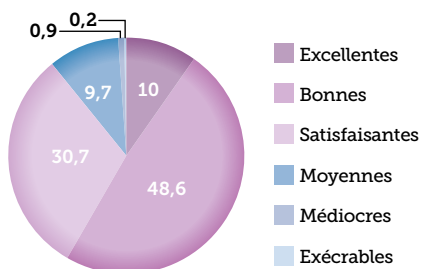
On note que près d'1 directeur sur 2 se déclare victime d'au moins une agression dans l'année, qu'1 sur 4 de deux formes d'agression et plus (dont 1 sur 10 de trois formes d'agression).

Pour resituer ces réponses dans le contexte socio-économique de l'école, à l'item «les familles avec lesquelles j'ai des relations conflictuelles sont issues des professions et catégories sociales les plus défavorisées», 73,2 % des directeurs répondent non et 26,7 % oui.

3.4 Opinions des directeurs sur le partenariat avec les parents

La tonalité générale de ce champ particulièrement méconnu s'inscrit dans la réponse à la question: «Comment sont les relations entre les enseignants et les parents d'élèves dans votre école?».

Qualité des relations entre enseignants et parents d'élèves



L'enseignement majeur que nous donne ce tableau est que pour près de 6 directeurs sur 10, ces relations sont «excellentes ou bonnes» et que pour plus d'1 sur 10, elles sont au plus moyennes.

Les délégués des parents d'élèves

Opinions sur délégués	Pas d'accord «pas du tout» et «plutôt pas»	Accord «plutôt» et «tout à fait»
Représentent bien les parents de l'école	39,4 %	60,6 %
Participent régulièrement à la vie de l'école	18,6 %	81,4 %
Relations avec les délégués agréables et efficaces	9,3 %	90,7 %

La perception par les directeurs de la participation de l'activité des délégués au sein de l'école et de sa qualité est très positive; 9 directeurs sur 10 la considèrent agréable et efficace, mais 4 sur 10 indiquent que ces délégués ne représentent pas bien l'ensemble des parents de l'école en général.

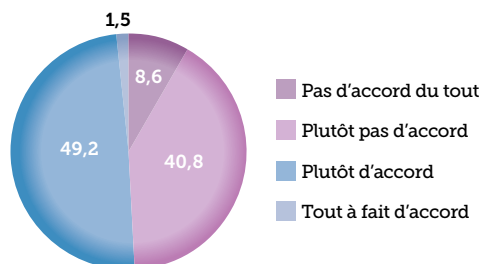
Confiance et respect des parents

Confiance et respect	Pas d'accord «pas du tout» et «plutôt pas»	Accord «plutôt» et «tout à fait»
J'ai le sentiment que les parents ont confiance en moi	3,7 %	96,3 %
Les parents respectent notre autorité sur leurs enfants	23,9 %	76,1 %
Les enseignantes sont moins respectées par les parents que les enseignants	82,1 %	17,9 %

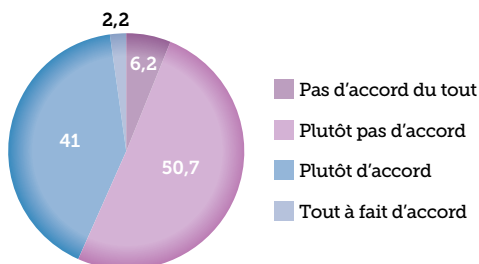
On note que presque tous les directeurs pensent avoir la confiance des parents et qu'1 sur 4 considère que ces derniers ne respectent pas leur autorité sur leurs enfants. Le respect des parents selon les genres est bien présent: 1 directeur sur 4 le confirme.

Éducation familiale

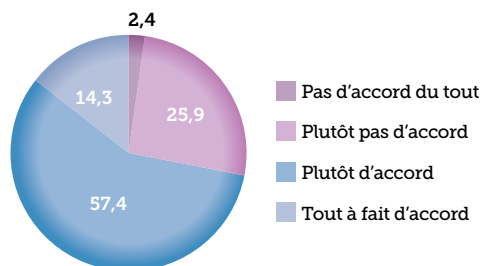
Les parents de mon école inculquent à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine



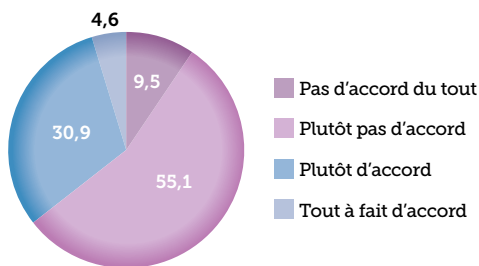
Les parents savent ce qu'il faut faire pour aider leurs enfants à la maison



Les parents dont les enfants sont en difficulté scolaire ne sont pas en mesure d'aider leurs enfants



Les parents qui aident leurs enfants le plus ne sont pas ceux qui les aident le mieux



La perception générale qu'ont les directeurs sur l'aide que peuvent apporter les familles à la maison est marquée par le doute. 7 directeurs sur 10 pensent que lorsque les enfants sont en difficulté les parents ne peuvent pas les aider et plus de 3 sur 10 que les parents qui aident le plus ne sont pas ceux qui aident le mieux.

Quant aux valeurs de l'école républicaine, plus d'1 directeur sur 2 considère qu'elles ne sont pas inculquées par les parents.

Comportements et attitudes des parents vis-à-vis de l'école

Comportement/attitudes parents vis-à-vis de l'école	Pas d'accord «pas du tout» et «plutôt pas»	Accord «plutôt» et «tout à fait»
Les parents ne lisent pas les mots que je transmets à leur intention	47,9 %	52,1 %
J'ai du mal à rencontrer les parents des élèves difficiles car ils n'acceptent pas ou ne viennent pas au rendez-vous	55,6 %	44,4 %
Les parents qui aident le plus ne sont pas ceux qui aident le mieux	64,6 %	35,4 %
Les parents expriment régulièrement des critiques sur les contenus des enseignements	73,5 %	26,5 %
Les parents ne se sentent pas concernés par la vie de l'école	46 %	54 %
Si les relations parents/enseignants ne sont plus très bonnes, c'est la faute des parents	51,4 %	48,6 %

Sur les 6 registres présentés, on note 3 critiques importantes faites par 1 directeur sur 2 : la première sur le fait que les parents ne lisent pas les mots à leur intention, la seconde qu'ils considèrent que dans le cas d'une dégradation des relations partenariales la faute en revient aux familles, la troisième que ces dernières ne se sentent pas concernées par la vie de l'école.

Évolutions sur les dernières années:

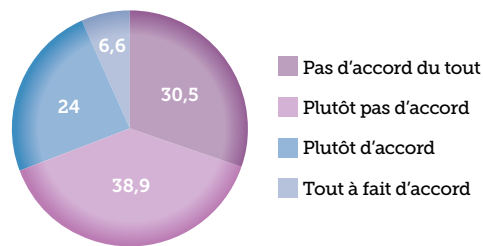
- À la question «Les parents s'investissent de plus en plus dans la vie de l'école», 72,8 % répondent négativement contre 31,6 % positivement.
- À la question sur l'évolution de la qualité des relations parents/enseignants, 10,4 % répondent qu'elle s'est améliorée, 49,3 % qu'elle n'a pas changé et 40,3 %, qu'elle s'est dégradée.
- À la question sur l'évolution de l'organisation de l'école au regard des attentes des parents, 51,7 % des directeurs indiquent que rien n'a changé, 31,1 % que «c'est moins bien qu'avant» et 17,2 % «mieux qu'avant».

Pour les directeurs, la tendance au désinvestissement des parents dans la vie de l'école est nette. Globalement la qualité de la relation s'est dégradée. Quant à l'adaptation de l'école aux attentes des parents, elle s'est aussi dégradée.

Comportement et attitudes des directeurs et enseignants

Comportement/attitudes directeurs enseignants	Pas d'accord «pas du tout» et «plutôt pas»	Accord «plutôt» et «tout à fait»
Je n'aime pas du tout les rendez-vous avec les parents	89,4 %	10,6 %
Les enseignants ne font pas l'effort nécessaire pour avoir une relation positive avec les parents	82,1 %	18,9 %

J'ai du mal à rencontrer les parents qui sont demandeurs d'entretiens faute de temps et de disponibilités communes



On remarque que plus d’1 directeur sur 10 affirme son déplaisir à rencontrer les parents et que 3 sur 10 éprouvent des difficultés pour répondre favorablement à des demandes de rendez-vous de parents. Quant à leur regard sur la pratique partenariale des enseignants, près de 2 sur 5 signalent un manque d’effort de la part de ces derniers pour établir une bonne relation avec les parents.

3.5 Analyse

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

Conseils d’école et projets éducatifs

L’impression générale qui ressort du domaine concernant d’une part le volontariat des parents pour devenir délégué des parents et d’autre part la dynamique collective de l’école pour développer la participation des parents à ce type d’élection n’apparaît pas à la hauteur des ambitions du législateur (246 759 sièges à pourvoir en 2013). En effet, bien que le nombre total de sièges de «titulaires» soit occupé dans 4 écoles sur 5, on note que dans 1 école sur 4 il n’y a aucun

«remplaçant». À partir de ce constat déjà subodoré par plusieurs observateurs de terrain, ne serait-il pas légitime de penser que ce manque de mobilisation des intéressés conduise à la création de petites équipes de «parents titulaires» dont le mandat est renouvelé chaque année avec pour conséquences possibles une certaine routine, une dynamique de propositions et d'actions altérées, une représentativité limitée et une qualité des rapports avec les enseignants plus policée que propice à l'innovation.

Dans le droit fil de cette analyse et sur le champ de la coopération de ces deux acteurs, on note que les enseignants privilégient fortement la réalisation de projets éducatifs avec les parents, la «participation» plutôt que de les associer à la «construction» de ces derniers (le rapport ici est de 1 à 2). Force ici est de constater que pour les enseignants, le recours aux parents se situe plus sur le champ du service ponctuel que sur celui de la réalisation du projet d'école et de classe.

Informations et positionnement des directeurs

Au regard de nos interrogations sur les modes et la nature des relations des enseignants vers les parents, le domaine de l'information se révèle la forme la plus employée. Sur les 4 registres concernant ce sujet (progrès et difficultés de l'enfant, programmes et objectifs pédagogiques, aide des parents, rencontres), plus de 9 écoles sur 10 mènent ces actions. À remarquer ici que 97 % des écoles informent les parents sur les programmes et les objectifs pédagogiques et que 88,5 % des enseignants/directeurs considèrent que le bloc renseigner/informer/aider les parents fait partie de la mission des enseignants. L'explication de ces pourcentages particulièrement élevés semble trouver ses origines dans la convergence de plusieurs objectifs. Le premier d'entre eux est le lien reconnu par une bonne partie des enseignants de l'influence de la relation avec les parents sur la réussite scolaire des enfants, le second plus ou moins implicite est pour les enseignants de marquer leur territoire et leur professionnalité, le troisième d'utiliser à la lumière de l'expérience, ces objectifs de communication comme un instrument de dialogues et d'échanges pour désamorcer des conflits potentiels.

Cette démarche favorisante se trouve confirmée par la forte volonté déclarée de 9 directeurs sur 10 d'impliquer les parents dans la vie de l'école. On note toutefois dans le choix des deux raisons essentielles proposées, une nette préférence pour le «soutien de l'enseignant dans l'intérêt de l'enfant» à «la réussite des élèves» (12 points d'écart). Plus clivant pour près d'1 enseignant sur 5, cette réussite ne passe pas par la participation des parents à la vie de l'école. Faut-il considérer cette information comme un «signal à bas bruit» indicateur du sens de l'évolution de ce partenariat? A priori et à partir de témoignages, on peut penser que oui mais seul un questionnement ultérieur pourrait le confirmer ou l'infirmer.

Enfin, lorsque l'on aborde le champ des propositions d'améliorations possibles de ce partenariat émises par les directeurs et plus particulièrement certaines qui toucheraient le fonctionnement de l'école, leur désaccord est dominant. Près de 75 % sont opposés à une médiation par une personne extérieure à l'école,

60 % ne veulent pas faire de ce partenariat l'axe prioritaire du projet d'école, 42 % considèrent que leur équipe éducative ne gagnerait rien à bénéficier d'une formation pour améliorer les relations avec les parents. À cette lecture, il ressort l'impression que, par certains côtés, l'école se considère toujours comme «son propre recours» avec toutefois un besoin ressenti de formation à la relation avec les parents important.

Différends et agressions

Différends

Ces deux domaines nous semblent déterminants pour comprendre et analyser la vaste et complexe problématique des relations École/Parents. Très rarement pris en compte, ils trouvent ici une approche globale qui permet d'une part, de mieux saisir (côté directeurs) le vaste champ des origines des difficultés relationnelles avec les parents et d'autre part, de cerner avec une précision accrue (nature et fréquence) les agressions (commises au cours de l'année par les parents) et dont ils se déclarent victimes.

D'abord un constat sur les cinq champs de différends proposés... Le pourcentage de réponses positives est important s'échelonnant de 25 % à 53 % et concerne de façon inégale les différentes catégories de personnels de l'école : 56 % de directeurs, 67 % des enseignants, 73 % des personnels de service, restauration et de surveillance «ont eu plusieurs différends dans l'année».

Le second point particulièrement majeur dans la recherche des éléments constitutifs de la relation École/Parents est que la majorité des différends avec les parents a pour origine «les sanctions et punitions» loin devant la surveillance et la maltraitance entre élèves, les résultats scolaires et l'orientation.

Ce classement nous paraît révélateur à plus d'un titre de l'état d'esprit actuel des deux partenaires. D'abord, il indique une sensibilité majeure des acteurs concernés aux mesures disciplinaires, comportement qui trouve souvent son origine dans la récurrente et prégnante problématique de la responsabilité de l'éducation des enfants : les parents s'estimant souvent les premiers responsables dans toutes les situations de vie de leurs enfants et les enseignants considérant dans leur grande majorité que la mission confiée par l'État leur confère le droit pour le bien des enfants d'imposer les valeurs morales et éducatives de l'école. Cette divergence nous semble fortement constitutive du sentiment de «défiance» relevé par certaines enquêtes et qui peut se concrétiser par la remise en question d'une part de l'autorité des enseignants sur les enfants et d'autre part conduire à une certaine «délégitimation» éducative des parents par les enseignants.

À noter que dans ce classement, l'importance des différends concernant les résultats scolaires et le déroulement de la scolarité est loin derrière celle relative à la discipline (20 à 30 points de différence). Ce qui peut laisser entendre que sur ces registres les parents se montrent plus confiants envers l'enseignant et reconnaissent mieux sa professionnalité.

Quant à l'importance de l'implication des personnels non enseignants de l'école dans les différends avec les parents relevée dans d'autres enquêtes mais à un degré moindre, elle apparaît trouver ses origines:

- **dans le statut social et professionnel de ces personnels et dans la nature même des tâches qui leur sont confiées en contact direct avec les enfants lors de moments ludiques, de détente ou récréatifs pour lesquelles il semble que parfois leur formation soit insuffisante;**
- **dans l'absence d'une réflexion globale de l'école sur la nécessaire continuité des temps éducatifs de l'enfant et d'un projet d'école incluant ces personnels et créant une équipe éducative solidaire.**

Agressions

Le premier constat nous indique que les directeurs se déclarent victimes des parents sur trois types d'agression proposés (harcèlement, insultes, menaces) dans des proportions qui peuvent inquiéter. Le harcèlement est l'agression la plus fréquemment déclarée (4 directeurs sur 10) suivi des menaces et des insultes (1 directeur sur 10). Le second que met en évidence «la victimation répétée» est qu'1 directeur sur 2 déclare avoir subi au moins une agression au cours de l'année (dont 1 sur 5 de deux natures différentes et d'1 sur 10 de trois natures différentes). Il faut toutefois relativiser l'importance de ces chiffres en sachant d'une part que la fréquence annuelle de chacune de ces agressions est faible (une à deux fois) et que l'accumulation peut s'être produite à propos d'un même incident et d'autre part que nous sommes dans le domaine du ressenti émotionnel. Ceci posé, il nous semble qu'une étude spécifique sur les causes de cette répétition serait la bienvenue dans la compréhension de la problématique École/Parents.

Néanmoins cette situation sur le plan général et quant à ses origines nous semble pouvoir être mise directement en lien d'une part avec la nature et l'importance des différends précités et de façon plus large avec le développement du comportement de «consommateur d'école» de certains parents. Ces derniers se considèrent en droit de solliciter régulièrement le service public de l'école afin d'obtenir une satisfaction légitime d'usager et d'agir pour aboutir à ce résultat.

Opinions des directeurs sur les parents

Cette partie d'analyse du plus important domaine de l'enquête (une première dans les études sur la relation École/Parents) devrait permettre d'une part, de mieux comprendre l'état d'esprit actuel des responsables des écoles face à la «redynamisation des liens avec les parents» voulue par les responsables du système éducatif et d'autre part, de faciliter l'émergence de pistes d'action qui tiennent compte de ce constat pour avancer dans le changement «programmé» de l'école.

Délégués parents d'élèves

D'abord et cela nous paraît très indicateur du paysage général: les directeurs considèrent d'une part et très majoritairement (9 sur 10) qu'ils travaillent dans

un bon climat avec les délégués parents d'élèves de leur école et d'autre part que ces délégués participent avec assiduité à la vie de l'école (8 directeurs sur 10). Cependant pour 4 directeurs sur 10, ces élus ne représentent pas bien les parents d'élèves de l'école en général.

À partir de ces résultats, il est difficile de généraliser – à partir de certains témoignages repris par la presse ou mis en scène qui présentent des relations pour le moins tendues au sein des conseils d'école – des situations très minoritaires.

Il nous faut toutefois nuancer ce paysage positif par la prise en compte de la «représentativité» des parents qui se révèle un des éléments explicatifs de cette situation. En effet, toutes les enquêtes sur ce sujet le démontrent, les parents délégués (la plupart renouvelés dans leur mandat) possèdent un langage et des codes communs avec les enseignants et présentent des demandes et des revendications argumentées et audibles par leurs interlocuteurs, le tout baigne dans une culture sociale largement partagée. L'ensemble de ces éléments participe à la construction de ce climat favorable décrit par les directeurs en occultant les besoins et les préoccupations des catégories de parents non représentées et en instaurant une hiérarchie implicite parmi les citoyens de l'école.

