



la lettre d'information n° 22 – novembre 2006

[vous abonner](#)
[consulter la lettre en ligne](#)

Les parents et l'école

Les recherches ont abordé les relations parents-école de multiples façons. Certaines s'efforcent d'identifier les styles d'éducation familiale les plus favorables à la réussite scolaire et se posent même la question d'éduquer les parents. D'autres s'attachent plutôt aux relations entre l'école et la maison, en soulignant combien le dialogue parents-enseignants peut être contrarié par de nombreux décalages mais en montrant aussi que des partenariats plus fructueux peuvent être expérimentés. Des programmes institutionnels en ce sens sont développés par plusieurs gouvernements. La participation collective des parents dans l'école est aussi parfois scrutée comme facteur d'encouragement à une implication plus « citoyenne », non sans tensions quand les parents pénètrent dans le domaine implicitement réservé aux professionnels. Si l'on parle facilement de « parentocratie » dans certains pays, l'expression est peut-être encore trop forte pour la France. Pour autant, des analyses constatent que les stratégies de choix et d'évitement des parents sont déjà constitutives de quasi-marchés scolaires dans de nombreuses régions et agglomérations, où l'offre scolaire devient l'un des critères prépondérants de certaines catégories sociales pour choisir leur lieu de résidence !

Nous vous proposons ici un aperçu de ces différentes approches à partir de quelques résultats des recherches françaises et internationales récentes.

[Le rôle des parents dans la réussite scolaire](#) | [Du parent usager au parent partenaire de l'école](#) | [Stratégies parentales et marchés scolaires](#) | [Bibliographie](#)

Avertissements au lecteur :

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans cette Lettre ont été réalisées par les rédacteurs ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à cette Lettre, suggérer des pistes complémentaires ou demander des précisions, en laissant un commentaire sous [l'article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

Les relations entre les parents et l'école n'ont pas cessé d'être un questionnement pour tous les acteurs éducatifs. Historiquement, l'école et la famille sont deux espaces aux frontières marquées entre instruction et éducation. Au fil des années, on est passé d'une école « sanctuaire du savoir » à une école « ouverte » - par choix ou par obligation - sur la société. C'est ainsi que les familles viennent en aide aux enseignants de maternelle, coopèrent sur certaines activités au primaire et s'impliquent dans des rôles consultatifs au secondaire. Mais l'étroite imbrication de l'école dans la société a également modifié les attentes des différents partenaires face à un objectif commun : la réussite du développement de l'enfant et de l'élève.

Le rôle des parents dans la réussite scolaire

« L'idée que l'implication des familles est nécessaire pour que les enfants réussissent à l'école paraît aller de soi aujourd'hui. Elle n'aurait pas été admise dans les années 30 où, quelles que soient les difficultés de l'enfant, le rôle de l'école était d'apporter les connaissances de base à tous les enfants de la République » (Durning, 2006). Ainsi que le rappelle Paul Durning, la contribution des parents à la part scolaire de l'éducation fait désormais partie des idées consensuelles. De nombreuses études ont mis en lumière depuis les années 60 combien le contexte social et culturel d'origine, mais aussi les valeurs et les actions spécifiques des familles vis-à-vis de l'éducation, peuvent faciliter ou contrarier les performances scolaires.

Un domaine de recherche, qui dépasse la sphère scolaire, s'est d'ailleurs développé autour de l'éducation familiale dès la fin des années 60 dans les pays anglo-saxons et vingt ans plus tard dans l'espace francophone. Les lecteurs intéressés pourront se reporter à la généalogie qu'en retrace P. Durning (in [Beillerot & Mosconi](#), 2006).

Quelles pratiques familiales efficaces ?

Un dossier spécial « Pratiques éducatives familiales et scolarisation » de la *Revue française de pédagogie*, paru en 2005, a été consacré aux manières dont les parents éduquent leur enfant au domicile et à leurs répercussions à l'école. Son introduction présente les grandes orientations de recherche en la matière ([Bergonnier-Dupuy](#), 2005) en précisant l'objet, à savoir l'analyse des styles éducatifs familiaux, l'analyse de l'accompagnement parental à la scolarité et, pour les plus jeu-

nes, l'étude des pratiques éducatives et des interactions parents-enfant liées à l'apprentissage (résolution de problèmes, interactions langagières, pratiques de lecturisation).

En fait, la question posée est la suivante : qu'est-ce qui, en fonction de l'âge de l'enfant, dans la socialisation et l'éducation familiales, de façon directe ou indirecte, favorise la réussite et l'intégration scolaire ou, au contraire, est susceptible d'entraîner des problèmes d'adaptation ?

Les résultats de recherches provenant des différents champs sont relativement cohérents entre eux et mettent en avant les avantages d'une éducation familiale basée sur l'autonomisation et l'épanouissement de l'enfant.

La combinaison de la disponibilité affective et de l'encouragement à l'autonomie a toujours un effet favorable sur les comportements de l'enfant et sur ses résultats aux évaluations, notamment à l'école.

Est-ce le cas dans tous les milieux sociaux ? L'hypothèse a été testée selon laquelle l'influence de l'éducation familiale sur les performances scolaires ne serait non seulement pas indépendante du milieu socioculturel, mais qu'en outre les mêmes styles d'éducation familiale n'auraient pas les mêmes effets ou la même importance selon qu'ils caractérisent l'éducation familiale dans les milieux populaires ou non populaires ([Tazouti, Flieller & Vrignaud, 2005](#)). **Il se pourrait que les performances scolaires des enfants de milieux populaires soient d'abord dépendantes de l'influence spécifique de l'école alors que celles des enfants de milieux favorisés seraient plus influencées par leur éducation familiale.**

Une revue de littérature pour le compte du ministère anglais de l'éducation ([Desforges & Abouchaar](#)) notait en 2003 qu'il existe de nombreuses et solides recherches sur les relations entre la réussite des élèves et la participation spontanée des parents à l'éducation de leurs enfants.

Au vu des recherches analysées, l'implication des parents à l'éducation a un effet significatif sur le comportement et la réussite des enfants, même quand l'influence d'autres facteurs tels que l'origine sociale ou la taille de la famille a été neutralisée. Ceci dit, l'engagement des parents est fortement corrélé à l'origine sociale des parents (la participation croît avec la position sociale).

Parmi les exemples de signes d'engagement ou d'implication des parents, le rapport relevait :

- un suivi efficace à la maison des enfants en âge pré-scolaire, en terme de sécurité, de stimulation intellectuelle et de prise de confiance en soi ;
- l'entretien d'un modèle familial d'aspirations à l'éducation et de valeurs citoyennes (visites de musées, fréquentation de bibliothèques...) ;
- des rendez-vous avec les enseignants pour comprendre les règles de l'école ainsi que les procédures, les programmes, les devoirs et les évaluations ;
- des participations aux manifestations de l'école ;
- des coups de mains à l'école et aides diverses (encadrement de sorties, etc.) ;
- la participation au management et à la gestion de l'école.

Les valeurs positives des parents envers l'éducation et leur intérêt pour l'école sont intégrés par les enfants et participent à leur motivation, même si la force de cette influence décroît avec l'âge et le niveau scolaire.

Autre enseignement majeur de l'étude : **l'engagement des parents à la maison est largement plus efficace que leur engagement dans l'école, et les variations de résultats en fonction de l'engagement des parents sont plus importantes que les variations dues aux caractéristiques de l'établissement scolaire.**

Des expériences

Sachant que les attitudes parentales observées oscillent entre résignation, délégation, ambivalence et partenariat, des chercheurs du Service de la recherche en éducation de Genève ont mené des observations qualitatives (enquêtes, entretiens). Au-delà des observations et des premiers éléments de réponse comme mieux communiquer, créer du lien social, mieux répartir les rôles, ils ont tenté de déterminer ce que l'école devait faire pour aider les familles ayant un enfant en difficulté (aider, valoriser, soutenir). Ils ont estimé nécessaire d'aller au-delà d'un simple problème de relation famille-école et d'envisager la question de manière plus globale, du point de vue du capital social et de son rôle dans la carrière scolaire d'un enfant (Favre, Jaeggi & Osiek, [2004](#) et [2003](#)).

