

GEORGES FOTINOS

FACE À FACE

ENTRE

CONFIANCE ET MÉFIANCE

LYCÉE-COLLÈGE
ET
PARENTS D'ÉLÈVES

■ Une enquête quantitative ■
auprès des personnels de direction
des Lycées et Collèges

LYCÉE-COLLÈGE
ET PARENTS D'ÉLÈVES

FACE À FACE

Entre confiance et méfiance

■ Une enquête quantitative ■
auprès des Personnels de direction
des **Lycées et Collèges**

GEORGES FOTINOS

L'AUTEUR

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

REMERCIEMENTS

Cette étude a été réalisée à l'initiative de la CASDEN Banque Populaire, banque coopérative de l'Éducation, de la Recherche et de la Culture et de Philippe Miclot, Délégué Général au Développement et Patrick Umhauer, Délégué National de la CASDEN. Elle s'inscrit dans son programme de participation à la refondation de l'école et d'aide aux Personnels de direction (Perdir) des établissements du second degré. Elle a été conçue en coopération avec une équipe d'universitaires de Lyon 1 (ESPE site Loire et Laboratoire de recherche en éducation ACTÉ EA 4281, Dominique Berger, professeur des Universités, Crane Rogers, ingénieur statisticien) qui en a aussi assuré la logistique. Le traitement statistique et sa méthodologie ont été assurés par Fabrice Bodin, Consultant en informatique, statistiques et gestion/évaluation de Projet (cabinet Vitruvian consulting à Tours). Elle a été soutenue et diffusée par le SNPDEN et le réseau national CASDEN ainsi que par l'ANDEV, l'OCCE, et plusieurs responsables départementaux et académiques de l'Éducation nationale (IA-DASEN, IA-IPR/EVS.). Elle s'est enrichie de cinq inédites et percutantes « Contributions au débat », réalisées par Valérie Corre, rapporteure de la mission d'information sur les relations École/Parents, Philippe Meirieu, professeur des Universités (Lyon 2), Denis Meuret, professeur émérite des Universités (Dijon/Bourgogne), Jacques Vauloup (IEN-IO DSDEN Calvados) et José Mario Horenstein, médecin psychiatre MGEN. Ce travail a également bénéficié d'une relecture vigilante de praticiens aguerris : Hélène Deffin (Proviseur de LPO), Laurence Lévy-Delplat (IA-IPR/EVS, conseiller académique recherche-développement, innovation et expérimentation), Annie Jozefiak (IEN), Martine Langevin (documentaliste ESPE), Michel Richard (Principal de Collège).

Que ces participants ainsi que les 1859 Personnels de direction – qui représentent près d'un quart des établissements secondaires publics – soient ici très vivement remerciés.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
Pourquoi cette étude et pourquoi maintenant ?	
1 / HISTORIQUE DES RELATIONS ÉCOLE/PARENTS (1882-2014)	11
2 / L'ENQUÊTE	21
2.1 Méthodologie et questionnaire	21
2.2 Méthodologie statistique	25
3 / PRÉSENTATION GÉNÉRALE ET PAR CATÉGORIE D'ÉTABLISSEMENT DES RÉSULTATS	27
3.1 Caractéristiques des Personnels de direction	27
3.2 Organisation interne du partenariat Établissement/Parents	33
3.3 Différends et agressions	37
3.4 Opinions des Personnels de direction sur le partenariat avec les parents	39
3.5 Analyse	47
3.6 Comparaison 2004-2013	59
4 / LES COMPOSANTS SIGNIFICATIFS DE LA RELATION ÉTABLISSEMENT/PARENTS	63
4.1 Différends et agressions	64
4.2 Politique de relations avec les parents	67
4.3 Perception des parents par les Personnels de direction	69
4.4 Climat de l'établissement et relations avec les parents	73
4.5 Analyse	76
5 / TYPOLOGIE DES PERSONNELS DE DIRECTION	81
Six profils de relations avec les parents d'élèves (pratiques et opinions)	81
6 / PROPOSITIONS	89
6.1 Initiatives nationales : statuts et formations	90
6.2 Initiatives locales : cinq points d'ancrage	91
CONCLUSION	97

CONTRIBUTIONS AU DÉBAT

101

1. **Pour un dialogue École/Parents apaisé et durable au profit de la réussite de tous les élèves** 101
Valérie Corre, Députée du Loiret, rapporteure de la mission parlementaire d'information sur les relations entre l'école et les parents.
2. **Pour un nouveau contrat entre l'école et les parents** 109
Philippe Meirieu, professeur des sciences de l'éducation, Université Lumière-Lyon 2
3. **Les parents et l'école au Québec et en France** 116
Denis Meuret, professeur émérite des sciences de l'éducation, Université de Bourgogne IREDU
4. **L'école ne fait que tolérer les parents.** 122
Jacques Vauloup, inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de l'information et de l'orientation
5. **Les Personnels de direction et les comportements agressifs des parents : prévenir et gérer.** 126
José Mario Horenstein, médecin psychiatre MGEN

BIBLIOGRAPHIE

133

INTRODUCTION

Pourquoi cette étude et pourquoi maintenant ?

Brutale d'entrée, cette simple question – sur un champ qui concerne, ne l'oublions pas, près de 7,7 millions parents d'élèves des Lycées et Collèges publics, 450 000 enseignants, personnels de direction et d'éducation et 4,3 millions élèves – nous paraît bien poser l'ensemble de la problématique des relations Établissements scolaires/Parents dont la base essentielle est d'être reconnue par la recherche tant en France qu'à l'étranger comme un élément important dans la construction de la réussite scolaire des enfants et des jeunes. Pour nous, la rénovation annoncée de ce partenariat et sa mise en place se déclinent en amont sur quatre nécessités qui seront les « fils rouges » de cette étude.

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

D'emblée, il nous semble pertinent pour présenter ce travail de signaler que sa singularité et son originalité reposent sur :

- **le questionnaire national d'un seul des deux principaux acteurs de ce partenariat : le Personnel de direction ;**
- **la nature et le champ des items centrés sur les pratiques et les opinions de ces personnels ;**

- **la déclinaison systématiquement des résultats au niveau de chaque catégorie d'établissement.**

En effet, il existe en France et au niveau international, une importante littérature produite au cours de ces dernières décennies sur la nature des interactions École/Famille mais elle se révèle presque exclusivement centrée sur l'axe « Familles » ou alors portant sur des catégories d'élèves particuliers (élèves en difficultés, familles en précarité, élèves handicapés...).

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

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

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

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

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

L'objectif principal de ce travail étant, répétons-le, à partir des résultats de la recherche mais aussi du constat de bon nombre de praticiens qui mettent en évidence les liens de la réussite scolaire et du climat scolaire avec la qualité de la coopération École/Parents, d'approcher autant que faire se peut le « véritable » positionnement des Personnels de direction et des établissements sur les

relations tenues, à tenir ou à créer avec les parents. Pour ce faire, notre étude se développera sur cinq parties :

La première est une photographie de la situation existante construite par un questionnement portant tant sur l'organisation de l'établissement et son adaptation au partenariat que sur le vécu et le ressenti des Personnels de direction face à la mise en œuvre (ou non) de cette coopération. À titre indicatif mais sans vouloir déflorer les principaux résultats de l'enquête, il nous paraît intéressant d'indiquer d'ores et déjà que la tonalité générale des appréciations portées sur les parents est assez négative plus particulièrement celles portant sur leur participation à la vie de l'établissement, l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants, la transmission du respect des valeurs de l'école républicaine et la représentativité des délégués parents.

La deuxième d'ordre plus analytique, tente de dégager – grâce à un travail statistique important et particulièrement pointu – les éléments les plus significatifs concernant deux domaines : **le dynamisme du fonctionnement du partenariat Établissement/Parents et les différends avec les parents**. C'est ainsi que l'on remarque que la signalétique personnelle ne joue presque pas au contraire des « caractéristiques de l'établissement » : catégorie, situation géographique et sociale, projets éducatifs et climat.

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

La troisième – grâce au nombre important de réponses qui permet l'élaboration de typologies significatives – présente une série de profils de « Perdir » centrée sur les pratiques et les opinions de ces derniers dans le domaine des relations avec les parents. **Six profils « identitaires »** qui vont du profil le moins coopérant à celui qui se trouve le plus en phase avec la « coéducation » sont ainsi présentés.

La quatrième, la partie « Propositions », repose sur l'analyse de l'ensemble des résultats présentés. Elle prend la forme d'un processus composé de deux types d'actions étroitement liées. Le premier, d'ordre réglementaire et législatif, pose les bases d'une redéfinition des missions et de la formation des « Perdir » ainsi que celle des enseignants et propose des modifications relatives à la place et au rôle des parents d'élèves dans l'établissement et sur la commune. Le second, sur le champ des actions éducatives concrètes construites en commun par les deux partenaires (la seule véritable voie pour ancrer réellement dans l'établissement une volonté réciproque de coopération), recommande notamment une gestion partenariale de la violence dans l'établissement, une autre politique d'orientation scolaire, la création de véritables lieux propices à l'instauration de dialogues et d'échanges constructifs.

La cinquième partie intitulée « Contributions au débat » présente cinq réflexions particulièrement « décapantes » sur l'état actuel des relations École/Parents en

France réalisées par Valérie Corre, Députée du Loiret, rapporteure de la mission d'information sur les relations École/Parents ; Philippe Meirieu, professeur des Universités pour qui il est nécessaire d'établir un nouveau contrat entre les deux acteurs ; la troisième par Denis Meuret, professeur des Universités qui compare ce partenariat en France et au Québec ; Jacques Vauloup, inspecteur chargé de l'information et de l'orientation qui décrit sans ambages une situation inquiétante dans ce domaine et José Mario Horenstein, médecin psychiatre MGEN qui indique les comportements et attitudes à adopter pour prévenir et gérer les rencontres tendues avec les parents.

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

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

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

Inutile ici de rappeler les classements internationaux de l'école française et son caractère éminemment inégalitaire. En effet, au regard d'autres pays de l'OCDE nettement mieux classés comme le Canada où le partenariat École/Parents est considéré comme un des leviers importants de la réussite des enfants et comme le garant d'une école démocratique, il paraît nécessaire désormais de se poser la question de la prise en compte en France de cette problématique. À noter que le coût de gestion de ce type de système éducatif est l'un des moins importants de l'OCDE.

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

En effet, la relation École-Famille est devenue de nos jours un fait de société, marqueur de son évolution. Ce phénomène relativement récent indique, d'une part, le besoin accru des parents de se sentir en responsabilité d'agir sur l'éducation donnée par l'école à leurs enfants (parfois pour se déculpabiliser de leur propre désinvestissement) au regard du fonctionnement très sélectif de l'école et d'autre part, illustre la perte des valeurs sociales collectives en conduisant des parents à devenir des consommateurs d'école et des surveillants vétillieux d'enseignants.

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

1 / HISTORIQUE

des relations École/Parents

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

LA LOI DU 28 MARS 1882

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

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

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

Le jury d'examen sera composé de : l'inspecteur primaire ou son délégué, président ; un délégué cantonal ; une personne munie d'un diplôme universitaire ou d'un brevet de capacité ; les juges seront choisis par l'inspecteur d'académie. Pour l'examen des filles, la personne brevetée devra être une femme.

Si l'examen de l'enfant est jugé insuffisant et qu'aucune excuse ne soit admise par le jury, les parents sont mis en demeure d'envoyer leur enfant dans une école publique ou privée dans la huitaine de la notification et de faire savoir au maire quelle école ils ont choisie.

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

2. Archives du ministère de l'Éducation nationale :

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

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

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

LA LOI DU 8 JUILLET 2013

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

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

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

- **« L'école doit assurer conjointement avec les familles l'enseignement moral et civique ».**

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

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

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

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

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

3. Archives du Syndicat des enseignants de l'UNSA :
– Code Soleil « *Le livre des instituteurs* », Éditions Sudel (1929, 1937, 1947, 1977).
– *L'école libératrice*, n° 22 du 12 février 1960.
– *L'école libératrice*, n° 33 bis du 13 mai 1960.

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

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

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

Toutefois, il faudra attendre la circulaire d'octobre 1932 du ministre de l'Éducation nationale Anatole de Monzie aux Recteurs pour voir l'administration de l'Éducation nationale promouvoir auprès des établissements du secondaire la participation des parents qui s'énonce ainsi : « à la lumière de la collaboration fructueuse des délégués des parents d'élèves avec les chefs d'établissement lors des travaux des commissions d'entrée en 6^{ème}, il est estimable que les associations soient en mesure de grouper le plus grand nombre possible de parents d'élèves afin que leurs délégués aient qualité pour porter au sein des commissions où ils pourront être appelés à siéger les véritables aspirations des "usagers" »⁴. À remarquer, l'emploi pour la première fois de ce terme désignant les parents d'élèves qui nous paraît pourtant très contemporain – par l'administration de l'Éducation nationale. Il marque déjà nettement la frontière du champ d'intervention des parents. Nous sommes ici assez loin de ce que le Code Soleil préconisait à la même époque, une « véritable collaboration pour l'éducation des enfants ».

En novembre de la même année, le ministre de l'Éducation nationale « invite » les Inspecteurs d'Académie et les chefs d'établissement à signaler aux pères de

4. Archives du Syndicat des enseignants de l'UNSA :
– Code Soleil « Le livre des instituteurs », Éditions Sudel (1929, 1937, 1947, 1977).
– *L'école libératrice*, n° 22 du 12 février 1960.
– *L'école libératrice*, n° 33 bis du 13 mai 1960.

famille l'intérêt de s'affilier à une association de parents d'élèves « en vue d'une collaboration qui sera de plus en plus nécessaire à la vie et à la gestion de nos établissements scolaires ».

En août 1942, on note un saut qualitatif important dans la participation des parents aux décisions concernant l'organisation de l'établissement puisqu'un texte ministériel indique que « les chefs d'établissement devront tenir compte dans toute la mesure du possible du désir des parents dans la fixation des horaires de classe des Lycées et Collèges ; ils devront les associer plus étroitement aux réunions et solennités organisées par l'établissement à l'intérieur ou à l'extérieur de celui-ci »⁵.

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

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

- **La massification de l'enseignement et la démocratisation des études par l'extension de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans « pensées par l'école en termes d'entrée dans le système scolaire et par les parents en termes d'aiguillage et de sortie et donc de choix entre des parcours possibles ».**⁶
- **L'évolution de la société vers l'enfant roi « porteur des virtualités familiales qui conduit en cas de conflits avec l'école à protéger l'enfant. Le front des adultes est rompu et la parole de l'enfant l'emporte sur celle du professeur ».**⁷
- **L'élévation importante du niveau d'éducation et culturel des parents.**
- **La perte du prestige et du magistère des enseignants d'abord du premier puis du second degré.**

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

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

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

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

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

7. Voir note 5 ci-dessus.

C'est ainsi que suivant cette évolution générale de la société française en 1969, les parents sont introduits dans les conseils d'administration et les conseils de classe des établissements du second degré au « grand dam » des chefs d'établissement et des enseignants qui y voient là une remise en cause de leur pouvoir. « Dans les faits, l'administration nommée par le ministère conserve de tels pouvoirs que l'intervention des parents dans ces conseils semble de pure forme »⁸. En 1975-1976, cette « intrusion » s'étend à l'organisation du fonctionnement des écoles par la création du conseil d'école, instance qui a pour objet « d'institutionnaliser et de régler les relations entre maîtres et parents d'élèves appelés à collaborer dans l'intérêt de l'enfant sans que soient amoindries l'autorité et la responsabilité pédagogique des enseignants ». Malgré ces précisions ministérielles, la création de ces conseils est « perçue comme le début d'une surveillance, un partage de pouvoir, une dépossession et les institutionnels n'ont pas tort d'y voir la fin de leur autonomie »⁹.