Confiance et respect des parents

Sur ces deux champs, nos résultats sont clairs et massifs. Plus de 9 directeurs sur 10 pensent que les parents leur font confiance et près de 8 sur 10 que ces derniers respectent leur autorité sur leurs enfants. En revanche lorsque l'on aborde ce sujet par la féminisation de la profession enseignant, ils sont 1 sur 4 à répondre que les enseignantes sont moins respectées que les enseignants par les parents.

À travers ces informations et en relevant tout de même que près d'1 directeur sur 4 indique que les parents ne respectent pas leur autorité sur les enfants, ne serions-nous pas de nouveau face à un de ces signaux de changement «à bas bruit» qui poserait des questions essentielles pour le bon fonctionnement de notre école : comment enseigner lorsque les parents ne reconnaissent pas votre autorité sur les enfants et comment lutter contre cette discrimination du respect selon le genre dans une profession féminisée à plus de 80 %?

Éducation familiale

Sur ce champ peu exploré, les résultats, bien que subodorés pour certains, surprennent cependant par l'importance des appréciations négatives. Près de 6 directeurs sur 10 pensent que les parents ne savent pas ce qu'il faut faire pour aider leurs enfants à la maison et 1 sur 2 indique que ces mêmes parents n'inculquent pas à leurs enfants les valeurs républicaines de l'école. Ces résultats sont inquiétants car ils sont la marque d'un doute sur la capacité d'aide des familles mais aussi d'une défiance construite ici sur le reproche de ne plus être le relais de la transmission des valeurs du «vivre ensemble» de «l'école libératrice» et du sens de la «laïcité». Si cette évolution se confirmait, elle serait en capacité de fragiliser fortement notre école et d'engendrer un délitement des liens sociaux

qui trouvent (encore) et en grande partie leurs sources et leur solidité dans notre système éducatif.

Critiques particulières sur le comportement des parents

Sur les items portant sur ce domaine, les critiques les plus fortes portent sur trois sujets: «la non-lecture» des mots que ces derniers leur adressent (1 directeur sur 2), leur désintérêt sur la vie de l'école (1 directeur sur 2) et leur responsabilité majeure dans l'évolution négative des liens École/Parents (1 directeur sur 2).

Au travers de ces réponses se pose le problème récurrent des modes de relation adaptés aux familles, du contenu des messages, mais aussi de la disponibilité, du degré de réceptivité et de compréhension de ces dernières. Le début de résolution de cette vaste problématique ne se trouverait-il pas tout banalement dans un travail de repérage et en amont par l'école et les parents de cet ensemble de difficultés éventuelles? Quant au rejet de la «faute» sur les familles, plusieurs sources d'informations conduisent à penser que cette appréciation est le fruit de la combinatoire de deux phénomènes: d'une part le comportement revendicateur des parents sur le champ de la frontière ténue séparant le pédagogique de l'éducatif qui se heurte souvent à une conception normalisée et statique du partenariat École/Parents des enseignants et d'autre part, la succession désormais régulière de micro-événements vécus par les enseignants, notamment les différends et conflits qu'une bonne partie d'entre eux considèrent comme des remises en cause de leur légitimité professionnelle.

Positionnements des directeurs

Aux deux questions particulièrement discriminantes sur ce domaine: aimer ou ne pas aimer les rendez-vous avec les parents et juger que les enseignants font ou ne font pas le nécessaire pour avoir des relations positives avec les parents, les réponses sont très majoritairement positives. Mais au regard du caractère tranchant de ces items, il nous semble important ici de ne pas sous-estimer l'importance des réponses négatives respectivement 10,6 % et 18,9 % et de leurs conséquences possibles. Globalement à travers ces chiffres, on peut penser que les directeurs éprouvent une satisfaction personnelle dans la rencontre avec les parents et que leur image tant vis-à-vis d'eux-mêmes, de leur équipe éducative que des parents en est valorisée. Ce sentiment semble confirmé par le regret manifesté par près d'un tiers des directeurs «d'avoir du mal à rencontrer les parents demandeurs faute de temps et de disponibilités communes». Face à cette situation se pose le délicat problème récurrent de l'organisation du temps de service du directeur et de ses missions, le tout en regard de la taille de l'école mais aussi il ne faut pas l'oublier celui du temps de travail des parents.

3.6 Comparaison 2005-2013

Pour conclure cette analyse, il nous a semblé que saisir l'évolution de ce partenariat depuis plusieurs années – à partir d'une part de la comparaison de trois mêmes items significatifs portant sur la qualité, l'adaptation, l'organisation des liens École/Parents et d'autre part d'un item 2013 portant sur l'évolution ces dernières années de l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants – pouvait synthétiser l'ensemble des informations données et indiquer les tendances de la coopération actuelle et à venir si... des changements n'intervenaient pas.

	2005			2013		
	Amélioration	Dégradation	Stable	Amélioration	Dégradation	Stable
Qualité des relations avec les parents	32 %	30 %	38 %	10,4 %	40,3 %	49,3 %
Adaptation école aux attentes des parents	30 %	15 %	55 %	17,3 %	31,2 %	51,7 %
Nombre de réunions/parents par an	Inférieur à 5: 62 %			Inférieur à 5: 82,9 %		

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Dégradation de l'implication des parents dans l'accompagnement/scolarité enfants	13,9 %	48,5 %	33,5 %	4,1 %

Ces résultats montrent qu'en 2013, les directeurs déclarent une dégradation importante des liens avec les parents. Appréciation statistiquement confirmée par les réponses aux mêmes questions en 2005. En effet, on remarque qu'en huit ans, près de 3 fois moins de directeurs déclarent une amélioration de la qualité des relations avec les parents et 4 sur 10 (contre 3 sur 10 en 2005) indiquent une dégradation. Le fait que de nos jours, près d'1 directeur sur 2 réponde que ce domaine est sans changement depuis des années ajoute une forte dimension «atone» à la situation. Cette évolution est confirmée par l'évolution de l'adaptation de l'école aux besoins des parents. Deux fois plus de directeurs en 2013 qu'en 2005 considèrent que cette adaptation au cours de ces dernières années s'est dégradée. Sur cette période, on note une nette diminution de la fréquence des réunions des rencontres annuelles de l'école avec les parents d'élèves.

Cependant, il nous semble que l'information de la dégradation ces dernières années de l'implication des parents dans l'accompagnement de la scolarité de

leurs enfants signalée par plus de 6 directeurs sur 10 pourrait être considérée comme un des éléments les plus constitutifs de cette dégradation. Cette précision nous paraît pouvoir rejoindre les quelques résultats déjà évoqués qui pourraient être considérés comme des signaux à «bas bruit», marqueurs d'une évolution profonde du comportement de la société française. Seule une étude ultérieure sur ce point serait susceptible de valider cette hypothèse.

Il est à noter ici que cette appréciation générale de stagnation si ce n'est de régression n'est pas nouvelle. Trois résultats d'enquêtes concernant ce sujet vont dans le même sens. La première, réalisée en 1998 par l'Académie de Lille et l'Inspection Générale de l'Éducation nationale (groupe Établissement et vie scolaire), indiquait que plus de 60 % des enseignants pensaient que la relation Enseignants-Parents était en voie de régression ou de stagnation. La deuxième et la troisième – enquêtes nationales issues de l'Accord-cadre MEN/MGEN sur le Climat scolaire dans les écoles, collèges et lycées en 2005 – confirmaient cette tendance par 65 % des directeurs d'école et 61 % des chefs d'établissement. Enfin, pour approcher de façon plus partenariale les composants de cette situation, une enquête BVA/PEEP de 2007 sur l'état des relations des parents avec l'école nous apprenait qu'à la question «Pensez-vous que le décret sur la reconnaissance des parents d'élèves a eu des incidences sur vos relations avec l'école?», 65 % des parents avaient répondu «non» et 25 % n'en avaient jamais entendu parler. Qu'en est-il de cette évolution en 2013? L'un des objets de ce travail sera d'apporter des éléments de réponses et de poser quelques points de repère de cette longue histoire.

Les causes de cette situation vues du côté directeur sont bien sûr multifactorielles et pour une part d'entre elles sont mises en évidence et analysées dans ce chapitre. Elles peuvent cependant se regrouper sur 4 axes :

- la mission éducative de l'enseignant,
- la qualité et les conditions de travail des enseignants,
- la formation à l'éducation partagée,
- l'organisation de l'école.

In fine, ce regard qui peut être considéré comme la «résultante» de l'ensemble des réponses apportées au questionnaire de l'enquête nous permet de mieux saisir et de façon plus «authentique» le positionnement actuel des directeurs-enseignants sur le champ de leurs rapports avec les parents d'élèves. Il nous a semblé toutefois que cette «photographie» était insuffisante pour mieux comprendre le processus de développement de ce partenariat et plus particulièrement d'en connaître les éléments les plus constitutifs et les plus déterminants. Le chapitre qui suit nous apporte quelques réponses.

4/ LES COMPOSANTS SIGNIFICATIFS

de la relation École/Parents

Dans l'objectif de mieux saisir la dynamique de construction et d'évolution du partenariat École/Parents et de faire émerger les éléments les plus prépondérants, nous avons procédé à une analyse statistique fondée principalement sur la technique du KHI2 ainsi que sur une analyse factorielle.

La première présentée ici compare les fréquences de deux échantillons de mesure. Elle permet de déterminer si la différence constatée peut-être expliquée par des fluctuations aléatoires – cette différence est alors dite non significative et les deux échantillons peuvent être considérés comme extrait du même ensemble parent – ou alors l'écart à la moyenne constaté est trop grand pour être expliqué ainsi et indique l'existence d'une variation systématique ou différence significative.

Cette technique permet d'évaluer l'influence d'une variable sur une autre. Si l'hypothèse se révèle nulle – non significative –, il n'y a pas d'influence, sinon l'observateur peut prendre le risque de la reconnaître. Ce qui signifie ici par extension que les variables significatives peuvent être considérées comme des éléments participant à l'élaboration du partenariat École/Parents et à sa qualité.

Les croisements qui suivent sont regroupés sur les trois grands champs de l'enquête:

- **Conflits et victimation** qui regroupe les variables visant à expliciter la violence qui peut exister au sein des relations parents-enseignants.
- **Politique de relations avec les parents** qui regroupe les variables décrivant les actions mises en œuvre pour gérer les relations avec les parents: projets, réunions, formation, etc.
- **Perception des parents par les directeurs** qui regroupe les questions à propos du respect témoigné au directeur et aux enseignants par les parents, de la confiance qu'ont les directeurs en les parents pour aider les enfants, etc.

Les réponses aux questions de ces trois types sont croisées d’une part avec les caractéristiques personnelles des directeurs (âge, sexe, etc.) et d’autre part avec les caractéristiques des écoles (type d’école, participation à un réseau d’éducation prioritaire, etc.).

Les conclusions présentées à la fin de chaque partie résument des tendances générales qui semblent se dégager des réponses observées.

Pour la clarté du propos, nous avons fait le choix de ne présenter ici que certains tableaux (avec des seuils de significativité importants) pouvant illustrer l’orientation des influences dominantes relevées pour chacun des trois champs.

4.1 Différends et agressions

		Les différends avec les parents dans notre école sont liés aux punitions et aux sanctions de leurs enfants				TOTAL
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout	
Cycles ENS simplifié	mixte	10,8 %	36,9 %	33,4 %	18,8 %	100 %
	cycle 1	5,6 %	34,0 %	36,6 %	23,7 %	100 %
	cycle 2	13,0 %	48,1 %	28,9 %	10,0 %	100 %
	cycle 3	12,8 %	50,9 %	26,5 %	9,8 %	100 %
	TOTAL	9,9 %	42,7 %	31,3 %	16,0 %	

Tableau de croisement entre le cycle enseigné et la raison des différends entre enseignants et parents (chi²= 162.8052, p = 1.9397e-30)

Influence des caractéristiques des écoles

		Le directeur de l'école a des différends avec des parents				TOTAL
		presque toutes les semaines	environ une fois par mois	quelque- fois dans l'année	presque jamais	
Professions et catégories socio- profes- sionnelles (PCS) des parents d'élèves	Favorisé A: Cadres supérieurs, chefs d'entreprise et professions libérales, et enseignants	0,6 %	5,5 %	41,0 %	52,9 %	100 %
	Favorisé B: Professions intermédiaires sauf professeurs des écoles	1,3 %	4,1 %	42,9 %	51,7 %	100 %
	Moyenne: Employés, artisans, commerçants	1,2 %	5,0 %	47,6 %	46,2 %	100 %
	Défavorisé: Ouvriers et inactifs	5,1 %	10,0 %	49,9 %	35,1 %	100 %
	TOTAL	2,3 %	6,4 %	46,7 %	44,5 %	

Tableau de croisement entre les professions des parents et la fréquence des différends entre directeurs et parents (chi² = 112.1622, p = 5.3328e-20)

		Au cours de cette année, avez-vous été harcelé par des parents d'élèves?				TOTAL
		jamais	1 ou 2 fois	3 ou 4 fois	plus de 4 fois	
DISCR Signa- lements 100 ^e	0	74,2 %	21,4 %	2,6 %	1,8 %	100 %
	> 0 à 1	57,8 %	36,7 %	3,8 %	1,7 %	100 %
	> 1 à 2	51,1 %	40,5 %	4,8 %	3,5 %	100 %
	> 2 à 4	46,3 %	43,9 %	5,5 %	4,3 %	100 %
	> 4	41,3 %	43,2 %	7,5 %	8,0 %	100 %
	TOTAL	61,6 %	31,7 %	3,9 %	2,8 %	

Tableau de croisement entre le nombre de signalements dans l'école et le harcèlement des directeurs par les parents (chi² = 197.2725, p = 1.1917e-35)

		Au cours de cette année avez-vous reçu des menaces de la part de parents d'élèves?			
		p=1.0302e-40 – chi²=1.9331e2	Non	Oui	TOTAL
DISCR Signale- ments 100 ^e	0		84,4 %	15,6 %	100 %
	>0 à 1		69,6 %	30,4 %	100 %
	>1 à 2		63,3 %	36,7 %	100 %
	>2 à 4		54,1 %	45,9 %	100 %
	> 4		58,2%	41,8%	100%
	TOTAL		72,6 %	27,4 %	

Tableau de croisement entre le nombre de signalements dans l'école et les menaces adressées aux directeurs par les parents (chi²=1.9331e², p=1.0302e-40)

Influence de la perception des familles par les directeurs

On note sur ce registre que les différends sont corrélés avec une bonne partie de ces opinions et plus particulièrement avec le respect par les parents de l'autorité des enseignants sur leurs enfants, le respect des valeurs de l'école républicaine inculqué aux enfants par les parents, ainsi que la confiance des parents envers le directeur.

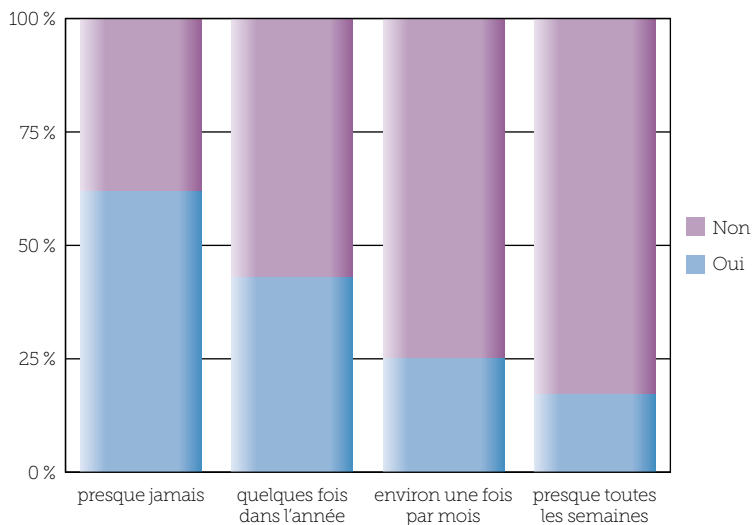
Concernant les agressions en lien fort avec les différends, on note des significativités en moindres corrélations.

Quant à l'influence des variables sociales et géographiques sur ces deux domaines, elle est bien présente mais sa significativité est là aussi moindre que celles présentées ci-dessus.

Menaces et respect valeurs républicaines

Variables: Au cours de cette année, avez-vous reçu des menaces de la part de parents d'élèves x Les parents de mon école inculquent à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine. 28x55 – p=2.3089e-23 – chi²=99.1772	Oui	Non
Non	55,0 %	45,0 %
Oui	35,6 %	64,4 %
TOTAL	49,6 %	50,4 %

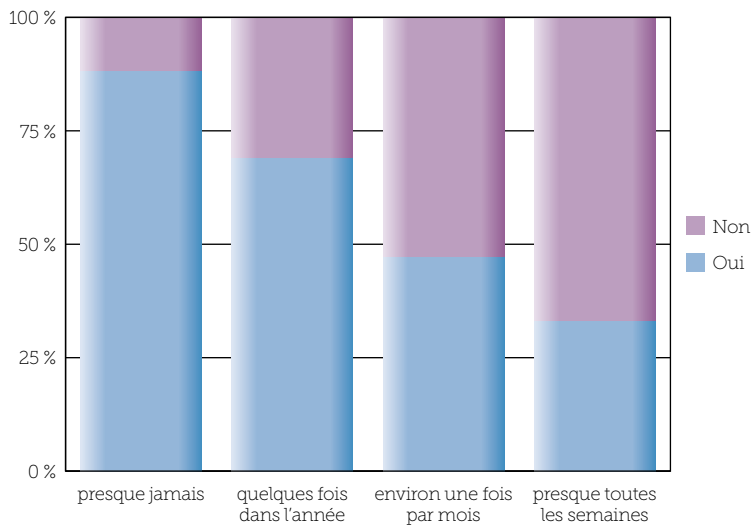
Selon le directeur, les parents inculquent le respect des valeurs de l'école républicaine à leurs enfants



Le directeur a des différends avec les parents...