Il apparaît clairement que l'équipe éducative a un rôle moteur dans tout processus coopératif avec les parents. Elle se doit d'initier cette coopération, de s'investir au-delà du temps normalement dû et surtout de jouer un rôle social vis à vis des familles en retrait.

Lors des *Rencontres de la Fondation de France*, en 2004, les 22 expériences en école primaire présentées ont montré que l'enfant reste le principal bénéficiaire du climat de confiance qui peut s'instaurer. C'est une forme de réconciliation qui entraîne des changements de comportement de l'élève : moins d'absentéisme, plus de respect, d'attention, de désir d'apprendre. L'élève trouve une cohérence pédagogique devant des attentes similaires. **Même si la réussite scolaire n'est pas toujours garantie au final, la coopération parents-enseignants a pour le moins permis plus de prévention et un meilleur équilibre pour l'enfant.** Les moyens mis en œuvre peuvent être assez divers : des initiatives ponctuelles, comme des activités familiales se rapportant à l'école, à la co-éducation, ou à l'intervention des parents dans l'école, tout passe par une plus grande communication ([Fondation de France, 2004](#)).

M. Millet et D. Thin invoquent le « capital scolaire » pour chercher à comprendre les parcours de rupture scolaire. Plus le capital scolaire des membres familiaux est élevé, plus « les ressources informationnelles et cognitives mobilisables dans le cadre de la scolarité » auront des chances d'être en adéquation avec les exigences scolaires et donc, inversement, plus profond sera le sentiment d'abandon, de relégation qui alimentera le processus de rupture ([Millet & Thin, 2005](#)).

Dans son dernier livre *Échec scolaire : travailler avec les familles*, D. Verba s'est plus particulièrement intéressé au lieu de focalisation de l'échec scolaire : le collège. Il distingue deux types de parents : les parents « éloignés » de l'institution scolaire, par fuite ou par désillusion, et les parents « impliqués », coopérants ou critiques ([Verba, 2006](#)). Son approche resitue les relations parents-école dans un contexte historique (place de l'école dans la société, contexte idéologique fort, culture scolaire, rôle des classes moyennes). La lutte contre l'échec scolaire ne doit pas être un « parcours de combattants » mais doit passer par des lieux d'échanges constructifs, basés sur une confiance mutuelle, au-delà de stigmatisations et dans un respect mutuel plus constructif.

Ces espaces de dialogues sont à relier avec la notion de communauté, présentée plus loin.

Eduquer les parents : une affaire de compétence parentale ?

Comme il est généralement constaté, la participation des familles à l'éducation scolaire ne va pas de soi. Pour qu'il y ait implication des parents dans les apprentissages, il est nécessaire -mais non suffisant- qu'il y ait motivation. Pour R. Deslandes et R. Bertrand, les parents décident de participer au suivi scolaire de leur enfant s'ils ont le sentiment d'avoir cette compétence. C'est en tout cas ce que les auteurs déduisent de leurs analyses à partir d'un échantillon de 1 227 élèves du primaire.

La participation parentale ne peut se faire que s'il y a invitation à participer de la part des enseignants, puis compréhension du rôle parental ([Deslandes & Bertrand, 2004](#)).

Les résultats montrent que si l'objectif consiste à influencer directement les résultats scolaires et les apprentissages, **l'école et les enseignants doivent intervenir en priorité sur les sentiments de compétence parentale.**

Les parents sont motivés à participer s'ils croient que leurs interventions feront une différence quant à la réussite et aux apprentissages de l'enfant. Ce qui suppose aussi qu'on leur explique les programmes et les démarches d'apprentissage, parfois très différentes de celles qu'ils ont connues comme élèves ! En outre, les enseignants ne doivent pas seulement donner de l'information, mais penser à des activités qui permettront aux parents d'échanger avec les enseignants et avec d'autres parents, et de vivre des expériences positives (apporter une aide qui se traduit concrètement et visiblement dans la progression de l'enfant).

J.M. Miron aborde ce problème dans un article de la revue *Recherche et formation*. La compétence parentale peut être définie comme une combinaison de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, adaptée aux situations rencontrées par les parents. Or, il y a une sorte de maltraitance des institutions et de la société envers les familles en ce sens que celles-ci vont juger incompétents des parents sans prendre en compte les conditions économiques et sociales qui entravent cette compétence, sans prendre en compte les conflits d'intérêts ou de valeurs entre le mieux être des enfants et les enjeux politiques ou économiques. D'autre part, au-delà de jugements de valeurs souvent abrupts, les enseignants peuvent usurper cette compétence en décidant, au nom de l'école, d'un projet pour l'élève. Allant plus loin, J.-M. Miron pose la question : « la construction parentale est-elle possible dans un milieu suspicieux ? ». En réponse à cette question, des formations parentales sont organisées sous forme de groupes de paroles, d'échanges et de réflexions visant à redonner le sentiment d'être qualifié (*empowerment*). Il resterait à comparer la formation des parents et la formation des professionnels dans la construction de « savoirs d'action » ([Miron, 2004](#)).

Le problème est aigu dans le cas de familles issues de l'immigration qui connaissent mal le système éducatif du pays d'accueil. Une enquête en Grande Bretagne concernant des familles asiatiques (Bangladesh et Pakistan) montre ainsi **que tous les parents, quelles que soient leurs origines ethniques ou socioculturelles, souhaitent que leurs enfants réussissent et accordent de la valeur à l'éducation** : contrairement à certains préjugés, il n'y a pas d'obstacles culturels liés à certaines religions. En revanche, les parents sont très peu informés quant au fonctionnement de l'école et aux parcours scolaires de leurs enfants, l'information aux parents est rarement traduite en langues étrangères et les parents perçoivent à travers leurs enfants une faible attente des enseignants à leur égard ([Crozier, 2004](#)).

De nombreux pays ont plus largement mis en oeuvre des programmes d'éducation parentale, avec souvent des préoccupations d'éducation familiale dans le cadre de programmes sociaux plus vastes que le secteur scolaire.

C. Barras, B. Terrisse, H. Desmet et J.-P. Pourtois ([2006](#)) retracent une généalogie de ces programmes et un cadre de la notion d'éducation parentale au niveau international. L'éducation parentale s'est inscrite à l'origine principalement dans le courant de l'éducation compensatoire des années soixante, en particulier aux États-Unis (projet [Head Start](#)), dans une optique de prévention primaire (intervenir dès la petite enfance, dans la famille).

Les programmes d'éducation parentale ont souvent à voir avec les concepts d'*empowerment* et d'*enabling*, qui visent à ce que les parents s'approprient des connaissances et des compétences. Il ne s'agit donc pas uniquement d'apprendre aux parents, considérés en difficulté dans leur rôle éducatif, ce qu'il faut faire pour mieux élever leurs enfants, mais de les aider à **acquérir une plus grande confiance en leurs capacités éducatives.**

Il serait possible de mentionner l'abondante littérature à destination des parents de jeunes enfants, visant à les aider dans l'éducation pré-scolaire et dans l'accompagnement des premiers apprentissages, notamment en lecture. Mais ces bons conseils ne doivent pas cacher d'autres discours visant à exclure les parents d'une quelconque expertise dans l'apprentissage de la lecture, les responsabilisant avant l'entrée à l'école et les excluant ensuite pour incompétence. Pour reprendre l'expression de Roz Stooke : s'ils répètent trop souvent aux parents qu'avoir plusieurs mains facilitent le travail mais que trop de cuisiniers gâchent le bouillon, les éducateurs ne doivent pas être surpris si les bonnes volontés deviennent difficiles à trouver ([Stooke, 2005](#)).

