

École : les parents des milieux populaires démissionnent-ils ?

Publié le 9 mai 2018 dans The Conversation



Jean-Paul Payet Professeur de sociologie de l'éducation, Université de Genève.

Le discours sur la démission des parents peut servir à l'école à externaliser sa responsabilité dans les difficultés des élèves. Ce n'est pas ce que font tous les enseignants, mais l'institution doit se protéger de l'accusation de faillir à sa mission – apprendre à tous les élèves et les faire réussir, quel que soit leur milieu social.

Or ce sont encore les enfants des milieux populaires qui échouent massivement à l'école. Dans une société démocratique et égalitaire, c'est difficilement acceptable, d'où cette réaction de l'école de remettre la faute sur les familles.

Se méfier des discours simplistes

Pourquoi cette explication par la démission des parents apparaît si évidente ? Parce que c'est un discours simpliste, qui simplifie des choses compliquées pour chacun, parfois douloureuses. Il n'y a pas un parent aujourd'hui qui pourrait se vanter de ne pas connaître des problèmes d'éducation avec ses enfants.

Déjà Freud parlait d'éduquer comme d'un métier impossible, mais un siècle plus tard, il faut inventer une relation éducative avec un enfant sujet de droits, un enfant familier des technologies de l'information, un enfant choyé par l'industrie de la consommation.

Ce discours qu'il existe des parents qui démissionnent, cela vient rassurer chacun en se disant qu'il est du bon côté de la barrière, celle des parents qui ne laissent pas tomber. Encourager cela, c'est activer la rivalité entre parents, alors que tous sont confrontés au même défi ! Au même défi mais ni avec les mêmes problèmes ni avec les mêmes armes.

C'est une chose d'être confronté à la difficulté scolaire d'un enfant, à son découragement, à sa souffrance, c'en est une autre de le vivre avec des difficultés financières et des ressources scolaires bien moins importantes. Tout comme le divorce n'est pas vécu de manière égale selon les milieux sociaux, la difficulté scolaire met les parents dans des situations très différentes.

Et aujourd'hui, le discours de la démission des parents est très peu remis en cause, car nous vivons dans une période où la responsabilité individuelle est devenue la rhétorique suprême. Enfant en échec, parent responsable.

Éviter de juger les parents

Comment faire, du côté des enseignants, pour éviter ce jugement de « parent démissionnaire », alors qu'on a le sentiment d'avoir devant soi les indices concordants ? Des parents qui ne signent pas le carnet, qui ne répondent pas aux convocations, qui ne vérifient pas le cartable des petits et qui ne se soucient pas de savoir si le travail des plus grands est fait, des parents qui ne participent à aucune activité proposée par l'école...

Avant de poser une étiquette, il s'agit de vérifier ce que les parents ont à dire, d'écouter leur point de vue sur la situation scolaire de l'enfant, de partager son souci de professionnel et d'envisager ce qu'il serait possible de faire ensemble pour l'enfant. Cela signifie prendre le temps d'un échange, faire en sorte qu'il ne mette pas le parent en position d'accusé, faire l'hypothèse que même le parent qui a connu un parcours scolaire difficile est en capacité d'aider son enfant.

Cela s'apprend, certains enseignants le font très bien, on peut réfléchir entre collègues pour dépasser les discours répétitifs et peu aidants sur les parents démissionnaires.

Avec mon équipe, nous avons mené une recherche-action sur les relations école-familles en milieu populaire qui montre qu'il est possible d'aller vers un entretien plus collaboratif. Les enseignants ne sont pas du tout hostiles à cette réflexion, ils sont juste pris dans une institution qui leur lance des mots d'ordre sans leur donner le temps de les investir au travers d'un travail collectif, et parfois aussi face à des discours sociologiques qui les accusent et ne leur donnent pas les moyens de se penser comme des acteurs avec une vraie marge de manœuvre.

Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire

Annie Feyfant , 2014 - Extrait de dossier de veille



Les attentes des parents

« Toutes les familles [...] se trouvent obligées de définir des stratégies éducatives et de s'organiser en conséquence » (Duru-Bellat & van Zanten, 2006). Ces stratégies sont interprétées en termes de demandes (ou attentes). Y. Tazouti propose de distinguer deux types d'attentes familiales envers l'école :

- des attentes cognitives : l'école apporte des connaissances de base, elle permet de développer une certaine curiosité intellectuelle ;
- des attentes de socialisation, comme apprendre à vivre avec les autres (Tazouti, 2005).

C'est en substance ce qui ressort de l'étude du CERI-OCDE sur « L'école face aux attentes du public : faits et enjeux », décrivant deux groupes d'attentes, scolaire/instrumentale ou humaniste (CERI, 2006).