Croisement entre la fréquence des différends avec les parents et le respect des valeurs de l'école républicaine par les parents ($p = 1.1554e^{-42}$ – $\chi^2 = 197.9749$)

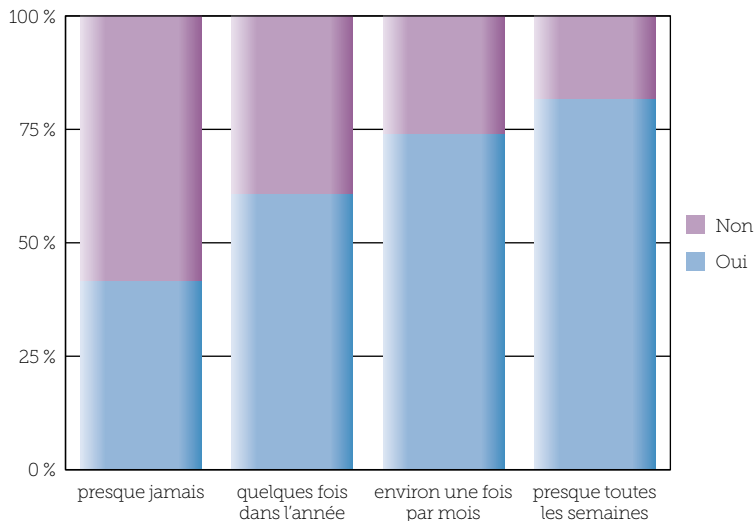
Les parents respectent l'autorité du directeur sur leurs enfants



Le directeur a des différends avec les parents...

Croisement entre la fréquence des différends avec les parents et le respect de l'autorité du directeur par les parents ($p=1.7708e^{-67}$ – $\chi^2=312.7036$)

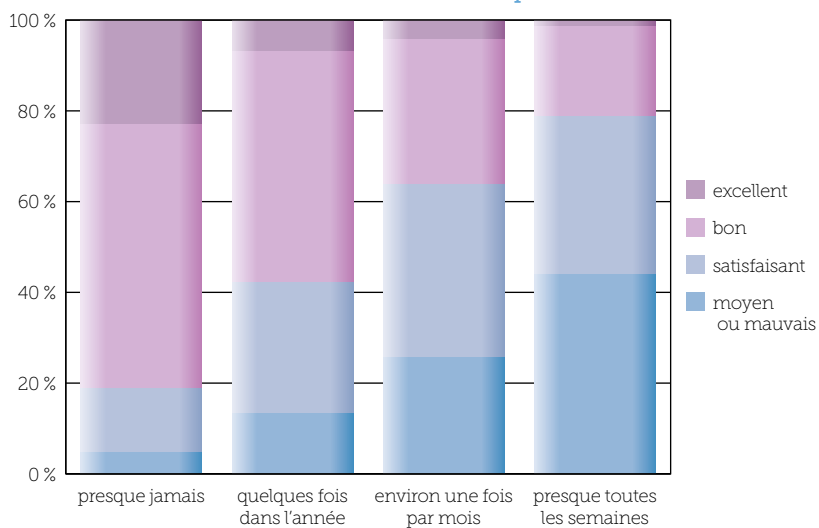
Les parents ne se sentent pas concernés par la vie générale de l'école



Le directeur a des différends avec les parents...

Croisement entre la fréquence des différends avec les parents et l'implication des parents dans la vie de l'école ($p=1.2551e^{-37}$ – $\chi^2=1.7466e^{+02}$)

Le directeur a des différends avec les parents...



Le climat général dans l'école est...

Croisement entre le climat général dans l'école et la fréquence des différends entre le directeur et les parents ($p=1.8633e^{-97}$ – $\chi^2=4.7893e^{+02}$)

Conclusion

En conclusion, il semble que les directeurs sans décharge, de sexe féminin et enseignant dans des classes à peu de niveaux, ont des relations moins conflictuelles avec les parents. Il apparaît également que les directeurs d'écoles élémentaires, dont l'école participe à un réseau d'éducation prioritaire, dont l'école est située en zone urbaine périphérique et dont les parents d'élèves sont issus de PCS défavorisées sont plus fréquemment en conflits avec les parents.

Le nombre de signalements pour 100 élèves apparaît comme un bon indicateur de relations conflictuelles entre parents et enseignants, au vu de sa forte corrélation avec la plupart des variables descriptives des différends entre directeurs et parents.

Il apparaît toutefois que les opinions et perceptions des directeurs sur les parents sont des éléments qui entretiennent une plus grande électivité avec ce champ de relation École/Parents.

4.2 Politique de relation avec les parents

		Nombre annuel de réunions avec les parents au niveau de l'école (plusieurs ou toutes les classes)				TOTAL
		0	1	de 2 à 4	5 et plus	
Votre fonction actuelle	Directeur (H/F) sans décharge	11,5 %	57,2 %	25,1 %	6,1 %	100 %
	Directeur (H/F) avec 1/4 décharge	13,8 %	53,5 %	22,2 %	10,6 %	100 %
	Directeur (H/F) avec 1/2 décharge	10,8 %	48,0 %	30,0 %	11,2 %	100 %
	Directeur (H/F) avec décharge complète ou > 1/2	9,8 %	44,5 %	32,9 %	12,8 %	100 %
TOTAL		12,5 %	52,6 %	25,0 %	9,9 %	

Tableau de croisement entre la fonction actuelle du directeur et le nombre annuel de réunions avec les parents (chi²=47.976, p=2.5806e-7)

		Nombre annuel de projets éducatifs construits en partenariat avec les parents				
		0	1	2 à 4	5 ou plus	TOTAL
Vous êtes	une femme	62,8 %	32,9 %	3,9 %	0,4 %	100 %
	un homme	55,2 %	36,9 %	6,1 %	1,8 %	100 %
	TOTAL	60,3 %	34,2 %	4,6 %	0,9 %	

Tableau de croisement entre le sexe du directeur et le nombre de projets éducatifs construits en partenariat avec les parents ($\chi^2=33.1303$, $p=3.0231e^{-7}$)

		Selon moi, il est important d'encourager l'implication de tous les parents dans la vie de l'école				
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout	TOTAL
Cycles ENS simplifié	mixte	35,4 %	55,3 %	8,6 %	0,7 %	100 %
	cycle 1	48,4 %	43,6 %	6,6 %	1,3 %	100 %
	cycle 2	41,6 %	46,3 %	10,9 %	1,2 %	100 %
	cycle 3	39,2 %	44,7 %	13,5 %	2,6 %	100 %
	TOTAL	42,6 %	45,6 %	10,1 %	1,7 %	

Tableau de croisement entre le niveau enseigné par le directeur et l'importance d'encourager l'implication de tous les parents dans la vie de l'école ($\chi^2=56.5658$, $p=6.1191e^{-9}$)

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	TOTAL
Votre âge	51 ans ou plus	50,4 %	45,5 %	4,1 %	100 %
	41 à 50 ans	48,4 %	45,0 %	6,6 %	100 %
	31 à 40 ans	42,1 %	51,0 %	7,0 %	100 %
	30 ans ou moins	38,9 %	46,3 %	14,7 %	100 %
	TOTAL	47,4 %	46,7 %	6,0 %	

Tableau de croisement entre l'âge du directeur et l'objectif (informatif et positif) des réunions organisées avec les parents ($\chi^2=34.0492$, $p=6.5818e^{-6}$)

Influence des caractéristiques des écoles

		Selon moi, il est important d'encourager l'implication de tous les parents dans la vie de l'école				
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout	TOTAL
Votre école est située dans une zone	Rurale (campagne et/ou petite ville isolée)	35,3 %	51,0 %	11,8 %	2,0 %	100 %
	Péri-urbaine (mélange de campagne et d'urbain à densité modérée)	39,6 %	46,3 %	12,3 %	1,8 %	100 %
	Urbaine, centre-ville (totalement urbanisé, urbanisation ancienne et à forte densité)	51,5 %	41,4 %	5,8 %	1,4 %	100 %
	Urbaine périphérique (banlieues, faubourgs et zones périphériques très majoritairement ou totalement urbanisées)	49,9 %	40,0 %	8,8 %	1,3 %	100 %
	TOTAL	42,8 %	45,5 %	10,0 %	1,7 %	

Tableau de croisement entre le type de zone dans laquelle est située l'école et l'importance de l'implication de tous les parents dans la vie générale de l'école pour les directeurs ($\chi^2=74.6508$, $p=1.8521e^{-12}$)

S'agissant de faire du développement des relations Parents/École, l'axe prioritaire du prochain projet de son école, le directeur est...

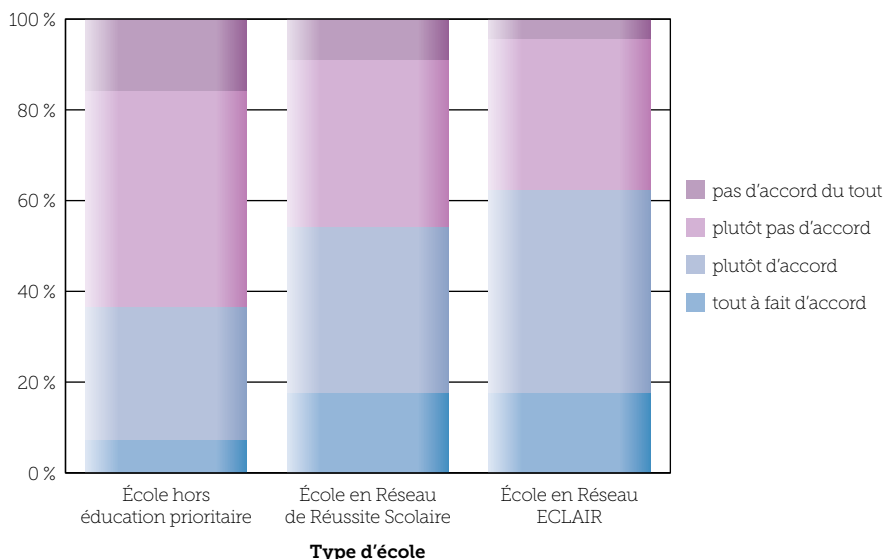


Tableau de croisement entre l'appartenance de l'école à un réseau d'éducation prioritaire et l'accord des directeurs pour faire du développement des relations parents-école l'axe prioritaire du prochain projet de leur école ($\chi^2=83.1769$, $p=7.8733e^{-16}$)

Conclusion

En ce qui concerne la politique de relations avec les parents, les directeurs qui ont une décharge importante semblent organiser plus de réunions et mieux tolérer les interventions extérieures dans la gestion des relations parents-enseignants (médiateur, formation de l'équipe éducative). L'âge, l'expérience en tant qu'enseignant et le sexe du directeur semblent également être des facteurs qui déterminent la politique de relations des directeurs d'école avec les parents. Ainsi, les femmes semblent plus sensibles à l'implication et à l'information des parents, tandis que les hommes mènent plus de projets. Les directeurs les plus jeunes semblent moins à l'aise dans leurs relations avec les parents que les autres.

Concernant les caractéristiques des écoles, les deux variables prépondérantes vis-à-vis de la politique de relation avec les parents sont le type d'école (élémentaire ou maternelle) et la zone dans laquelle est située l'école (rurale, péri-urbaine, urbaine). Il faut considérer également la participation de l'école à un réseau d'éducation prioritaire, les PCS des parents d'élèves et le nombre de classes pour expliquer l'avis des directeurs sur une intervention extérieure dans les relations parents-enseignants (médiation, formation) ainsi que sur la définition de ces relations comme un axe prioritaire du projet d'école. Par ailleurs, la PCS et le nombre de classes sont des variables à prendre en compte pour caractériser le nombre de réunions et le nombre de projets.

4.3 Perception des parents par les directeurs

Influence des caractéristiques personnelles des directeurs

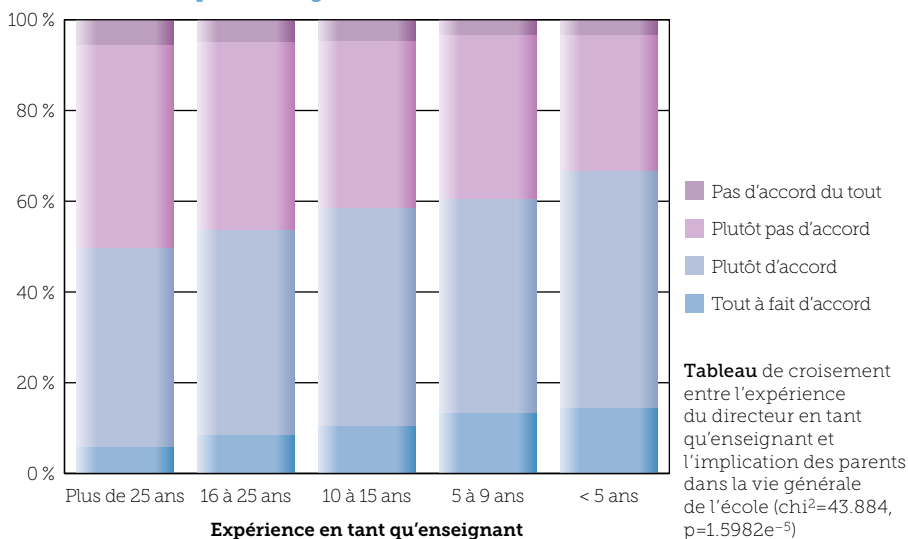
		Les parents ne lisent pas les mots que je transmets à leur intention				
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout	TOTAL
Cycles ENS simplifié	cycle 1	10,6 %	47,3 %	37,5 %	4,7 %	100 %
	cycle 2	9,2 %	46,6 %	36,5 %	7,7 %	100 %
	cycle 3	8,0 %	38,9 %	45,8 %	7,3 %	100 %
	mixte	5,2 %	41,2 %	46,4 %	7,3 %	100 %
	TOTAL	8,8 %	43,3 %	41,5 %	6,3 %	

Tableau de croisement entre le cycle enseigné par le directeur et la lecture des mots transmis aux parents ($\chi^2=38.6388$, $p=1.3383e^{-5}$)

		Dans notre école, les parents respectent notre autorité sur leurs enfants				
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout	TOTAL
Vous êtes	une femme	4,5 %	68,4 %	24,3 %	2,9 %	100 %
	un homme	8,4 %	74,3 %	15,2 %	2,1 %	100 %
	TOTAL	5,8 %	70,3 %	21,2 %	2,6 %	

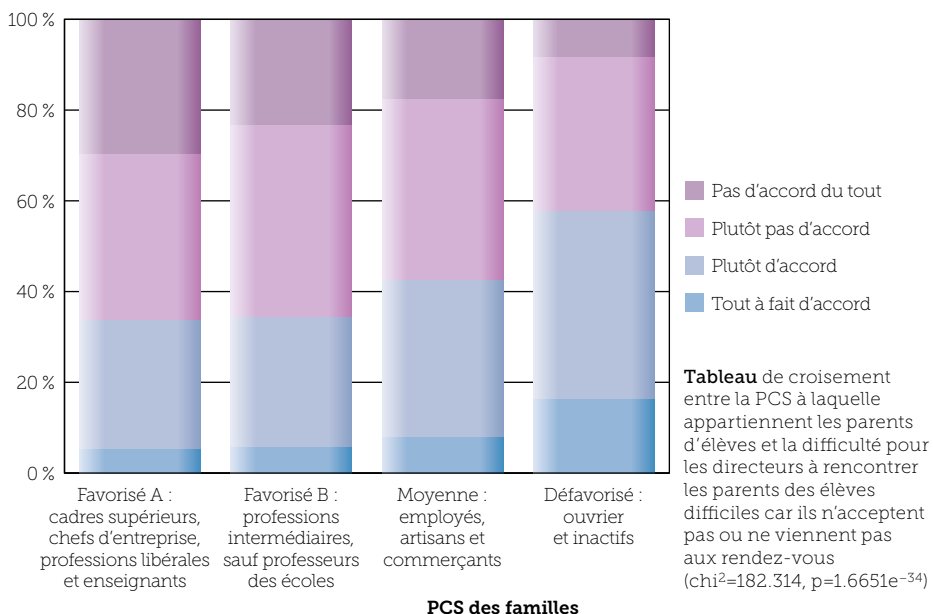
Tableau de croisement entre le sexe du directeur et le respect de l'autorité du directeur par les parents ($\chi^2=52.8161$, $p=2.0066e^{-11}$)

Selon le directeur, les parents ne se sentent pas concernés par la vie générale de l'école



Influence des caractéristiques des écoles

Le directeur a du mal à rencontrer les parents des élèves difficiles car ils n'acceptent pas ou ne viennent pas aux rendez-vous



Les parents ne lisent pas les mots que le directeur transmet à leur intention

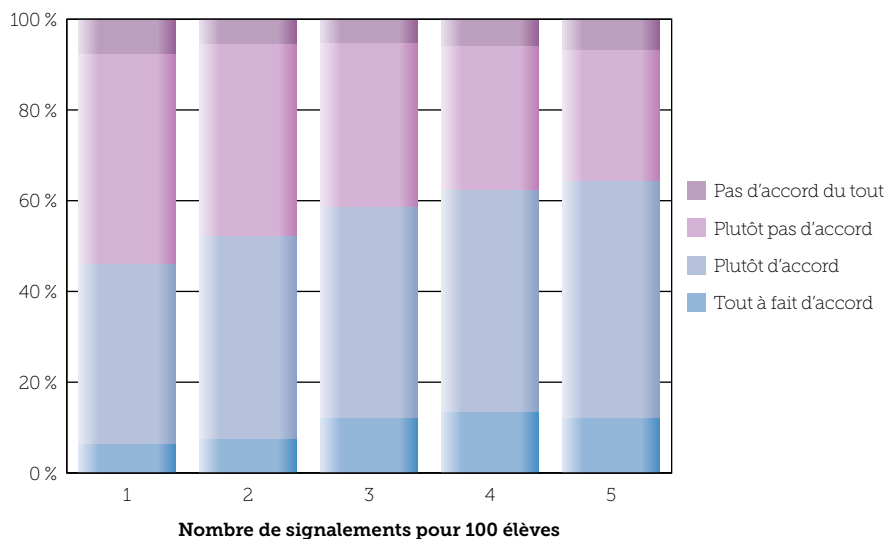


Tableau de croisement entre le nombre de signalements dans l'école et la difficulté pour les directeurs à faire lire les mots qu'ils transmettent à l'intention des parents ($\chi^2=67.9456$, $p=7.7451e^{-10}$)