Construire des savoirs entre l'école et la maison

On trouve, notamment en Amérique du Nord, de nombreux travaux qui préconisent une meilleure prise en compte du rôle de l'éducation au domicile dans les apprentissages scolaires. En considération des résultats des enquêtes internationales concernant les (médiocres) résultats en mathématiques des élèves américains, Epstein et Sheldon plaident par exemple pour une coopération entre l'école et les parents afin d'améliorer l'apprentissage des mathématiques, en s'appuyant sur diverses expériences dont les résultats semblent attester les effets immédiats d'une implication des élèves dans des jeux et exercices mathématiques « à la maison » ([Epstein & Sheldon, 2005](#)).

Dans le cadre d'un programme anglais (« *Teaching and learning* »), un projet a été mené visant à créer des échanges entre l'école et la maison, centrés sur les savoirs, afin d'examiner les effets sur les acteurs (élèves, parents, enseignants) et sur le processus d'enseignement lui-même ([Greenhough, Hugues, Andrews et al., 2004](#)). La recherche se déroulait dans des écoles de Bristol et de Cardiff, et portait sur les apprentissages fondamentaux en langage et calcul (« *literacy and numeracy* »).

- Une première partie de la recherche visait le transfert de savoirs de l'école vers la maison. Des vidéos montrant les élèves durant des leçons de lecture et d'écriture en classe ont par exemple été distribuées aux familles, sous des titres comme « Aider vos enfants à écrire à la maison ». Le but était d'offrir de l'information sur les approches et méthodes de l'école et de donner aux parents des occasions pour les prolonger à la maison. Dans l'ensemble, les parents se sont déclarés très intéressés par le fait de pouvoir regarder leurs enfants dans un contexte scolaire, inédit à leurs yeux, et ont manifesté une plus grande estime pour les enseignants et leur travail.

- La deuxième partie du projet s'attachait aux apports familiaux à la construction des savoirs. Divers travaux ont montré que la collaboration s'opère souvent dans un cadre général de « colonisation » de la maison par l'école, où les échanges de savoirs sont toujours considérés de la classe vers le domicile en vue de renforcer les demandes scolaires. Afin de développer des échanges dans l'autre sens, diverses activités ont été initiées à partir des activités quotidiennes de la maison pouvant présenter des occasions d'apprentissage en écriture ou en calcul. Sur cette base, des jeux pédagogiques ont ensuite été inventés à l'école, permettant d'offrir un contexte scolairement légitime d'utilisation de pratiques « de la maison » pour faire les calculs mathématiques utiles aux jeux.

Parmi les conclusions tirées de l'expérience, les chercheurs ont considéré pertinente la distinction entre l'apprentissage par acquisition et l'apprentissage par participation, pour distinguer le domaine de l'école et celui de la maison.

Si l'on souhaite favoriser l'apprentissage comme processus de socialisation dans une certaine communauté, il importe que les deux modes d'apprentissage puissent se compléter. **Dès lors, il est nécessaire que les échanges entre l'école et la maison puissent se réaliser dans les deux sens, et qu'en particulier l'école soit autorisée à accepter et intégrer les savoirs domestiques dans le processus global d'apprentissage.**

□ Et aussi

- Kherroubi Martine, Millet Mathias & Thin Daniel (2005). *Classes relais et familles: accompagnement ou normalisation*. Paris : La Documentation française.
- La bibliographie réalisée par le Centre Alain Savary : [Relations école-famille en Zep Rep.](#)
- Dossier « [École-famille-communauté : faire équipe pour la réussite](#) », *Vie pédagogique*, n° 133, nov.-déc. 2004, p. 10-46.

Du parent usager au parent partenaire de l'école

Dans ses relations avec l'école, le parent peut être considéré de différentes façons selon qu'il est vu comme la personne responsable d'un élève précis, comme un membre d'une communauté de familles, comme un bénéficiaire du service éducatif dispensé par l'établissement ou même comme le représentant d'un groupe social

Des difficultés à trouver un langage commun

Selon L. Symeou, les résultats de recherches internationales montrent que, dans la plupart des cas, l'échange d'informations entre l'école et les familles procède de la première vers ces dernières. En outre, les écoles rappellent souvent leurs responsabilités aux parents quant à l'environnement scolaire (surveillance des devoirs, hygiène de vie des enfants, fournitures et livres à apporter...), mais sont réticentes à partager les informations sur les autres aspects fondamentaux de la scolarisation tels que les programmes, les pratiques de travail ou le curriculum (Symeou, 2003).

La recherche présentée ici analyse l'information échangée durant la semaine institutionnelle de rencontres entre parents et enseignants dans six écoles primaires.

L'analyse de contenu montre que les échanges se concentrent largement sur les questions de résultats scolaires et de comportement de l'enfant dans l'école, avec **de nombreux décalages entre les perceptions des parents et celles des enseignants**. Ainsi, quand l'enfant est en difficulté, alors que les enseignants essayent manifestement de souligner les soutiens possibles, les parents ressentent les entretiens tout entiers dominés par le diagnostic de l'échec et l'esprit négatif qui en découle, les autres aspects de l'échange étant alors rejetés dans l'oubli. De nombreux parents soulignent également l'anxiété et la nervosité de leurs enfants concernant l'école, alors que les enseignants déclarent n'avoir pas ressenti ce stress des élèves.

À la suite des entretiens, les parents se décrivent en majorité comme essayant de mettre en œuvre les suggestions des enseignants. Ils partagent l'idée que l'on peut améliorer les choses pour leurs enfants et qu'ils ont leur part de responsabilité pour les aider à dépasser leurs difficultés ou leurs problèmes de comportement.

Un examen plus approfondi des entretiens fait toutefois apparaître quatre types de familles :

- 1- Les indifférents, qui jugent que les affaires scolaires de leurs enfants relèvent de la responsabilité de l'école et qu'ils n'ont pas à s'y impliquer ou ne le peuvent pas (n'en ont ni les compétences ni le loisir) ;
- 2- Les familles de bonne volonté mais impuissantes (« good-will but no action »), qui se contentent de répéter superficiellement les conseils de l'enseignant auprès des enfants sans aller vraiment au-delà, le monde scolaire leur restant le plus souvent trop étranger (catégorie souvent constituée de parents d'origine rurale ou ayant fait peu d'études) ;
- 3- Les familles qui « ne savent pas comment faire ». Elles essayent plusieurs fois de mettre en application les conseils des enseignants et répètent leurs efforts, mais reconnaissent manquer de guides et d'étapes pratiques pour traduire l'invite générale ;
- 4- Les parents « familiers de l'éducation », souvent de niveau socioculturel élevé, qui ajustent les conseils en actions pratiques adaptées à leur situation, mais n'hésitent pas non plus à « trier » dans les suggestions voire à se révéler assez critiques quant aux diagnostics ou aux injonctions prononcés par les enseignants.

Les parents des groupes 2 et 3 rencontrent d'extrêmes difficultés à comprendre les suggestions des enseignants et considèrent que **les conseils que les enseignants leurs adressent sont abstraits et généraux, les laissant avec trop de choses à devoir trouver et décrypter par eux-mêmes**. Les consignes des enseignants sont rarement assez précises et ne contiennent pas de décomposition logique en étapes qui les rendrait plus simples à mettre en œuvre.

Les enseignants ne semblent ni conscients de cet enjeu, ni avoir les compétences nécessaires pour communiquer avec des parents qui ne parlent pas spontanément le « langage de l'école ». Cela pourrait aussi signifier que, pour les enseignants, les rencontres avec les parents sont essentiellement l'occasion d'exposer leur vision des élèves et d'indiquer aux parents quelles sont leurs responsabilités.

Un autre cas de dialogue difficile est celui des parents revendicatifs voire agressifs. Ainsi, après des années de tradition de mise à distance des parents de l'école, leur rôle a été reconnu en Grande-Bretagne depuis les années 70 et a pris de plus en plus d'importance depuis les réformes des années 90. Ce faisant, sont aussi apparus dans les médias des commentaires et reportages sur la figure du parent coléreux, qui ne respecte pas les règles de l'école, intervient de façon intempestive voire

agresse les enseignants ([Ranson, Martin & Vincent](#), 2004).