Au cours de cette période, il est difficile de ne pas tenir compte dans cette évolution des changements politiques et de l'émergence du système d'enseignement privé contractuel institué par la loi du 31 décembre 1959. En effet, en instaurant le droit des familles à choisir leur école et le droit à l'identité des établissements à travers le « caractère propre », il apparaît que la « percolation » de ces droits vers l'enseignement public était amorcée et en voie de se cristalliser sur la carte scolaire, les projets d'école et d'établissement, les conseils d'école et d'administration des lycées et collèges de l'enseignement public. Il faut noter qu'une des autres conséquences majeures de cette loi a été l'émergence d'une véritable « union sacrée » scellée entre les instituteurs et les parents d'élèves de l'enseignement public¹⁰.

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

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

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

9. Voir note 8 ci-dessus.

10. 1984 *La guerre scolaire a bien eu lieu*, J. Battu, C. Joint-Lambert, E. Vandermeersch, Desclée de Brouwers, 1995.

des familles aux tâches éducatives » et sur le « développement de l'espace éducatif autour de l'école ».11

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

- **La première concerne l'introduction du concept de « communauté éducative » qui rassemble les élèves ainsi que tous ceux qui dans l'établissement ou en relation avec lui participent à leur formation. Les parents désormais officiellement membres de communauté « sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement de leur participation à la vie scolaire et au dialogue avec les enseignants ».**
- **La seconde qui reprend sous une autre forme certains articles du code Soleil en précisant notamment : « parmi les partenaires dont les actions se conjuguent au sein d'un projet éducatif global pour lutter contre l'exclusion figurent d'abord les parents qu'il faut parfois réconcilier avec l'école, accueillir et instruire s'ils en ressentent le besoin pour mieux suivre leurs enfants ». « Les parents sont les partenaires permanents de l'école ou de l'établissement. Leur droit à l'information et à l'expression doit être absolument respecté ».**

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

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

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

- **La loi d'orientation sur l'école de 2005 qui prône « une véritable éducation concertée avec les parents ».**
- **La publication régulière et annuelle de circulaires concernant le « nécessaire dialogue avec les parents » dont notamment les opérations « semaine des parents », « mallette des parents », « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration ».**

11. Voir note 10 ci-contre.

- **L'ouverture institutionnelle d'espace de participation comme les contrats éducatifs locaux, les contrats de réussite dans les ZEP et dans les REP, les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, la semaine des initiatives citoyennes...**
- **Le « décret relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants des parents d'élèves et modifiant le code de l'éducation », juillet 2006. Décret qui répond à une demande récurrente et jugée fondamentale par les Associations de Parents d'élèves.**

Au seuil de ce parcours historique et de cet éclairage singulier de l'évolution des rapports de l'École avec les parents d'élèves qui successivement – mais aussi de façon cumulative – s'est construite sur les « statuts » de parents considérés comme « assujettis », « partenaires » « usagers », « clients »¹², il est légitime et logique de penser que la prochaine étape se trouve dans la mise en œuvre des changements relatifs à ce domaine contenus dans la loi d'orientation et de programmation sur la refondation de l'école de juillet 2013. La circulaire « d'application » interministérielle en date du 15 octobre 2013 « Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires » apparaît – dans sa partie Éducation nationale – aller fermement dans ce sens. Elle reconnaît notamment :

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

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

Pour ce faire et c'est une première dans l'administration de l'Éducation nationale : « le projet académique comportera un volet relatif aux relations École/Parents » coordonné par un référent « parents d'élèves ». Les directeurs académiques des services de l'Éducation nationale seront chargés de « développer des dispositifs innovants et adaptés en direction des parents les plus éloignés de l'institution

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

scolaire » et « d'associer les parents et leurs représentants aux différents processus » de diagnostic partagé avec tous les acteurs du territoire.

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

2/ L'ENQUÊTE

L'enquête porte sur l'année scolaire 2012-2013. Elle a été réalisée par la passation en ligne d'un questionnaire "Formulaire" dans Google Drive du 27 septembre au 28 octobre 2013. Après les différentes étapes de contrôle du jeu de données, **1 859 réponses ont été retenues.**

L'information a été communiquée aux intéressés par le syndicat des Personnels de direction de l'Éducation nationale (SNPDEN) par « La lettre de Direction » via un mailing à 12 000 personnes, les canaux d'information d'associations complémentaires de l'école (OCCE, Ligue de l'Enseignement), de responsables territoriaux de l'Éducation nationale (IA-DASEN et IA-IPR/EVS), de collectivités locales par l'ANDEV ainsi que par la CASDEN par son réseau de Délégués Départementaux et son site national. L'engagement d'une organisation professionnelle fortement représentative du Personnel de direction lié à la diversité des canaux de diffusion de l'enquête est à l'origine du nombre très significatif de réponses. Elle nous a permis de réaliser ce travail avec une fiabilité encore plus grande, d'une part, en limitant le risque de l'un des dangers du questionnaire en ligne qui est de n'interroger qu'une fraction particulière de la population visée et de gérer ainsi ce « biais d'échantillonnage » et d'autre part, en couvrant avec une très bonne probabilité par une diffusion nationale le risque de répartition géographique. Afin de pouvoir contrôler la représentativité de l'échantillon, nous avons inclus diverses questions sur les caractéristiques des répondants et des Établissements qui seront comparés aux données existantes de l'Éducation nationale.

2.1 Méthodologie et questionnaire

Approches de l'identification des questions

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

Questions (G. Fotinos) :

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

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

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

Le croisement de plusieurs axes ou niveaux de réflexion :

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

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

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

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

Pratiques individuelles des « Perdir » et avis sur les familles : questions visant au départ à vérifier différents aspects de la collaboration/échanges/complémentarité entre parents et « Perdir », enseignants et établissement notamment selon la typologie d'Epstein.

Questionnaire final

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

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

Typologie d'Epstein

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

Répartition des questions Berger et al par axes

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

In fine, le questionnaire dont nous présenterons plus en détail les sous-parties au fur et à mesure de l'avancée de ce rapport comprend **77 questions fermées et ouvertes qui se répartissent en quatre groupes** :

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

2.2 Méthodologie statistique

850 000 données et 650 tableaux forment la base statistique de cette étude.

Khi2

Dans la partie 4 nous avons effectué des tris croisés pour évaluer la dépendance des variables les unes par rapport aux autres.

Nous avons utilisé le test du Khi2 pour cette évaluation.

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

Indices d'agression

Nous avons élaboré des indices d'agression qui sont la synthèse des différents types d'agressions.

Le premier, l'indice d'agression simple, est la somme du nombre de chaque type d'agression (harcèlement, menaces, insultes et coups) avec à chaque fois si « 1 à 2 fois », valeur 1 ; « 3 ou 4 », valeur 2 ; « + de 4 », valeur 3 et si « jamais », valeur 0. Par exemple, si un répondant a indiqué qu'il avait été harcelé 1 ou 2 fois, pas de menaces, plus de 4 insultes et pas de coups : l'indice sera donc de $1 + 0 + 3 + 0 = 4$.

Le deuxième indice est l'indice d'agression pondéré. Nous avons affecté un poids à chaque variable d'agression. Notre postulat de départ est qu'un harcèlement est moins important qu'une insulte, qui est moins importante qu'une menace qui est moins importante qu'un coup. Nous affectons un poids de 1 à la valeur de harcèlement, de 2 pour les insultes, de 3 pour les menaces et de 4 pour les coups.

ACM et CAH

L'analyse des correspondances multiples (ACM)

L'ACM est une technique de description de données qualitatives. Elle permet de déterminer un sous-espace de dimension réduite, « compréhensible » par l'œil, sur lequel est projeté un nuage de variables. Pour obtenir un tel sous-espace, la méthode consiste à chercher, dans un premier temps, l'axe sur lequel le nuage se déforme le moins en projection c'est-à-dire qui restitue la part la plus importante de l'inertie totale du nuage ou autrement dit de l'information qu'il contient. Une fois ce premier axe déterminé, il s'agit alors de chercher le second axe sur lequel le nuage se déforme le moins, tout en étant orthogonal au premier. Il suffira ensuite de répéter le processus jusqu'à restituer l'intégralité de l'inertie du nuage. L'analyse des correspondances multiples permet de

constituer de nouveaux axes factoriels ou facteurs. La visualisation de plans factoriels dans l'espace des variables permet d'analyser l'information contenue sur plusieurs axes factoriels.

La classification ascendante hiérarchique (CAH)

La CAH est une méthode de classification qui a pour objectif d'obtenir, à partir des facteurs issus de l'ACM, des classes d'individus les plus cohérentes possibles en constituant les groupes les plus homogènes. Chaque individu ne peut être classé que dans une seule classe à la fois.

ATTENTION : nous avons choisi, par souci de rédaction, d'utiliser seulement le masculin pour qualifier la fonction et le grade des personnels de l'enquête et d'utiliser l'abréviation « Perdir » (communément utilisée par l'administration de l'Éducation nationale) en lieu et place de Personnels de direction.

3/ PRÉSENTATION GÉNÉRALE ET PAR CATÉGORIE D'ÉTABLISSEMENT DES RÉSULTATS

1 859 Personnels de direction ont répondu à l'enquête

(échantillon qui représente 13,6 % des Perdir et 23,3 % des Lycées et Collèges publics).

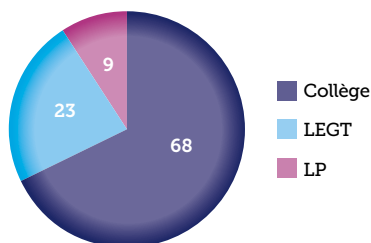
À noter : les répondants sont rarement dans le même établissement. Seuls 47 doublons sont repérables (2,5 % de l'échantillon). Notre échantillon concerne donc près d'un quart des établissements secondaires publics, « ce qui est considérable » selon l'un des spécialistes universitaires faisant autorité en la matière.

6 variables concernent la situation du répondant : le sexe, l'établissement d'exercice, la fonction, l'ancienneté de Perdir, l'ancienneté dans le poste actuel, la situation professionnelle antérieure. Elles visent d'une part – et quand cela est possible – à vérifier la représentativité des répondants par rapport à l'ensemble de la population des personnels de direction et d'autre part à mieux connaître les composants qui participent à la construction des relations Perdir/Parents.

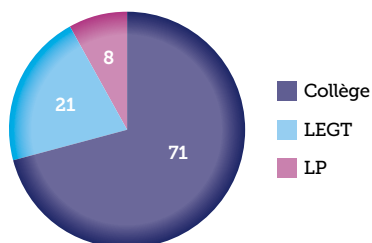
3.1 Caractéristiques des Personnels de direction

Répartition des Perdir selon la catégorie d'établissement

Répartition nationale

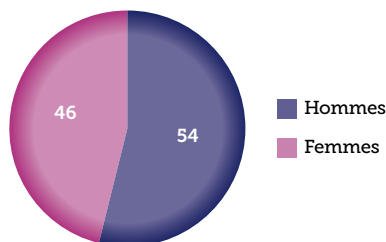


Répartition enquête

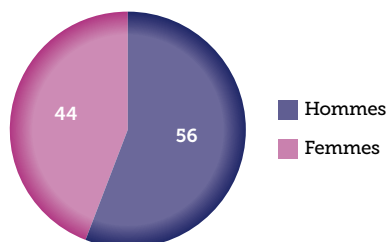


Répartition des Perdrix selon le sexe

Répartition nationale

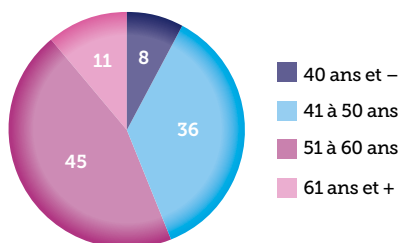


Répartition enquête

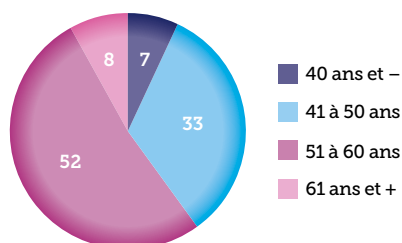


Répartition des Perdrix selon l'âge

Répartition nationale



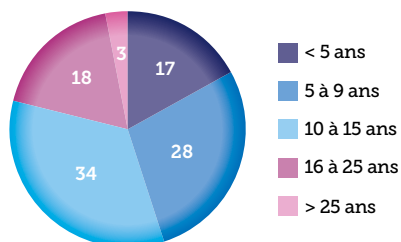
Répartition enquête



> 50 ans répartition nationale	> 50 ans répartition enquête
56 %	60 %

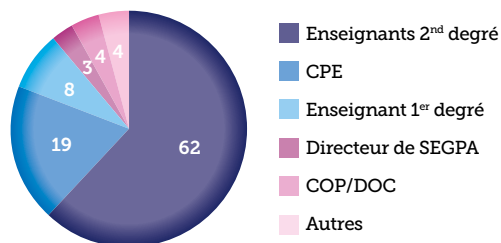
On note que, dans ses grandes lignes, l'échantillon de l'enquête est très proche de ces moyennes nationales avec toutefois une surreprésentation des chefs d'établissement : 75 % (mn : 55 %) retrouvée dans 2 précédentes enquêtes : *Le moral des Personnels de direction*, G. Fotinos (2008) et *Le Livre Blanc* (2014) du SNPDEN. On peut convenir toutefois – comme cette organisation professionnelle le précise – « que l'incidence de cette variable est atténuée par le fait que, désormais, tous les chefs ont été antérieurement adjoints ».

Ancienneté des Perdrix



On note que près d'1 Perdir sur 2 a moins de 10 ans d'exercice et 1 sur 5, plus de 15 ans (dont 3 % plus de 25 ans). Ce sont les Perdir des Collèges Zep qui ont le moins d'ancienneté professionnelle et les Perdir des LEGT et des LPO, le plus. À noter que 8 % des Perdir LEGT ont une ancienneté de plus de 25 ans contre 1 % pour les Perdir Collège Zep.

Situation professionnelle antérieure



On note que plus de 6 Perdir sur 10 étaient antérieurement enseignants du Second Degré, 1 sur 5, CPE et près d'1 sur 10, enseignant du 1^{er} Degré. L'examen de ces variables saisies selon la grille « catégorie d'établissement » met en évidence de fortes disparités :

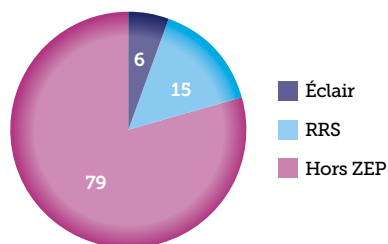
- 53 % des Perdir Collège (Zep et non Zep) sont des femmes et 64 % des Perdir de Lycée (LEGT et LPO) sont des hommes.
- 71 % des Perdir LEGT sont âgés de plus de 50 ans contre 55 % des Perdir Collège Zep.
- 23 % des Perdir LP sont d'anciens CPE contre 11 % des Perdir LPO.