Ces attentes, qui concernent l'organisation de l'école, des apprentissages et des parcours, sont caractérisées par une vision souvent individualiste de la part des familles. Elles sont significatives des modalités d'éducation privilégiées dans la famille. Des idées de compétition et d'endurance complètent un encouragement des enfants à l'individualité ou l'indépendance dans les relations parents-enfants. Ces attentes parentales ont une incidence sur le développement non cognitif de l'enfant comme le développement d'un sentiment d'efficacité, autre facteur favorisant la réussite scolaire (Schneider et al., 2010). B. Castets-Fontaine évoque, dans certaines familles de milieux populaires, l'existence d'une croyance dans l'excellence potentielle des enfants de la part des parents et des enfants. « Cette croyance peut devenir prophétie autoréalisatrice » et induire un engagement des élèves dans l'institution scolaire favorable à leur réussite (Castets-Fontaine, 2011).

Il convient de noter que la littérature de recherche est plus abondante pour les enfants en âge préscolaire ou pour les élèves de primaire. Or, des pratiques et attentes parentales qui s'avèrent positives pour de jeunes enfants peuvent avoir des effets moins favorables voire négatifs à l'adolescence. Ainsi en est-il de la corrélation entre implication parentale et motivation de l'enfant,

Impact de l'éducation familiale sur la réussite académique, l'adaptation sociale à l'école et le vécu scolaire de l'enfant-adolescent-élève

extrait de Traité d'éducation familiale (2013)

Rollande Deslandes



Pratiques parentales et accompagnement de la scolarité

Les pratiques parentales correspondent à des interventions ou des activités définies par un contenu spécifique et par les buts visés dans le processus de socialisation. Les recherches menées sur la mobilisation et la réussite scolaires montrent sans équivoque l'influence de pratiques parentales appropriées en fonction du développement de l'enfant-adolescent sur ses apprentissages, notamment en lecture et écriture, mathématiques, science et écriture, son développement cognitif, sa motivation à apprendre et son comportement. Par exemple, certains de nos travaux indiquent l'effet positif de comportements parentaux comme les encouragements, les compliments sincères, voire le soutien affectif ainsi qu'une présence et une réceptivité aux échanges et à la communication sur les projets d'études et de travail et une aide directe et ponctuelle dans les travaux scolaires (Deslandes, 2010). Dans le même sens, Fan et Chen (2001) soutiennent que la verbalisation des aspirations parentales à l'égard de la scolarisation de l'enfant-adolescent contribue à le convaincre de poursuivre ses études. L'apport de la famille à la littératie fait également consensus dans la littérature et ce, quels que soient les milieux culturels et socio-économiques. De surcroît, lorsque les parents vérifient, aident et supervisent lors des devoirs et leçons, les enfants et les adolescents développent davantage de stratégies pour contrôler leurs émotions négatives, gérer leur temps, éliminer les distractions et s'automotiver.

D'autres pratiques parentales, reliées à la vie scolaire, contribuent également à des attitudes plus positives à l'égard de l'école, un meilleur comportement et une plus grande présence en classe et à des échanges entre parent-jeune sur les programmes et les règlements scolaires. La participation parentale à la vie scolaire s'effectue soit par le truchement de communications et de rencontres avec les enseignants comme lors de la remise des bulletins, de la présence à titre d'audience lors de représentations, spectacles ou d'activités sportives ou comme bénévoles dans des activités de la classe et de l'école. En se rendant à l'école ou en contactant les enseignants, les parents deviennent plus au courant des diverses manières d'engager leur enfant dans des activités d'apprentissage, et d'exercer un suivi de ses progrès et de ses difficultés. Ils sont également plus susceptibles de développer une relation constructive avec les enseignants. En clair, les pratiques parentales reliées à l'éducation de l'enfant-adolescent et à la vie scolaire représentent des facteurs de protection ou de résilience en matière de réussite et de persévérance scolaires et d'adaptation socioscolaire (Deslandes, 2007).

Coéducation, compétences parentales et professionnelles (Extrait)

Carole Asdih, 2022



Qu'est-ce que coéduquer ?

Est-ce éduquer ensemble ? Dans des espaces séparés, communs ? Avec des interfaces, des intersections ? Est-ce reconnaître la légitimité et les actions des autres éducateurs ? Est-ce mettre en place des actions partagées, un agir commun à travers des contextes ou des dispositifs particuliers ? La coconstruction de valeurs, de règles, de pratiques ? Il existe plusieurs niveaux ou conceptions de la coéducation et les concepts de collaboration, participation, partenariat, alliances éducatives y sont associés (Kherroubi, 2008 ; Rayna, Rubio, Scheu, 2010 ; Asdih, 2012).