Les auteurs se sont intéressés à une cohorte de parents d'élèves d'un collège de bonne réputation et aux pratiques « modèles » en matière d'implication des parents. Dans l'ensemble satisfaits du collège et de leurs relations avec celui-ci, une petite proportion de ces parents ont néanmoins été contrariés ou en colère en certaines occasions et se sont manifestés de façon véhémement. L'étude s'est focalisée sur cette sélection de réponses (« storming responses ») pour essayer de mieux comprendre cet aspect de la communication entre les parents et l'école.

Qu'il s'agisse de répondre à des violences subies par l'enfant à l'école, de protester contre un traitement jugé humiliant (sarcasmes répétés), de dénoncer des demandes financières excessives (financement de sorties) ou de protester contre une absence d'explication de certaines évaluations négatives, les parents peuvent réagir vivement pour affirmer leur responsabilité et leur dignité, mais sont toujours demandeurs de communication après la phase éruptive.

En revanche, l'école ne répond pas toujours dans les mêmes termes selon les événements déclenchants et n'offre pas toujours les conditions nécessaires à un « [agir communicationnel](#) » au sens d'Habermas.

En matière de « bien être » de l'enfant (problème de violence par exemple), considéré comme une question de la sphère « privée », les réponses sont rapides et compréhensives et prennent la forme du dialogue. Elles sont souvent plus bureaucratiques ou purement formelles concernant les sujets de la sphère « publique », « professionnelle » ou « collective », comme celles touchant aux normes scolaires ou aux processus pédagogiques.

Enfin, les pratiques de communication de l'école sont largement influencées par le capital culturel des parents et reproduisent les relations de pouvoir de l'espace social, les parents des classes supérieures étant par conséquent plus aptes à contourner ou dépasser la mise à distance sociale incorporée dans les codes de conduite des relations entre l'école et les parents. Pour Pierre Périer, cette distance est l'expression d'un véritable différend entre école et familles populaires. **Le partenariat est un concept adapté aux classes moyennes, distribuant des rôles convenus et assignant aux familles ayant un capital scolaire moindre un contexte normatif inadapté.** Les familles ne partagent pas le même langage normé de relations et gardent une distance incomprise par les enseignants. Cette distanciation s'explique par diverses attitudes allant d'une totale confiance en l'école à une attitude de retrait défensif ou de repli identitaire en passant par une attitude critique ([Périer](#), 2005).

Les débats sur l'école, espace de parole pour les parents

En juin 2006, a été adoptée une loi sur la participation des parents dans les écoles **écossaises**. Cette loi a pour but d'aider les parents à s'investir dans l'éducation et les apprentissages de leurs enfants, à être considérés comme des participants actifs, à être encouragés à s'exprimer sur l'éducation scolaire en général. À partir d'août 2007, les commissions ou conseils scolaires seront remplacés par d'autres structures comme les « forums de parents » et les « conseils de parents ». Ils permettront d'accroître l'implication des parents dans leurs écoles selon le degré choisi par eux. La loi fixe l'obligation pour les collectivités locales d'impliquer les parents dans l'éducation de tous les enfants, de promouvoir l'établissement des conseils de parents dans les écoles, de soutenir leur action et de mettre en place une procédure de réflexion sur leurs devoirs. Un document, [Making the Difference: Improving Parents' Involvement in Schools](#), a été proposé à la consultation du public à la suite d'un débat national sur l'école et préalablement au vote de la loi. Il présente les motivations de ce texte, les premières discussions et l'esquisse de la loi. Par ailleurs, le site [Parentzone](#), sous l'égide du *Scottish Executive Education Department* (SEED), est dédié au développement des relations parents-école.

En **France**, la Loi sur l'éducation du 10 juillet 1989 a inscrit les grandes lignes du rôle des parents dans l'école : « [...] les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative, leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves participent par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe [...] ».

Par ailleurs, il convient de noter que la place et le rôle des parents à l'école (enseignement secondaire) fait partie des préoccupations affichées dans la Lettre de mission des Inspections générales (IGAENR et IGEN) ([BOEN](#), 8/09/2005).

Enfin, par la publication du décret relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants de parents d'élèves, en juillet 2006, le ministre de l'Éducation nationale a voulu montrer que la place et le rôle des parents à l'école était un axe majeur de sa politique éducative. Dans les grandes lignes, ce décret « *met l'accent sur le droit à l'information, sur l'importance de la représentation des parents dans les différentes instances éducatives, la nécessaire concertation avec les chefs d'établissements et le rôle de médiateurs des représentants de parents d'élèves* » ([Lettre flash](#), 2006). Le [Bulletin officiel](#) du 31 août vient préciser ces options, en trois volets : droit d'information, droit de réunion et droit de participation.

Un rapport de recherche canadien porte sur *La participation des parents au processus d'amélioration des écoles* ([Leithwood & al.](#), 2004). Compilation d'études de cas sur trois ans, auprès d'une centaine d'écoles élémentaires de l'**Ontario**, cette recherche a tenté de répondre aux questions sur les facteurs ayant le plus d'influence sur la nature et le succès de la planification et de la mise en œuvre de l'amélioration des écoles. Elle a étudié les différents modes d'engagement des parents, des conseils d'école et de la communauté scolaire ainsi que l'impact des plans d'amélioration de l'école sur le rendement des élèves. Tout semble dépendre de la capacité d'entraînement des acteurs : directeurs, enseignants, parents.

Les propositions suggèrent que toute action s'appuie sur des cadres de référence et des outils permettant aux écoles d'évaluer la pertinence des recommandations. La participation directe des parents dans l'éducation de leurs enfants doit s'accompagner d'une prise en compte des idées des parents et de la société locale sur les priorités du district scolaire et de l'école et de leur mise en œuvre, après évaluation. Il faut privilégier les démarches d'amélioration ayant fait leurs preuves plutôt que des modèles linéaires ou « mécaniques » de planification scolaire (création de communautés professionnelles d'apprentissage et développement du leadership, par exemple). Le rapport de projet, [La voix des parents en éducation](#) (mars 2005), élaboré à la demande du ministre de l'Éducation, va dans le même sens. On trouve en annexe de ce rapport (p.32) un tableau des fonctions qui appuieraient la participation des parents. En décembre 2005, le gouvernement de l'Ontario a adopté une nouvelle « Politique de participation des parents ».

La modélisation des partenariats possibles

Il est possible de dresser une typologie des rapports entre parents et école.

Lars Erikson (2004) propose quatre modèles relationnels, selon le degré d'implication (involvement) des parents dans l'école :

- le modèle de séparation (*the separation model*) : basé sur l'évidente différence entre école (enseignants) et maison (parents) au niveau des attentes et des valeurs, impliquant des conflits incontournables mais potentiellement productifs. Dans ce modèle, l'enfant appréhende mieux sa place et son rôle d'élève ;
- le modèle de partenariat (*the partnership model*) : basé initialement sur les notions d'égalité des chances, de mérite, de compétences académiques et qui a dérivé sur des concepts comme « apprentissage » et « efficacité ». Ce modèle s'adapte à une société plus individualiste ;
- le modèle de l'usager participant (*the user participation model*) : les parents sont des citoyens actifs au sein d'une démocratie participative. La participation aux organes consultatifs de l'école, d'abord au travers d'organisations structurées de parents, devient plus « fluide », apolitique ou non, et implique un management différencié des écoles ;
- le modèle du choix (*the choice model*) : résultant de la restructuration des systèmes éducatifs dans les années 80, il est associé au concept de « mobilité sociale ». L'école doit s'insérer dans un marché quasi-concurrentiel dont le consommateur final, le parent, choisit ce qu'il considère être le mieux pour son enfant.