Pour mieux comprendre l'évolution de ce corps professionnel, il est intéressant de comparer cette répartition à celle des « primo arrivants » (concours 2014). On remarque ainsi une faible diminution des origines Second Degré et CPE, une très forte augmentation des Professeurs des écoles, une quasi-disparition des origines COP et Professeur documentalistes et une présence non négligeable et très diverse des origines « Autres ».

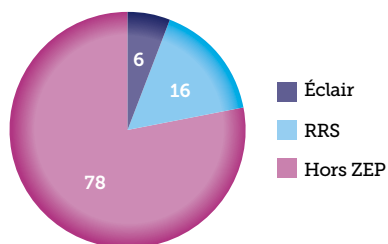
8 variables concernent les caractéristiques de l'établissement. Trois sont comparables à la répartition nationale (catégorie d'établissement, Éducation prioritaire et nombre d'élèves selon la catégorie d'établissement). Les autres concernent la situation géographique et sociale de l'établissement et les mesures disciplinaires. Dans la mesure où il n'existe pas de bases de données fiables sur ces domaines, nous avons demandé aux répondants de situer leur établissement à partir de ces critères qui apparaissent en bonne corrélation avec l'éducation prioritaire et le climat scolaire et comme des variables a priori pertinentes de la forme et des contenus du partenariat Lycée-Collège/Parents. On considérera ces catégorisations avec prudence et comme des indicateurs supplémentaires.

Éducation prioritaire

Répartition nationale



Répartition enquête



On note que la représentativité de l'échantillon est confortée par la comparaison de ces deux répartitions sur le champ de l'éducation prioritaire.

Zone géographique de l'Établissement

Zone Établissement	Péri-urbain	Rural	Urbain-périphérique	Urbain centre-ville
Collège	30 %	35 %	16 %	19 %
Collège ZEP	11 %	14 %	45 %	30 %
LEGT	20 %	16 %	21 %	43 %
LP	21 %	13 %	33 %	33 %
LPO	21 %	23 %	29 %	27 %
Moyenne	25 %	26 %	23 %	26 %

Faute de statistiques nationales, cette présentation globale permet juste de constater la répartition tout à fait surprenante des établissements qui se répartissent à égalité dans les 4 types de zones indiquées. Toutefois la comparaison selon les catégories d'établissement est particulièrement instructive.

Plusieurs informations ressortent de ce tableau dont les principales indiquent des implantations très localisées géographiquement : collèges en milieu péri-urbain et rural, collèges Zep en milieu urbain-périphérique, LEGT en milieu urbain Centre – Ville, LP en milieu urbain (périphérique et centre-ville), LPO en milieu urbain périphérique.

Profession et catégorie professionnelle des parents

PCS Établissement	Défavorisée	Favorisée	Moyenne
Collège	34 %	34 %	32 %
Collège ZEP	92 %	1 %	7 %
LEGT	18 %	52 %	30 %
LP	78 %	1 %	21 %
LPO	37 %	23 %	40 %
Moyenne	44 %	28 %	28 %

On constate une répartition des PCS où la population « favorisée » représente 28 %, « moyenne » 28 % et « défavorisée » 44%. L'examen de cette situation par type d'établissement fait apparaître que la dominante PCS dans plus de 9 Collèges sur 10 est « défavorisée », dans plus de 5 LEGT sur 10 « favorisée » et dans 4 LPO sur 10 « moyenne ».

Passages d'élèves en conseil de discipline

Conseils de discipline dans l'établissement	0	1 – 3	4 – 10	10
Collège	22 %	46 %	28 %	4 %
Collège ZEP	7 %	28 %	38 %	27 %
LEGT	45 %	37 %	12 %	6 %
LP	14 %	31 %	41 %	6 %
LPO	24 %	32 %	34 %	10 %
Moyenne	22 %	40 %	29 %	9 %

Trois informations ressortent plus précisément : 1 établissement sur 10 traduit par an plus de 10 élèves devant le conseil de discipline et 2 sur 10, aucun élève ; 7 % des Collèges Zep n'ont traduit aucun élève contre 45 % des LEGT ; 27 % des Collèges Zep ont traduit devant le conseil de discipline plus de 10 élèves contre 4 % des Collèges non-Zep.

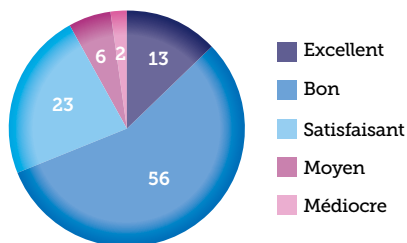
Nombre d'exclusions définitives par an

Exclusions définitives dans l'établissement	0	1 – 4	5 - 9	10 et +
Collège	29 %	59 %	10 %	2 %
Collège ZEP	10 %	48 %	30 %	12 %
LEGT	57 %	36 %	4 %	2 %
LP	21 %	54 %	17 %	8 %
LPO	27 %	54 %	15 %	4 %
Moyenne	29 %	54 %	13 %	4 %

Les 3 informations les plus importantes apportées par ce tableau sont :

- 7 établissements sur 10 ont procédé à l'exclusion définitive dont près d'1 sur 5 à des exclusions de 5 élèves et plus.
- 6 LEGT sur 10 n'ont pas eu recours à cette mesure disciplinaire contre 1 Collège Zep sur 10.
- 12 % des Collèges Zep ont procédé à 10 exclusions et plus contre 2 % des Collèges et des LEGT.

Climat de l'Établissement



7 Perdir sur 10 indiquent un climat « bon et excellent » et moins de 1 sur 10, un climat « moyen ou médiocre » ; rapportés aux catégories d'établissement, on note de fortes différences. En effet, près de 9 Perdir LEGT sur 10 déclarent un climat « bon ou excellent » et près de 2 Perdir Collège Zep et Perdir LP, un climat « médiocre ou moyen ». À noter que, dans cette enquête de 2013, 92 % des Perdir indiquent un climat au moins « favorable » et que ce pourcentage était de 82 % en... 2004 (*Le climat des Lycées et Collèges*, G. Fotinos, Mgen, 2005).

3.2 Organisation interne du partenariat Établissement/Parents

13 items concernent ce champ centré sur l'organisation, les structures, les modes et les projets de l'établissement relatifs à la relation avec les parents.

Taux de présence des parents aux conseils d'administration et conseils de classe

Établissements	Conseils d'administration				Conseils de classe			
	100 %	99-50	49-30	< 30	100 %	99-50	49-30	< 30
Collège	59	40	1	0	19	75	4	2
Collège ZEP	44	49	4	3	13	64	12	11
LEGT	53	42	3	2	13	76	3	8
LP	16	40	19	25	1	11	10	78
LPO	36	57	4	3	2	60	17	21
Moyenne générale	51	43	3	3	15	67	6	12

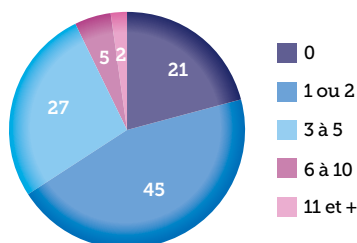
De ce tableau ressortent plusieurs enseignements importants :

- Dans aucun établissement, le taux annuel de présence des parents tant au Conseil d'administration qu'au Conseil de classe n'a atteint 100 %.
- Dans plus de 9 établissements sur 10 (pour le CA) et 8 établissements sur 10 (pour le Conseil de classe), plus de la moitié des parents a été présente régulièrement.
- Ce sont les Collèges qui enregistrent la plus forte participation des parents à ces conseils suivis des LEGT.
- 1 LP sur 4 déclare un taux de présence des parents au CA inférieur à 30 % et 8 LP sur 10, le même faible taux pour le conseil de classe.

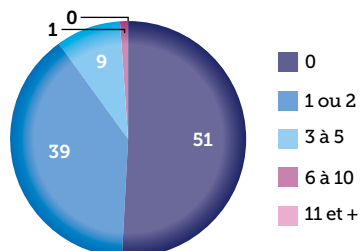
Projets éducatifs de l'Établissement en partenariat avec les parents

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

Projets avec l'aide des parents



Projets construits avec les parents

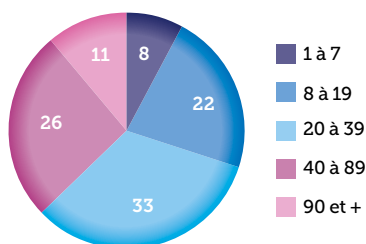


On note ici que la co-construction de projet avec les parents est une démarche 2 fois et demi moins importante que la demande d'aide à des projets organisés par l'établissement ; qu'1 établissement sur 2 ne construit aucun de ses projets éducatifs avec les parents et que 4 établissements sur 5 requièrent l'aide des parents pour des projets éducatifs.

Ces constats rapportés aux catégories d'établissement se présentent ainsi : près de 6 Collèges ZEP contre 2 LP sur 10 indiquent des projets éducatifs construits avec les parents et près de 9 Collèges ZEP contre 5 LP sur 10 réalisent des projets éducatifs avec l'aide des parents. À noter une bonne participation des parents des LEGT à ces 2 types d'actions indiquées par respectivement 7 et 6 Perdrix sur 10.

Temps de travail des Perdrix consacré au partenariat Établissement/Parents

Nombre de rendez-vous demandés par les parents

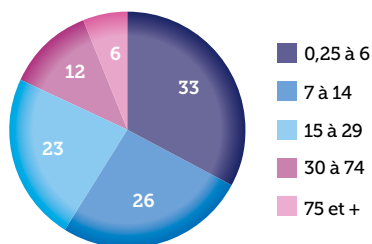


6 Perdrix sur 10 ont reçu moins de 40 demandes de rendez-vous et 1 sur 10, plus de 90 (soit en moyenne 3 par semaine). Ce sont les Perdrix LEGT qui reçoivent le plus de demandes de rendez-vous : 4 sur 10 ont reçu plus de 40 demandes contre 2 Perdrix LP.

Le clivage ZEP ne joue pas pour les Collèges. 38 % des Perdrix ZEP et 37 % des Perdrix Collège ont reçu 40 et plus de demandes de rendez-vous dans l'année.

Temps de travail consacré à la relation avec les parents

Temps global (heures mensuelles)



Ce sont d'une part les Perdir Collège/Zep (75 %) qui sont les plus nombreux à consacrer plus de 7 heures par mois à cette activité (dont près de 5 sur 10, 15 heures et plus et 2 sur 10, 30 heures et plus) et d'autre part les Perdir LP les moins nombreux (moins de 6 sur 10 dont 3 sur 10, 15 heures et plus et 1 sur 10, 30 heures et plus).

Informations données aux parents

4 items concernent ce domaine et sont relatifs aux contenus, objectifs et modalités des informations données aux parents.

Informations	Pas d'accord : « Pas du tout » « Plutôt pas »	Accord : « Plutôt » « Tout à fait »
Informations régulières sur progrès et difficultés des élèves	16 %	84 %
Informations sur programmes et objectifs pédagogiques	23 %	77 %
Informier / rencontrer / aider parents mission des enseignants	3 %	97 %
Rencontres informatives, positives, agréables et non seulement relatives à des problèmes	6 %	94 %

De ce tableau ressort l'importance quasi générale accordée par les Perdir à l'information. Activité qui est considérée par 97 % d'entre eux comme faisant partie de la mission normale de tout enseignant. Mais à remarquer que près d'un Perdir sur quatre considère que les enseignants ne remplissent pas cette mission sur le champ des programmes et des objectifs pédagogiques et près de 1 sur 5 sur celui des « progrès et difficultés des élèves ».

Cette situation d'ensemble apparaît très nuancée selon les catégories d'établissement. En effet, les Perdir LP sont nettement plus négatifs : 4 sur 10 considèrent que les enseignants n'informent pas les parents tant sur les progrès et les difficultés de leurs enfants que sur les programmes et objectifs de l'année contre 1 Perdir Collège et Collège Zep sur 10.

Volonté de l'Établissement d'impliquer les parents

91 % des Perdir indiquent qu'il est important d'encourager l'implication des parents dans la vie de l'établissement. Peu de différences sont à relever selon les catégories d'établissement. À noter toutefois que ce sont les Perdir des Collèges Zep et des LP qui sont le plus « Tout à fait d'accord » à 66 %.

93 % des Perdir indiquent que pour faire réussir les élèves, l'établissement se doit de faire participer les parents. On note encore ici une très forte adhésion à cette catégorie d'affirmation, le peu de différences selon les catégories d'établissement ainsi que les plus forts taux de « Tout à fait d'accord » indiqués par les Perdir des Collèges Zep (51 %) et des LP (49 %).

Trois propositions d'amélioration de partenariat

Propositions	Pas d'accord : « Pas du tout » « Plutôt pas »	Accord : « Plutôt » « Tout à fait »
Axe du projet d'établissement	23 %	77 %
Formation des personnels à la relation avec les parents	33 %	67 %
Statut de délégué parent d'élève	29 %	71 %

Quasiment 7 Perdir sur 10 sont en accord avec ces propositions.

Les Perdir LP sont les plus preneurs de ces changements sur les 3 registres proposés (axe projet d'établissement 87 %, formation des personnels 78 %, statut du délégué parent 85 %).

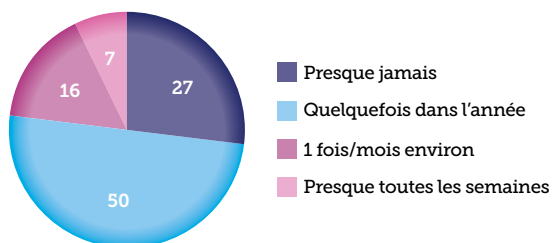
Les Perdir LEGT sont les plus réticents et sont respectivement et sur les mêmes registres 71 %, 60 %, 66 %.

À noter les fortes différences de réponses entre ces 2 catégories de Perdir : 18 points pour le sujet de la formation et 19 points sur la création du statut.

3.3 Différends et agressions

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

Perdir et différends avec les parents



73 % des Perdir déclarent avoir eu dans l'année des différends avec les parents dont 23 % au moins 1 fois par mois (contre 65 % de directeurs d'école). Ce sont les Perdir LP et LPO qui déclarent le moins de différends (34 % et 36 %, presque jamais et 10 % et 13 %, environ 1 fois par mois). Sur ce registre, on n'enregistre aucune différence entre les résultats concernant les Collèges et Collèges Zep.

Les autres personnels les plus concernés sont les enseignants et les Personnels d'éducation. Pour mieux saisir l'importance de ce phénomène au niveau du climat général de l'établissement le questionnaire a porté sur la proportion (estimée par les Perdir) de ces personnels ayant eu des différends avec les parents dans l'année :

Personnels	< 10 %	10 – 25 %	25 – 50 %	> 50 %
Enseignants	58 %	31 %	9 %	2 %
Personnels d'éducation	58 %	26 %	9 %	7 %

Dans 6 établissements sur 10, les différends ont concerné moins de 10 % des enseignants et de personnels d'éducation et dans 1 établissement sur 10, ils ont concerné plus de 25 % d'enseignants. À noter que 7 % des établissements déclarent que plus de 50 % des personnels d'éducation ont eu des différends avec les parents.

Ce sont les LEGT et les LPO qui ont le moins d'enseignants ayant des différends avec les parents et les Collèges Zep, le plus.

Quant à la situation des personnels d'éducation au regard de celle des enseignants, on note leur exposition plus fréquente plus particulièrement dans les Collèges. En effet, dans 1 Collège sur 5, plus de 25 % de ces personnels sont concernés contre 1 collège sur 10 pour les enseignants.