Quelles finalités sont attribuées à cette notion dans les recherches et les politiques éducatives ? Favoriser la réussite scolaire, la réussite éducative, la socialisation et l'émancipation des élèves, prévenir l'absentéisme et le décrochage, promouvoir les valeurs de l'école et d'une société démocratique... Il s'agit de produire de la cohérence éducative pour l'élève, voire de la continuité entre l'école et la maison, de la confiance, de l'interconnaissance et de faciliter la construction de la posture d'élève et les apprentissages, l'élève étant partie prenante de ce processus.

Comment coéduquer ? Stimuler les pratiques de communication, s'accorder sur le sens de certaines notions, sur des objectifs ou un référentiel communs, favoriser la participation, ajuster les actions sont des moyens évoqués par les chercheurs et les praticiens. La famille et l'école ne sont pas des lieux étanches et les représentations, normes, valeurs ou pratiques diffusent d'un espace à l'autre. La tolérance et le respect mutuel sont d'autant moins faciles à appliquer que le devenir de l'enfant – et des groupes à travers lui – est en jeu.

Humbeeck et al. (2006) proposent d'utiliser les outils scolaires comme instruments de coéducation en centrant les échanges sur le vécu de l'enfant « sujet d'une double préoccupation éducative » et le travail éducatif. Il s'agit d'éviter de s'égarer dans la remise en question des contenus enseignés et des méthodes utilisées, ou dans la mise en cause des savoirs implicites transmis par la famille. Coéduquer n'est pas « coenseigner ni cogérer l'espace scolaire », « coéduquer avec la famille n'est pas éduquer la famille » (p. 656-657).

La coéducation s'appuie sur une posture éthique consistant à reconnaître les parents comme premiers éducateurs de l'enfant. Sachant que réussir à l'école se joue aussi hors de l'école [1], est-ce qu'on se donne les moyens :

- de mettre son savoir sur les apprentissages à disposition des autres éducateurs – ici les parents – lorsqu'ils le souhaitent et sont demandeurs de conseils pour accompagner la scolarité de leurs enfants ?
- de faciliter l'accès à l'école, la compréhension de ce qu'on y fait, de ce qui est attendu, pour permettre aux parents de se positionner et de participer ?
- de sensibiliser les parents au rôle qu'ils peuvent jouer dans le suivi de la scolarité de leurs enfants ?
- de rendre accessibles certains moyens qu'a l'école pour faciliter ce suivi (montrer ce qu'on y fait, montrer le livres, les jeux...) ?

Les enseignants déplient de nombreux dispositifs, outils, supports de coéducation [2] et leur posture dans la relation avec les parents et les élèves est essentielle. Il se pose cependant un certain nombre de problèmes : des réticences, des conflits à l'égard des missions assignées ou des valeurs sous-jacentes, des parents perçus comme invisibles ou envahissants, comme démissionnaires ou non compétents. Certains d'entre eux pensent être vus comme incapables d'encadrer leurs enfants et de transmettre les valeurs attendues, comme ayant besoin d'aide [...] parce qu'ils ne sauraient pas fonctionner dans une démocratie (Vatz Laaroussi, Kanouté, Rachédi, 2008). Des parents se pensent sans compétences dans le domaine scolaire et préfèrent confier cette tâche aux professionnels qualifiés que sont les enseignants.

C'est une tâche délicate de réunir les conditions pour permettre aux parents de participer, sans obligation pour les parents ni intrusion pour les enseignants et sans imputer le non-engagement de certains parents, soumis eux-mêmes à d'autres logiques ou d'autres contraintes.

Considérer les parents comme pouvant s'impliquer à condition d'être invités, éclairés ou aidés, revient à s'écartier d'un modèle de parents déficitaires ou démissionnaires et d'un « ethnocentrisme scolaire » (Conus, Nunez Moscoso, 2015) qui ne verrait que les difficultés des parents, pour s'intéresser aussi à leurs compétences et encourager leur pouvoir d'agir.

Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école Quels lieux de reconnaissance des parents ? (Extrait)

Pierre Périer, 2017



L'école, un lieu ouvert ?

Longtemps, l'école s'est présentée comme un espace relativement séparé, clos sur lui-même, à l'abri des regards et à distance des parents. Défendre l'intérêt général et le principe de laïcité implique alors de soustraire l'enfant à l'influence de la famille, qui n'intervient pas directement ou alors de manière très encadrée ; soit à l'occasion de cérémonies ou de remises de prix, soit en raison de tensions ou de différends donnant lieu à des convocations de l'institution scolaire ou, plus rarement, à des réclamations de parents.

L'école est à la fois une institution de proximité, ancrée sur un territoire local, et un lieu séparé de formation du citoyen placé sous l'autorité de la République (Chanet, 1996). La clôture de l'institution est rappelée physiquement par le franchissement du seuil d'entrée de l'école qui procède d'un fonctionnement très hiérarchisé et réglementé : « En effet, les locaux scolaires sont organisés de telle façon que les parents et leurs réclamations soient maintenus à distance, loin des classes, dans l'espace qui s'étend du vestibule, où le concierge autorise ou non leur entrée dans l'école, au cabinet du directeur, où ils ne peuvent rencontrer l'instituteur de leur enfant qu'en sa présence » (Krop, 2014, p.84). Les orientations actuelles proposent, de ce point de vue, un renversement radical puisqu'il s'agit d'associer les parents, de renforcer leur participation et présence dans les murs de l'école où ils sont invités à dialoguer avec les enseignants.