C'est une approche moins sociologique qui sert de référence à bon nombre de travaux actuels. Il s'agit du modèle théorique des relations parents-école-communauté élaboré par Joyce L. Epstein. Elle définit six types de collaborations ou investissements possibles à partir desquels il est possible de développer des programmes de collaboration. Chaque modèle comprend des pratiques différentes, suppose des objectifs différents et entraîne des résultats différents. Pour J.L. Epstein, il s'agit d'une sorte de guide à partir duquel chaque école peut choisir son mode de collaboration :

- le mode « *parenting* » pour aider les familles dans leur rôle de soutien et les écoles dans leur compréhension des familles ;
- le mode « *communicating* » pour informer les familles sur les progrès de l'élève et les programmes ;
- le mode « *volunteering* » pour impliquer les familles et organiser le soutien aux élèves ;
- le mode « *learning at home* » pour aider les familles à s'impliquer dans les apprentissages à la maison ;
- le mode « *decision making* » pour inclure les familles dans les prises de décision, à l'école, dans l'administration et dans toute structure associative ;
- le mode « *collaborating with community* » pour coordonner les ressources et les services aux élèves, aux familles et à l'école, avec les entreprises, services, groupes, et pour simplifier tout élément de la communauté (Epstein, 2004).

Les parents participatifs

Au **Mexique**, les programmes de décentralisation du pilotage des établissements ont entraîné la mise en place de l'AGE (*Apoyo a la Gestión Escolar*), programme impliquant des associations de parents dans la gestion locale des écoles. Un rapport de recherche financé par la Banque mondiale, *Empowering parents to improve education: evidence from rural Mexico* (2006), fait état de résultats significatifs de **l'implication des associations de parents dans la gestion locale des écoles**. Cette étude, qui a porté sur plus de 6 000 écoles rurales de 1995 à 2003, a comparé les taux d'échec, de redoublement, d'abandon entre les écoles participant au programme AGE et les autres. Les auteurs montrent qu'une plus grande demande d'éducation de la part des familles a des effets importants sur les apprentissages des enfants. Tout en s'impliquant dans la gestion des dépenses d'infrastructure ou de petit matériel, les parents ont le sentiment que ce programme met la pression sur les chefs d'établissements et les enseignants et qu'il leur a permis d'être mieux informés, de mieux communiquer avec les enseignants.

En **Afrique du sud**, l'histoire, la politique et la géographie ont engendré un système éducatif relativement complexe. Entre les écoles « à la maison », les écoles privées et les écoles d'État, la place des parents est très différente. La *National policy on state schools* a institué le *school governing body* (SGB), composé d'enseignants, de parent et d'élèves (pour le secondaire), qui doit décider de la politique d'admission, de la langue de l'école, des pratiques religieuses, du code de conduite et des procédures disciplinaires. Ce conseil doit aussi déterminer son mode de fonctionnement, les règles de gestion et d'administration, les rythmes scolaires, les valeurs et convictions de l'école, ainsi que des sujets comme les activités extra-scolaires, les matières à options ou les achats et frais de fonctionnement (Heysteck, 2004).

Le gouvernement de la **Communauté française de Belgique** a élaboré une *Déclaration de politique communautaire pour les années 2004-2009* (2004), sorte de contrat dans lequel figurent quelques principes liés à la place des parents dans l'école. L'objectif est d'inciter les écoles à conclure des « contrats école-parents » en vue de mieux associer les parents au projet éducatif de l'établissement, de les responsabiliser autour de celui-ci, de les inciter à une présence régulière au sein de l'école, d'encourager diverses formes de participation des parents à la vie de l'école et de mieux coordonner le suivi de l'enfant.

Les parents d'élèves de la communauté francophone semblent très présents dans le système éducatif. Aux représentations similaires à celles des parents d'élèves français, s'ajoute une participation à la [Commission de pilotage du système éducatif](#), créée en 2002 et dont les missions portent sur les réformes pédagogiques, les programmes, les socles de compétences, les plans d'orientation, les formations inter-réseaux, les évaluations, les manuels scolaires, la constitution d'une base d'indicateurs et le contrôle de tout manquement aux règles de qualité et d'équivalence de l'enseignement dispensé dans les établissements.

La construction d'une communauté éducative

Le mouvement « human scale education » a cherché à réduire la distance entre l'école et les parents, notamment issus des communautés les plus défavorisées, en développant un projet (financé par le gouvernement anglais) dans lequel des instances collectives (« parent councils ») sont utilisées moins pour représenter les parents que pour leur servir de lieux de mise en relation avec l'équipe éducative (Carnie, 2006). Le projet a concerné quatre écoles (deux primaires, deux secondaires) en zones difficiles.

Dans une école composée en majeure partie de parents issus de communautés asiatiques musulmanes, par exemple, une fête a été organisée (coïncidant avec l'Aïd el-Kebir), pour permettre aux parents, professeurs et élèves de se rencontrer. Deux représentants des parents par classe ont été institués, à l'initiative de l'équipe éducative, l'un parlant bengali et l'autre urdu, afin de garantir la communication avec tous les parents. Leurs tâches étaient assez vastes et peuvent être résumées comme une interface globale entre l'école et les parents. Des fonds ministériels ont été utilisés pour les indemniser à hauteur de 100 livres pour l'année. Un « arbre téléphonique » a été créé, permettant de joindre rapidement par téléphone tous les parents afin de communiquer les informations scolaires.

Une autre école secondaire (11-18 ans, 21 langues parlées dans l'école) a mis en ligne sur son site web, à la demande du Forum des parents, le curriculum de l'établissement puis toute une série d'informations et de moyens de communications entre les parents et les enseignants.

Selon l'auteure, amener les parents et les personnels à changer leurs modes de relation demande dans chaque situation du temps et un effort sur plusieurs années pour instaurer une nouvelle culture en la matière. **Les parents doivent s'approprier l'idée que leurs avis sont souhaités et qu'ils sont partenaires à part entière de l'école pour l'éducation de leurs enfants.** Les personnels doivent être préparés et formés au fait de travailler avec des adultes et non pas seulement avec des enfants, sans qu'ils aient l'impression que leur professionnalisme en soit contesté pour autant.

Aux États-Unis, le [Harvard Family Research Project](#) (HFRP rattaché à la *Harvard graduate school of education*), étudie tous les sujets liés à la participation des familles dans l'éducation, à l'évaluation et à l'amélioration des relations parents-école. Il œuvre au développement professionnel de ces relations au travers de l'observation de ceux qui sont en contact direct avec les enfants et les jeunes. Les derniers travaux publiés confortent l'idée d'un apprentissage complémentaire ([complementary learning](#)) prenant la forme d'un réseau de soutiens intégrant la petite enfance, l'école obligatoire, l'enseignement supérieur, les activités extrascolaires, le cadre familial et la communauté (santé, service social, affaires, etc.).

À titre d'exemple, on peut retenir l'article publié par trois chercheurs du HFRP, *Intermediary Organizations as Capacity Builders in Family Educational Involvement*, qui rend compte d'une enquête menée sur trois ans auprès d'administrateurs d'organisations dont le champ d'intervention a porté sur trois niveaux d'implication des parents : individuel, relationnel, et organisationnel, et sur du coaching ou du conseil. Les auteurs ont cherché à évaluer l'impact de différentes actions de ces organisations sur l'engagement des parents dans l'école et déduisent de leur étude que les organisations intermédiaires - très présentes dans le paysage américain - ne doivent pas seulement proposer des programmes d'action mais aussi construire des modèles d'ordre stratégique (communication, alliance) et favoriser leur diffusion ([Lopez, Kreider & Coffman](#), 2005).