Enfin à la question « Les différends avec les parents dans votre établissement sont liés aux activités des personnels d'accueil, d'entretien et de service », 97 % des Perdrix répondent non (à comparer au 32 % de directeurs d'école).

Domaines des différends

Différends	Pas d'accord : « Pas du tout » « Plutôt pas »	Accord : « Plutôt » « Tout à fait »
Punitions/Sanctions	22 %	78 %
Comportement élèves en difficulté scolaire	36 %	64 %
Conflits et maltraitance entre élèves	52 %	48 %
Orientation scolaire	54 %	46 %

Ce tableau très explicite permet de constater que près de 8 Perdrix sur 10 sont d'accord pour indiquer que dans leur établissement les différends sont liés aux Punitions/Sanctions et plus de 6 sur 10, aux comportements des élèves en difficulté scolaire. À remarquer que l'origine « orientation » est la moins citée par les Perdrix.

L'examen de ces résultats par catégorie d'établissement en saisissant pour chacune de ces variables le type d'établissement où elle est le plus et le moins citée nuance fortement ces résultats :

- 85 % des Collèges et 49 % des LEGT lient les différends aux Punitions/Sanctions.
- 75 % des LEGT et 30 % des LP lient les différends aux questions d'orientation scolaire.
- 76 % des LP et 47 % des LEGT lient les différends au comportement des élèves en difficulté scolaire.
- 59 % des Collèges Zep et 14 % des LEGT lient les différends aux conflits et maltraitance entre élèves.

Agressions des Perdrix par les parents

4 types d'agression ont été retenus (harcèlement, coup, menaces, insultes) sur la période 2012/2013.

Agressions	Jamais	1 à 2 fois	3 fois et +
Harcèlement	54 %	36 %	10 %
Coups	99 %	1 %	0 %
Menaces	64 %	31 %	5 %
Insultes	68 %	27 %	5 %

Plusieurs informations importantes ressortent de ce tableau :

- Près d'1 Perdir sur 2 déclare avoir été harcelé dont 1 sur 10, trois fois et plus dans l'année.
- Les agressions physiques sont très rares (18 en tout).
- Près de 4 Perdir sur 10 déclarent avoir été menacés.
- 3 Perdir sur 10 déclarent avoir été insultés.

Le chapitre « Analyse » permettra de relativiser ces résultats « bruts ». Une première approche de la fréquence de ces comportements (exprimée en %) selon la catégorie d'établissement apporte toutefois des éléments de comparaison.

	Jamais					1 – 2 fois					3 fois et +				
	COL	C. ZEP	LEGT	LP	LPO	COL	C. ZEP	LEGT	LP	LPO	COL	C. ZEP	LEGT	LP	LPO
Harcèlement	52	58	54	64	50	37	33	32	34	40	11	9	14	2	10
Menaces	62	56	75	66	68	32	37	22	28	29	6	7	3	6	3
Insultes	66	60	81	67	79	29	33	18	28	18	5	7	1	5	3

Ce sont les Perdir des LEGT qui déclarent le plus de harcèlements fréquents (supérieur à 3 dans l'année) et les Perdir LP, le moins.

3 % des Perdir LP et 2% des Perdir Collège Zep se déclarent victimes de coups.

25 % des Perdir LEGT ont reçu de menaces contre 44 % des Perdir Collège/Zep.

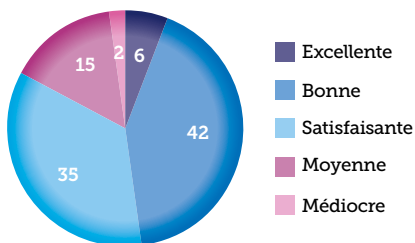
19 % des Perdir LEGT ont été insultés contre 40 % des Perdir Collège/Zep.

À remarquer cependant que ces chiffres indiquent aussi que ce sont les Perdir LEGT qui sont les moins menacés et les moins insultés et les Perdir Collège/Zep, le plus.

3.4 Opinions des Personnels de direction sur le partenariat avec les parents

La tonalité générale de ce champ particulièrement méconnu est en partie donnée par la réponse à la question « Comment qualifiez-vous les relations entre enseignants et parents d'élèves dans votre établissement ? ».

Qualité de la relation Enseignants/Parents



L'information majeure que nous donne le graphique est que pour près de la moitié des Perdix les relations sont bonnes ou excellentes mais que pour 2 sur 10, elles sont au plus moyennes.

56 % des Perdix LEGT contre 23 % des Perdix LP indiquent une qualité de relation « Bonne ou Excellente ».

40 % des Perdix LP indiquent une qualité au plus moyenne contre 9 % de Perdix LPO et 12 % de Perdix LEGT.

À noter quasiment le même nombre de Perdix Collège Zep et non Zep indiquant la qualité « Bonne ou Excellente » (50 %).

Les délégués des parents d'élèves

Opinions sur les délégués	Pas d'accord : « Pas du tout » « Plutôt pas »	Accord : « Plutôt » « Tout à fait »
Représentatifs de l'ensemble des parents de l'établissement	66 %	34 %
Participent régulièrement à la vie de l'établissement	14 %	86 %
Relation avec les délégués agréables et efficaces	8 %	92 %
Les délégués jouent bien leur rôle de relais auprès des parents	37 %	63 %
Les délégués se préoccupent principalement de la scolarité de leur enfant	42 %	58 %

La perception d'ensemble sur la qualité des relations avec les délégués est très positive. 9 Perdix sur 10 la trouvent « agréable et efficace » et leur reconnaissent une participation régulière à la vie de l'établissement. Toutefois, 3 vives critiques leur sont adressées :

- Ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble des parents de l'établissement (7 Perdir sur 10).
- Ils ne jouent pas bien leur rôle de relais auprès des parents (4 Perdir sur 10).
- Ils se préoccupent principalement de la scolarité de leurs enfants (4 Perdir sur 10).

Ces résultats saisis par catégorie d'établissement montrent d'une part que la qualité d'ensemble indiquée se retrouve, à quelques nuances près partout, mais d'autre part, indiquent de nettes différences pour la représentativité des délégués et leur participation régulière à la vie de l'établissement.

Opinions sur les délégués	Pas d'accord : « Pas du tout » « Plutôt pas »					Accord : « Plutôt » « Tout à fait »				
	COL	C. ZEP	LEGT	LP	LPO	COL	C. ZEP	LEGT	LP	LPO
Représentatifs de l'ensemble des parents de l'établissement	62 %	78 %	54 %	81 %	67 %	38 %	22 %	46 %	19 %	33 %
Participent régulièrement à la vie de l'établissement	9 %	14 %	10 %	49 %	15 %	91 %	86 %	90 %	51 %	85 %
Les délégués jouent bien leur rôle de relais auprès des parents	31 %	47 %	28 %	71 %	40 %	69 %	53 %	72 %	29 %	60 %
Les délégués se préoccupent principalement de la scolarité de leur enfant	43 %	42 %	47 %	28 %	47 %	57 %	58 %	53 %	72 %	53 %

4 informations d'importance ressortent de ce tableau :

- 8 Perdir de LP et de Collège/Zep sur 10 contre 5 Perdir de LEGT sur 10 considèrent que les délégués-parents ne sont pas représentatifs.
- 9 Perdir de Collège et de LEGT sur 10 contre 5 Perdir de LP sur 10 indiquent que les délégués-parents participent régulièrement à la vie de l'établissement.
- 7 Perdir LP sur 10 contre 3 Perdir LEGT considèrent que les délégués-parents ne jouent pas leur rôle de relais auprès des parents.
- 7 Perdir LP sur 10 contre 5 Perdir LEGT et de LPO sur 10 indiquent que les délégués se préoccupent principalement de la scolarité de leurs enfants.

Confiance et respect des parents

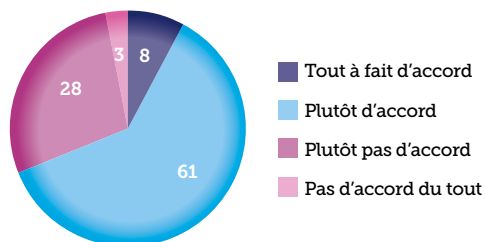
Confiance et respect	Pas d'accord : « Pas du tout » « Plutôt pas »	Accord : « Plutôt » « Tout à fait »
J'ai le sentiment que les parents me font confiance	3 %	97 %
Les parents respectent l'autorité des enseignants sur leurs enfants	16 %	84 %
Les parents font confiance aux enseignants	9 %	91 %
Les enseignantes sont moins respectées que les enseignants	91 %	9 %

On note que (presque) tous les Perdix répondent qu'ils ont la confiance des parents et indiquent une situation semblable pour leurs enseignants. Mais ils se montrent plus critiques sur le respect par les parents de leur autorité professionnelle sur les enfants : près d'1 Perdix sur 6 considère qu'elle n'est pas respectée. On constate en outre qu'1 Perdix sur 10 répond que, dans son établissement, les parents ont moins de respect pour les enseignantes que pour les enseignants.

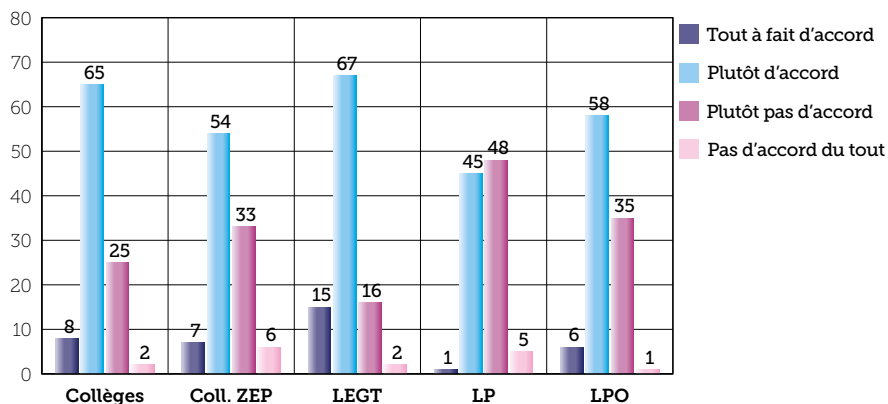
La grille d'analyse selon les catégories d'établissement montre très peu de différences dans les résultats relatifs au sentiment de confiance. En revanche, 4 fois plus de Perdix Collège/Zep que de Perdix LEGT indiquent que, dans leur établissement, les enseignantes sont moins respectées que les enseignants et 2 fois plus de Perdix LP que de Perdix LEGT considèrent que les parents ne respectent pas leur autorité sur leurs enfants.

Éducation familiale

« La majorité des parents de mon établissement inculquent à leurs enfants le respect des valeurs républicaines ».



Parents/respect valeurs par catégorie d'établissement



Près d'1 Perdrix sur 3 indique que, dans son établissement, la majorité des parents n'inculque pas à ses enfants le respect des valeurs de l'école républicaine. Ce constat diffère selon chacune des catégories d'établissement. En effet, il s'échelonne de 54 % pour les LP à 18 % pour les LEGT en passant par 39 % pour les Collèges Zep, 36 % pour les LPO et 27 % pour les Collèges.

Aide à la maison	Pas d'accord : « Pas du tout » « Plutôt pas »	Accord : « Plutôt » « Tout à fait »
Les parents savent ce qu'il faut faire pour aider leurs enfants	71 %	29 %
Les parents qui aident le plus ne sont pas ceux qui aident le mieux	65 %	35 %

Pour près de 7 Perdrix sur 10, les parents ne peuvent pas aider leurs enfants à la maison. En revanche, plus de 6 sur 10 considèrent que ceux qui aident le plus sont ceux qui aident le mieux.

Sur ce domaine de l'aide familiale, on remarque, selon les catégories d'établissement, deux clivages importants :

- 87 % des Perdrix LP contre 66 % des Perdrix LEGT considèrent que les parents ne savent pas ce qu'il faut faire pour aider leurs enfants à la maison.
- 79 % des Perdrix Collèges Zep contre 67 % des Perdrix Collèges considèrent que les parents ne savent pas ce qu'il faut faire pour aider leurs enfants à la maison.
- 71 % des Perdrix LP et des Collèges Zep considèrent que les parents qui aident le plus sont ceux qui aident le mieux contre 63 % des Perdrix LEGT et Collège.

Comportement et attitudes des parents vis-à-vis de l'Établissement

Comportement / attitude parents vis-à-vis de l'Établissement	Pas d'accord : « Pas du tout » « Plutôt pas »	Accord : « Plutôt » « Tout à fait »
Les parents ne lisent pas les informations que je transmets à leur intention	46 %	54 %
J'ai du mal à rencontrer les parents des élèves difficiles car ils n'acceptent pas ou ne viennent pas aux rendez-vous	47 %	53 %
Les parents expriment régulièrement des critiques sur les contenus des enseignements	63 %	37 %
Les parents ne s'impliquent pas dans la vie de l'établissement	50 %	50 %
Les parents qui s'impliquent dans l'établissement se mêlent trop de sujets qui ne les concernent pas	69 %	31 %
Les familles avec lesquelles l'établissement a des relations conflictuelles sont issues des PSC très défavorisées	71 %	29 %
Si les relations enseignants/parents ne sont plus très bonnes, c'est la faute des parents	67 %	33 %

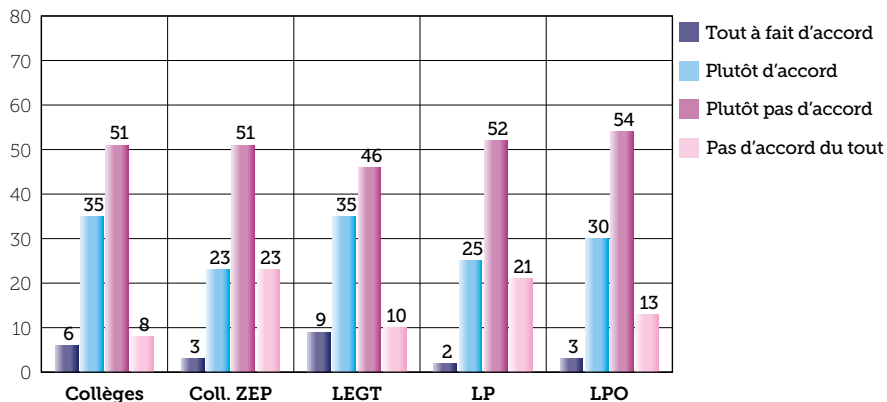
Sur les 7 registres présentés, on note 3 critiques importantes faites aux parents par plus d'1 Perdrix sur 2. La première sur le fait qu'ils ne lisent pas les informations à leur intention, la seconde, sur la difficulté à rencontrer ceux dont les enfants sont difficiles, la troisième, sur leur désintérêt pour la vie de l'établissement.

Ces résultats rapportés aux catégories d'établissement montrent que :

- La non-lecture des informations touche à peu près dans la même proportion tous les types d'établissement excepté les LP où ce phénomène est plus important.
- Près de 8 Perdrix LP contre 5 Perdrix LEGT sur 10 considèrent qu'il est difficile de rencontrer les parents d'élèves difficiles.
- 77 % des Perdrix LP contre 45 % des Perdrix LEGT et 46 % des Perdrix Collège indiquent que les parents ne se sentent pas concernés par la vie de l'établissement.