La norme dominante consiste désormais à communiquer et à collaborer avec les parents, et en particulier dans les quartiers populaires et de l'éducation prioritaire où leur participation apparaît plus en retrait, alors même qu'elle est jugée plus nécessaire. Cependant, cette politique d'ouverture suffit-elle pour s'adresser à toutes les familles, dans leur diversité et, ce faisant, à corriger les inégalités ? Ce serait sans doute oublier que la coopération a été inventée et promue par l'institution scolaire, de manière plus unilatérale que concertée, de sorte qu'elle porte des attentes normatives à l'égard de «parents d'élèves», très inégalement dotés pour les décrypter et s'y conformer. Ainsi, comme il a été constaté, moins les parents sont familiers de l'institution scolaire, pour l'avoir peu fréquentée ou en conserver un souvenir marqué par l'échec et parfois l'humiliation, plus il leur est difficile de s'approprier les codes de ce lieu à la fois si proche, pratiquement, et si éloigné, symboliquement.

La politique d'ouverture de l'école en direction des familles repose sur le présupposé d'attentes partagées de part et d'autre, et de compétences distribuées à égalité entre les parents. Or, des enseignants peuvent ici ou là redouter l'intrusion des parents et ces derniers demeurent parfois en retrait ou «invisibles». L'objectif de rapprocher les parents de l'école se heurte en particulier aux conditions et modalités concrètes qui permettraient de s'adresser à ceux-là mêmes qui en auraient le plus besoin, et non aux groupes déjà alliés, de par la proximité culturelle, et qui voient ainsi l'opportunité de consolider leur avantage.

**La loi pour la refondation de l'école en France,
Vers de nouveaux rapports entre famille, école
et temps libre ? (Extrait)**
Olivier Prévôt, 2014



Les temps de l'enfant

L'école est souvent perçue comme le seul lieu reconnu d'éducation de l'enfant et nombre de discours médiatiques montrent différentes confusions, par exemple, lorsque l'expression système éducatif est utilisée lorsqu'il s'agit de système scolaire ou lorsqu'est employé le terme péri-éducatif pour désigner toutes les activités péri et extrascolaires. Ainsi, l'école est fréquemment désignée comme le seul véritable lieu d'éducation de l'enfant.

Pourtant, les temps de l'enfant sont loin de pouvoir être réduits aux temps de l'élève. En effet, avec 24 heures d'enseignement sur 36 semaines, les jeunes français reçoivent environ 860 heures de cours par an. Ils font d'ailleurs partie des élèves recevant le plus d'heures de cours de l'OCDE (7ème rang). Pour autant, si l'on considère que le temps éveillé d'un enfant est de 14 heures par jour (soit environ 5100 heures par an), il passe donc, par an, moins de 20% de ce temps en classe. Evidemment, ce chiffre est à relativiser, puisque ce pourcentage est beaucoup plus élevé si nous le calculons sur les périodes scolaires uniquement (près de 50%), qui plus est si nous y intégrons le temps périscolaire.

Nous souhaitons par cette démonstration attirer l'attention du lecteur sur la nécessité de prendre en considération non seulement le système scolaire, mais également et surtout le système éducatif dans son ensemble, incluant les activités périscolaires, extrascolaire et l'éducation familiale qui, sur une année pleine, constitue de très loin le temps le plus long dans la vie d'un enfant. Il est donc fondamental de mieux prendre en considération cet espace du temps libre, là où se forgent les inégalités sociales.

Construire la collaboration école-famille dans le contexte des troubles du développement et des apprentissages

Revue ANAE, 2022



Extraits choisis

De manière récurrente et régulière depuis une trentaine d'années, la nécessité du rapprochement entre les familles et les intervenants scolaires pour assurer la réussite éducative de tous les élèves est rappelée par de nombreuses incitations politiques et institutionnelles. En France cette mention apparaît en filigrane dans les compétences clés que doit maîtriser un enseignant, compétences communes à l'ensemble des professeurs et personnels d'éducation : Compétence Commune 12 « Coopérer avec les parents d'élèves » (ministère de l'Éducation nationale, MEN, 2013), ou dans les très récentes recommandations du MEN sur l'espace dédié aux parents au sein des établissements scolaires (MEN, 2016). Au Québec, on trouve également cette mention, étendue à la collaboration école-famille-communauté (Gouvernement du Québec, 2003, 2005). Ces incitations questionnent la nature des relations entre l'école et les familles.