		Si les relations entre parents et enseignants ne sont plus très bonnes aujourd'hui, c'est la faute des familles				TOTAL
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout	
Éducation prioritaire	École hors éducation prioritaire	4,8 %	46,4 %	43,1 %	5,7 %	100 %
	École en Réseau de Réussite Scolaire	4,3 %	35,1 %	50,4 %	10,3 %	100 %
	École en Réseau ÉCLAIR	0,7 %	42,8 %	48,6 %	8,0 %	100 %
	TOTAL	4,5 %	44,7 %	44,4 %	6,4 %	

Tableau de croisement entre la participation de l'école à un réseau d'éducation prioritaire et l'avis des directeurs sur la responsabilité des parents dans la dégradation des relations parents-enseignants ($\chi^2=23.8922$, $p=0.0005467$)

		Les parents de mon école inculquent à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine		
		Oui	Non	TOTAL
Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents d'élèves	Favorisé A: Cadres supérieurs, chefs d'entreprise et professions libérales, et enseignants	68,4 %	31,6 %	100 %
	Favorisé B: Professions intermédiaires sauf professeurs des écoles	65,8 %	34,2 %	100 %
	Moyenne: Employés, artisans, commerçants	55,2 %	44,8 %	100 %
	Défavorisé: Ouvriers et inactifs	31,4 %	68,6 %	100 %
	TOTAL	51,4 %	48,6 %	

Tableau de croisement entre la PCS à laquelle appartiennent les parents de l'école et l'avis des directeurs sur les valeurs inculquées par les parents aux enfants ($\chi^2=2.5341e^2$, $p=1.1956e^{-54}$)

		Dans notre école, les parents respectent notre autorité sur leurs enfants				
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout	TOTAL
DISCR Signalements 100 ^e	0	7,9 %	73,9 %	16,5 %	1,6 %	100 %
	>0 à 1	4,9 %	71,1 %	21,0 %	3,0 %	100 %
	>1 à 2	4,6 %	64,3 %	26,2 %	4,8 %	100 %
	>2 à 4	4,6 %	62,6 %	31,6 %	1,2 %	100 %
	>4	3,2 %	65,1 %	27,1 %	4,6 %	100 %
	TOTAL	6,1 %	69,8 %	21,5 %	2,6 %	

Tableau de croisement entre le nombre de signalements dans l'école et l'avis des directeurs sur le respect de leur autorité par les parents d'élèves ($\chi^2=80.2012$, $p=3.7782e^{-12}$)

Dans l'école, les enseignantes sont moins respectées par les parents que les enseignants

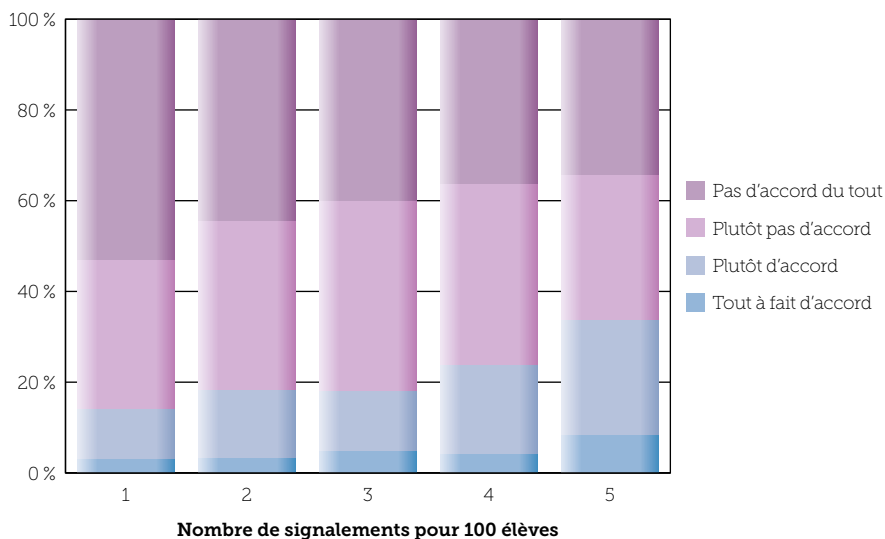


Tableau de croisement entre le nombre de signalements dans l'école et l'avis des directeurs sur le respect témoigné aux enseignantes par rapport aux enseignants ($\chi^2=80.5411$, $p=3.254e^{-12}$)

Conclusion

Le sexe et la fonction actuelle du directeur sont des facteurs prépondérants de la perception des parents par les directeurs. En ce qui concerne la responsabilité des parents dans le climat des relations, l'âge et l'expérience en tant qu'enseignant sont aussi à considérer. Concernant la capacité des parents à aider leurs enfants, il faut ajouter à ces variables le cycle et le nombre de niveaux enseignés. Ainsi, les femmes jeunes, avec peu d'expérience et une décharge peu importante semblent plus nombreuses à avoir des difficultés avec les parents (mots non lus, rendez-vous difficiles). Cependant, les femmes semblent faire plus confiance aux parents pour aider leurs enfants que les hommes.

De plus, les caractéristiques prépondérantes des écoles dans la perception des parents par les directeurs sont la participation de l'école à un réseau d'éducation prioritaire, la PCS dont sont issus les parents et le nombre de signalements pour 100 élèves. En ce qui concerne la responsabilité des parents dans le climat des relations, ainsi que la capacité des parents à aider leurs enfants, il faut également prendre en compte le type d'école, la zone dans laquelle se situe l'école et le nombre de classes. Ainsi, il semble que les directeurs d'école élémentaire aient une perception un peu plus négative des parents que les directeurs d'écoles maternelles. De même, les directeurs d'école en réseau d'éducation prioritaire donnent peu de réponses positives concernant les parents d'élèves. Enfin, il

semble que les directeurs fassent moins confiance aux parents d'élèves quand l'école est en zone urbaine (centre-ville ou périphérie) et que la PCS dont sont issus les parents est une PCS défavorisée.

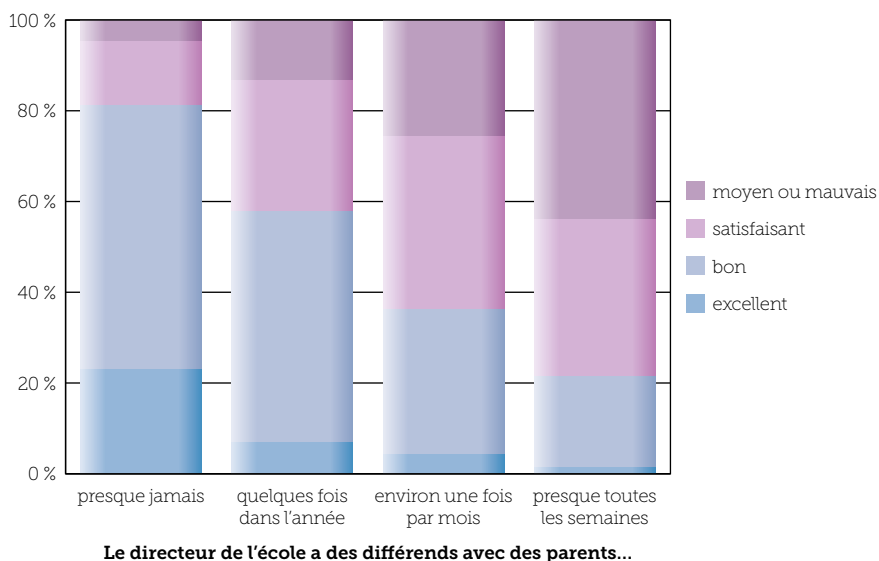
Toutefois, il semble bien que tous ces liens passent par la perception et l'opinion qu'ont les directeurs sur les parents. Ainsi les différends et les agressions sont plus fréquents lorsque les directeurs ont le sentiment que les parents ne respectent pas leur autorité sur les enfants, qu'ils n'inculquent pas les valeurs républicaines de l'école, qu'ils ne leur font pas confiance, qu'ils ne participent pas à la vie générale de l'école.

4.4 Climat de l'école et relations avec les parents

Au terme de ce chapitre et pour synthétiser l'ensemble de ces résultats, il nous est apparu opportun de mettre en relief les très bonnes corrélations entre le climat scolaire et 5 variables privilégiées composant le partenariat École/Parents. Elles concernent les différends avec les parents, le respect de l'autorité des enseignants sur les enfants par les parents, la confiance des parents vis-à-vis du directeur, l'éducation par les parents au respect des valeurs républicaines et l'implication des parents dans la vie de l'école. On note pour l'ensemble de ces champs que la qualité du climat scolaire est liée de façon privilégiée aux opinions des directeurs sur les parents d'élèves notamment sur certains comportements et valeurs familiaux.

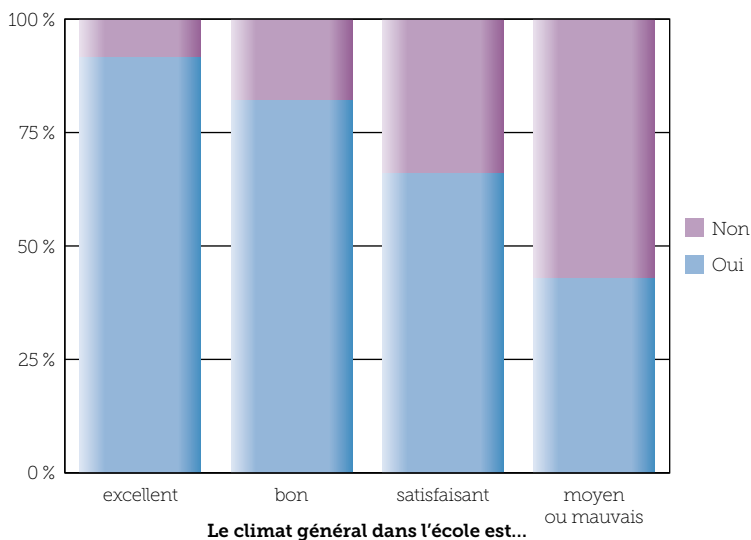
Climat et différends ($p=1.8633e-97$ – $\chi^2=4.7893e+02$)

Selon le directeur, le climat de son école est...



Climat et respect autorité ($p=2.6622e^{-75}$ – $\chi^2=348.8382$)

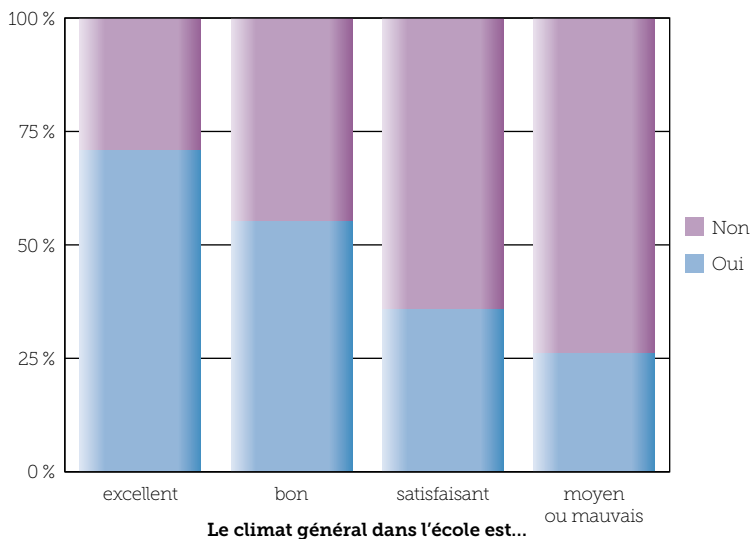
Les parents respectent l'autorité du directeur sur leurs enfants



Climat et respect des valeurs de l'école républicaine

($p=1.6661e^{-52}$ – $\chi^2=2.4350e^2$)

Selon le directeur, les parents de son école inculquent à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine



Climat et implication des parents dans la vie de l'école

- 1,3 % des directeurs exerçant dans un climat «Excellent» déclarent avoir eu des différends presque une fois par semaine contre 44 % exerçant dans un climat «Moyen/Mauvais».
- 91,5 % des directeurs qui exercent dans un climat «Excellent» déclarent qu'ils sont respectés par les parents contre 42,8 % des directeurs exerçant dans un climat «Moyen/Mauvais».
- 74 % des directeurs exerçant dans un climat «Exceptionnel» indiquent que les parents inculquent les valeurs républicaines à leurs enfants contre 26 % exerçant dans un climat «Moyen/Mauvais».
- 1,3 % des directeurs exerçant dans un climat «Excellent» ont le sentiment que les parents n'ont pas confiance en lui contre 17,4 % des directeurs exerçant dans un climat «Moyen/Mauvais».
- 69,4 % des directeurs d'école exerçant dans un climat «Excellent» déclarent que les parents se sentent concernés par la vie de l'école contre 28,2 % de directeurs qui exercent dans un climat «Moyen/Mauvais».

4.5 Analyse

Conflits et agressions

En premier, il faut constater que peu de caractéristiques individuelles sont corrélées à ce domaine au contraire des caractéristiques de l'école et les opinions portées sur les parents. L'importance des liens avec la structure «École» et son environnement sociogéographique est très nette mais apparaît quant à leurs impacts, en retrait de ceux qui se situent plus sur le registre «émotionnel».

Il nous semble que pour mieux saisir cet ensemble, il est nécessaire de le penser comme la résultante d'un processus qui prend fréquemment sa source de façon simultanée dans les registres suivants:

- la politique urbaine et sociale, locale et nationale (diminution de la mixité sociale ou même disparition, dévitalisation culturelle et économique);
- la perte pour l'École de son monopole du savoir et de son autorité morale;
- le comportement de repli sur soi et de défense des enseignants;
- l'attitude «consommateurs d'école» des parents d'élèves;
- le manque de reconnaissance mutuelle et de dialogues entre les enseignants et les parents.

Ce processus aboutit selon des circonstances souvent conjoncturelles au déclenchement d'actes agressifs ou violents à l'encontre des directeurs et enseignants.

Politique de relation avec les parents

Sur les deux champs (caractéristiques individuelles et des écoles) croisés avec ce domaine, on remarque un nombre plus important de variables significatives. Deux exemples nous semblent pouvoir être à la base de l'analyse de cette situation : l'implication des directeurs et leur volonté de développer des outils de coopération. Ces variables qui sont liées d'une part au volume de la décharge de service et d'autre part à l'âge et l'expérience. Ce constat met en évidence la nécessité de prise en compte dans cette problématique d'une réflexion si ce n'est de mesures relatives aux conditions de travail et à la formation des directeurs (et par extension des enseignants).

En effet, au regard des multiples tâches dont ils sont « responsables » tant sur le plan pédagogique, éducatif, social, administratif sans oublier leur responsabilité d'enseignement pour 90 % d'entre eux, il apparaît pertinent que la qualité du partenariat avec les parents qui se révèle « chronophage » soit en rapport avec le temps dont ils disposent. Une meilleure définition du métier avec la prise en compte de la dimension relationnelle de la fonction devrait répondre à cette préoccupation.

Quant au moindre engagement des jeunes directeurs dans la dynamique de construction de ce partenariat, elle nous semble provenir bien sûr d'une moindre décharge et des différends plus fréquents avec les parents, mais aussi et surtout d'un manque de formation initiale qui pourrait être construite d'un côté sur les effets de cette coopération sur la réussite et le comportement scolaires des élèves et de l'autre, sur les « bonnes pratiques » de construction de projets partenariaux.

Enfin, l'analyse des liens de l'utilisation de la médiation externe comme le choix de faire de la relation École/Parents l'axe prioritaire du projet d'école montre que ce sont les directeurs d'école situées en « Éducation prioritaire » qui privilégient l'utilisation de ces « outils ». Parmi les facteurs explicatifs qui apparaissent comme la trame de fond de ces décisions, ressort la nécessité permanente face aux situations de détresse scolaire et aux problèmes de comportement des élèves plus fréquents dans ces écoles d'associer d'une part le parent co-éducateur à la résolution des difficultés, d'autre part de légitimer et d'institutionnaliser cette coopération dans le fonctionnement ordinaire de l'établissement.

Opinions des directeurs sur les parents

On note d'abord que ce champ est lié à certaines caractéristiques individuelles (âge, sexe et expérience professionnelle) et de façon plus fréquente aux caractéristiques de l'école. Là aussi, deux exemples semblent pouvoir être la base d'une analyse : la responsabilité des parents dans la dégradation des relations École-Famille et le respect par les parents de l'autorité du directeur et des enseignants sur leurs enfants.

Il apparaît très nettement que ce sont les directeurs « hors ZEP » qui font porter la responsabilité de la dégradation de la situation partenariale aux parents. Un

des éléments explicatifs nous est apporté par la réponse à une question de cette étude relative aux critiques régulières des parents sur les contenus des enseignements et/ou des devoirs. Elles sont beaucoup plus fréquentes dans les écoles «hors ZEP» et à cette cause, on peut ajouter le plus grand manque de disponibilité des parents d'élèves des écoles situées en ZEP ainsi que leur plus grand éloignement de la culture scolaire.

Quant au constat inverse que plus de parents d'enfants scolarisés en ZEP et/ou appartenant à une PCS «défavorisée» respectent moins l'autorité des directeurs que les autres parents, il nous semble être en résonance particulière avec un des résultats importants de cette étude : ce sont les parents de la PCS «défavorisée» qui inculquent le moins à leurs enfants les valeurs de l'école républicaine. On enregistre une différence qui va du simple au double avec la catégorie PCS «favorisée». Il apparaît ici que les principaux facteurs explicatifs de cette situation rejoignent l'observation récurrente de la méconnaissance par certaines catégories de parents des codes et du «métalangage» de l'Éducation nationale mais aussi des conceptions éducatives et de responsabilité familiale en porte à faux avec les missions de l'école de la République.

Climat scolaire et partenariat École/Parents

Au regard des résultats sur ce champ, il est net que les liens entre ces deux catégories de variables sont très significatifs et qu'ils se situent aussi bien sur la participation des parents à la vie de l'école que sur les sentiments et opinions des directeurs relatifs aux parents d'élèves.