À noter aussi que ce sont les Perdrix Collège qui sont les plus nombreux à indiquer que si les relations avec les parents ne sont plus très bonnes, c'est la faute des familles et à considérer que les parents se mêlent trop de sujets qui ne les concernent pas et les Perdrix LEGT à indiquer le plus souvent que les parents expriment régulièrement des critiques sur les contenus et les pratiques des enseignants.

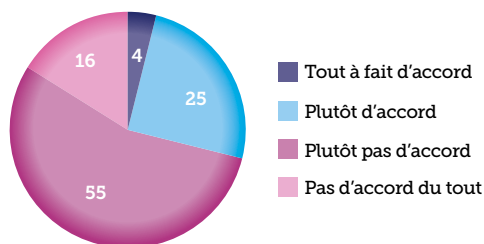
« Les parents expriment régulièrement des critiques sur les contenus des enseignements et sur les pratiques pédagogiques ».



Comportement et attitudes des Personnels de direction

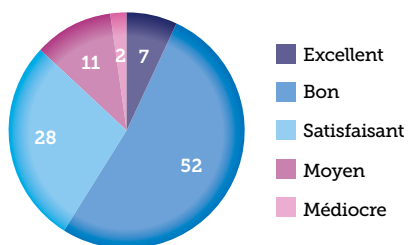
Comportement / attitude	Pas d'accord : « Pas du tout » « Plutôt pas »	Accord : « Plutôt » « Tout à fait »
Je considère les rendez-vous comme une perte de temps	98 %	2 %
J'ai du mal à rencontrer les parents faute de temps et de disponibilité commune	90 %	10 %

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

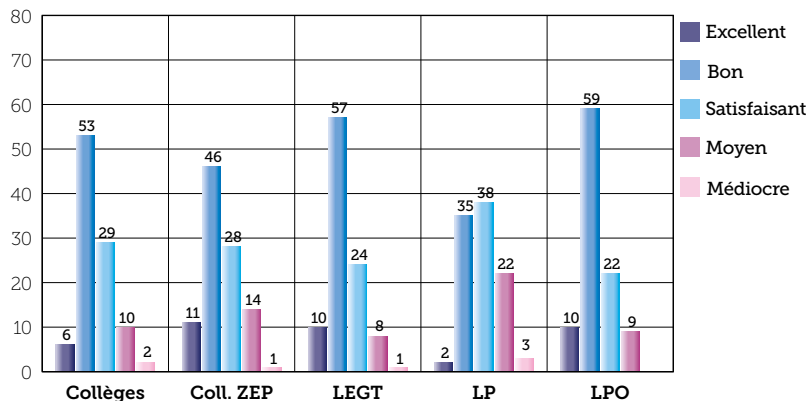


On remarque que quasiment tous les Perdirl, quelle que soit la catégorie de leur établissement, considèrent les rendez-vous avec les parents comme des moments utiles et que, pour ce faire, ils se rendent disponibles. En revanche, près de 3 sur 10 considèrent que les enseignants ont un comportement qui ne va pas dans ce sens et qui est nettement plus marqué dans les LP et les LEGT que dans les Collèges.

Climat des relations de l'Établissement avec les parents d'élèves



Climat/relations parents par catégorie d'Établissement



6 Perdirl sur 10 considèrent ce climat comme « bon ou excellent », 3 sur 10 comme satisfaisant et plus d'1 sur 10, comme « médiocre ou moyen ». Rapportés à la grille d'analyse par catégorie d'établissement, ce sont environ 7 Perdirl LPO et Perdirl LEGT sur 10 et moins de 4 Perdirl LP qui déclarent un climat « bon ou excellent » et 1 Perdirl LP sur 4 qui déclare un climat « médiocre ou moyen ». À noter que les Perdirl LPO sont les plus nombreux à déclarer un climat « bon ou excellent ».

3.5 Analyse

Cette partie reprendra successivement les différents résultats présentés et s'efforcera – à partir des traits caractéristiques des domaines des variables mis en évidence tant sur le plan global qu'au niveau des types d'établissement – d'apporter des éléments explicatifs.

Organisation interne du partenariat Établissement/Parents

Conseils d'administration, conseil de classe et projets éducatifs

L'impression générale qui ressort de ce domaine concernant la participation des parents d'une part à l'élection des délégués parents qui sont, il faut le rappeler, administrateurs des établissements et d'autre part, aux conseils d'administration et de classe, est loin d'être à la hauteur des ambitions du législateur.

En 2013, sur 7 700 000 parents d'élèves des Lycées et Collèges inscrits sur les listes électorales moins de 2 000 000, soit 1 parent sur 4, a voté pour 46 900 sièges qui ont été pourvus à 96,6 %. À noter que près d'1 parent sur 3 d'élèves de Collège contre moins d'1 parent sur 5 d'élèves de Lycée a participé à cette élection et que 100 % des sièges « parents » au Collège ont été pourvus contre 75 % au Lycée.

Quant à la participation des parents aux conseils précités, notre étude montre que seulement dans un établissement sur deux pour les conseils d'administration et un établissement sur sept pour les conseils de classe, l'assiduité a été complète. Participation très inégale selon la catégorie d'établissement. Seuls 16 % des Perdir LP indiquent un taux de présence au CA de 100 % contre 59 % des Perdir Collège et que 25 % des Perdir LP indiquent un taux de présence inférieur à 30 % contre... 0 % de Perdir Collège.

Ce constat bat en brèche l'idée assez communément admise d'une forte participation des parents aux réunions institutionnelles dans le secondaire et met en évidence de façon éclatante le fossé existant entre les parents d'élèves de LP et l'institution scolaire.

Tous les résultats à venir (voir chapitre 4) montrent que la P.C.S. est une des variables majeures dans l'analyse de ce partenariat. Toutefois, on a noté qu'un bon nombre de Collèges Zep (44 %) et une minorité de LP (16 %) réussissent à ce que les délégués-parents soient tous présents à tous les CA. Force alors est de constater que malgré un environnement peu propice à cette assiduité, la conception du Perdir et de son équipe éducative des relations avec les parents et du fonctionnement de l'établissement est ici déterminante.

Le nombre de réunions organisées pour les parents à l'initiative de l'établissement pourrait se révéler un des indicateurs de la dynamique de cette politique. L'approche par catégorie d'établissement montre que ce sont les collèges Zep qui organisent le plus de réunions, suivis des LEGT, et les LP qui en organisent

le moins. Globalement comparé à des chiffres de 2004, on note une baisse de la fréquence des réunions annuelles (5 réunions et plus) organisées aujourd'hui par 42 % des établissements contre 60 %.

Toutefois, il semble que la plupart de ces réunions relèvent davantage du formel et de l'institutionnel que d'une dynamique de partenariat actif et éducatif avec les parents et que leur apport à une amélioration du fonctionnement de l'établissement et à la réussite scolaire soit maigre.

Pour aller dans ce sens, l'étude sur le climat scolaire des Lycées et Collèges (G. Fotinos, MGEN 2005) met en évidence la non-corrélation entre le nombre de réunions et le climat scolaire ; en revanche, le fait d'adapter l'organisation de l'établissement aux besoins des parents et d'en améliorer l'image auprès d'eux étaient des mesures très significatives pour l'amélioration du climat général.

Plus concrètement, on voit que le recours aux parents pour participer aux projets éducatifs de l'établissement est très limité. Plus d'1 établissement sur 2 ne construit pas de projets avec les parents (avec un maximum pour les LP : 8 établissements sur 10) et 1 sur 10 en construit plus de 3. La demande d'une simple aide est deux fois et demie plus importante que ce type de coopération.

À noter la grande différence sur ce domaine entre Lycées et Collèges où l'on enregistre pour ces derniers un nombre beaucoup plus important de projets éducatifs construits avec les parents dans un rapport de 1 à 4 avec une fréquence plus forte dans les Collèges Zep.

Ces résultats confirment de nouveau l'approche plus globale de l'enfant par les équipes de Zep qui associent réellement les parents à l'élaboration de projets au bénéfice des élèves et du climat scolaire en créant les conditions nécessaires à cet engagement. Conditions fondées sur la reconnaissance des compétences de chacun des partenaires et en établissant un respect mutuel dans une égale dignité.

Relations avec les Parents et volume de travail

Le temps consacré par les Perdrix aux relations avec les parents est une donnée quasiment **méconnue** et pourtant de plus en plus **significative** de l'évolution de l'exercice du métier.

Méconnue car quasiment jamais saisie par les enquêtes officielles et les études universitaires, excepté une approche récente réalisée par le SNPDEN dans *Le Livre blanc* (2014). Les raisons d'une telle situation peuvent s'expliquer d'abord et en bonne partie par la primauté absolue en France du disciplinaire sur l'éducatif. Le domaine du partenariat est ainsi considéré comme très secondaire par l'administration et les corps d'inspection avec comme justificatifs (erronés) que ce type d'activité interfère peu ou même fragilise le fonctionnement de l'établissement et la scolarité des élèves. Nous ne sommes pas loin ici pour ce partenariat avec les parents de ce qu'affirmait Alain : « La famille instruit mal et éduque mal ».

Ensuite tant pour certains Perdir que pour des responsables académiques, ce temps de dialogue/rencontre avec les parents ne relève pas de l'activité du chef d'établissement mais de celle de personnels « dédiés » à cette activité (Adjoint, CPE, Assistant d'éducation, Surveillant, Médiateur).

Significative car liée à 5 composants majeurs de cette évolution :

- **les conditions de travail,**
- **les pouvoirs décisionnels (scolaires et disciplinaires),**
- **la conception éducative et pédagogique,**
- **le projet d'établissement,**
- **l'environnement économique et social.**

Les résultats concernant ce domaine de travail des Perdir sont particulièrement instructifs. En effet, lorsque d'une part, 36 % des Perdir déclarent avoir eu plus de 40 rendez-vous dans l'année (scolaire) – dont 10 %, plus de 90 – et d'autre part, que 41 % d'entre eux consacrent chaque mois 15 heures et plus aux relations avec les parents – dont 16 %, 30 heures et plus – il paraît urgent de considérer cette activité comme un élément constitutif du métier de Perdir.

L'analyse selon la taille des établissements montre qu'il n'y a pas de liens significatifs entre ces deux domaines (voir chapitre 4); En revanche l'examen selon les catégories d'établissement met en évidence que ce sont les Perdir LEGT qui reçoivent le plus de demandes de rendez-vous mais consacrent le moins de temps à ce partenariat et les Collèges Zep, le plus de temps. À noter que ce sont les Perdir LP qui, comme on pouvait le penser, indiquent le plus faible nombre de rendez-vous demandés mais consacrent autant d'heures à la relation avec les parents que les Collèges.

Ces informations sont d'importance. Elles mettent clairement en lumière d'une part l'importance du facteur individuel et d'autre part de celui de la dominante socio-économique parentale de l'établissement.

Globalement et intégrant ces dimensions, il apparaît que les modulations de ce temps de travail proviennent du caractère de moins en moins collectif de la relation École/Parents au fur et à mesure de l'avancée de la scolarité des jeunes dans le secondaire qui atteint au Lycée une dimension quasiment individuelle. Cette évolution est bien sûr en rapport avec l'âge des élèves mais est aussi liée aux conceptions pédagogiques, les unes plus proches du modèle universitaire disciplinaire (Lycée), les autres concevant l'éducation comme plus globale et pour ce faire, associant les différents acteurs éducatifs du jeune (Collège). Quant aux résultats, *a priori* étonnants concernant les Perdir LP, ils marquent un investissement important de leur part pour créer les conditions de dialogue avec les parents et indiquent peut-être, pour comprendre le faible nombre de rendez-vous demandés, une moindre proximité « culturelle » avec ces derniers que les enseignants et personnels d'éducation de l'établissement globalement plus proches socialement. Ne serait-ce pas là une des caractéristiques du LP ?

L'information des Parents

Au regard de nos interrogations sur le mode et la nature des relations des Perdrix et des enseignants envers les parents, le domaine de l'information se révèle la forme la plus communément employée. Sur 2 registres concernant ce sujet (l'information fait partie de la mission de l'enseignant et les rencontres informatives avec les délégués-parents sont positives et agréables), 9 Perdrix sur 10 répondent oui. Toutefois, ce climat d'ensemble est à nuancer par 2 informations : 1 Perdrix sur 4 indique que les enseignants n'informent pas les parents sur les programmes et les objectifs pédagogiques et 1 sur 5 qu'ils n'informent pas régulièrement les parents sur les progrès et difficultés de leurs enfants.

Ces résultats rapportés à la catégorie d'établissement montrent d'une façon générale que ce sont les enseignants des Collèges qui informent le plus les parents et les enseignants des LP, le moins ; à noter que dans près de 30 % de LEGT, les enseignants n'informent pas les parents sur les programmes et les objectifs pédagogiques.

Cette non-information nous paraît être un signal « à bas bruit », marqueur de l'évolution actuelle des rapports Établissement/Parents. Seule une étude ultérieure pourrait nous le confirmer. Toutefois, au regard de la montée en puissance du nombre de différends et de leurs origines, il nous semble que ce phénomène alimente désormais cette progression.

La réticence marquée de ces enseignants centrés sur leur discipline qui considèrent souvent le partenariat éducatif comme une remise en question de leur professionnalité apparaît ici comme une des principales causes de cette situation tendue.

Quant au constat surprenant et inquiétant du fait que dans 1 établissement sur 5, les enseignants n'informent pas les parents des progrès et difficultés de leurs enfants, il repose en partie sur la conception de l'exercice du métier mais aussi sur une perception négative des parents considérés (à tort dans la plupart des cas) comme « démissionnaires ».

Pour être plus proche de la réalité, il faut saisir l'ensemble de cette analyse dans le cadre particulièrement contraignant de la définition du temps de service des enseignants qui d'une part, n'intègre pas réellement l'activité éducative partenariale et d'autre part, structure l'organisation de l'établissement à partir de cette norme.

D'une façon générale, l'explication de ces pourcentages particulièrement élevés semble trouver ses sources dans la convergence de plusieurs objectifs. Le premier d'entre eux est le lien reconnu par une bonne partie des Perdrix et des enseignants de l'influence de la relation avec les parents sur la réussite scolaire, le second plus ou moins implicite est pour ces personnels de marquer leur territoire et leur professionnalité, le troisième d'utiliser à la lumière de l'expérience acquise cette communication comme un instrument de dialogues et d'échanges dans le but de désamorcer des conflits potentiels. À ces éléments, il faut ajouter le comportement de certains Perdrix pour qui l'information affichée ostensiblement tient lieu de politique de relation avec les parents.

Différends et agressions

Ces deux domaines nous semblent plus que déterminants pour comprendre et analyser la problématique complexe des relations Établissement/Parents. Très rarement pris en compte, ils trouvent ici une approche globale qui permet d'une part, de mieux saisir (côté Perdir) le vaste champ des difficultés relationnelles avec les parents et d'autre part, de cerner avec une précision accrue (nature et fréquence) les agressions commises au cours de l'année de l'année 2012-2013 par les parents et dont ils se déclarent victimes.

Différends

Ce phénomène se révèle plus fréquent qu'attendu : 1 Perdir sur 4 le rencontre « au moins une fois par mois » dont 1 sur 10, « presque toutes les semaines ». Contrairement à une autre idée reçue, ce sont les Perdir LP et LPO qui ont le moins de différends avec les parents. De même, le statut Zep ou non Zep ne joue pas sur la fréquence de ces différends.