Le concept de communauté éducative impliquant les parents peut être institutionnalisé, comme c'est le cas en **Australie**, où le *National Family-School Partnerships Framework* a été initié en 2004 par l'*Australian Council of State School Organisations* ([ACSSO](#)), l'*Australian Parents Council* ([APC](#)) et le *Federal Department of Education, Science & Training* ([DEST](#)). Même s'il y a peu de recul pour évaluer l'efficacité de ces liens entre la maison et l'école, une analyse similaire à celle faite en Ontario (cf. plus haut), montre l'importance des comportements et discours parentaux vis-à-vis de l'école et inversement ceux des enseignants vis-à-vis des familles sur le bien être des élèves, tout en relativisant les résultats en raison du faible taux d'implication des parents dans les écoles publiques étudiées ([Macgregor](#), 2005).

La présentation de cette étude a été faite lors de la dernière conférence de l'*European research network about parents in education*. L'une des douze sessions était consacrée aux politiques et actions visant à assurer une coopération et un dialogue efficaces et démocratiques par l'intermédiaire des acteurs sociaux, pour promouvoir les liens entre maison, école et société ([ERNAPE](#), 2005).

Dans la revue *Principal magazine*, J. L. Epstein et N. Rodriguez Jansorn présentent les réflexions et observations du [National Network of Partnership Schools](#) et notamment les moyens pour les chefs d'établissement de favoriser l'implication des parents, en participant à l'*Action Team for Partnerships* (ATP). Cette action implique des espaces de communication à l'intention des parents, des élèves et des enseignants, des budgets suffisants pour monter des projets en partenariat, la réalisation de guides facilitant la mise en place de projets et un travail en concertation avec les administrateurs d'autres écoles du secteur ([Epstein & Rodriguez](#), 2004).

Ce sont ces mêmes espaces de confiance et de dialogue auxquels se réfère Olivier Maulini dans une conférence sur le thème « [École, familles et valeurs éducatives](#) » ou encore Laurent Ott dans son ouvrage *Travailler avec les familles*. Pour le premier, une pédagogie réellement interactive suppose la formation des élèves et l'information des parents. Elle est encore plus performante quand il y a combinaison des deux : l'enfant explique le bien fondé de ses apprentissages à ses parents. Le second prône la création de milieux ouverts, conviviaux, où les parents seraient de réels acteurs sociaux vers un « développement éducatif durable » mettant fin à la confrontation récurrente des approches parentales et scolaires.

R. Birt a critiqué l'ambiguïté du mot d'ordre d'amélioration du partenariat entre les communautés, les parents et l'école, considérant que des rationalités différentes sous-tendent cette idée de partenariat, tant au niveau micro (confusion entre implications individuelles et collectives) qu'au niveau macro, où l'on confond en fait trois types de partenariats :

- le partenariat pédagogique qui suppose des parents responsables devant le système éducatif des résultats et comportements de leurs enfants ;
- le partenariat démocratique qui implique des parents et des enseignants responsables devant la société du fonctionnement des écoles ;
- le partenariat consumériste qui demande des enseignants responsables de leur activité devant les parents ([Birt](#), 2005).

❑ Et aussi

- [Parents in education](#), lettre d'information du *Parents in Education Research Network* (Université de Dundee).
- [Il ruolo dei genitori nelle scuole in Europa](#), rapport de l'unité italienne d'Eurydice (Indire, 2004).
- Le dossier de la *Revue internationale d'éducation-Sèvres*, « [Les parents et l'école](#) », publié en novembre 2002 : partenariat au Brésil, participation communautaire en Afrique de l'Ouest, frilosité italienne, ...
- [Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005](#). OCDE, 2005. Voir notamment les pages 24, 15-117, 297, 333 et 364.

Stratégies parentales et marchés scolaires

Depuis plus d'une dizaine d'années, de nombreux sociologues s'intéressent au rôle grandissant des parents comme élément de régulation de ce qui s'apparente parfois à un quasi-marché scolaire. Au départ plutôt réservées aux pays anglo-saxons, les analyses d'une éventuelle montée de la « parentocratie » ([Brown, 1990](#)) concernent aujourd'hui de plus en plus d'aires géographiques, même si les cas de figure sont très différents selon les États et peuvent aller d'une simple aspiration des parents à mieux participer en tant que tels à la vie de l'école du quartier jusqu'au développement de stratégies de choix qui placent les établissements dans une concurrence permanente plus ou moins officielle pour être les mieux « élus ».

Les parents dans l'école, jusqu'où ?

Une étude menée en Belgique flamande apporte un éclairage intéressant sur les différentes configurations qui peuvent se présenter quant aux relations entre les écoles et les parents organisés ([Dom & Verhoeven, 2006](#)).

En 2004, une loi a étendu les responsabilités des conseils d'école et a créé un conseil des parents, non-obligatoire sauf si 10% des parents de l'école considérée en font la demande. Les auteurs se sont intéressés au cas de quatre écoles primaires, dans la conjoncture de l'application de cette loi, en se focalisant sur la question des relations entre les associations de parents et les professionnels de l'école (enseignants et chef d'établissement).

Les auteurs reprennent l'idée **que, dans chaque école, il existe une « ligne » plus ou moins visible qui marque la séparation entre les affaires que seuls les personnels de l'école sont autorisés à traiter et celles pour lesquelles l'intervention des parents est admise ou souhaitable.**

Dans cette recherche, ils souhaitent mettre à jour les négociations éventuelles concernant cette ligne de démarcation, et la façon dont les différentes écoles traitent cette dernière, en regardant à chaque fois les éléments de partenariat ou de conflit entre les acteurs.

1- Dans la première école, caractérisée par le conflit (« dissension school »), l'association des parents a organisé une pétition conformément à la disposition réglementaire des « 10% », en vue d'obtenir la mise en place d'un conseil des parents, ce qui a cristallisé le conflit latent entre l'association des parents et l'équipe scolaire.

Il y avait une claire contradiction entre l'opinion de la directrice et des enseignants, pour qui l'école est une organisation professionnelle qui n'accepte que les règles professionnelles, et l'opinion des parents, qui voulaient s'occuper de leurs enfants dans l'école et réclamaient la parole sur des questions telles que la discipline scolaire. L'école était située dans un quartier en voie d'appauvrissement mais l'association était encore composée de parents de niveaux sociaux élevés.

Déstabilisée à la fois par la dégradation sociale du quartier et par le haut niveau de ressources que les parents de l'association pouvaient mobiliser (dont la connaissance des doctrines de l'administration ministérielle), l'équipe scolaire a ouvert le conflit avec les parents pour se protéger.

2- Dans la deuxième école, qualifiée d'école consensuelle (« consensus school ») et située dans un quartier pauvre, l'association des parents est aussi animée par des parents de classes moyennes.

Après différents heurts avec les directions successives et instables, l'association a mené des actions pour obtenir la stabilisation du chef d'établissement et a obtenu gain de cause. La nouvelle chef d'établissement coopère avec l'association et utilise l'implication des parents à tous les niveaux (questions matérielles et pédagogiques) comme un levier d'amélioration de l'école, y compris en suscitant d'autres niveaux d'implication tels que le « groupe des mères » en direction des familles immigrées. Les enseignants partagent, dans leur majorité, les vues de la direction et un consensus est trouvé entre parents et enseignants sur la place des uns et des autres.

La nouvelle loi n'apparaît pas comme un sujet problématique, ni même important, dans la mesure où les parents sont déjà présents à tous les niveaux : personne n'a demandé que soit mis en place un nouveau conseil.

3- Dans les deux autres écoles, caractérisées par un partenariat limité (« domain-specific partnership »), l'action collective des parents se cantonne généralement à l'organisation de fêtes visant à récolter des fonds pour l'école et à une représentation légale formelle des parents, sans aucune velléité d'intervention dans les affaires pédagogiques ou les questions de vie scolaire.

Les relations entre les parents et l'équipe scolaire sont consensuelles dans la mesure où les deux parties sont d'accord pour qu'elles se fondent sur un minimum de coopérations effectives, avec une séparation très étanche des domaines de compétence. Dans les deux cas, les nouvelles dispositions réglementaires ont été subies sans enthousiasme mais sans résistance non plus, comme une simple formalité administrative à intégrer dans le cours des routines antérieures.