Pour nous la nouveauté ne provient pas de l'existence de ces liens déjà mis en évidence dans l'étude «Le climat scolaire dans les écoles primaires» (Fotinos, 2005) mais dans la force de son impact et dans ses composants émotionnels.

En effet, lorsque l'on conçoit que le concept «climat scolaire» n'est pas seulement construit sur le champ des «interdictions, punitions, sanctions» et des comportements agressifs et violents des élèves mais qu'il intègre d'une part les conditions de travail – dans lesquelles les relations entre les membres de la communauté éducative sont déterminantes – et d'autre part «le ressenti, la perception, les valeurs» donnés par les acteurs et usagers à ces composants de leur vie quotidienne à l'école ou dans l'établissement scolaire, il apparaît très nettement que la qualité du climat scolaire est en rapport avec l'implication des parents dans la vie générale de l'école notamment dans ses composantes «conflits» et «projets éducatifs».

Parmi les facteurs explicatifs favorables, certains qui découlent de cette étude nous semblent être plus pertinents et plus à même d'être à la source d'actions probantes.

- **La (re)connaissance réciproque par les enseignants et les parents d'élèves des compétences de chacun par l'élaboration de projets construits en commun.**

- Le recours ordinaire inscrit dans le fonctionnement de l'école à la médiation parentale.
- La volonté affirmée et réciproque de construire ensemble une école de la réussite.
- L'engagement « citoyen » des élus délégués des parents d'élèves.

5/ PROPOSITIONS

L'ensemble des résultats obtenus par cette enquête met en évidence et mesure d'une certaine façon l'ampleur du fossé séparant la volonté du législateur mais aussi des responsables politiques, syndicaux et associatifs qui affirment régulièrement l'intérêt de la coopération École/Parents (inscrite à intervalles réguliers dans les lois sur l'éducation) et la volonté d'appropriation effective des grands principes de ce partenariat par les directeurs et par extension raisonnée des enseignants.

L'objectif, peut-être ambitieux, des recommandations qui suivent est de limiter si ce n'est de combler cet écart – préjudiciable à la réussite des élèves – et ainsi de rapprocher dans la mesure du possible ces «points de vue» et «positionnements» divergents par deux types d'actions étroitement liés à mettre en œuvre.

Le premier de type réglementaire et statutaire a pour objectifs de modifier :

- **Le positionnement des directeurs et enseignants dans la relation avec les parents en renforçant leurs missions éducatives et citoyennes par une redéfinition de leur métier et leur emploi en rapport avec la taille de l'école et en considérant que ce partenariat singulier doit être inscrit comme un des éléments constitutifs de leur formation initiale et continue.**
- **La place et le rôle des parents d'élèves dans le fonctionnement du système éducatif avec deux objectifs : tendre à une véritable représentation citoyenne et locale dans les instances «d'éducation partagée» et mettre en œuvre un cursus éducatif continu et cohérent conduisant avec une plus forte probabilité à la réussite scolaire et personnelle des enfants.**

Le second en rapport direct avec les constats et analyse de cette étude, plus particulièrement ceux relatifs à la partie «Différends et agressions» se place sur le champ des actions construites en commun pour réduire ces conflits et apporter des éléments pérennes dans la construction d'un climat d'école partenarial serein. Ces propositions qui, pour la plupart, ont fait l'objet d'expérimentations passées s'inscrivent dans le cadre de la diffusion des «bonnes pratiques». Elles en possèdent les composants essentiels et peuvent devenir de véritables points d'ancrage à partir desquels peut se créer une politique de coopération capable d'irriguer l'école ou l'établissement à tous les niveaux de son fonctionnement.

Il convient ici d'énoncer un principe absolu dans la mise en œuvre de l'ensemble de ces propositions «Toute action partenariale École/Parents doit être fondée sur une reconnaissance réciproque bienveillante des compétences et des apports de chacun, ainsi que sur une confiance mutuelle et une égale dignité dans le dialogue».

5.1 Initiatives nationales: statuts et formations

Comme l'enquête le démontre, la majorité des directeurs et enseignants considère que le partenariat avec les parents fait partie de leur mission mais que pour le mettre en œuvre, ils manquent de connaissances, de points de repères, en un mot de formation mais aussi de moyens et surtout de temps. Pour ce faire, nous avançons quelques pistes:

- **Inscrire le partenariat École/Parents et le programme d'actions le mettant en œuvre comme un des axes du projet d'école et en préciser les objectifs, les moyens, l'évaluation...**
- **Redéfinir le métier d'enseignant de l'école primaire en considérant les bénéfices reconnus par la recherche d'une «éducation partagée» continue et cohérente des enfants avec les partenaires institutionnels de l'école. Dans cette optique, prendre en compte la nécessité de création d'un statut de délégué parent d'élèves (gage d'un fonctionnement démocratique et citoyen de cette instance) et condition préalable à l'instauration d'instances consultatives permanentes en matière de vie scolaire, périscolaire et extrascolaire locale.**
- **Former les enseignants à la relation avec les parents et dans ce but, mettre en place de façon pérenne et régulière, un module de formation initiale et continue qui se développe sur 5 champs:**
 - l'explication du fonctionnement et des valeurs de l'école aux parents;
 - la connaissance des familles et des représentants des parents d'élèves;
 - les démarches d'accompagnement des familles;
 - les résultats des recherches et études sur le domaine École/Parents;
 - les outils du partenariat.

Pour les enseignants en formation initiale, nous proposons de lier cette formation avec les pratiques de l'école d'affectation et formaliser cette expérience par un «mémoire» pouvant faire partie du processus d'évaluation du «stagiaire».

5.2 Initiatives locales: cinq points d'ancrage

La lutte contre la violence en milieu scolaire

Comme les enquêtes d'opinion des organisations de parents d'élèves l'indiquent, cette situation est la première préoccupation des parents et s'inscrit souvent en tête de leur souhait de participation au fonctionnement de l'école.

Deux pistes nous semblent pouvoir structurer ce partenariat à vocation préventive, l'une concernant les contenus, l'autre l'organisation.

Pour les écoles maternelles et élémentaires, la priorité est à la prévention et concerne tous les enfants.

Elle repose essentiellement sur le développement des **compétences sociales** dont les objectifs généraux sont : affermir et affirmer la confiance en soi, savoir exprimer ses émotions et repérer celles des autres, aider et être solidaire, respecter les règles et les lois, savoir gérer les conflits pacifiquement. Cet enseignement associe les parents qui peuvent disposer à la maison du livre non « du maître » mais « des parents » pour comprendre et dispenser les mêmes principes et valeurs sociales en vigueur qu'à l'école. Dans certains cas, cette appropriation familiale nécessite la participation d'un médiateur, sorte de pont culturel entre l'école et la famille.

À noter que ce type de démarche existe aussi pour les collégiens et lycéens avec une orientation plus marquée vers le développement d'une citoyenneté active à laquelle les parents sont associés sous différentes formes dans les projets éducatifs.

Toutefois, pour atteindre toute son efficacité, ce type d'action nécessite de mettre en œuvre bien sûr une politique d'information et de documentation, mais aussi l'organisation régulière de rencontres bilan portant sur l'évolution du climat de l'école. Remarquons ici la proposition de la Commission Thélot sur la création d'une Commission Éducative et celle des IGEN sur la fonction d'un « médiateur parent » dans chaque école ou établissement pour structurer et renforcer ce genre de dispositif.

Les rythmes scolaires à l'école maternelle

Une des principales difficultés de la mise en œuvre d'une nouvelle organisation du temps scolaire qui s'étend désormais sur 4 jours et demi et repose sur l'articulation Scolaire-Périscolaire provient de son application dans les écoles maternelles. Il est fort probable que ce soit sur ce champ que le partenariat École/Parents se révèle le plus nécessaire. En effet, au regard des ambitions du gouvernement d'appliquer cette réforme aux « tout petits », de développer la scolarisation des 2/3 ans et de redonner à l'école maternelle une forte identité, la coéducation s'avère ici encore plus indispensable pour atteindre pleinement ces objectifs.

Deux outils ayant fait leurs preuves mais encore trop rares sont à recommander. Il s'agit des lieux-passerelles entre la famille et l'école et les Maisons-Écoles.

La « passerelle » poursuit trois objectifs.

Elle entend rechercher la participation active des parents et les valoriser dans leur rôle de premier éducateur ; faciliter la séparation entre les parents et l'enfant ; offrir un accueil qui réponde à la spécificité des besoins des 2/3 ans et qui permette à chacun d'eux de s'adapter à la vie collective selon son propre rythme et d'entrer progressivement à l'école afin de réussir son intégration scolaire. Les

parents s'engagent à ce que leur enfant fasse une adaptation graduelle aussi longtemps que possible ainsi qu'à se rendre disponibles lors des activités d'accueil, de pause méridienne auxquelles on peut désormais ajouter certaines activités d'APC (Aide Pédagogique Complémentaire) et celles réalisées sur les TAP (Temps d'Activité Péri-scolaire).

La **Maison-École**, fondée sur les mêmes principes, prolonge la dynamique « Passerelle » pour toute la scolarité à l'école maternelle. L'école fonctionne au départ comme un espace « transitionnel » afin de permettre que chaque enfant se sente en sécurité et trouve des repères identifiables puis progressivement avec la participation des parents dans l'équipe éducative devient l'espace du développement de l'autonomie, de la socialisation et des apprentissages premiers. Pour réaliser ces objectifs, les espaces et les temps sont adaptés au développement physique, psychologique et cognitif des enfants. Dans cette optique, d'une part pour éviter la rupture souvent mal vécue par les parents des liens avec les enseignants lors du passage à la « Grande École » et d'autre part, pour toujours considérer l'enfant dans sa globalité, il paraît pertinent de promouvoir la mise en place d'un axe de projet d'école commun à l'école maternelle et à l'école élémentaire qui soit centré sur la coéducation.

Sanctions, punitions, évaluations des élèves

La majorité des différends parents-enseignants à l'école primaire concerne ces champs.

Ce sont les principales sources de difficultés et causes d'agressions. Pour atténuer ces chocs et amorcer une autre politique, la participation active des parents est indispensable. Celle-ci peut se situer pour eux à deux niveaux: d'une part connaître les compétences à acquérir et les modalités des évaluations régulières, et d'autre part avoir été associés à la rédaction du règlement intérieur ou à la **charte de vie de l'école** ou de l'établissement. Le rôle de l'enseignant est ici peut-être plus que sur d'autres registres, déterminant pour créer une véritable coopération éducative avec les parents. De plus, par ces actions qui touchent au cœur de sa professionnalité, il reconnaît concrètement et avec confiance le bénéfice de la complémentarité éducative parentale.

Sur ce point souvent lié à une obligation d'urgence d'information des parents, les techniques de communication numériques sont désormais les meilleurs outils de base pour que s'instaure une véritable politique d'échanges et de suivis réguliers des comportements et résultats scolaires des élèves avec les parents. Cependant, il convient ici de se méfier du recours systématique et unique à ce support qui « déshumanise » les rapports entre enseignants et parents et réduit l'élève à des informations chiffrées et quasiment « tweetées ».

L'école primaire ouverte aux parents pendant les vacances et/ou journée(s) dédiée(s)

Cette proposition, déjà expérimentée avec succès en collège, participe à la construction de la base préalable et fondamentale de toute coopération parents-école : la confiance et le respect réciproques.

L'opération «École ouverte» est un dispositif à l'initiative de personnels de direction et d'enseignants qui incite surtout les collèges à ouvrir leur porte pendant une partie des vacances pour offrir du soutien scolaire mais aussi des activités sportives, culturelles et de loisirs. L'école s'inscrit ainsi comme un service public de proximité ouvert sur le quartier et les familles.

L'objectif est ici d'une part de créer un dispositif semblable au bénéfice des écoles primaires (regroupées ou non) et d'autre part d'élargir cette démarche aux parents d'élèves pour leur permettre de découvrir de façon active et responsable l'école en dehors du strict temps scolaire.

Il ne s'agit nullement d'une école pour parents mais d'un lieu de rencontres, d'échanges, de soutien (gratuit) destiné à construire un corpus commun de valeurs éducatives à l'école et aux familles qui est centré sur les objectifs suivants :

- faire connaître le sens, les missions et le fonctionnement de l'établissement scolaire;
- utiliser les compétences parentales pour l'organisation des activités proposées aux jeunes;
- servir de relais et d'intermédiaire avec les professionnels, socio-éducatifs et de santé, partenaires de l'éducation;
- initier ou développer des pratiques culturelles, sportives, technologiques pour les parents;
- mettre en place des activités ludiques et récréatives communes aux adultes et aux jeunes qui soient des moments privilégiés de reconstruction ou d'affermissement des liens familiaux;
- créer les conditions propices, pour certains parents en voie de marginalisation à une requalification sociale et citoyenne;
- rétablir ou établir pour les jeunes l'image parentale dans son statut de référent symbolique et de repère social et affectif;
- promouvoir l'école comme un espace de négociation et de lutte contre la ségrégation;
- prendre en compte le rôle de l'école dans la construction de l'image de quartier et dans son action sur son peuplement et des relations entre groupes sociaux.

Faute de pouvoir réaliser ce type de projet ou en complément de ce dernier et avec les mêmes objectifs, l'organisation de journées complètes de rencontres et d'activités de l'ensemble des personnels de l'école avec les parents semble un objectif à la portée de tous.

Les lieux privilégiés de dialogue et d'échanges

Quelles que soient la bonne volonté de chacun des partenaires et l'importance des efforts pour créer ce partenariat, une condition quasi *sine qua non* s'impose. L'existence d'un ou de lieux permanents où puissent non seulement se rencontrer les acteurs mais encore élaborer, suivre et évaluer les actions décidées en commun. Sans cette permanence, les actions mises en œuvre ont tendance à perdre de leur cohérence et à s'étioler. De plus, le lien organique les rattachant à l'école s'effiloche progressivement jusqu'à se rompre, avec notamment pour conséquence dans certains cas, le «retour à la case départ» avec la déception, voire la frustration des acteurs qui réintègrent «leur camp» et pratiquent, au mieux, la norme relationnelle dominante.

Pour mettre en place ces lieux, deux voies selon le contexte local et l'histoire de l'établissement, nous paraissent possibles. L'une **extérieure à l'école**, mais toute proche, tant par sa situation géographique que par ses objectifs, l'autre **à l'intérieur** même de l'établissement, non pas reléguée dans un «local», ou «réduit» mais (puisque reconnue comme «acteur éducatif» participant au fonctionnement de l'établissement et à la réussite des élèves) dans un espace suffisamment important et confortable pour créer les conditions optima de dialogue, d'échanges parents-enseignants.

Une piste intéressante et à développer pour ce type de structure est la création à l'initiative conjointe des responsables des trois acteurs principaux – parents d'élèves, enseignants, équipe de direction – d'une association qui s'insère dans le dispositif officiel du «réseau d'appui, d'écoute et de soutien aux parents».

Quant à la structure extérieure qui adhère aussi à ce réseau sur la base d'une Charte et qui concerne aussi bien les écoles que les établissements du second degré, son objectif est de restructurer les liens école-familles à partir d'événements scolaires. Sa spécificité et son efficacité résident dans son lien permanent avec les écoles et les établissements scolaires de proximité. *Ce sont les directeurs d'école, les chefs d'établissement, les enseignants qui alertent, saisissent l'association des difficultés particulières d'un élève et ensuite s'engagent à participer à son suivi.*

Les champs d'intervention s'organisent autour de trois pôles: mettre en place et animer un travail partenarial, offrir un espace de formations et de recherches, développer le travail de concertation et de prévention par une activité de réseau.

Ce type d'approche d'aide à la scolarité via la parentalité est propice à des accords conventionnels avec non seulement les établissements scolaires mais aussi les inspections d'académie et les rectorats.

Ils sont construits plus particulièrement sur deux axes:

- le soutien au personnel de l'Éducation nationale (toutes catégories) dans leurs relations avec les familles centré sur l'acquisition des savoirs par l'élève;

- la formation de ces personnels sur le thème générique de la relation école-famille et de son importance pour les apprentissages scolaires.

Pour ouvrir plus largement la réflexion sur ce domaine, il nous est apparu «incontournable» de regarder comment se réalise le partenariat École/Parents dans un des systèmes éducatifs qui nous paraît avoir le plus intégré dans le fonctionnement du système éducatif et des établissements scolaires, la coopération avec les parents, celui du Québec (voir **Contributions au débat**). Bien sûr, l'histoire de chacun de ces systèmes est différente, et comme le dit Denis Meuret, l'école française est l'héritière d'Émile Durkheim «pour qui le savoir est la connaissance des lois de la nature et l'occasion d'apprendre à raisonner droitement» et celle du Québec, de John Dewey «pour qui le savoir est maîtrise et jouissance du monde». Mais *in fine* nous pensons qu'un pays comme le Canada classé régulièrement dans les 5 premiers des classements de PISA de surcroît pour un coût de gestion global parmi les plus faibles des pays industrialisés est susceptible de retenir l'intérêt et d'inspirer quelques innovations en France.

Cette étude singulière par son approche de la compréhension de la relation École/Parents fondée essentiellement sur le champ de la perception et du ressenti des directeurs d'école montre de façon probante que pour ces enseignants le fossé avec les familles s'est agrandi au cours des dernières années.

Le «malentendu» de la fin des années 1980 s'est développé pour prendre au fil du temps et pour un nombre appréciable de parents deux types de formes. Le premier est de l'ordre de la contestation et concerne en priorité le champ de sanctions et punitions mais aussi celui des contenus des enseignements et du respect de l'autorité de l'enseignant sur les enfants. Le second se situe sur le champ des comportements agressifs que ce soit sur les registres du harcèlement, des menaces ou bien des insultes.

En «contrepois», ce travail fait aussi le constat de la part des directeurs et de façon très majoritaire de leur satisfaction d'enregistrer une très bonne participation des délégués parents d'élèves aux instances institutionnelles et à la vie de l'école dans un climat relationnel efficace et agréable. Le tout reposant sur le sentiment que les parents de l'école leur font confiance. À noter ici que la plupart d'entre eux souhaitent une implication plus importante des parents dans la vie de l'école.