En effet, l'implication parentale dans la scolarité d'un enfant ou d'un adolescent peut prendre plusieurs formes, comme la supervision des devoirs, la participation aux sorties scolaires, la présence aux rencontres entre parents et enseignants. La communication entre l'école et la famille peut prendre la forme d'échanges d'informations sur une base régulière au travers du carnet de liaison ou des bulletins quotidiens, recommandés par exemple dans le trouble déficit de l'attention/hyperactivité.

[...]

Si les injonctions sont faites aux professionnels à qui l'on demande de favoriser l'entrée de la famille à l'école, et aux parents à qui l'on demande de s'impliquer davantage dans la scolarité de leur enfant, force est de constater que cela ne va pas de soi.

Les enseignants pour leur part peuvent craindre d'être jugés et remis en cause dans leurs pratiques pédagogiques. La présence des parents est parfois perçue comme une intrusion au sein de l'institution et de la classe, et d'autant plus quand elle ne rentre pas dans des cadres classiques préétablis. Ceci est souvent exacerbé lorsqu'il s'agit de collaborer avec des familles d'enfants avec un trouble neurodéveloppemental et que le parent transmet des informations ayant trait à des adaptations pédagogiques. L'enseignant peut percevoir cela comme une remise en cause de ses savoirs didactiques et pédagogiques. De nombreux enseignants se sentent également démunis face à des parents qu'ils ne parviennent pas à atteindre malgré de multiples formes de sollicitation (cafés-parents, demandes de rencontres, etc.).

Quant aux parents, ils se sentent souvent écartés des décisions qui sont prises quant à la scolarisation de leur enfant en milieu ordinaire ou spécialisé, parfois pris en défaut sur leurs pratiques éducatives, et ne « savent » tout simplement pas toujours comment faire pour construire une collaboration avec l'enseignant. En effet, si selon le MEN français « la coéducation doit se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative et favoriser la réussite de tous les enfants » (MEN, 2016), la note ministérielle précise que « les problématiques abordées lors des rencontres (dans les espaces parents) sont notamment le décrochage scolaire, l'orientation, l'aide aux devoirs, l'absentéisme, le harcèlement entre pairs, le sommeil, l'alimentation, le numérique et les usages de l'internet ». Or, ces exemples nous semblent faire davantage référence à la responsabilité parentale qu'à la responsabilité de l'enseignant ou de l'équipe pédagogique, pointant en filigrane les pratiques éducatives parentales (supervision des devoirs, sommeil, alimentation, internet).

Évidemment tout n'est pas si sombre et les contre-exemples sont multiples où les enseignants accueillent avec bienveillance les recommandations des parents sur les adaptations pédagogiques (et vice-versa) et où la communication est étroite entre école et famille, contribuant à développer une véritable collaboration, porteuse pour l'enfant, spécifiquement lorsqu'il présente un développement atypique.

Favoriser l'alliance éducative entre l'école et les familles « éloignées », Xavier Conus, 2019



Un paradoxe de départ

D'un côté, le partenariat avec les familles est préconisé et mis en œuvre depuis une vingtaine d'années, en lien avec une volonté de réduction des inégalités scolaires. De l'autre, les recherches montrent que les initiatives diverses produisent une « connivence scolaire » pour les familles les plus proches des codes de l'école, sans parvenir à résoudre le problème de l'éloignement des familles de milieu populaire.

Les attentes des enseignants et des parents face à la scolarité

Du côté des enseignants, une attente normée et un regard déficitaire. Cette recherche [présentée par Xavier Conus sur le site web de l'article] montre que les enseignant·e·s attendent des parents qu'ils façonnent un enfant « scolarisable » avant même son entrée à l'école, c'est-à-dire :

- un enfant autonome, au sens d'être indépendant dans les gestes du quotidien, capable de se séparer de son parent et d'agir par soi-même ;
- un enfant maîtrisant des compétences de socialisation nécessaires pour intégrer les règles de la vie collective, voire de certaines compétences techniques (tenue du crayon, ciseaux...).

L'entrée à l'école est perçue par les enseignant·e·s comme un espace de confrontation entre les deux modèles éducatifs véhiculés par la famille et l'école. Lorsque l'enfant n'est pas conforme à leurs attentes et que les enseignants constatent un écart, ils·elles se sentent démunis·e·s et développent un discours déficitaire sur les familles, interprétant l'éloignement comme du désintérêt.

[...]

Pistes pour favoriser une communication bi-directionnelle

Xavier Conus suggère une ouverture, pour faire bouger les lignes : si on rapprochait l'école des familles pour réduire l'écart, au lieu de leur faire l'injonction de s'approcher elles-mêmes ? Quelques principes peuvent pour cela être mobilisés, en référence aux travaux de Pierre Périer sur les parents invisibles. Il développe ici le principe d'explicitation -à distinguer d'information ou prescription- vu comme un levier de justice.