Même s'il y a d'évidentes différences internes à chaque école quant aux comportements des enseignants envers les parents, on constate des différences plus générales de comportement des enseignants en fonction des écoles.

Dans les quatre cas considérés, le chef d'établissement semble être l'élément le plus à même d'expliquer les différences entre les écoles. Les chefs d'établissements stables et relativement sûrs d'eux qui acceptent de partager des éléments de pouvoir sur l'école sont les plus à même de former des partenariats avec les parents et de faire évoluer leurs établissements vers un modèle d'école plus efficace.

Dans toutes les situations, les parents des classes moyennes jouent un rôle prédominant dans les associations et dans l'ensemble des processus d'implication des parents. Même dans les quartiers à majorité de parents d'origine populaire, ce sont ces mêmes parents qui composent et animent l'association de parents.

Le rôle pivot des parents de classes moyennes

De nombreuses analyses sociologiques en Grande-Bretagne s'accordent à attribuer un rôle pivot aux parents de classes moyennes dans la définition, réelle ou mythique, des situations scolaires (cf. par exemple [Power, Edwards, Whitty & Wigfall, 2003](#)). S. Gewirtz ([2001](#)) estime que l'un des aspects dominants de la politique éducative du New Labour consiste à vouloir « universaliser » les attributs des classes moyennes vus comme les plus favorables à la réussite scolaire.

Ces attributs des parents des classes moyennes seraient les suivants :

- ce sont des consommateurs actifs sur le marché scolaire ;
- ils surveillent et interviennent si nécessaire pour veiller à la qualité du service rendu (y compris par la signature d'une sorte de [contrat entre l'école et les parents](#)) ;
- ils possèdent et transmettent des formes appropriées de capital culturel ;

- ils possèdent une bonne part de capital social (contacts, réseaux, confiance en soi...) qui leur permet d'exploiter le système éducatif à l'avantage de leurs enfants.

Gewirtz critique la volonté de faire partager ces attributs aux classes populaires, plutôt que d'essayer de changer les caractéristiques du système qui favorisent objectivement certaines fractions des classes moyennes, à l'image du développement d'un marché scolaire libéral et concurrentiel.

Les parents de classes moyennes et supérieures ont acquis un fort pouvoir face à l'institution, constate aussi [Agnès van Zan-ten](#), même si ce pouvoir n'est pas reconnu par celle-ci.

Si la régulation des choix parentaux n'est en effet pas encore vraiment légitime en France, les débats de ces dernières années sur la ségrégation ou la carte scolaire témoignent du poids grandissant des questions posées par les stratégies d'évitement ou de sélection d'établissements scolaires par les parents ([van Zanten](#), 2005).

Les classes moyennes, qui ont été le principal moteur de l'école publique et de l'idéal méritocratique, ressentent notamment une « envahissement par le bas » dû à la massification des dernières années ([van Zanten](#), 2006).

Dans le même temps, la mondialisation et la globalisation peuvent représenter de nouvelles contraintes « par le haut » pour une partie de ces classes moyennes dont la situation sociale était jusqu'alors plutôt liée à des cultures nationales, voire à la fonction publique, et qui se posent de nouvelles questions d'insertion professionnelle et de mobilité sociale.

Ces catégories manifestent donc moins de confiance déléguée dans l'école (ce qui nourrit en partie le malaise enseignant) et n'hésitent pas à tenter de contourner la carte scolaire lorsque cela s'avère nécessaire. En outre, ce qui est nouveau dans les stratégies de choix de l'établissement par les parents des classes moyennes et supérieures, c'est que **les « effets de connivence » se jouent moins entre les parents et les enseignants qu'entre les familles et les chefs d'établissement, qui s'appuient sur les parents pour défendre la place et la réputation de leur établissement.**

Ces pratiques n'obéissent pas à une logique purement consumériste, elles témoignent d'une volonté plus globale des parents d'exercer un contrôle accru sur la scolarisation de leurs enfants. Les stratégies individuelles des parents sont d'autant plus intenses que leur prise de parole au sein de l'institution demeure problématique. En outre, les associations de parents d'élèves, dont la représentativité reste faible et très variable entre les établissements, éprouvent des difficultés à jouer un rôle de médiation face à l'individualisme parental et à la fermeture de l'institution ([van Zanten](#), 2004).

Des établissements poussés vers une « mise en marché » ?

Des logiques de marché se développent de façon discrète, parfois illégale, par le recours plus intensif que par le passé (une famille sur deux y scolarise un de ses enfants à un moment de sa scolarité) et plus stratégique (le poids des facteurs religieux s'amenuise) à un secteur privé particulièrement mal régulé, sans aucun contrôle du recrutement des élèves et sans véritable connaissance fine de la part de l'administration (sur le sujet, voir aussi [Meirieu](#), 2005).

Ces logiques se développent aussi à l'intérieur du secteur public, mais de façon plus limitée car plus contrôlée par l'administration, par le biais de demandes officielles de dérogation ou du contournement de la législation en vigueur ([Duru-Bellat & van Zanten](#), 2006).

Une partie des parents qui se soumet quand même à la sectorisation (par conviction ou par nécessité) peut aussi chercher à « coloniser » les établissements de quartier pour protéger la scolarité de leurs enfants : actions diverses pour maintenir l'image de l'établissement et le recrutement de familles partageant les mêmes préoccupations, pressions pour diversifier les options, pour la constitution des classes de niveaux, développement d'activités pédagogiques modèles, etc.

Des familles, attachées au rôle de l'école, peuvent donc répondre par des stratégies institutionnelles ou individuelles diverses visant à préserver un certain avantage social :

- **par le choix de l'établissement (dérogations, déménagement ou passage par le privé) ;**
- **par l'intervention sur et dans l'établissement (« colonisation ») ;**
- **par des interventions parallèles à l'école (cours particuliers, séjours linguistiques...).**

Pour résumer, d'une part les parents des classes moyennes émettent à l'égard de l'institution des demandes particulières visant au bien-être de leur enfant. D'autre part, ils sont de plus en plus en concurrence pour l'accès aux meilleurs biens éducatifs. Enfin, leurs objectifs et leurs modes d'intervention varient fortement entre les milieux sociaux et les contextes de scolarisation.

Les parents des classes moyennes supérieures du pôle « cadres et professionnels du secteur privé », en particulier, développent des attentes et des pratiques à dominante instrumentale vis-à-vis de l'école : demandes d'enseignement des langues étrangères, d'introduction des nouvelles technologies, renouvellement pédagogique centré sur les compétences, etc.

Ils font pression pour que l'école joue son rôle de sélection, avec classements et évaluations plus nombreuses des performances des enfants. Ils voient l'éducation principalement sous l'angle d'un bien positionnel et sont animés par un esprit général très compétitif, qui tend à transposer dans l'univers scolaire et domestique (loisirs éducatifs, devoirs, séjours linguistiques...) des modes d'organisation des cadres du privé, avec occupation maximaliste du temps.

Sur un plan collectif, ils se distinguent des parents appartenant au pôle public des classes moyennes. « *Ces derniers restent proches du modèle dominant, jusqu'à récemment incarné par une organisation comme la FCPE [Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques], fondé sur de grandes valeurs comme l'égalité, sur des règles bureaucratiques de fonctionnement, sur une cogestion du système d'enseignement par les représentants de l'administration et de la profession enseignante* » ([Gombert & van Zanten](#), 2004).

Les parents du pôle privé privilégient en revanche la définition de problèmes éducatifs comme des problèmes purement techniques à résoudre en fonction de préoccupations d'efficacité, sans trop escompter d'amélioration des règles ou des procédures nationales lointaines.