A priori, cette situation peut paraître paradoxale. Mais certaines analyses de l'étude nous apportent quelques éclaircissements. En priorité le fait que l'actuelle représentation des parents d'élèves et le fonctionnement qui en découle concernent surtout une catégorie de parents qui peuvent s'exprimer et être compris (dans la limite toutefois du «champ éducatif») contrairement à d'autres parents pour qui la contestation et l'agression sont parfois les seuls recours pour se faire «reconnaître». En second, il semble que cet important sentiment de confiance ressenti par les directeurs trouve une bonne partie de sa source dans ce partenariat rassurant «clos» et «codifié» par l'institution et eux-mêmes.

Cette étude qui nous a permis de valider plusieurs hypothèses dont les plus importantes portent sur l'influence de différentes formes et contenus du partenariat

École/Parents, d'une part sur les différends entre directeurs et parents d'élèves et d'autre part sur le climat scolaire a aussi fait émerger trois résultats que nous considérons comme des «signaux à bas bruit», marqueurs du changement de la nature des tensions et des formes de rapports entre les deux partenaires:

- **Près d'1 directeur sur 4 répond que, dans son école, les parents ne respectent pas l'autorité des enseignants sur leurs enfants.**
- **1 directeur sur 4 indique que les enseignantes sont moins respectées par les parents que les enseignants.**
- **1 directeur sur 2 répond que les parents de son école n'inculquent pas à leurs enfants les valeurs de l'école républicaine.**

Chacun de ces trois points – qui mériteraient de faire l'objet de recherches ultérieures – nous semble, si l'on n'y remédie pas rapidement, être en capacité de fragiliser fortement le socle des valeurs de notre école.

Au terme de ce travail, nous avons proposé quelques pistes pour atténuer si ce n'est enrayer cette «dérive» de deux mondes: l'École et la Famille. Propositions qui tournent toutes autour de la reconnaissance réciproque d'un statut de chacun revalorisé et qui s'ancrent dans le réel par des projets construits en commun. Toutefois, pour instaurer véritablement et de façon pérenne la «coéducation» promue par la loi de juillet 2013 sur la refondation de l'école, ne faudrait-il aussi s'inspirer de certains principes de l'école québécoise décrits par D. Meuret (2014) pour qui «Le Québec n'offre pas l'exemple d'un système scolaire où les parents auraient pris le pouvoir dans l'école, mais d'un système où le rôle de l'école est pensé d'une façon qui facilite la convergence de l'action des parents et de la sienne au service du développement de la personne de l'élève et de son insertion dans la société. C'est parce que l'école a une conception profonde et large de son rôle qu'elle peut associer les parents à son action sans y perdre son âme».

L'exemple de la polémique sur le «genre» nous incite à penser qu'il est temps – avant ce que certains appellent déjà le «divorce» entre l'École et les parents d'élèves ne devienne pour un nombre croissant d'acteurs irréversible – d'introduire les changements nécessaires. L'avenir de notre école publique, gratuite et laïque en dépend sûrement.

1. Pour un nouveau contrat entre l'École et les parents...

Philippe Meirieu,

Professeur des sciences de l'éducation,
Université Lumière-Lyon 2

Les relations entre la famille et l'École sont, en France, particulièrement complexes. En effet, selon l'historien Philippe Ariès⁹, au Moyen Âge, les parents ne développaient aucun intérêt particulier pour l'avenir de leur progéniture. Dès qu'il pouvait vivre loin des soins permanents de sa mère, l'enfant était projeté sans ménagement dans le monde des adultes où il survivait tant bien que mal... C'est seulement à partir du ^{xviii}e siècle qu'émerge la responsabilité éducative, et, avec elle, simultanément, le «sentiment familial» et le projet scolaire. L'enfant devient ainsi l'objet d'une sollicitude qui ne cessera de grandir et s'exprime, tout autant, par le souci de son hygiène, puis de sa santé physique et psychique, que par la volonté de le préserver de toutes les formes d'agression qui pourraient entraver son développement et, enfin, par la création d'institutions chargées spécifiquement d'assurer sa bonne éducation. Ainsi l'école apparaît-elle comme une manifestation de l'intérêt de la famille pour le sort de ses enfants et le prolongement, en quelque sorte, de son engagement éducatif : «La famille et l'école ont ensemble retiré l'enfant de la société des adultes», écrit Philippe Ariès : elles ont fait alliance, au nom de l'amour qu'elles lui portaient et se sont réparties les tâches éducatives «dans son intérêt». Au point que l'émergence de la famille moderne, attachée à l'avenir de ses enfants, et la scolarisation massive de la jeunesse peuvent apparaître comme deux phénomènes corollaires, et, même, comme l'expression d'un même projet social. Cette scolarisation est, bien sûr, essentiellement confessionnelle et, à l'exception de quelques privilégiés qui pratiquent le préceptorat ou mettent leurs enfants dans de rares établissements d'élite, la grande masse de la jeunesse est scolarisée dans des écoles populaires sous le signe de l'hétérogénéité des âges comme des origines...

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

Mais, bien évidemment, les familles ne vont pas tarder à se différencier: dès le XVIII^e siècle, la bourgeoisie «n'a plus supporté, pour ses enfants, la pression de la multitude et le contact avec le peuple: elle fait sécession, se retire de la vaste société polymorphe pour s'organiser à part, en milieu homogène (...), dans des quartiers neufs, avec ses écoles propres, gardées de toute contamination populaire» poursuit Philippe Ariès. C'est le début d'un vaste mouvement de ségrégation sociale et scolaire qui va se poursuivre tout au long des XVIII^e et XIX^e siècles. La Révolution française passe par là: les révolutionnaires s'insurgent contre le phénomène, rédigent de superbes projets, comme celui de Condorcet, mais, accaparée par d'autres urgences, ne procède à aucune véritable réforme scolaire. Napoléon – on le sait – crée les lycées, mais ne fait, en réalité, que renforcer la ségrégation en offrant à la bourgeoisie un instrument de promotion institutionnelle qui lui permet d'asseoir son emprise sur la Nation. En fait, c'est Guizot, ministre de l'Instruction publique en 1832 – sous la Monarchie de juillet – qui fut le premier grand architecte de notre système éducatif: en quinze ans, sous son influence, le nombre d'écoles primaires grimpe de dix mille à vingt-trois mille; il crée les Écoles normales pour former les maîtres, les inspecteurs pour en contrôler le travail et promeut l'ancêtre de notre «Bulletin officiel» afin de garantir l'unité d'un système qu'il veut délibérément pyramidal. Mais, surtout, Guizot impose le «modèle simultané» (la classe homogène d'élèves du même âge qui obéissent ensemble au même maître et font la même chose en même temps) contre «l'enseignement mutuel» (où les classes sont constitués d'élèves plus nombreux et d'âges différents dont le travail est organisé en petits groupes sous la responsabilité de moniteurs plus avancés)... et cette décision structure toujours notre système scolaire. L'ambition de Guizot: dans ce qu'il nommait lui-même sa «lutte tenace contre toute forme d'anarchie», il veut donner une École à l'État pour donner à l'État plus de force et d'autorité; il se fait fort de contenir, par un système scolaire puissant et centralisé, toute velléité de soulèvement populaire et de maîtriser les forces centrifuges pour permettre à la France d'être la plus puissante Nation d'Europe. Ainsi, déjà, l'École devient une «affaire d'État»: l'unité de ce dernier doit l'emporter sur les factions et les intérêts qui s'affrontent. Pas question bien sûr, pour Guizot, de mettre en place une «école unique», de s'attaquer aux écoles confessionnelles ni de revendiquer le principe de laïcité, mais le mouvement est engagé: les prérogatives des familles doivent s'effacer derrière l'intérêt supérieur du pays.

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

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

Mais cette position – dont il faut comprendre la profonde cohérence – est loin d'être réductible au contexte historique de son émergence. Elle a aussi une vraie dimension pédagogique que le philosophe Alain développera longuement dans ses *Propos sur l'éducation*¹⁰ : « L'école fait contraste avec la famille, explique-t-il, et ce contraste même réveille l'enfant de ce sommeil biologique et de cet instinct familial qui se referme sur lui-même ». Car, quoique la famille soit le lieu nécessaire de la filiation, là où l'enfant s'origine psychologiquement et historiquement, là où des adultes, au plus près de ses besoins, lui fournissent les premiers soins et lui donnent les repères nécessaires à son développement, elle ne peut pas, pour autant, suffire à son éducation : il faut que l'enfant « sorte du cercle », découvre qu'il existe d'autres enfants et d'autres familles, que le monde ne s'arrête pas à la sphère privée, que les principes qui régissent sa vie sont discutables et que l'intensité des relations affectives qu'il entretient avec ses parents et sa fratrie ne garantissent pas nécessairement la validité des références dans lesquelles il a été élevé. Il faut que l'enfant puisse rencontrer d'autres modes de raisonnement, être confronté à des objets, des langages, des systèmes qui lui ouvrent l'horizon et lui permette de réexaminer sur un autre mode – plus distancié – la transmission familiale. À cet égard, l'École est non seulement nécessaire pour lui permettre d'accéder à des savoirs beaucoup plus larges et exhaustifs que ceux qui lui sont transmis par son environnement immédiat, mais elle est un outil essentiel pour son émancipation : non qu'elle contraigne l'enfant à « trahir » sa famille, mais parce qu'elle lui donne les moyens de se positionner librement par rapport à elle, non plus dans le registre de l'emprise affective, mais dans celui de la reconnaissance éclairée de son apport, avec la possibilité, à terme, de devenir lui-même – en conscience de sa propre histoire – l'auteur de sa propre vie.

10. Paris, PUF, 1932.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Les parents et l'école au Québec et en France

Denis Meuret,

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

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

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

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

plus intéressantes à étudier que si elles nous donnaient clé en main le modèle de relations idylliques que seul un indécrottable conservatisme empêcherait de se réaliser dans notre pays.

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

1. Histoire

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

Puis, au Québec, la commission Parent¹¹ (1963-1966) appelle à une collaboration entre les parents et l'école.

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

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

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

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

Pourtant, l'idée de confier la gestion de l'école à un Conseil formé essentiellement de parents était contenue dans le «Livre vert» de 1977, et avait été reprise dans un «Livre blanc» de 1982 («L'école communautaire et responsable»). Mais, dit un historien¹², «ce projet subit l'assaut fatal des Commissions scolaires» et il faudra deux lois (1988, 1998, entre lesquelles, selon notre historien, enseignants et parents se sont «apprivoisés») pour que se stabilise la situation qui prévaut aujourd'hui. Le processus par lequel, au Québec, les parents se sont vus reconnaître des prérogatives importantes fut donc long et a connu des blocages.

En France, le processus fut très différent. Les textes juridiques organisant la participation des parents aux conseils d'école ou aux conseils d'administration ont été promulgués, on l'a dit, plus tôt qu'au Québec. En revanche, la participation qu'ils prévoyaient était plus modeste et leur mise en œuvre a vidé cette participation d'une part de sa substance, à tel point que, par exemple, un texte a dû rappeler que les parents devaient recevoir les mêmes documents préparatoires que les autres membres des conseils d'administration et que, comme on sait, les parents ont souvent l'impression d'y faire de la figuration.

2. Les parents et l'école en France et au Québec aujourd'hui

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

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

Au niveau individuel, les parents ont dans les deux pays le choix entre l'enseignement public et l'enseignement privé. Au sein du public, ils ont le choix de leur établissement à peu près comme en France (possibilité de dérogation à la carte scolaire), à cette importante différence près que ce système vaut là-bas aussi pour les écoles primaires quand il est limité ici au secondaire. Une différence importante existe pour les élèves en difficulté. L'équivalent québécois de notre «programme personnalisé de réussite éducative» (PPRE) est le «plan d'intervention». Ce dernier est élaboré par les parents, le directeur de l'école, l'enseignant et l'un des membres des diverses professions qui interviennent auprès de ces

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

élèves. Dans l'école où j'ai assisté à l'élaboration d'un tel plan, la directrice m'a précisé, avant la réunion, qui a duré une bonne demi-heure, que le personnel ne s'était pas réuni auparavant sur le cas de cet élève, pour ne pas arriver avec une solution toute prête que les parents n'auraient qu'à valider. De fait, la réunion a commencé par l'exposé des difficultés scolaires de l'élève, puis la parole a été donnée aux parents et leur intervention a, en effet, permis aux professionnels de mieux comprendre, peut-être pas l'origine des difficultés de l'élève, mais qu'elles étaient déjà traitées, pas très heureusement, dans le cadre familial, de sorte qu'une meilleure convergence a pu être mise au point. En France, il est au contraire explicitement prévu que le PPRE est élaboré par l'équipe éducative, puis seulement « discuté avec les parents et présenté à l'élève ». D'une façon générale, les textes québécois recommandent une pédagogie par projets, qui conduit souvent à présenter le résultat des projets aux parents, quand ces malheureux n'en sont pas l'objet¹³. Ils recommandent aussi une pédagogie individualisée, par exemple, en cas de difficultés d'apprentissage, une « réponse graduée » dont le premier stade est fait d'« interventions ciblées mises en place par l'enseignant avec la collaboration des parents¹⁴ ». Une autre différence existe dans la façon d'envisager le rôle des parents lors des transitions, par exemple entre le primaire et le secondaire. En France, les difficultés liées à cette transition sont étudiées par les chercheurs et traitées dans les établissements sans implication des parents, tandis que, au Québec, un guide édité par le ministère à l'intention des écoles¹⁵ dégage six principes d'action, dont le premier est « Reconnaître les parents comme premiers responsables de l'éducation de leur adolescent ».

Au niveau institutionnel, alors qu'en France, la directrice ou le directeur de l'école préside le conseil d'école et que le chef d'établissement préside le conseil d'administration de l'établissement secondaire, au Québec, c'est un parent qui préside le conseil d'établissement. Il est précisé que ce parent ne peut être par ailleurs membre du personnel de l'école. Comme, en outre, le président a voix prépondérante et que parents et enseignants sont en nombre identique dans le Conseil, en cas de conflit frontal entre les deux catégories, ce sont les parents qui ont le dernier mot. Il faut ajouter à cela que ce Conseil présidé par un parent a des prérogatives plus larges que ses homologues français, en particulier dans un domaine dont l'importance signale par elle-même une association plus grande des parents à la conduite de l'école, ce qu'on appelle au Québec la « redevabilité ». Selon la loi sur l'instruction publique, équivalent de notre code de l'éducation, le Conseil d'établissement « prépare et adopte un rapport annuel d'activité et le transmet à la Commission scolaire », il « informe annuellement les parents et la communauté des services offerts par l'école et de leur qualité¹⁶ ». Surtout,

¹³ Dans une école que j'ai visitée à Montréal, des enfants de 10 ans avaient fondé une entreprise de « formation informatique des parents » (Meuret, 2013, p.190).

¹⁴ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (ci-après MELs), 2007, Organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

¹⁵ Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire, MELs, 012, 2012.

¹⁶ Souligné par moi, DM.

il «rend compte tous les ans de la réalisation du plan de réussite¹⁷», un plan qui est l'équivalent du «contrat d'objectifs» des établissements scolaires français, à ceci près qu'il comprend forcément des objectifs sur le niveau d'apprentissage des élèves telles que les mesurent plusieurs évaluations provinciales systématiques. En France, au début des années 1990, une tentative d'élaborer un ensemble d'indicateurs pour rendre compte au conseil d'administration de l'année écoulée a tourné court.

3. La place des parents dans les modèles d'éducation

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

Dans le modèle durkheimien, l'école doit se tenir à l'écart des influences sociales pernicieuses qui s'exercent évidemment aussi par l'intermédiaire des parents. Cela favorise cette représentation négative des parents fréquente dans l'école française: les parents des classes populaires sont perçus comme démissionnaires ou incapables, ceux des classes favorisées sont perçus comme porteurs d'un «consommérisme individualiste» tout aussi contraire aux objectifs civiques de l'école. Cela ne conduit plus à les exclure de l'école mais cela empêche l'expression d'un discours explicitant *pourquoi* il est souhaitable que les parents aient une place dans l'école. Dans les textes administratifs, une certaine collaboration avec eux est présentée comme nécessaire, mais l'absence de récit adéquat empêche qu'elle soit vraiment justifiée. Il s'ensuit une participation des parents plutôt moindre que celle que prévoient les textes réglementaires. Il s'ensuit aussi une situation que dénoncent les recherches sociologiques, les inégalités dans les relations parents-école, l'humiliation que ressentent les parents des milieux populaires lors de leurs contacts avec les enseignants¹⁸. On peut d'ailleurs penser que le modèle influe à la fois sur ce phénomène et sur sa dénonciation, dans la mesure où cette dénonciation présente comme un phénomène inhérent à une société hiérarchisée, ce qui est au Québec présenté comme un risque que le professionnalisme des enseignants doit prévenir.

Le même modèle a quelque peine à penser l'articulation entre l'école et le monde, alors que le modèle québécois relie de façon plus évidente la réussite scolaire que l'école vise et la réussite de l'insertion sociale que visent les parents, en particulier parce que l'école québécoise a une conception plus large de l'insertion sociale que l'école française, où elle est davantage réduite à une insertion professionnelle avec laquelle l'école entretient des rapports ambivalents: d'un côté, l'école réclame des moyens supplémentaires au nom de sa contribution à la croissance économique, de l'autre, elle méprise ceux qui visent par

¹⁷ Le lecteur est invité à taper sur son moteur de recherche favori «École de la Rive», puis, une fois arrivé sur le site de cette école québécoise, de cliquer sur «rapport annuel»: il aura un exemple de ces rapports.