Quant aux pourcentages de personnels enseignants et personnels d'éducation des établissements ayant eu ces différends, ils s'avèrent inquiétants puisque dans 7 établissements sur 10 plus de 25 % de ces personnels sont concernés. À noter que dans 2 % des établissements, plus de 50 % des enseignants sont concernés et que cette situation se retrouve dans 9 % d'établissement pour les personnels d'éducation.

Ces résultats rapportés à la catégorie d'établissement montrent que ce sont les LEGT et les LPO où les différends de ces deux catégories de personnels avec les parents sont les moins fréquents et dans les Collèges Zep où ils sont les plus nombreux avec la caractéristique d'une fréquence plus marquée pour les personnels d'éducation.

Ces éléments permettent de saisir que ce sujet est géré par 3 champs différents du fonctionnement de l'établissement (pédagogique, éducatif et « administratif ») et que chacun de ces niveaux et ses acteurs sont en capacité d'apporter des éléments de réponse et/ou de résoudre ces différends.

En filigrane, apparaît donc pour chaque établissement une cartographie des lieux de traitement des différends avec les parents qui nous renseigne à la fois sur l'existence et la pondération de ces champs, le projet d'établissement, le « management » du chef d'établissement et le climat scolaire.

La mise en œuvre de cette dynamique systémique a pour effet une prise de conscience par chacun des personnels concernés de sa responsabilité dans la résolution du différend et permet d'affermir sa légitimité et la reconnaissance de ses compétences professionnelles auprès des familles mais aussi des élèves.

L'analyse de l'origine des différends affine et précise cette grille de lecture. En effet, contrairement à certains attendus, les différends avec les parents sur l'orientation n'arrivent qu'en 4^e position loin derrière les punitions, les difficultés des élèves, les conflits entre pairs.

Ce classement nous paraît révélateur à plus d'un titre de l'état d'esprit des deux partenaires. D'abord, il indique une sensibilité majeure des acteurs concernés aux mesures disciplinaires – qui sont devenues dans certains établissements un mode de régulation ordinaire notamment par l'exclusion fréquente (voir chapitre 3).

Cette situation trouve en bonne partie son origine dans la récurrente et prégnante problématique de la responsabilité de l'éducation des enfants : les parents s'estiment souvent responsables dans toutes les situations de vie de leurs enfants et les enseignants considèrent dans leur grande majorité que la mission confiée par l'État leur confère le droit pour le bien de l'enfant d'imposer les valeurs morales et éducatives de l'école.

Cette divergence nous semble fortement constitutive du sentiment de « défiance » des parents relevé par des enquêtes récentes. Positions conflictuelles qui peuvent se concrétiser d'une part par la remise en question des enseignants : autorité sur les enfants, enseignements donnés, pratiques pédagogiques et d'autre part, peuvent conduire à une certaine « délégitimisation » éducative des parents par les enseignants. À noter que cette situation est propice à la fermeture de l'école aux partenaires éducatifs et au retour, comme le martelait naguère un ministre de l'Éducation nationale, du mot d'ordre « l'école est son propre recours ».

Quant à l'importance relative du différend « orientation », il faut bien sûr la moduler selon la catégorie d'établissement. Les Perdir LEGT la placent en tête de ce classement et les Perdir LP en fin. Il faut noter à ce sujet une étude récente (*Colloque École et Famille*, G. Fotinos, Paris, 2012) qui montre d'une part, que le problème de la contestation de l'orientation scolaire par les parents concerne moins de 60 000 familles et d'autre part, que l'impact de l'organisation de ce système auprès de l'opinion publique est sans commune mesure avec ce phénomène qui touche 0,01 % des parents concernés des Lycées et Collèges.

L'expérience actuelle dans les Collèges du « dernier mot aux parents » qui prend en compte ce résultat nous paraît une tentative partielle pour résoudre ce problème. Seule une véritable « Éducation à l'orientation » commencée au début du collège qui associe les 3 acteurs de ce processus à l'initiative du Conseiller d'Orientation Psychologue : enfant, enseignants et parents pourra résoudre ce problème et apporter un véritable changement. Elle repose sur la mise en œuvre d'un triptyque d'actions régulières destinées à développer chez les élèves l'estime de soi, la connaissance des métiers et du milieu professionnel, la hiérarchisation des choix.

Ce constat amène nécessairement à se poser les questions de fond concernant l'évolution vitale de l'organisation du fonctionnement de notre système éducatif secondaire qui repose en priorité sur 3 changements cardinaux : la généralisation de la Polyvalence des Lycées, la redéfinition de la carte scolaire et de la carte des formations, la mise en œuvre d'un véritable continuum éducatif Lycée-Université (Bac-3 Bac+3).

Agressions

Rappel : le 1^{er} constat nous indique d'abord que les Perdir se déclarent victimes des parents sur les 4 types d'agressions proposés (harcèlements, coups, insultes, menaces) dans des proportions différentes. Le harcèlement est l'agression la plus citée (1 Perdir sur 2) suivi des menaces (4 Perdir sur 10) et des insultes (3 Perdir sur 10) et les coups concernent 1 % des Perdir (3 % des Perdir LP et 2 % des Perdir Zep).

À noter que souvent, dans les établissements – contrairement aux écoles –, plusieurs « protections » implicites ou explicites des chefs d'établissement (dialogues et rencontres avec les parents, résolutions des différends et des conflits) sont présentes et réalisées par les personnels d'éducation (CPE, Assistants d'éducation), les adjoints et les enseignants eux-mêmes. Les chiffres présentés, compte tenu notamment de cette situation, nous semblent les signaux d'une évolution du comportement de certaines familles et pourraient justifier une prise en compte de ces risques dans la formation des Perdir (voir la contribution au débat de J. M. Horenstein, médecin psychiatre MGEN).

Il est important toutefois de rappeler que ces chiffres « bruts » doivent être relativisés par plusieurs éléments et plus particulièrement par :

- **la fréquence annuelle de ces agressions est faible (une à deux fois) ;**
- **l'accumulation de ces agressions peut s'être produite au cours du même incident ;**
- **les informations se situent sur le domaine du déclaratif et du ressenti ;**
- **la taille de l'établissement est un paramètre qui peut être lié.**

Concernant l'influence de ce dernier paramètre, nous pouvons cependant l'approcher et avoir des précisions grâce à l'analyse par catégorie d'établissement.

Contrairement à une idée assez répandue, ce sont les Perdir LP qui sont les moins harcelés et les Perdir LPO, le plus. Plus attendu, ce sont les Perdir LEGT qui sont parmi les Perdir les moins menacés et les moins insultés mais se situent parmi les Perdir les plus harcelés. Quant aux liens avec la variable Zep, on note une plus forte proportion de Perdir agressés (menaces et insultes) et une moindre proportion de Perdir « harcelés » dans les Collèges Zep que dans les autres Collèges.

Ces résultats permettent de constater que ce phénomène est vraiment présent dans nos établissements scolaires – quoi qu'en disent certains – et dans l'exercice ordinaire du métier de « Perdir ».

Si l'on se réfère – faute d'enquêtes antérieures sur ce sujet précis (excepté une approche globale relative à la victimation des « Perdir », E. Debarbieux et G. Fotinos, 2011 et les bilans annuels de la Fédération des Autonomes de Solidarité - FAS) – aux témoignages d'experts et de praticiens fins connaisseurs de l'évolution du métier de chef d'établissement, ce phénomène est assez récent. Il nous semble trouver ses sources immédiates dans l'importance et la diversité des différends avec les parents mis en évidence par cette étude. Ces interventions pour une bonne

part remettent en cause au nom de la culture familiale et de ses intérêts propres la légitimité de l'enseignant et le mode de fonctionnement de l'établissement.

De façon plus globale, ces événements sont en rapport avec le développement du comportement de « consommateur d'école » de certains parents. Ces derniers se considèrent en droit de solliciter régulièrement le service public de l'éducation en l'occurrence l'établissement scolaire afin d'obtenir une satisfaction légitime d'usager au bénéfice de leurs enfants et d'agir pour l'obtenir.

Opinions des Perdir sur les Parents

Cette partie d'analyse du plus important domaine de l'enquête devrait permettre d'une part, de mieux comprendre l'état d'esprit actuel des Perdir face à la « redynamisation des liens avec les parents » voulue par le gouvernement et d'autre part, de faciliter l'émergence de pistes d'action qui tiennent compte de ce constat pour avancer dans le changement « programmé » de l'école.

Qualité des relations avec les Parents

D'abord, lorsque près de la moitié des Perdir indiquent une qualité de relation « bonne ou excellente » et plus d'un tiers « satisfaisante », on peut légitimement penser (faute de repères statistiques antérieurs mais en comparant avec les réponses nettement plus négatives des directeurs d'école sur ce sujet) que cette qualité est globalement considérée comme positive.

Là aussi le statut de l'établissement introduit d'importantes différences puisque près de 6 Perdir LEGT contre 2 Perdir LP sur 10 considèrent cette qualité comme « bonne ou excellente ». À noter que sur ce registre de qualité, on enregistre le même pourcentage de réponse pour les Perdir Collège Zep et non Zep.

Ces chiffres nous amènent à poser deux questions : d'une part, « qu'est-ce qu'une bonne qualité de relations pour les Perdir ? » et d'autre part, « quelles sont les attitudes et les moyens pour y parvenir ? ». À la première question, on peut répondre au regard de l'expérience acquise que cette appréciation est en relation directe avec les objectifs de l'établissement et le climat scolaire. À la seconde et dans la majorité des cas, les attitudes se focalisent sur les notions – accueil, écoute, disponibilité, confiance – et les moyens sont concentrés sur les conditions matérielles de coopération et les projets éducatifs construits en commun.

Délégués parents d'élèves

D'abord et cela nous paraît très indicateur d'un paysage général contrasté, le côté positif : les Perdir considèrent d'une part et très majoritairement (9 sur 10) qu'ils travaillent dans un climat agréable et efficace avec les délégués parents et que ces derniers participent régulièrement à la vie de l'établissement (9 sur 10). Le côté négatif : 7 Perdir sur 10 indiquent que ces élus ne sont pas représentatifs des

parents d'élèves de l'établissement qu'ils se préoccupent principalement de la scolarité de leurs enfants (6 Perdir sur 10), qu'ils ne jouent pas leur rôle de relais auprès des autres parents (4 Perdir sur 10).

Rapportées aux catégories d'établissement, 2 fortes caractéristiques ressortent :

- **Ce sont les Perdir LP qui considèrent le plus que les délégués parents se préoccupent principalement de la scolarité de leurs enfants, qu'ils ne jouent pas le rôle de relais, qu'ils ne participent pas à la vie de l'établissement et, pour finir, qu'ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble des parents d'élèves.**
- **Ce sont les Perdir des Collèges et des LEGT qui indiquent le plus que les délégués parents participent régulièrement à la vie de l'établissement.**

Ces résultats dans leur ensemble laissent percevoir une réalité méconnue qui pourrait bien posséder les caractéristiques d'un « signal à bas bruit » marquant l'évolution récente du fonctionnement de notre système éducatif : le profil très particulier du délégué parents de LP. Pour ces derniers, l'expérience montre qu'ils sont très majoritairement issus de classes sociales différentes de la majorité des parents d'élèves de l'établissement. La scolarité en LP (surtout depuis l'alignement du Bac Pro sur les autres Bacs et une ouverture plus grande sur les BTS) est apparue pour la plupart de ces parents, suite à l'échec antérieur de leurs enfants, le meilleur recours pour la poursuite d'études secondaires longues et même, pour certains, vers le supérieur. Il ne faut oublier non plus que pour une petite minorité de ces parents, le choix du LP s'inscrit dans une démarche différente ayant pour objectif d'accompagner et de soutenir un projet professionnel déjà mûri par leurs enfants.

Face à ces informations qui, par certains côtés, pourraient paraître contradictoires ne serions-nous pas devant une explication logique et paradoxale de l'interprétation de la vision des Perdir sur les délégués parents ? C'est parce que dans la majorité des établissements, les délégués ne sont pas représentatifs et qu'ils s'occupent principalement de leurs enfants que le climat de travail avec les Perdir est agréable et efficace et qu'ils participent régulièrement à la vie de l'établissement.

Pour élargir le sujet, toutes les enquêtes sur ce domaine le démontrent, les parents délégués (la plupart régulièrement renouvelés dans leur mandat) possèdent un langage et des codes communs avec les enseignants et présentent des demandes et des revendications argumentées et audibles par leurs interlocuteurs, le tout baignant dans une culture sociale largement partagée. L'ensemble de ces éléments participe fortement à la création du climat favorable précité en occultant les besoins et les préoccupations des catégories de parents non représentées et en instaurant une hiérarchie implicite parmi les parents de l'établissement.

Confiance et respect des Parents

Sur ces 2 champs, nos résultats sont clairs et massifs. 97 % des Perdir considèrent que les parents leur font confiance et 91 % ont le sentiment que ceux-ci font

confiance aux enseignants. Quant au respect des parents vis-à-vis des Perdrix et des enseignantes, il est particulièrement présent : 9 Perdrix sur 10 répondent que dans leur établissement les enseignantes sont aussi respectées que les enseignants et plus de 8 Perdrix sur 10 indiquent que les parents respectent leur autorité sur leurs enfants.

Toutefois dans ce climat de confiance et de respect se détachent deux résultats qui pourraient être saisis comme des « alertes » et les signes avant-coureurs de l'arrivée dans le secondaire de comportements de parents déjà bien présents à l'école primaire. Il s'agit en l'occurrence du non-respect par les parents de l'autorité des Perdrix sur leurs enfants (indiqué par 16 % des Perdrix) et du moindre respect des parents envers les enseignantes qu'envers les enseignants (indiqué par 9 %).

Une des explications possibles se trouve à l'articulation du comportement générationnel des parents et de leur hiérarchisation des catégories d'enseignants, le tout se situant dans une compétition éducative de plus en plus tendue au regard de l'évolution économique et sociale française.

L'analyse selon les catégories d'établissement apporte 3 précisions intéressantes :

- **Le sentiment de confiance est éprouvé par la même proportion de Perdrix quelle que soit la catégorie de leur établissement.**
- **Dans les LP, les enseignantes sont moins bien respectées que dans les autres catégories d'établissement.**
- **L'autorité des Perdrix sur les enfants est 2 fois moins respectée par les parents d'élèves de LP que par ceux d'élèves de LEGT.**

Ces informations montrent d'abord qu'un des traits de comportements essentiels à l'exercice du métier de Perdrix, le sentiment de confiance, qui est issu d'un statut fortement identitaire et d'une formation professionnelle solide est présent partout et qu'ensuite, le problème du respect concerne surtout les LP. Problème lié en priorité à la méconnaissance des codes de communication et du fonctionnement de l'établissement par les parents, aux souvenirs douloureux de leur scolarisation ainsi qu'aux valeurs éducatives familiales opposées à celles de l'école.

Éducation familiale

Sur ce domaine peu exploré, les résultats bien qu'attendus pour certains, surprennent cependant par l'importance des opinions négatives. Près de 3 Perdrix sur 4 pensent que les parents ne savent pas ce qu'il faut faire pour aider les enfants à la maison et 4 fois plus de Perdrix LP que de Perdrix LEGT ont cette opinion. Près d'1 Perdrix sur 3 indique que les parents n'inculquent pas le respect des valeurs de l'école républicaine à leurs enfants (dont 1 Perdrix LP sur 2 et 4 Perdrix Collège Zep sur 10).