Souvent plus offensifs que coopératifs vis-à-vis des professionnels de l'éducation, ils privilégient l'investissement dans des associations indépendantes, pour répondre à leurs attentes de réactivité comme groupe de pression sur l'institution scolaire fréquentée par leurs enfants. Il s'agit, au travers de ces associations locales, d'adapter le fonctionnement de l'école aux demandes sur mesure de leurs usagers.

Plus globalement, le choix d'un établissement scolaire par les parents est devenu l'une des composantes essentielles des stratégies résidentielles.

Selon une enquête dans plusieurs communes de la région parisienne que coordonne A. van Zanten, 50% des parents interrogés disent avoir choisi leur logement en fonction de l'offre scolaire existant dans le quartier.

Des tendances qu'on retrouve même parfois à l'échelle d'un ensemble HLM, quand la carte scolaire répartit sur telle ou telle école selon le côté de la rue.

Ainsi, alors que l'on a souvent parlé des effets de la ségrégation urbaine sur l'école, l'établissement étant censé « refléter » la composition sociale du quartier, il apparaît que les relations ne sont pas en sens unique et que **l'école peut avoir aussi un rôle structurant en attirant ou au contraire décourageant la venue des familles ayant les stratégies scolaires les plus actives.**

Bibliographie

- Bergonnier-Dupuy Geneviève (2005). « Famille(s) et scolarisation : Pratiques éducatives familiales et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 5-16.
- Brown Phillip (1990). « The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11, n° 1, p. 65-85.
- Carnie Fiona (2006). *Setting up parent councils: case studies*. Departement for education and skills : London.
- Crozier Gill (2004). *Parents, Children and the School Experience: Asian Families' Perspectives*. Research Report. Swindon : ESRC.
- Desforges Charles & Abouchaar Alberto (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: a literature review*. Departement for education and skills : London.
- Deslandes Rollande & Bertrand Richard (2004). « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2.
- Dom Leen & Verhoeven Jef C. (2006). « Partnership and conflict between parents and schools: how are schools reacting to the new participation law in Flanders (Belgium) ? ». *Journal of Education Policy*, vol. 21, n° 5, p. 567-597.
- Durning Paul (2006). *Éducation familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Durning Paul (2006). « L'éducation familiale : un champ de recherche socialement déterminé ». In Beillerot Jacky & Mosconi Nicole (dir.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod.
- Duru-Bellat Marie & van Zanten Agnès (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin
- Epstein Joyce Levy & Rodriguez Jansorn Natalie (2004). « Developing successful partnership programs ». *Principal magazine*, vol. 83, n° 3, p. 10-15.
- Epstein Joyce Levy (2004). *Partenariat école, famille et communauté: Une approche basée sur la recherche*. Trois-rivières : CRIRES.
- Epstein Joyce Levy & Sheldon Steven B. (2005). « Involvement counts: family and community partnerships and mathematics achievement ». *Journal of Educational Research*, vol. 98, n° 4, p. 196-206.
- Erikson Lars (2004). *Föräldrar och skola [parents and School]*. Thèse, Örebro (Suède), Örebro University, Department of Education.
- Favre Bernard, Jaeggi Jean-Marc & Osiek Françoise (2004). *Famille, école et collectivité : la situation des enfants de milieu populaire*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- (2005). « La coopération parents-enseignants à l'école primaire ». In Fondation de France. *Les rencontres de la Fondation de France*. Strasbourg - Paris, mai-juin 2004 : 612, p. 1-75.
- Gertler Paul, Patrinos Harry & Rubio-Codina Marta (2006). *Empowering parents to improve education: evidence from rural Mexico*. 1st juin, [Working paper].
- Gewirtz Sharon (2001). « Cloning the Blairs: New Labour's programme for the re-socialization of working-class parents ». *Journal of Education Policy*, vol. 16, n° 4, p. 365-378.
- Gombert Philippe & van Zanten Agnès (2004). « Le modèle éducatif du pôle "privé" des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne ». *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 14, p. 67-83.
- Greenhough Pamela, Hugues Martin & Andrews Jane *et al.* (2004). *Home School Knowledge Exchange: Activities and conceptualisations*. Cardiff : TLRP.
- Heysteck Jan (2004). « School governing bodies: the principal's burden or the light of his/her life? ». *South African Journal of Education*, vol. 24, n° 4, p. 308-312.
- INDIRE (2004). *Il ruolo dei genitori nelle scuole in Europa*. Bollettino di informazione internazionale. Firenze : Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa.
- Jaeggi Jean-Marc, Osiek Françoise & Favre Bernard (2003). *Famille, école et quartier: De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Kherroubi Martine, Millet Mathias & Thin Daniel (2005). *Classes relais et familles: accompagnement ou normalisation*. Paris : La Documentation française.
- Leithwood Kenneth & McElheron-Hopkins Charryn (2004). *La participation des parents au processus d'amélioration des écoles*. Toronto : Association canadienne d'éducation.
- Lopez M. Elena, Kreider Holly & Coffman Julia (2005). « Intermediary organizations as capacity builders in family educational involvement ». *Urban Education*, vol. 40, n° 1, p. 78-105.
- Macgregor Rupert (2005). *Exploring the dynamics of effective and innovative family-school and community partnerships across Australia*. oviedo : European Research Network About Parents in Education Conference.
- Maulini Olivier (2004). *École, familles et valeurs éducatives: L'angoisse du point d'appui*. 29 octobre, [conférence formation].

- Meirieu Philippe (2005). *Nous mettrons nos enfants à l'école publique*. Paris : Fayard
- Migeot-Alvarado Judith (2000). *La relation école-familles: "Peut mieux faire"*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Millet Mathias & Thin Daniel (2005). *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Miron Jean-Marie (2004). « La difficile reconnaissance de "l'expertise parentale" ». *Recherche et Formation*, n° 47, p. 55-68.
- Ott Laurent (2004). *Travailler avec les familles: Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*. Ramonville-Saint-Agne : Eres.
- Périer Pierre (2005). *École et familles populaires: sociologie d'un différend*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Pourtois Jean-Pierre, Desmet Huguette, Terrisse Bernard & Barras Christine (2006). « Les programmes d'éducation parentale : un soutien à la parentalité ? ». In Beillerot Jacky & Mosconi Nicole (dir.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod.
- Power Sally, Edwards Tony, Whitty Geoff & Wigfall Valerie (2003). *Education and the Middle Class*. Buckingham : Open University Press.
- Ranson Stewart, Martin Jane & Vincent Carol (2004). « Storming parents, schools and communicative inaction ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 25, n° 3, p. 259-274.
- Ravn Birt (2005). *An Ambiguous Relationship: Challenges and Controversies in the field of Family-School-Community Partnership*. Oviedo : ERNAPE 2005.
- Scottish Executive (2005). *Making the Difference: Improving Parents' Involvement in Schools*. Ministry for Education and Young People, Scottish executive.
- Stooke Roz (2005). « Many hands make light work but too many cooks spoil the broth: representing literacy teaching as a job for experts undermines efforts to involve parents ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, n° 1, p. 3.
- Symeou Loizos (2003). *Fostering children's learning: an investigation of the role of teacher-parent briefings*. Edinburgh : British Educational Research Association Annual Conference.
- Tazouti Youssef, Flieller André & Vrignaud Pierre (2005). « Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire): Pratiques éducatives familiales et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 29-46.
- van Zanten Agnès (2005). « New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies ». *European Educational Research Journal*, vol. 4, n° 3, p. 155-169.
- van Zanten Agnès (2006). *La fin de la méritocratie ? Les stratégies éducatives des classes moyennes et supérieures*. Lyon : UMR Éducation et Politique, colloque « repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation ».
- Verba Daniel (2006). *Échec scolaire: travailler avec les familles*. Paris : Dunod.

Rédacteurs : Annie Feyfant et Olivier Rey

Cette lettre d'information est une publication mensuelle de la cellule Veille Scientifique et Technologique de l'Institut national de recherche pédagogique.

© INRP

- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Nous contacter <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php

Veille scientifique et technologique

Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93