¹⁸ Cf. par exemple, *De quelques principes de justice dans les relations parents-école*, Éducation et didactique, 6 (1), Périer, P., 2012.

l'école une réussite mondaine (sociale, professionnelle) plutôt que l'acquisition d'une culture « gratuite », plutôt que l'apprentissage d'une pensée sans lien avec l'action. L'école québécoise, à travers des notions comme le développement de la personne, conjugue ces différentes dimensions de façon plus heureuse, ce pourquoi on peut dire qu'elle aime le monde quand l'école française le perçoit comme une menace. De ce fait, en France, parents et école sont tous deux attachés à la réussite scolaire de l'élève mais, du moins dans l'esprit d'une bonne partie des personnels de l'école, ils ne lui donnent pas le même sens. Au Québec, les textes officiels écrivent plus tranquillement et plus généralement que « tous les parents ont à cœur la réussite et le bien-être de leur enfant. C'est aussi ce que veut l'école¹⁹ ». En France, ils présentent de façon plus étroite l'enjeu du dialogue parent-école comme la réussite de la scolarité de l'enfant, ce qui oriente la contribution des parents vers une préparation de l'enfant à l'école (lui apprendre à respecter les règles, assurer sa disponibilité pour l'apprentissage, par exemple en le mettant au lit tôt).

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

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

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

¹⁹ *Rapprocher la famille et l'école primaire*, MELS, 2004.

3. «Chez Maryse»

Un passage pour conquérir l'espace scolaire

Maryse Métra

Présidente de l'AGSAS

Association des Groupes de Soutien au Soutien

Au moment où il a accepté de préfacer mon livre *La première rentrée*, Jacques Lévine m'a sollicitée pour que nous réfléchissions ensemble à ce qu'il appelait «La maison des petits dans l'école». Très vite, nous avons étendu notre réflexion à l'école comme un espace habitable par tous ceux qui la fréquentent, enfants et adultes.

Nous voyons dans l'expérience réalisée par Maryse Charmet²⁰ à Poncharra (38) – précisée plus loin – comment le dispositif «On joue ensemble» a permis de «démassifier» la structure scolaire dans laquelle beaucoup d'enfants et de parents ne pouvaient se reconnaître.

Dans le travail conduit à l'AGSAS, nous tendons à montrer, par la juxtaposition du mot «maison» au mot «école», que les enfants fragiles ont déjà besoin d'une structure maison pour pouvoir s'inscrire dans la structure classe. L'école est un lieu de vie et que cet espace transitionnel doit être suffisamment bon pour que chacun s'y sente en sécurité. C'est à ce prix que l'enfant va s'émanciper de sa famille, grandir et apprendre.

La métaphore de la maison nous permet aussi de souligner cette nécessité de faire vivre à l'enfant «*le sentiment continu d'existence*» décrit par D. W. Winnicott en lui donnant des repères dans un environnement «*suffisamment bon*». Il est important d'établir autour de l'enfant ce que D. W. Winnicott appelle «*la mère-environnement*», c'est-à-dire un environnement relationnel qui offre des réponses à des questions non résolues. Les jeux, les contes, mais aussi la parole qui circule, sans jugement, permettent de mettre en place un espace de

20. Présidente de la FNAREN

transitionnalité. Pour trouver sa place à l'école, les enfants et les familles ont besoin d'y retrouver des repères identifiables, pour pouvoir intégrer progressivement de nouveaux repères.

N'oublions pas que l'école, lieu d'enseignement aujourd'hui, vient du latin *schola* et du grec *scholé*, qui signifiait à l'origine «repos, ou lieu de repos». Le mot latin *ludus* (jeu) a également servi à désigner l'école.

Le dispositif proposé à Poncharra permet d'appivoiser cet espace-temps de l'accueil de l'autre. La Maison dans l'école fonctionne ici comme un espace transitionnel à la manière dont le définit Winnicott: un espace qui n'est ni la maison familiale, ni tout à fait l'école, tout en étant dans la cour de l'école. La salle de rééducation, dans la cour de l'école, est un lieu investi, un terrain d'observation qui, par une implication conjointe de professionnels et de parents, peut déboucher sur une analyse des facteurs précoces de déliaison qui affectent les enfants les plus fragiles. Au fil de l'année, d'autres dispositifs sont venus compléter celui-ci; le panneau d'affichage installé par le service technique municipal devant l'école en est la concrétisation emblématique. C'est une maman qui note chaque semaine les informations sur tous les lieux où l'on peut jouer ou échanger, à proximité de l'école, afin que les familles s'y retrouvent.

Ce qui ressort du travail de Poncharra est le besoin de liens. Les témoignages des parents nous montrent que lorsque certains enfants ont du mal à franchir le seuil de l'école, il ne faut pas hésiter à ouvrir des portes et des fenêtres pour les aider à investir ce lieu. Dans une de ses interventions le 4 octobre 2004, Jacques Lévine déclarait:

«Il ne s'agit pas pour autant de définir un nouveau lieu à l'école qui soit imposé. Cette maison des petits dans l'école n'a de valeur que si nous avons un regard sur le besoin de croissance des enfants.

Il nous faut comprendre les enfants en fonction de leurs critères de croissance. La maison des petits dans l'école doit représenter la famille suffisamment bonne, une famille de croissance, une famille à la Vygotsky, qui aura la patience d'attendre que certaines phases de développement soient prêtes. La Maison des petits dans l'école devrait permettre de créer un espace pour que l'enfant puisse restaurer des chaînons qui ont été mal vécus.

C'est le désir que nous avons de respecter le rythme de l'enfant et de lui permettre d'aller où il peut aller, qui va compter au plus haut point. Si un enfant n'a pas le désir de prendre sa place dans une communauté, les apprentissages n'ont pas de sens. Il faut à la fois que l'enfant soit sollicité et qu'il ait du plaisir à faire preuve de ses compétences, sans que cela soit imposé. (...)

Il faudrait que la Maison des petits dans l'école offre des possibilités de désencombrement, avec une relation, quelqu'un qui puisse prendre un enfant par la main et lui parler, qu'il soit trop agité ou au contraire trop indolent. Il a besoin que des adultes lui présentent le monde pour s'intéresser au monde. Il va découvrir qu'il y a plusieurs niveaux de parole: la parole officielle, la parole personnelle, et une parole plus intime, qui parle des ressentis, la parole des peurs ou du merveilleux».

La Maison des petits dans l'école qui conviendrait aux enfants les plus fragiles conviendrait par conséquent au plus grand nombre d'enfants. D'autres dispositifs comme celui-ci ont vu le jour et les enseignants témoignent des mêmes effets bénéfiques pour leurs élèves, et dans les liens avec les parents. Il nous faut poursuivre ce travail et des mouvements associatifs tels que les nôtres peuvent favoriser la co-réflexion.

1. Fréquence et nature des agressions

Insultes	Menaces	Coups	Harcèlement	%	Nombre de directeurs
non	non	non	non	51,0 %	1 611
non	non	non	oui	14,8 %	466
non	non	oui	non	0,0 %	1
non	non	oui	oui	0,1 %	3
non	oui	non	non	4,1 %	131
non	oui	non	oui	7,2 %	229
non	oui	oui	non	0,0 %	0
non	oui	oui	oui	0,1 %	3
oui	non	non	non	3,6 %	115
oui	non	non	oui	3,9 %	124
oui	non	oui	non	0,0 %	0
oui	non	oui	oui	0,1 %	2
oui	oui	non	non	2,5 %	80
oui	oui	non	oui	12,2 %	384
oui	oui	oui	non	0,0 %	0
oui	oui	oui	oui	0,3 %	10

Insultes	Menaces	Coups	Harcèlement	%	Nombre de directeurs
non	non	non	non	51,0 %	1 611
non	non	non	oui	14,8 %	466
oui	oui	non	oui	12,2 %	384
non	oui	non	oui	7,2 %	229
non	oui	non	non	4,1 %	131
oui	non	non	oui	3,9 %	124
oui	non	non	non	3,6 %	115
oui	oui	non	non	2,5 %	80
oui	oui	oui	oui	0,3 %	10
non	non	oui	oui	0,1 %	3
non	oui	oui	oui	0,1 %	3
oui	non	oui	oui	0,1 %	2
non	non	oui	non	0,0 %	1
non	oui	oui	non	0,0 %	0
oui	non	oui	non	0,0 %	0
oui	oui	oui	non	0,0 %	0

Nombre de violence	%	Insultes	Menaces	Harcèlement	Nombre de directeurs	% simples	% selon la catégorie
0	51,0 %	non	non	non	1 612	51,0 %	100 %
1	22,6 %	non	non	oui	469	14,8 %	65,6 %
		non	oui	non	131	4,1 %	18,3 %
		oui	non	non	115	3,6 %	16,1 %
2	13,9 %	non	oui	oui	232	7,3 %	53,0 %
		oui	non	oui	126	4,0 %	28,8 %
		oui	oui	non	80	2,5 %	18,3 %
3	12,5 %	oui	oui	oui	394	12,5 %	100 %

2. Les composants significatifs de la relation École/Parents

Différends et victimation

		Les enseignants de l'école ont des différends avec des parents				TOTAL
		presque toutes les semaines	environ une fois par mois	quelques fois dans l'année	presque jamais	
Votre fonction actuelle	Directeur (H/F) sans décharge	2,0 %	4,5 %	46,5 %	47,0 %	100 %
	Directeur (H/F) avec 1/4 de décharge	1,9 %	7,1 %	59,7 %	31,3 %	100 %
	Directeur (H/F) avec 1/2 décharge	3,0 %	10,9 %	65,1 %	21,0 %	100 %
	Directeur (H/F) avec décharge complète ou > 1/2	5,0 %	9,8 %	60,8 %	24,3 %	100 %
	TOTAL	2,4 %	7,3 %	57,6 %	32,6 %	

Tableau de croisement entre la fonction du directeur et la fréquence des différends entre enseignants et parents ($\chi^2=123.5378$, $p=2.5181e^{-22}$)

Influence des caractéristiques des écoles

		Au cours de cette année avez-vous reçu des menaces de la part des parents d'élèves?		TOTAL
		Non	Oui	
DISCR Signalements 100 ^e	$p=1.0302e^{-40}$ – $\chi^2=1.9331e^{+02}$			
	0	84,4 %	15,6 %	100 %
	> 0 à 1	69,6 %	30,4 %	100 %
	> 1 à 2	63,3 %	36,7 %	100 %
	> 2 à 4	54,1 %	45,9 %	100 %
	> 4	58,2 %	41,8 %	100 %
TOTAL		72,6 %	27,4 %	

Tableau de croisement entre le nombre de signalements dans l'école et les menaces adressées aux directeurs par les parents ($\chi^2=1.9331e^2$, $p=1.0302e^{-40}$)

Harcèlement et respect/autorité

Variables: Au cours de cette année, avez-vous été harcelé par des parents d'élèves? x Dans notre école, les parents respectent notre autorité sur leurs enfants. 26x56 – $p=6.6302e^{-55}$ – $\chi^2=2.4950e^{+02}$	Oui	Non
Jamais	83,9 %	16,1 %
1 ou 2 fois	66,1 %	33,9 %
3 fois ou plus	44,5 %	55,5 %
TOTAL	75,5 %	24,5 %

Menaces et respect valeurs républicaines

Variables: Au cours de cette année, avez-vous reçu des menaces de la part de parents d'élèves? x Les parents de mon école inculquent à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine. 28x55 – $p=2.3089e^{-23}$ – $\chi^2=99.1772$	Oui	Non
Non	55,0 %	45,0 %
Oui	35,6 %	64,4 %
TOTAL	49,6 %	50,4 %

Politique de relations avec les parents

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	TOTAL
Votre âge	51 ans ou plus	50,4 %	45,5 %	4,1 %	100 %
	41 à 50 ans	48,4 %	45,0 %	6,6 %	100 %
	31 à 40 ans	42,1 %	51,0 %	7,0 %	100 %
	30 ans ou moins	38,9 %	46,3 %	14,7 %	100 %
	TOTAL	47,4 %	4,7 %	6,0 %	

Tableau de croisement entre l'âge du directeur et l'objectif des réunions organisées avec les parents ($\chi^2=34.0492$, $p=6.5818e^{-6}$)

Influence des caractéristiques des écoles

		Selon moi, il est important d'encourager l'implication de tous les parents dans la vie de l'école				
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout	TOTAL
Votre école est située dans une zone	Rurale (campagne et/ou petite ville isolée)	35,3 %	51,0 %	11,8 %	2,0 %	100 %
	Péri-urbaine (mélange de campagne et d'urbain à densité modérée)	39,6 %	46,3 %	12,3 %	1,8 %	100 %
	Urbaine, centre-ville (totalement urbanisé, urbanisation ancienne et à forte densité)	51,5 %	41,4 %	5,8 %	1,4 %	100 %
	Urbaine périphérique (banlieues, faubourgs et zones périphériques très majoritairement ou totalement urbanisées)	49,9 %	40,0 %	8,8 %	1,3 %	100 %
	TOTAL	42,8 %	45,5 %	10,0 %	1,7 %	

Tableau de croisement entre le type de zone dans laquelle est située l'école et l'importance de l'implication de tous les parents dans la vie générale de l'école pour les directeurs ($\chi^2=74.6508$, $p=1.8521e^{-12}$)

		Je n'aime pas du tout les rendez-vous avec les parents		
		Non	Oui	TOTAL
Éducation prioritaire	École hors éducation prioritaire	86,9 %	13,1 %	100 %
	École en réseau	91,7 %	8,3 %	100 %
	TOTAL	87,8 %	12,2 %	

Tableau de croisement entre le type de réseau auquel appartient l'école et l'avis des directeurs sur les rendez-vous avec les parents d'élèves ($\chi^2=7.9683$, $p=0.0048$)

		Ce qu'il faut pour améliorer les relations parents-enseignants, c'est un médiateur, quelqu'un ou une structure du quartier qui serait mandaté pour travailler avec l'école				
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout	TOTAL
Professions et catégories socio-professionnelles (PCS) des parents d'élèves	Favorisé A: Cadres supérieurs, chefs d'entreprise et professions libérales, et enseignants	5,3 %	17,6 %	38,6 %	38,6 %	100 %
	Favorisé B: Professions intermédiaires sauf professeurs des écoles	4,4 %	16,5 %	44,4 %	34,7 %	100 %
	Moyenne: Employés, artisans, commerçants	3,0 %	18,7 %	44,8 %	33,4 %	100 %
	Défavorisé: Ouvriers et inactifs	7,2 %	22,8 %	42,7 %	27,3 %	100 %
	TOTAL	4,8 %	19,4 %	43,5 %	32,3 %	

Tableau de croisement entre la PCS à laquelle appartiennent les parents d'élèves et l'intérêt pour les directeurs de l'intervention d'un médiateur extérieur pour améliorer les relations parents-enseignants

Perception des parents par les directeurs

Influence des caractéristiques personnelles des directeurs

		Selon moi, les parents qui aident leurs enfants le plus ne sont pas ceux qui les aident le mieux				
		Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOTAL
Depuis combien d'années êtes-vous enseignant	plus de 25 ans	9,3 %	51,3 %	33,5 %	5,9 %	100 %
	16 à 25 ans	11,1 %	57,6 %	28,2 %	3,1 %	100 %
	10 à 15 ans	8,7 %	57,5 %	30,1 %	3,7 %	100 %
	< 9 ans	6,8 %	56,2 %	32,2 %	4,8 %	100 %
	TOTAL	9,3 %	54,9 %	31,2 %	4,6 %	

Tableau de croisement entre l'expérience en tant qu'enseignant du directeur et l'avis sur la qualité de l'aide apportée par les parents aux enfants (chi²=25.6329, p=0.0023)

		Les parents ne lisent pas les mots que je transmets à leur intention				
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout	TOTAL
Cycles ENS simplifié	cycle 1	10,6 %	47,3 %	37,5 %	4,7 %	100 %
	cycle 2	9,2 %	46,6 %	36,5 %	7,7 %	100 %
	cycle 3	8,0 %	38,9 %	45,8 %	7,3 %	100 %
	mixte	5,2 %	41,2 %	46,4 %	7,3 %	100 %
	TOTAL	8,8 %	43,3 %	41,5 %	6,3 %	

Tableau de croisement entre le cycle enseigné par le directeur et la lecture des mots transmis aux parents (chi²=38.6388, p=1.3383e-5)

		Les familles avec lesquelles j'ai des relations conflictuelles sont issues des PCS (professions et catégories sociales) les plus défavorisées.				
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout	TOTAL
Votre école est située dans une zone	Rurale (campagne et/ou petite ville isolée)	5,2 %	22,7 %	49,3 %	22,8 %	100 %
	Péri-urbaine (mélange de campagne et d'urbain à densité modérée)	3,2 %	17,3 %	52,7 %	26,8 %	100 %
	Urbaine, centre-ville (totalement urbanisé, urbanisation ancienne et à forte densité)	4,5 %	26,0 %	48,4 %	21,2 %	100 %
	Urbaine périphérique (banlieues, faubourgs et zones périphériques très majoritairement ou totalement urbanisées)	4,9 %	23,4 %	53,4 %	18,2 %	100 %
	TOTAL	4,5 %	22,2 %	50,8 %	22,4 %	

		Les parents ne se sentent pas concernés par la vie générale de l'école.				
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout	TOTAL
FIG N classes	1	7,2 %	41,5 %	44,9 %	6,4 %	100 %
	2	8,5 %	45,9 %	40,3 %	5,4 %	100 %
	3	8,8 %	48,1 %	40,4 %	2,7 %	100 %
	4	10,6 %	48,1 %	36,7 %	4,6 %	100 %
	5	8,0 %	45,2 %	40,7 %	6,0 %	100 %
	TOTAL	8,5 %	45,6 %	40,9 %	5,0 %	

Tableau de croisement entre le nombre de classes dans l'école et l'avis des directeurs sur l'implication des parents dans la vie générale de l'école ($\chi^2=23.1326$, $p=0.02662$)

Climat et confiance

($p=1.8571e^{-32}$ – $\chi^2=1.5070e^2$)

		J'ai le sentiment que les parents d'élèves ont confiance en moi.		
		Oui	Non	TOTAL
Comment est le climat de votre école, selon vous?	Moyen ou Mauvais	82,6 %	17,4 %	100 %
	Satisfaisant	94,0 %	6,0 %	100 %
	Bon	97,2 %	2,8 %	100 %
	Excellent	98,7 %	1,3 %	100 %
	TOTAL	95,1 %	4,9 %	

3. Enquête nationale parents-enseignants

Cette enquête, soutenue par la CASDEN, vous est proposée au moment où le rapport sur la refondation de l'école affirme «qu'il convient de faire participer les parents pour faire réussir les enfants» alors que les tensions entre les parents et les enseignants paraissent plus présentes. Cette enquête vise à faire le point, selon vous, sur l'état actuel des relations entre ces deux acteurs éducatifs et à recueillir vos sentiments sur les mesures à prendre pour améliorer ces relations.