Il propose ensuite quatre pistes avec des exemples concrets :

- proposer des supports de communication et d'expression ;
- diversifier les canaux et penser à l'oral ;
- favoriser les échanges informels ;
- ne pas laisser aux parents la seule initiative de l'échange.

Communiquer ne suffit pas : un nouvel exemple

A travers l'analyse des relations entre enseignant·e·s et parents dans une école élémentaire et de ce qu'en disent les protagonistes, le chercheur montre comment la politique de la porte ouverte peut générer des interprétations erronées et une spirale de malentendus. Son analyse met l'accent sur le passage de "je ne veux pas déranger" du côté des parents en "il-elle ne s'intéresse pas à l'école" du côté des enseignant·e·s.

Des pistes d'action pour conclure

Le chercheur propose de dépasser le paradigme de la communication, pour aller vers une recherche de co-construction de l'alliance. Cela passe par des dépassemens nécessaires pour les professionnel·le·s, qui doivent cesser de considérer la collaboration comme une obligation contraignante, remettre en cause une vision normative du rôle parental et accepter de voir la diversité des engagements parentaux auprès de la scolarité de leur enfant.

Xavier Conus évoque finalement deux exemples de dispositifs co-construits avec des parents d'élèves, notamment un projet autour du passage de l'école au collège, pensé et mis en œuvre à partir de propositions des parents. Il revient aussi sur l'atelier de préparation à l'école maternelle qu'il a présenté auparavant de manière critique, en suggérant des pistes qui pourraient permettre de l'investir comme espace d'inter-connaissance.

Il conclut sur l'énoncé de principes basés sur la réciprocité qui pourraient sous-tendre les dispositifs et les formations, afin de viser à ce rapprochement bi-directionnel entre l'école et les familles.

Les relations parents-enseignants : installer des démarches respectueuses pour lever les malentendus

Réseau Canopé



La collaboration entre le corps enseignant et les familles est essentielle pour la réussite et l'épanouissement des élèves. Aussi, pour créer ou favoriser le dialogue, les différentes réunions (sur le fonctionnement de l'établissement, réunions de bilan, etc.) et les séances d'information organisées tout au long de l'année scolaire permettent de rendre explicite aux élèves et à leur famille le fonctionnement de l'école, du collège et du lycée.

Dans sa conférence du mardi 29 novembre 2022 (de 20 h 30 à 22 h), « La relation École-familles : des démarches respectueuses pour lever les malentendus », Alain Pothet, conseiller Réussite éducative auprès du ministre délégué chargé de la Ville et du Logement, invite les professionnels de l'éducation – chefs d'établissement et enseignants – à se questionner sur la place des familles au sein des établissements scolaires. Comment se manifeste la coéducation ? Comment installer des relations de confiance entre l'école et les familles ? Quels dispositifs visent à créer le dialogue avec les familles ? Quels postures et gestes professionnels adopter pour atténuer les malentendus éventuels ? Autant de questions importantes pour créer une synergie éducative nécessaire à la réussite et au bien-être des élèves qui trouveront des réponses lors de cette conférence, et également dans les formations et les ressources que nous vous présentons ci-dessous.

[...]

Établir la confiance avec les familles

La communication bienveillante est un levier important de la coéducation pour installer des relations de confiance avec les familles. Quelles postures et méthodes adopter pour construire une confiance authentique ? Sur quels outils et ressources s'appuyer pour instaurer des modes de collaboration efficaces et durables ?

[...]

Bien souvent, la manière de s'exprimer de chacun – l'emploi de certains termes ou expressions, la façon d'aborder les sujets, ou encore la posture physique – peut être mal perçue, mal comprise ou interprétée négativement. [...]

Une relation de confiance entre enseignants, familles et élèves constitue un facteur important du bien-être de tous et permet ainsi d'installer un climat scolaire apprécié de tous. Qu'il s'agisse d'échanges réguliers ou ponctuels, brefs ou longs, leur teneur et leur qualité peuvent avoir une réelle influence sur la réussite scolaire des élèves. [...]

L'école et les familles : l'évolution d'une relation (chapitre)

(Extrait)

dans *Rencontrer les parents*, 2017

Stefanie Rienzo



Collaborer, un nouveau mode d'action

Les considérations historiques révèlent que les relations entre l'école et les familles n'ont pas toujours été considérées comme essentielles à la scolarité des enfants. Elles varient et continuent d'évoluer différemment selon les contextes sociohistoriques, politiques et institutionnels dans lesquels elles se sont configurées et élaborées au fur et à mesure des années. Par exemple, elles ont été marquées par une forte distance dans l'école de tradition républicaine, tandis que l'idée d'une communauté éducative qui inclut différents partenaires, tels que les enseignants, les parents, le voisinage et les associations locales, a été largement défendue dans l'école anglo-saxonne (Payet, 2017).