Ces résultats, au regard de leurs conséquences sur le service public de l'Éducation nationale mais aussi sur le comportement citoyen des jeunes et le déroulement

de leur scolarité, sont particulièrement inquiétants. Ce sont, semble-t-il, des marqueurs majeurs de la situation actuelle de l'école française.

Le premier indique très clairement une carence de l'enseignement public caractérisée par un manque d'information et de pédagogie auprès des parents pour créer un comportement d'aide. Il apporte d'autre part, des éléments explicatifs sur le développement – important en France – de la « marchandisation » du domaine de l'éducation et de son « externalisation » à des officines commerciales d'aides éducatives.

Le second – compte tenu de l'âge des enfants et de la diversité des cultures familiales dans un nombre croissant d'établissements scolaires dans un contexte économique et social incertain qui incite à se protéger et à se réfugier dans la sphère des valeurs individuelles, communautaires ou « claniques » – nous semble encore plus dangereux pour l'avenir de notre école. Les exemples récents notamment mis en évidence par les rapports de l'IGEN sur l'enseignement de l'histoire, de l'histoire des religions, l'éducation sexuelle, l'homophobie ou la polémique sur les « études de genre » en sont des signes évidents.

D'une façon générale, ces résultats sont la marque d'un doute certain sur la capacité d'aide des familles mais aussi le signe d'une défiance, si ce n'est d'une méfiance, envers les parents construite ici sur les reproches de ne plus être le relais de la transmission des valeurs collectives du « vivre ensemble » et du sens de la laïcité dans une « École libératrice ». Si cette évolution se confirmait, elle serait en capacité de fragiliser fortement notre école et d'amplifier un délitement des liens sociaux, des modes de relation qui trouvent (encore) et en grande partie leurs sources et leur solidité dans notre système éducatif. En un mot, le contrat républicain de l'école avec les parents serait en voie d'être rompu.

Critiques particulières sur le comportement des Parents

Globalement la balance des « Accords » et « Désaccords » sur les 7 variables composant le domaine de l'opinion des Parents sur les « comportements et attitudes des parents » vis-à-vis de l'établissement fait apparaître une vision plutôt positive et bienveillante.

Certaines opinions par leur importance et leur nature « impactent » plus la vie de l'établissement. Les unes assez négatives, les autres plutôt positives. Les premières concernent et par ordre d'importance la difficulté à rencontrer les parents des élèves difficiles (indiquée par 67 % des Parents), la non-lecture des informations transmises par l'établissement (50 % des Parents) et le comportement critique des parents sur les contenus et pratiques pédagogiques (37 % des Parents).

Les secondes indiquent, d'une part que les parents qui s'impliquent dans la vie de l'établissement ne se mêlent pas trop de sujets qui ne les concernent pas (69 % des Parents) et d'autre part, que ce n'est pas la faute des parents si aujourd'hui les relations ne sont plus très bonnes avec les enseignants (67 % des Parents). On note

sur ce dernier point une très grande différence avec les Directeurs d'école qui sont 51 % à avoir la même opinion.

La lecture de ces résultats selon la catégorie d'établissement indique que contrairement à une idée reçue ce sont dans les LP et les Collèges Zep que « la faute des familles » est la moins fréquente, que plus attendues, les critiques sur les contenus et la pédagogie sont beaucoup plus présentes dans les LEGT et les Collèges ainsi que celles relatives aux difficultés pour rencontrer les parents des élèves difficiles et à la non-lecture des informations dans les LP et les Collèges Zep.

Au travers de ces réponses se pose le problème récurrent des modes de relation adaptés aux familles, du contenu des messages mais aussi de la disponibilité, du degré de réceptivité et de compréhension de ces dernières. La piste à privilégier pour avancer dans cette vaste problématique ne se trouverait-elle pas, tout simplement dans un travail de repérage en amont et en commun Établissement/Parents de cet ensemble d'outils et d'indicateurs ayant prouvé leur pertinence. Il semble au regard de la réponse en bonne partie négative donnée par les Perdir sur la responsabilité des familles dans la dégradation des relations avec les enseignants que ce positionnement « bienveillant » soit déjà un élément facilitant la mise en œuvre de ce type de travail.

Attitudes des Perdir

Sur les 3 questions composant ce domaine – rencontrer les parents, c'est perdre son temps, éprouver des difficultés à rencontrer les parents demandeurs d'entretien, juger que les enseignants ne font pas le nécessaire pour avoir des relations positives avec les parents – les réponses sont totalement négatives pour les 2 premières (98 % et 99 %) et plus contrastées pour la 3^e (29 % de réponses positives).

À noter que l'importance accordée aux rendez-vous avec les parents est partagée à égalité par tous les Perdir (quelle que soit leur affectation) ainsi que le fait que ce sont les Perdir LP et les Perdir LEGT qui sont les plus critiques sur la volonté des enseignants de créer cette relation avec les parents et les Perdir Collège, le moins.

Globalement, au vu de ces résultats, il est possible de penser que les Perdir en agissant ainsi prennent en compte plusieurs effets positifs de ce partenariat.

Le premier, majeur, est la reconnaissance du lien Famille/Établissement comme un des éléments agissant sur le comportement et la réussite scolaire de l'enfant.

Le deuxième est lié au « leadership » du chef l'établissement qui intègre dans sa gouvernance la responsabilité de ce partenariat pour consolider par cette compétence son autorité tant auprès des personnels que des élèves.

Le troisième est en relation directe avec la volonté de développer une image publique de l'établissement et une réputation locale qui soient placées plus particulièrement sous les signes de l'accueil et de l'écoute des usagers.

3.6 Comparaisons 2004-2013

Pour conclure cette analyse, il nous a semblé que saisir l'évolution de ce partenariat depuis plusieurs années à partir des réponses à 4 mêmes questions posées en 2004, pouvait d'une certaine façon synthétiser l'ensemble des informations données et indiquer les tendances à venir. À noter en toile de fond qu'en 9 ans le climat général des Lycées et Collèges s'est amélioré. En 2004, 5 Perdir sur 10 indiquaient un climat « Bon ou excellent » contre 7 sur 10 en 2013.

Tableau évolution 2004-2013

	2004			2013		
	Amélioration	Dégradation	Stable	Amélioration	Dégradation	Stable
Qualité des relations avec parents	51 %	12,5 %	36,6 %	22 %	21 %	57 %
Adaptation de l'établissement aux attentes parents	45,5 %	6 %	48,5 %	65 %	2 %	33 %
Image de l'établissement auprès parents	58 %	4,3 %	37,8 %	67 %	4 %	29 %
Nombre de réunions avec les parents par an	Inférieur à 5 : 25,6 %			Inférieur à 5 : 58,6 %		

	2004		2013	
	Tout à fait d'accord Plutôt d'accord	Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord Plutôt d'accord	Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord
Sentiment de respect des parents	92 %	8 %	97 %	3 %

Ces résultats montrent que pour une majorité de Perdir (6 sur 10), la qualité des relations avec les parents n'a pas changé ces dernières années. Pour les autres, 2 considèrent qu'elle s'est détériorée, et 2 qu'elle s'est améliorée. La comparaison avec 2004 (1 Perdir sur 10 indiquait une dégradation et 5 sur 10, une amélioration) fait apparaître une dynamique de qualité partenariale en net ralentissement. Cette tendance est loin d'être semblable pour l'évolution des 2 autres variables. En effet, tant pour l'adaptation de l'établissement aux attentes des parents que l'image de l'établissement auprès de ces derniers, les améliorations en 9 ans sont significatives et respectivement de + 20 points et de + 9 points. À noter sur le même registre les 5 points d'amélioration du sentiment de respect des parents vis-à-vis des Perdir.

Évolution investissement parents : classement décroissant de 1 à 5 (par catégorie d'Établissement)

	collèges	Collèges ZEP	LEGT	LP	LPO
Investissement accru ces dernières années dans la vie de l'Établissement	1	2	3	5	4

	Collèges	Collèges ZEP	LEGT	LP	LPO
Dégradation de l'accompagnement scolarité enfants ces dernières années	2	4	5	1	3

Ces éléments nous semblent en lien avec deux constats : le moindre investissement des parents d'une part dans la vie de l'établissement ces dernières années (55 % des Perdir) et d'autre part, dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants (46 % des Perdir). Il faut toutefois fortement nuancer ces évolutions en fonction des catégories d'établissement :

- 7 Perdir Collège Zep sur 10 indiquent une amélioration de l'adaptation de l'établissement aux besoins des parents ces dernières années contre 5 Perdir LP sur 10 ;
- 8 Perdir Collège Zep sur 10 indiquent une amélioration de l'image de l'établissement auprès de parents ces dernières années contre 6 Perdir LEGT et de LP ;
- 8 Perdir LP sur 10 indiquent que les parents s'investissent de moins en moins dans la vie de l'établissement ces dernières années contre 5 Perdir Collège ;
- 65 % des Perdir LP indiquent que l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants au cours de ces dernières années s'est dégradée contre 34 % des Perdir LEGT.

Ces résultats sont particulièrement intéressants parce qu'ils révèlent à la fois les évolutions des comportements des parents d'élèves et des réponses apportées à ce changement par les Perdir. Ils montrent ainsi qu'au cours de ces dernières années la prise de conscience par les Perdir – devant l'éloignement des parents de l'établissement, de leur moindre intérêt (ou moindre disponibilité) pour le domaine scolaire – de la nécessité de renouer ce lien au bénéfice des élèves mais aussi du fonctionnement de l'établissement, a bien été présente. Ils indiquent aussi trois faits majeurs :

- Ces changements ont participé à l'amélioration constatée du climat des établissements.
- Ces adaptations semblent insuffisantes pour enrayer ce « désengagement » des parents.
- L'évolution de la qualité de ce partenariat semble en panne et même en régression. Signe qui peut être interprété à la fois comme une conséquence de l'évolution du comportement « consommateur » de certains parents et comme un repli de

l'institution sur elle-même selon le principe « L'école est son propre recours ». Les liens causals entre ces deux interprétations se révélant très fréquents.

In fine, ce chapitre a permis, d'une part, de mettre en évidence et de façon plus « authentique » le positionnement actuel des Perdir sur le vaste champ de leurs rapports avec les parents d'élèves et d'autre part, de connaître l'évolution de composants importants de ce partenariat sur 9 ans. Il nous a semblé toutefois que cette « photographie » était insuffisante pour comprendre finement le processus de développement de ce partenariat et plus particulièrement découvrir ses éléments les plus constitutifs. Le chapitre qui suit apporte des réponses.

4/ LES COMPOSANTS SIGNIFICATIFS DE LA RELATION ÉTABLISSEMENT/PARENTS

Dans l'objectif de mieux saisir la dynamique de construction et d'évolution du partenariat École/Parents et de faire émerger les éléments les plus prépondérants, nous avons procédé à une analyse statistique fondée principalement sur la technique du CHI2 comme évoqué dans la partie méthodologie.

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

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

Les réponses aux questions de ces trois types sont croisées d'une part avec les caractéristiques personnelles des personnels de direction (âge, sexe, etc.) et d'autre part avec les caractéristiques des établissements (catégorie, participation à un réseau d'éducation prioritaire, etc.).

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

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

4.1 Différends et agressions

		Les différends avec les parents dans notre établissement sont liés aux punitions et aux sanctions données à leurs enfants				Total
		Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
De quelle catégorie d'établissement s'agit-il ?	Collège	2,29 %	14,53 %	60,51 %	22,67 %	100 %
	LEGT	7,89 %	33,33 %	50,88 %	7,89 %	100 %
	LP	4,05 %	19,59 %	65,54 %	10,81 %	100 %
	LPO	4,10 %	31,97 %	56,56 %	7,38 %	100 %
	Total	3,29 %	18,59 %	59,41 %	18,71 %	

Tableau de croisement entre la catégorie d'établissement et la raison des différends entre enseignants et parents ($\chi^2 = 111.063$, $p < 0.0001$)

Influence des caractéristiques des établissements scolaires

		Vous avez eu au cours de l'année des différends avec des parents				Total
		presque jamais	quelque-fois dans l'année	environ une fois par mois	presque toutes les semaines	
Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents d'élèves	Défavorisée : ouvriers et inactifs	28,14 %	50,06 %	14,20 %	7,60 %	100 %
	Moyenne : employés, artisans, commerçants	29,94 %	52,75 %	13,24 %	4,07 %	100 %
	Favorisée A : cadres supérieurs, chefs d'entreprise et professions libérales et enseignants	19,46 %	43,97 %	22,18 %	14,40 %	100 %
	Favorisée B : professions intermédiaires sauf enseignants	26,75 %	52,67 %	15,64 %	4,94 %	100 %
	Total	27,18 %	50,31 %	15,27 %	7,24 %	

Tableau de croisement entre les fréquences des différends avec les parents et les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents d'élèves ($\chi^2 = 48.075$, $p < 0.0001$)

		Au cours de l'année 2012-2013, avez-vous reçu des menaces de la part de parents d'élèves ?				Total
		jamais	1 ou 2 fois	3 ou 4 fois	plus de 4 fois	
Nombre de signalements (SIVIS, DASEN, RECTORAT)	0	73,35 %	24,01 %	1,58 %	1,06 %	100 %
	[0-1]	63,28 %	32,58 %	3,74 %	0,40 %	100 %
	[1-2]	57,59 %	35,52 %	4,14 %	2,76 %	100 %
	[2-4]	59,01 %	31,06 %	8,07 %	1,86 %	100 %
	[4 et +]	56,76 %	25,68 %	13,51 %	4,05 %	100 %
	Total	63,88 %	30,67 %	4,17 %	1,27 %	

Tableau de croisement entre le nombre de signalements dans l'établissement pour 100 élèves et les menaces adressées aux Perdrix par les parents ($\chi^2=59,928$, $p < 0,0001$)

Influence de la perception des familles par les directeurs

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

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

		Vous avez eu au cours de l'année des différends avec des parents				Total
		presque jamais	quelque- fois dans l'année	environ une fois par mois	presque toutes les se- maines	
La majorité des parents de mon établis- sement inculque à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine	Pas d'accord du tout	14,58 %	29,17 %	29,17 %	27,08 %	100 %
	Plutôt pas d'accord	22,57 %	47,83 %	20,08 %	9,52 %	100 %
	Plutôt d'accord	29,16 %	51,90 %	13,18 %	5,76 %	100 %
	Tout à fait d'accord	34,97 %	53,15 %	8,39 %	3,50 %	100 %
	Total	27,41 %	50,26 %	15,13 %	7,20 %	

Tableau de croisement entre les fréquences des différends avec les parents et « La majorité des parents de mon établissement inculque à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine » ($\chi^2=73,22$, $p < 0,0001$)

		Vous avez eu au cours de l'année des différends avec des parents				Total
		presque jamais	quelque-fois dans l'année	environ une fois par mois	presque toutes les semaines	
Dans notre établissement, les parents respectent notre autorité sur leurs enfants	Pas d'accord du tout	5,56 %	16,67 %	33,33 %	44,44 %	100 %
	Plutôt pas d'accord	12,40 %	42,64 %	27,91 %	17,05 %	100 %
	Plutôt d'accord	28,61 %	52,51 %	13,63 %	5,24 %	100 %
	Tout à fait d'accord	46,05 %	46,05 %	5,26 %	2,63 %	100 %
Total		27,51 %	50,14 %	15,20 %	7,15 %	

Tableau de croisement entre les fréquences des différends avec les parents et le respect de l'autorité du directeur par les parents ($\chi^2=177.969$, $p < 0.0001$)

		Vous avez eu au cours de l'année des différends avec des parents				Total
		presque jamais	quelque-fois dans l'année	environ une fois par mois	presque toutes les semaines	
Selon moi, il est important d'encourager l'implication de tous les parents dans la vie de l'établissement	Pas d'accord du tout	18,75 %	31,25 %	31,25 %	18,75 %	100 %
	Plutôt pas d'accord	18,92 %	41,22 %	24,32 %	15,54 %	100 %
	Plutôt d'accord	22,87 %	52,68 %	16,56 %	7,89 %	100 %
	Tout à fait d'accord	31,99 %	50,31 %	12,42 %	5,28 %	100 %
Total		27,49 %	50,23 %	15,08 %	7,20 %	

Tableau de croisement entre les fréquences des différends avec les parents et l'implication des parents dans la vie de l'établissement ($\chi^2=59.966$, $p < 0.0001$)

Conclusion

En conclusion, il semble que les Perdix exerçant dans des établissements dont les parents d'élèves sont issus de PCS favorisées sont plus fréquemment en conflit avec les parents.