Ce questionnaire est totalement anonyme et ne demande qu'une dizaine de minutes de votre temps pour être complété. Les résultats recueillis donneront lieu à un ouvrage qui sera diffusé gracieusement par la CASDEN à tous les enseignants et directeurs d'école intéressés. L'étude est conduite par Georges Fotinos, docteur en géographie, chercheur associé à l'Observatoire international de la violence à l'école, ancien chargé de mission d'Inspection générale, et Crane Rogers, ingénieur statisticien à l'université de Lyon 1, chercheur associé au laboratoire ACTé EA 4281, et Lucile Sautot, doctorante.

La CASDEN et les auteurs vous remercient pour l'attention que vous porterez à ce questionnaire et pour votre participation à cette enquête qui concerne un aspect important de votre métier et de vos conditions de travail.

N. B. : Vous pouvez SAUVEGARDER VOTRE SAISIE EN COURS en cours et la COMPLÉTER ULTÉRIEUREMENT.

Pour cela :

1. Cliquez sur le bouton «Envoyer» tout en bas du questionnaire, pour sauvegarder vos réponses. Une fenêtre «Enquête Nationale Parents – Enseignants» apparaît de suite
2. Dans cette fenêtre, cliquez sur le lien «Modifier votre réponse». Vous vous retrouverez alors à la page du questionnaire que vous venez de quitter, et qui est désormais sauvegardée sur le serveur.
3. Ajouter cette page à vos favoris ou marque-pages de façon à pouvoir le retrouver pour le compléter ultérieurement.

Situation du répondant

Cette partie vise à vérifier la représentativité des répondants par rapport à l'ensemble de la population des enseignants et des directeurs d'école

Vous êtes:

- ☐ un homme
- ☐ une femme

Votre âge:

- ☐ 30 ans ou moins
- ☐ 31 à 40 ans
- ☐ 41 à 50 ans
- ☐ 51 ans ou plus

Votre fonction actuelle:

- ☐ Enseignant
- ☐ Directeur (H/F) sans décharge
- ☐ Directeur (H/F) avec 1/4 de décharge
- ☐ Directeur (H/F) avec 1/2 décharge
- ☐ Directeur (H/F) avec décharge complète ou > 1/2

Depuis combien d'années êtes-vous enseignant?

- ☐ < 5 ans
- ☐ 5 à 9 ans
- ☐ 10 à 15 ans
- ☐ 16 à 25 ans
- ☐ plus de 25 ans

Expérience en tant que directrice ou directeur d'école:

- ☐ non-concerné
- ☐ 1 à 3 ans
- ☐ 3 à 6 ans
- ☐ 7 à 15 ans
- ☐ plus de 15 ans

Dans quelle(s) classe(s) enseignez-vous?

Vous pouvez cocher plusieurs réponses

- ☐ PS
- ☐ MS
- ☐ GS
- ☐ CP
- ☐ CE1
- ☐ CE2
- ☐ CM1
- ☐ CM2

Votre école en 2012-2013

Cette partie vise à permettre l'analyse des relations entre le contexte des écoles et les réponses obtenues aux autres questions du questionnaire. Vous pouvez indiquer des estimations, mais essayez d'être relativement précis s'il vous plaît. Si vous n'avez aucune idée, ne répondez pas à la question.

De quel type d'école s'agit-il?

- ☐ maternelle
- ☐ élémentaire

Éducation prioritaire:

- ☐ École hors éducation prioritaire
- ☐ École en Réseau de Réussite Scolaire
- ☐ École en Réseau ÉCLAIR

Votre école est située dans une zone:

- ☐ Rurale (campagne et/ou petite ville isolée)
- ☐ Péri-urbaine (mélange de campagne et d'urbain, à densité modérée)
- ☐ Urbaine, centre-ville (totalement urbanisé; urbanisation ancienne et à forte densité)
- ☐ Urbaine périphérique (banlieues, faubourgs et zones périphériques très majoritairement ou totalement urbanisées)

Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents d'élèves:

Indiquez la catégorie dominante ou la plus représentative

- ☐ Favorisé A: Cadres supérieurs, chefs d'entreprise et professions libérales, et enseignants
- ☐ Favorisé B: Professions intermédiaires, sauf professeurs des écoles
- ☐ Moyenne: Employés, artisans, commerçants
- ☐ Défavorisé: Ouvriers et inactifs

Mixité socioprofessionnelle des parents d'élèves:

Indiquez le degré de mixité des quatre PCS de la question précédente

- ☐ Forte mixité: représentation assez conséquente d'au moins 3 PCS; sans prédominance forte d'une PCS donnée.
- ☐ Mixité modéré: entre les deux autres choix.
- ☐ Faible mixité: absence ou faible représentation de 2 PCS; domination de 1 ou 2 PCS.

Nombre de classes dans l'école:

Nombre d'élèves en 2012-2013:

Vous pouvez être approximatif, mais essayez s'il vous plaît d'être précis à la dizaine près

Pourcentage d'élèves filles en 2012-2013:

- ☐ < 40 %
- ☐ 40 à 47 %
- ☐ 48 à 52 %
- ☐ 53 % ou plus

Nombre de postes d'enseignants titulaires:

Nombre annuel de signalements (SIVIS, IEN, DASEN):

Nombre annuel de changements d'école liés à des problèmes disciplinaires:

Nombre de parents délégués et de suppléants élus au conseil d'école:

Nombre de réunions cette année entre l'enseignant et les parents «au niveau classe»:

En nombre de réunions par classe

(par ex: 8 réunions pour 5 classes = «entre 1 et 2»)

- ☐ < 1 par an
- ☐ entre 1 et 2
- ☐ > 2 à 3
- ☐ > 3

Nombre annuel de réunions avec les parents au niveau de l'école (plusieurs ou toutes les classes):

Indépendamment du nombre de classes, le nombre total de réunions pour plusieurs classes ou toute l'école

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ de 2 à 4
- ☐ 5 et plus

Nombre annuel de projets éducatifs organisés par l'école, auxquels des parents ont participé:

- ☐ 0
- ☐ 1 ou 2
- ☐ 3 à 5
- ☐ plus de 5

Nombre annuel de projets éducatifs construits en partenariat avec les parents:

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2 à 4
- ☐ 5 ou plus

Le directeur de l'école a des différends avec des parents:

- ☐ presque jamais
- ☐ quelquefois dans l'année
- ☐ environ une fois par mois
- ☐ presque toutes les semaines

Les enseignants de l'école ont des différends avec des parents:

- ☐ presque jamais
- ☐ quelquefois dans l'année
- ☐ environ une fois par mois
- ☐ presque toutes les semaines

Au cours de cette année, avez-vous été harcelé par des parents élèves?

- ☐ jamais
- ☐ 1 ou 2 fois
- ☐ 3 ou 4 fois
- ☐ plus de 4 fois

Au cours de cette année, avez-vous été victime de coups donnés par des parents d'élèves?

- ☐ jamais
- ☐ 1 ou 2 fois
- ☐ 3 ou 4 fois
- ☐ plus de 4 fois

Au cours de cette année, avez-vous reçu des menaces de la part de parents d'élèves?

- ☐ jamais
- ☐ 1 ou 2 fois
- ☐ 3 ou 4 fois
- ☐ plus de 4 fois

Au cours de cette année, avez-vous été insulté par des parents d'élèves?

- ☐ jamais
- ☐ 1 ou 2 fois
- ☐ 3 ou 4 fois
- ☐ plus de 4 fois

Opinion, pratiques et expérience des relations avec les parents

Comment sont les relations entre enseignants et parents d'élèves dans votre école?

- ☐ Excellentes
- ☐ Bonnes
- ☐ Satisfaisantes
- ☐ Moyennes
- ☐ Médiocres
- ☐ Exécrables

Comment est le climat de votre école, selon vous?

- ☐ Excellent
- ☐ Bon
- ☐ Satisfaisant
- ☐ Moyen
- ☐ Médiocre
- ☐ Exécrable

J'informe régulièrement les parents de ma classe sur les progrès et les difficultés des leurs enfants.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

J'ai du mal à rencontrer les parents des élèves difficiles car ils n'acceptent pas ou ne viennent pas aux rendez-vous.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

J'ai du mal à rencontrer les parents qui sont demandeurs d'entretiens faute de temps et de disponibilités communes.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

J'ai le sentiment que les parents d'élèves ont confiance en moi.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Selon moi, développer l'autonomie et les comportements socialement acceptables des élèves est aussi important qu'enseigner les matières fondamentales.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

J'informe les parents sur le programme et les objectifs pédagogiques de l'année.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Selon moi, il est important d'encourager l'implication de tous les parents dans la vie de l'école.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Je n'aime pas du tout les rendez-vous avec les parents.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Selon moi, les parents qui aident leurs enfants le plus ne sont pas ceux qui les aident le mieux.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Les parents ne lisent pas les mots que je transmets à leur intention.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Les familles avec lesquelles j'ai des relations conflictuelles sont issues des PCS (professions et catégories sociales) les plus défavorisées.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Pour faire réussir les enfants, l'école se doit de faire participer les parents.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

De nos jours, les enseignants ne font pas l'effort nécessaire pour avoir une relation positive avec les parents des élèves.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Rencontrer, informer, et aider les parents relève des missions de tout enseignant.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Si les relations entre parents et enseignants ne sont plus très bonnes aujourd'hui, c'est la faute des familles.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Dans l'intérêt de leurs enfants, les parents doivent comprendre qu'il leur faut soutenir le rôle de l'enseignant.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Les élèves se sentent toute à fait en sécurité dans notre école.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Dans notre école, nous faisons en sorte qu'il y ait des rencontres informatives, positives et agréables avec les parents, et non seulement des rencontres relatives à des problèmes.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Dans notre école, les différends avec les parents sont liés aux questions d'orientation, de redoublement et de classe d'affectation de leur enfant.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Les différends avec les parents dans notre école sont liés aux punitions et aux sanctions de leurs enfants.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Les différends avec les parents dans notre école concernent le personnel de service, de surveillance, de restauration et les ATSEM.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Les différends avec les parents dans notre école sont liés aux résultats scolaires des élèves et les problèmes des élèves en difficulté.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Dans notre école, les différends avec les parents sont liés aux problèmes de surveillance et de maltraitance entre élèves.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Les parents de mon école inculquent à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Dans notre école, les parents respectent notre autorité sur leurs enfants.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Les parents expriment régulièrement des critiques sur les contenus des enseignements et/ou des devoirs.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Les délégués parents d'élèves de notre école représentent bien les parents d'élèves de l'école en général.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Les délégués parents d'élèves participent régulièrement à la vie de l'école.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Nos relations avec les délégués parents d'élèves sont agréables et efficaces.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Il y a un très bon climat général dans notre établissement.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Dans mon école les enseignants collaborent fréquemment sur des projets, entre eux et/ou avec des partenaires extérieurs.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Les parents savent ce qu'il faut faire pour aider leurs enfants à la maison.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Les parents dont les enfants sont en difficulté scolaire ne sont pas en mesure d'aider leurs enfants.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Les parents ne se sentent pas concernés par la vie générale de l'école.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Les parents qui s'impliquent dans l'école se mêlent trop de sujets qui ne les concernent pas ou qu'ils ne maîtrisent pas.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Dans mon école, les enseignantes sont moins respectées par les parents que les enseignants.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

L'équipe éducative de mon école gagnerait à bénéficier d'une formation sur comment améliorer les relations avec les parents et développer leur implication à l'école.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Ce qu'il faut pour améliorer les relations parents-enseignants, c'est un médiateur, quelqu'un ou une structure du quartier qui serait mandaté pour travailler avec l'école.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Je suis d'accord pour faire du développement des relations parents-école l'axe prioritaire du prochain projet de notre école.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Ces dernières années, les parents s'investissent de plus en plus dans la vie de l'école.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Ces dernières années, l'implication des parents dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants s'est dégradée.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Pas d'accord de tout

Selon vous, ces dernières années, la qualité des relations entre parents et enseignants:

- ☐ s'est améliorée
- ☐ n'a pas changé
- ☐ s'est dégradée

Selon vous, ces dernières années, l'organisation de l'école répond aux attentes des parents:

- ☐ mieux qu'avant
- ☐ comme avant
- ☐ moins bien qu'avant

BIBLIOGRAPHIE

AUDUC J.-L. **Les relations parents-enseignants à l'école primaire**, Scéren, CRDP Créteil, 2007.

DALSHEIMER N. & MURAT F. **«Les parents et l'école en France et en Europe»**, Éducation et Formation n° 80, DEPP, MEN, 2011.

DEBARBIEUX E. & FOTINOS G. **L'école entre le bonheur et le ras-le-bol. Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire**, Observatoire international de la violence à l'école, université de Paris-Est – Créteil, 2012.

DEBARBIEUX E. & FOTINOS G. **Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France**, Observatoire international de la violence à l'école/CASDEN Banque Populaire, 2011.

DUBET F. (sous la direction). **École, familles: le malentendu**, Paris, Textuel, 1997.

EPSTEIN J. **School and Family Connections: theory, research and implications for integrating sociologies of education and family**, D. Unger and M. Sussman Editions, 1990.

EPSTEIN J. **Parent Involvement: what research says to administrators**, Education and urban Society, 1987.

FEYFANT A. & REY O. **«Les parents et l'école»**, Dossier veille n° 22 de l'IFE/Lyon, 2006.

FORTIN J. & FOTINOS G. **Une école sans violences? De l'urgence à la maîtrise**, Hachette Éducation, 2001.

FOTINOS G. **La violence à l'école, état des lieux. Analyse et recommandations**, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'Éducation nationale, Établissements et vie scolaire, Documentation Française, 1995.

FOTINOS G. & TESTU F. **Aménager le temps scolaire, théories et pratiques**, Hachette Éducation, 1996.

FOTINOS G. **Le climat des écoles primaires. État des lieux, analyse, propositions**, MGEN/MAIF, 2006.

FRANÇOIS J. **Profs, parents: démission impossible**, CEMEA/Ramsay, 2003.

GAYET D. **L'école contre les parents: la grande explication**, INRP/Paris, 1999.

KERROUBI M. **Des parents dans l'école**, Édition Eres, 2008.

MADIOT P. **Enseignants, parents, réussite des élèves. Quels partenariats?**, CRDP Amiens/CRAP – Cahiers pédagogiques, 2010.

MASCHINO M. **Parents contre profs**, Paris, Fayard, 2002.

MEIRIEU P. & GUIRAUD M. **L'École ou la guerre civile**, Paris, Plon, 1997.

MEIRIEU P. **L'école et les parents: la grande explication**, Paris, Plon, 2000.

MEURET D. **Pour une école qui aime le monde. Les leçons d'une comparaison France/Québec (1960/2012)**, Paideia, Presses universitaires de Rennes, 2013.

MIGEOT-ALVARADO J. **La relation écoles/familles: peut mieux faire**, Paris, ESF, 2000.

MONTANDON C. & PERRENOUD P. **Entre parents et enseignants le dialogue impossible**, BERNE/P, 1994.

PERRENOUD P. **Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants**, Université de Genève, 2002.

PÉRIER P. **Écoles et familles populaires: sociologie d'un différend**, Presses universitaires de Rennes, 2005.

PONS X. & ROBINE F. (sous la direction). **Dossier: «Les attentes éducatives des familles»**, Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 62, Hachette, 2013.

SENORE D. (sous la direction). **Parents et profs d'école: de la défiance à l'alliance**, Chroniques sociales, 2010.

THÉLOT C. **Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école**, Documentation française/CNDP, 2004.

Étude FreeThinking. Parents d'élèves, professeurs, regards croisés sur l'éducation. 10 idées qu'ils voudraient bien faire entendre, MAIF, 2012.

Rapport du médiateur de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur (2011), La Documentation Française.

GEORGES FOTINOS

**Chercheur
Docteur en Géographie
Ancien chargé de mission d'inspection générale**



En France le problème de la relation de l'Ecole avec les Parents est bien réel et récurrent. Les enquêtes d'opinion auprès d'un large public comme les études qui portent, d'un côté, sur les agressions dont sont victimes les enseignants et directeurs et de l'autre, sur les plaintes et différends avec l'école exposés par les parents, sans oublier la publication régulière de livres polémiques sur le sujet nous le démontrent aisément.

Cette situation est en grande partie issue de l'histoire de notre système éducatif et de ses penseurs tel le philosophe Alain pour qui « les réformateurs de 1881 considèrent que les parents sont en majorité des ignorants acquis aux superstitions et aux préjugés obscurantistes » et aussi que « la famille instruit mal et éduque mal ».

Histoire, qui aujourd'hui, après être passée par une phase « partenaires » se trouve marquée par une évolution de parents « consommateurs d'école » et d'enseignants « méfiants » et qui, de ce fait et de façon majeure, se heurte à la volonté politique actuelle de développer une véritable « coéducation ».

Afin de participer à la nécessaire clarification de cette problématique à risques, cette étude permet, pour la première fois, de connaître sur le plan national les opinions et les pratiques réelles des directeurs et des enseignants des écoles sur le partenariat avec les parents d'élèves.

Ce travail réalisé à partir des réponses de 3 580 directeurs présente une réalité « inquiétante ». Il met en évidence l'influence de facteurs structurels et personnels dans la qualité du climat Ecole/Famille et présente une sorte de typologie des comportements « partenariaux » des directeurs.

L'ensemble de ces données et de leur analyse aboutit à la proposition de pistes d'action qui sont, dans leur grande majorité, destinées aux acteurs de terrain et dont la réalisation est à l'initiative de l'école. Pistes qui trouvent leur prolongement dans deux importantes « Contributions au débat » écrites par Philippe Meirieu et Denis Meuret.

Le destin de l'école publique, gratuite et laïque passe sûrement par cette réconciliation de l'école avec les parents d'élèves. Réconciliation qui, pour réussir, repose *in fine* sur un nouveau et solide pacte de confiance et de respect réciproques au service de la réussite scolaire et de l'épanouissement des enfants.