Depuis le 20e siècle, l'individualisation s'est imposée comme le nouveau paradigme du rapport des institutions à leurs publics, dans lequel la proximité entre l'école et les familles est considérée à priori comme un facteur favorable à la réussite scolaire des enfants (Payet, 2017). Les cadres de référence de l'agir enseignant (Payet, 2012) ont dû eux aussi évoluer dans ce sens afin de répondre à ce nouvel impératif de partenariat. Mais pour quelles raisons les relations école-familles sont-elles devenues si importantes dans la scolarité des enfants alors qu'elles étaient totalement inexistantes auparavant ?

Au 19e siècle, l'école de tradition républicaine, incarnée typiquement par la France et la Suisse (Fontaine, 2015), était coupée de tout environnement. [...] Dans cette école républicaine, les parents n'étaient pas considérés comme des interlocuteurs légitimes avec lesquels l'école voulait créer des liens. Bien au contraire, ils n'avaient aucun rôle actif à jouer dans la scolarité de leur(s) enfant(s). Cependant, toutes les familles n'étaient pas traitées de la même manière ; l'obligation scolaire dépendait de leur origine sociale (Périer, 2005). Les classes « laborieuses » étaient beaucoup plus contrôlées par « l'inquisition scolaire » contrairement à la bourgeoisie. Malgré la vision égalitaire que cette école possédait en voulant offrir à chaque élève la même culture, la doxa républicaine avait l'intention d'éduquer les enfants dont elle estimait que les familles, principalement celles issues de milieux socioculturels faibles, ne pouvaient remplir leur rôle éducatif (Périer, 2005). Il s'agissait donc de viser l'éducation des familles par l'enfant (Glasman, 1992). [...]

Au contraire, il s'agit aujourd'hui de tenir compte des inégalités de départ afin de parvenir à mieux les compenser. C'est pourquoi le déni des singularités a progressivement laissé place à l'individualisation des aides apportées par l'institution scolaire. Il s'agit du cadre de référence de « l'équité individuelle » qui tient compte des particularités de chacun à des fins d'égalité (Payet, 2012). En outre, « l'extension de la scolarité obligatoire, la massification des études secondaires, l'inflation des diplômes, la transformation du marché de l'emploi et de son accessibilité ont progressivement accru l'enjeu de la scolarité [...] pour éviter une exclusion sociale » (Giuliani & Payet, 2014, pp. 55-56). L'école a désormais besoin des parents afin de lutter contre l'échec scolaire et la reproduction des inégalités sociales, ce qui a poussé le développement de la collaboration école-familles et de relations plus symétriques entre les différents acteurs.

Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus, 2019 (Extrait)

Xavier Conus



Un parent conforme et conformant

Des parents, les enseignantes [du terrain d'enquête en question dans cet article] [...] attendent qu'ils soient les garants de l'élève prêt espéré, notamment sur la question de l'autonomie. Cette attente apparaît en creux du portrait négatif dressé vis-à-vis des pratiques d'une part importante des parents du quartier. « Certains parents oublient de les laisser se débrouiller par eux-mêmes » (Diane). Sans surprise au vu de ce qu'elles espèrent de leurs nouveaux élèves, les enseignantes attendent également des parents qu'ils préparent l'enfant à entrer dans le fonctionnement et les apprentissages scolaires. Par exemple en veillant à lui apprendre « à gentiment entrer en contact avec la paire de ciseaux ou le crayon » (Béa), ou en lui inculquant les règles de vie attendues. Pour Diane, les parents doivent ainsi avoir commencé à préparer l'enfant au fonctionnement scolaire en l'habituant « à ne pas papillonner à la maison, c'est-à-dire quand on leur demande de manger on reste à la table, et quand on a fini de manger on sort. Donc qu'ils lui aient déjà mis un petit peu des exigences ».

Il est ainsi attendu des parents qu'ils « fournissent » à l'enseignante un enfant conforme au modèle espéré, et donc qu'eux-mêmes conforment leurs pratiques éducatives dans ce sens. Une fois la scolarité de l'enfant entamée, les enseignantes ont également des attentes relativement précises envers les parents en ce qui concerne la manière d'interagir avec elles. Devant le bâtiment scolaire, les enseignantes attendent par exemple des parents qu'ils prennent parfois – mais pas trop souvent non plus – l'initiative de s'enquérir auprès d'elles de comment cela se passe avec leur enfant à l'école, qu'ils « aient la simplicité de le faire » (Béa). Les enseignantes considèrent cela comme un signe de l'implication des parents envers la scolarité de l'enfant, de « parents qui sont concernés, qui se soucient de leurs enfants, qui discutent quand on va chercher ou amener les enfants en bas » (Cathy). Cette attente d'initiative n'est toutefois pas explicitée aux parents par les enseignantes, qui la considèrent comme quelque chose de « naturel », un allant de soi.

Globalement, le modèle de parent attendu par les enseignantes s'avère celui d'un parent à la fois conforme et conformant, qui partage leurs normes éducatives, et même les connaît préalablement de manière à pouvoir y préparer l'enfant, et qui, simultanément, saisit les normes attendues, même lorsque celles-ci demeurent implicites.

Observer le quotidien des enfants d'enseignants (Extrait)

Retour sur une expérience de terrain

Dans La différenciation sociale des enfants (2019), pages 165 à 192

Séverine Kakpo

Mettre en évidence un continuum éducatif

L'enquête montre que les activités ludiques que les parents et les enfants partagent ne sont qu'une des dimensions du véritable continuum éducatif au sein duquel évoluent les enfants. Leur temps extrascolaire se caractérise en effet par un enchaînement quasi continu d'activités visant à favoriser leur développement. Les données recueillies donnent ainsi corps à l'idée souvent postulée, mais rarement étayée sur le plan empirique dans le contexte francophone d'une « pédagogisation » de la vie quotidienne au sein des classes supérieures.

Le quotidien des enfants est organisé, en premier lieu, autour des nombreuses activités qu'ils pratiquent en dehors de l'école dans un cadre institutionnel (musique, théâtre, danse, cirque, foot, judo, etc.). Observer les enfants en train de pratiquer ces diverses activités offre l'opportunité de décrire leur contenu et la forme qu'elles empruntent, de saisir notamment à quel point elles relèvent d'une expansion de la « forme scolaire » en dehors des murs de l'école. Régies par des règles de type impersonnel, visant la réalisation d'une performance ou d'une prestation en public, ces activités sont autant de prolongements de l'école. C'est particulièrement le cas de la pratique musicale, à laquelle s'adonnent quasiment tous les enfants de l'enquête. L'observation directe de ces activités permet aussi parfois de déconstruire les discours parentaux qui tendent à minimiser la dimension évaluatrice et compétitive de ces activités. C'est ainsi que j'assiste à une audition de guitare qu'une des mères m'avait présentée comme un moment à venir à la fois convivial et informel, et qui prend en fait la forme d'un véritable jury de concours, avec cinq adultes installés sur une estrade face à une assemblée d'enfants particulièrement impressionnés (une enfant vomit « de stress »).

L'enquête montre également que, quand les enfants sont à la maison, ils sont presque systématiquement occupés à des activités éducatives, dont les parents encouragent la pratique : lecture, jeux de construction, jeux de société mobilisant des références historiques, bricolage créatif, origamis, montage vidéo, etc. J'observe d'ailleurs régulièrement les enfants en train de lire, activité qu'ils déclarent souvent être leur « activité préférée ». Victor, par exemple, se détend sur son lit avec un roman de littérature jeunesse après une longue séance de devoirs. Diego, encore, s'installe dans le canapé, après son goûter, pour lire une BD de Tardi traitant de la Première Guerre mondiale, une période historique qui figure au programme de son année scolaire. De manière générale, les loisirs extra-scolaires des enfants s'inscrivent donc dans une forte continuité avec la sphère scolaire. Une séquence l'illustre d'ailleurs de manière emblématique : un soir, j'observe Clara en train de jouer avec ses « Playmobil école », organisant la rentrée scolaire puis donnant un cours sur les fractions.

L'observation du quotidien des enfants permet également de prendre la mesure du fait que des visées pédagogiques trament de manière récurrente les échanges familiaux les plus ordinaires, qui deviennent une occasion, pour les parents, de stimuler leur enfants, de leur transmettre des connaissances ou encore de les inciter à porter un regard problématisé sur le monde [...]

L'enquête donne enfin à voir comment les parents transforment non seulement les échanges, mais aussi les situations les plus ordinaires de la vie quotidienne en véritables dispositifs pédagogiques destinés à mettre à l'épreuve et à stimuler les compétences de leurs enfants. Au sein de la famille Martin, la mise en ligne d'une annonce destinée à vendre un château Playmobil est convertie, par exemple, en occasion de faire travailler les compétences langagières de Diego. Marc demande en effet à son fils de rédiger l'annonce. Assis à ses côtés, il supervise la rédaction, procède à des rappels concernant les normes typographiques, fait corriger les fautes, aide à reformuler les phrases et à adapter le contenu à leurs visées (« faut vendre ! »). Le père se saisit aussi de cette occasion pour enrichir son vocabulaire. Diego, qui doit faire la liste exhaustive de tous les accessoires fournis, est conduit à mobiliser un vocabulaire très spécialisé : « auge », « fauteuil à bascule », « buffet », « guéridon », etc. Observer le quotidien des enfants permet donc de constater que les moments de relâche éducative sont finalement assez rares, les enfants étant presque constamment stimulés.