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

Le respect des valeurs de l'école républicaine, s'il est inculqué par les parents, est le garant d'un climat plus paisible. De la même manière, l'implication des parents dans la vie de l'établissement et le respect de l'autorité des Perdrix sont synonymes de climat plus tranquille.

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

4.2 Politique de relations avec les parents

Ni le sexe ni l'âge des Perdrix n'influent sur la politique de relation avec les parents. Il n'y a pas non plus de lien significatif entre la fonction (chef ou chef adjoint) et la fréquence des différends.

Influence des caractéristiques des écoles

		Selon moi, il est important d'encourager l'implication de tous les parents dans la vie de l'établissement				Total
		Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Votre établissement est situé dans une zone	Rurale (campagne et/ou petite ville isolée)	0,65 %	6,49 %	38,10 %	54,76 %	100 %
	Péri-urbaine (mélange de campagne et d'urbain, à densité modérée)	0,68 %	9,48 %	40,41 %	49,44 %	100 %
	Urbaine périphérique (banlieues, faubourgs et zones périphériques très majoritairement ou totalement urbanisées)	1,97 %	6,16 %	31,28 %	60,59 %	100 %
	Urbaine, centre-ville (totalement urbanisé ; urbanisation ancienne et à forte densité)	0,44 %	11,60 %	33,48 %	54,49 %	100 %
Total		0,90 %	8,48 %	35,92 %	54,69 %	

Tableau de croisement entre « Votre établissement est situé dans une zone » et « Selon moi, il est important d'encourager l'implication de tous les parents dans la vie de l'établissement » ($\chi^2=28.378$, $p < 0.0001$)

		Je suis d'accord pour faire du développement des relations avec les parents un des axes du projet d'établissement				Total
		Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Éducation prioritaire	Établissement en Réseau ÉCLAIR	1,33 %	12,00 %	45,33 %	41,33 %	100 %
	Établissement en Réseau de Réussite Scolaire	2,64 %	12,78 %	44,49 %	40,09 %	100 %
	Établissement hors éducation prioritaire	2,09 %	20,25 %	53,41 %	24,25 %	100 %
	Total	2,14 %	18,60 %	51,53 %	27,73 %	

Tableau de croisement entre Éducation prioritaire et « Je suis d'accord pour faire du développement des relations avec les parents un des axes du projet d'établissement »
($\chi^2=33.834$, $p < 0.0001$)

Conclusion

En ce qui concerne la politique de relations avec les parents, les Perdrix de Collège et LEGT organisent plus de réunions avec les parents. Ce sont ceux des collèges qui font participer le plus les parents à la co-construction de projets éducatifs.

L'âge, l'expérience et le sexe du Perdrix ne semblent pas être des facteurs qui déterminent sa politique de relations avec les parents.

Concernant les caractéristiques des établissements scolaires, une tendance semble se dessiner : plus on s'éloigne de la ville, plus les Perdrix sont ouverts à l'implication des parents. Les établissements en Éducation prioritaire sont plus orientés vers la création de relations fortes avec les parents et à en faire un des axes du projet d'établissement.

4.3 Perception des parents par les Perdir

Influence des caractéristiques personnelles des Perdir

		Dans notre établissement, les parents respectent notre autorité sur leurs enfants				Total
		Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Vous êtes	un homme	1,11 %	11,90 %	76,21 %	10,79 %	100 %
	une femme	0,91 %	18,63 %	74,77 %	5,69 %	100 %
Total		1,02 %	14,84 %	75,58 %	8,56 %	

Tableau de croisement entre « Vous êtes ? » et « Dans notre établissement, les parents respectent notre autorité sur leurs enfants » ($\chi^2=26.743$, $p < 0.0001$)

Il n'y a pas de lien significatif entre l'ancienneté en tant que Perdir, l'ancienneté dans le poste actuel et la perception de l'implication des parents dans la vie de l'établissement. La situation professionnelle antérieure n'a pas non plus d'impact.

Influence des caractéristiques des établissements

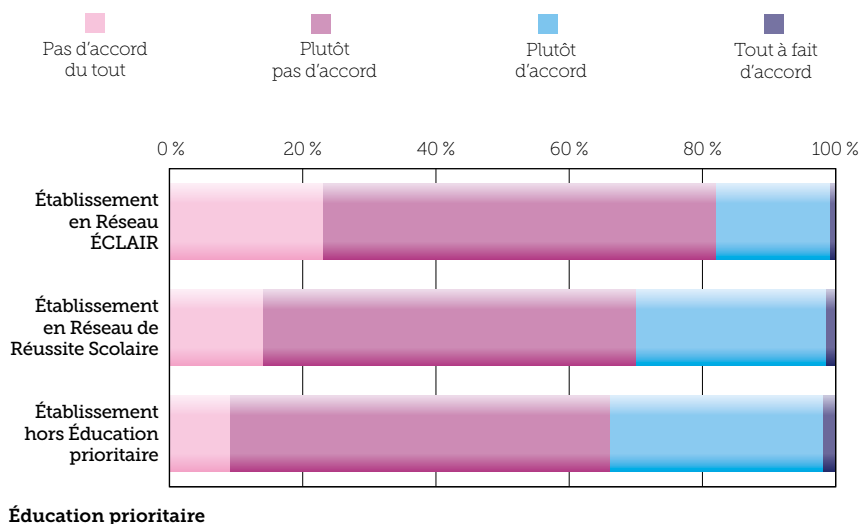
		J'ai du mal à rencontrer les parents des élèves « difficiles » car ils n'acceptent pas ou ne viennent pas aux rendez-vous				Total
		Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Profes- sions et catégo- ries socio- profes- sion- nelles (PCS) des parents d'élèves	Défavorisée : ouvriers et inactifs	6,69 %	26,25 %	43,24 %	23,81 %	100 %
	Moyenne : employés, artisans, commerçants	8,13 %	29,17 %	48,75 %	13,96 %	100 %
	Favorisée A : cadres supérieurs, chefs d'en- treprise et professions libérales et enseignants	11,07 %	33,60 %	47,04 %	8,30 %	100 %
	Favorisée B : professions intermédiaires sauf enseignants	10,00 %	32,08 %	45,00 %	12,92 %	100 %
Total		8,22 %	28,90 %	45,52 %	17,36 %	

Tableau de croisement entre Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents d'élèves et « J'ai du mal à rencontrer les parents des élèves « difficiles » car ils n'acceptent pas ou ne viennent pas aux rendez-vous » ($\chi^2=60.087$, $p < 0.0001$)

		Si les relations entre parents et enseignants ne sont plus très bonnes aujourd'hui, c'est la faute des familles				Total
		Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Éducation prioritaire	Établissement en Réseau ÉCLAIR	22,67 %	58,67 %	17,33 %	1,33 %	100 %
	Établissement en Réseau de Réussite Scolaire	13,96 %	56,31 %	28,38 %	1,35 %	100 %
	Établissement hors éducation prioritaire	8,91 %	57,02 %	31,77 %	2,30 %	100 %
	Total	10,46 %	57,00 %	30,45 %	2,09 %	

Tableau de croisement entre Éducation prioritaire et « Si les relations entre parents et enseignants ne sont plus très bonnes aujourd'hui, c'est la faute des familles » ($\chi^2=22.033$, $p < 0.0001$)

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



		La majorité des parents de mon établissement inculque à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine				Total
		Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Professions et catégories socio-professionnelles (PCS) des parents d'élèves	Défavorisée : ouvriers et inactifs	4,63 %	34,19 %	54,63 %	6,56 %	100 %
	Moyenne : employés, artisans, commerçants	1,04 %	24,38 %	67,08 %	7,50 %	100 %
	Favorisée A : cadres supérieurs, chefs d'entreprise et professions libérales et enseignants	1,60 %	17,60 %	64,80 %	16,00 %	100 %
	Favorisée B : professions intermédiaires sauf enseignants	0,83 %	23,14 %	69,83 %	6,20 %	100 %
	Total	2,69 %	27,60 %	61,60 %	8,11 %	

Tableau de croisement entre Professions et catégories socio-professionnelles (PCS) des parents d'élèves et « La majorité des parents de mon établissement inculque à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine » (chi²=79.186, p < 0.0001)

		Dans notre établissement, les parents respectent notre autorité sur leurs enfants				Total
		Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Nombre de signalements (SIVIS, DASEN, RECTORAT)	0	1,06 %	12,96 %	75,13 %	10,85 %	100 %
	0-1]	0,80 %	15,53 %	75,23 %	8,43 %	100 %
	1-2]	1,39 %	12,50 %	79,51 %	6,60 %	100 %
	2-4]	2,47 %	14,20 %	73,46 %	9,88 %	100 %
	4 et +]	0,00 %	28,77 %	64,38 %	6,85 %	100 %
	Total	1,09 %	14,87 %	75,30 %	8,74 %	

Tableau de croisement entre Nombre de signalements (SIVIS,DASEN,RECTORAT) pour 100 élèves et « Dans notre établissement, les parents respectent notre autorité sur leurs enfants » (chi²=22.141, p < 0.0001)

Conclusion

Les femmes se sentent moins respectées que les hommes mais cela n'a que peu d'influence sur leur perception de la relation avec les parents. Cela est encore plus visible dans les établissements où il y a le plus de signalements.

De plus, les caractéristiques prépondérantes des établissements dans la perception des parents par les Perdrix sont la participation de l'établissement à un réseau d'éducation prioritaire, la PCS dont sont issus les parents et le nombre de signalements. Ainsi plus il y a de signalements dans un établissement, moins l'autorité des Perdrix est respectée.

Le fait d'inculquer aux enfants le respect des valeurs de l'école républicaine est moins prononcé quand la PCS « défavorisée » est prépondérante parmi les parents d'élèves.

Il faut noter que la perception et l'opinion qu'ont les Perdrix sur les parents ont un impact fort sur tous ces liens. Ainsi, on constate que les différends et les agressions sont plus fréquents lorsque les Perdrix pensent que les parents ne respectent pas leur autorité sur les enfants, qu'ils n'inculquent pas le respect des valeurs républicaines de l'école, qu'ils ne leur font pas confiance, qu'ils ne participent pas à la vie générale de l'établissement.

4.4 Climat de l'établissement et relations avec les parents

Au terme de ce chapitre et pour synthétiser l'ensemble de ces résultats, il nous est apparu opportun de mettre en relief les très bonnes corrélations entre le climat scolaire et 5 variables privilégiées composant le partenariat Établissement/Parents.

Elles concernent les différends avec les parents, le respect de l'autorité des enseignants sur les enfants par les parents, la confiance des parents vis-à-vis du Perdir, l'éducation par les parents au respect des valeurs républicaines et l'implication des parents dans la vie de l'établissement. On note pour l'ensemble de ces champs que la qualité du climat scolaire est liée de façon privilégiée aux opinions des Perdir sur les parents d'élèves notamment sur certains comportements et valeurs familiaux.

Climat et différends

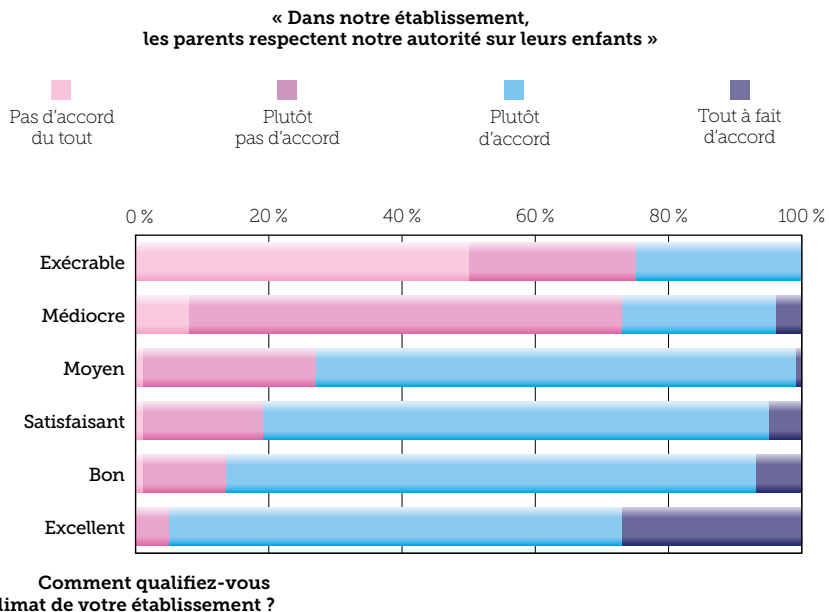
		Vous avez eu au cours de l'année des différends avec des parents				Total
		presque jamais	quelque-fois dans l'année	environ une fois par mois	presque toutes les semaines	
Comment qualifiez-vous le climat de votre établissement ?	Exécrable	25,00 %	25,00 %	50,00 %	0,00 %	100 %
	Médiocre	15,38 %	57,69 %	15,38 %	11,54 %	100 %
	Moyen	17,39 %	52,17 %	20,87 %	9,57 %	100 %
	Satisfaisant	17,87 %	52,11 %	21,34 %	8,68 %	100 %
	Bon	29,63 %	50,05 %	13,35 %	6,98 %	100 %
	Excellent	40,79 %	46,05 %	9,21 %	3,95 %	100 %
	Total	27,37 %	50,20 %	15,24 %	7,20 %	

Tableau de croisement entre « Comment qualifiez-vous le climat de votre établissement ? » et « Vous avez eu au cours de l'année des différends avec des parents »
($\chi^2=67.351$, $p < 0.0001$)

Climat et respect / autorité

		Dans notre établissement, les parents respectent notre autorité sur leurs enfants				Total
		Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Comment qualifiez-vous le climat de votre établissement ?	Exécrable	50,00 %	25,00 %	25,00 %	0,00 %	100 %
	Médiocre	7,69 %	65,38 %	23,08 %	3,85 %	100 %
	Moyen	0,87 %	26,09 %	72,17 %	0,87 %	100 %
	Satisfaisant	1,24 %	18,36 %	75,68 %	4,71 %	100 %
	Bon	0,81 %	12,69 %	79,56 %	6,95 %	100 %
	Excellent	0,00 %	4,85 %	67,84 %	27,31 %	100 %
	Total	1,02 %	14,65 %	75,74 %	8,60 %	

Tableau de croisement entre « Comment qualifiez-vous le climat de votre établissement ? » et « Dans notre établissement, les parents respectent notre autorité sur leurs enfants » (chi²=312.708, p < 0.0001)

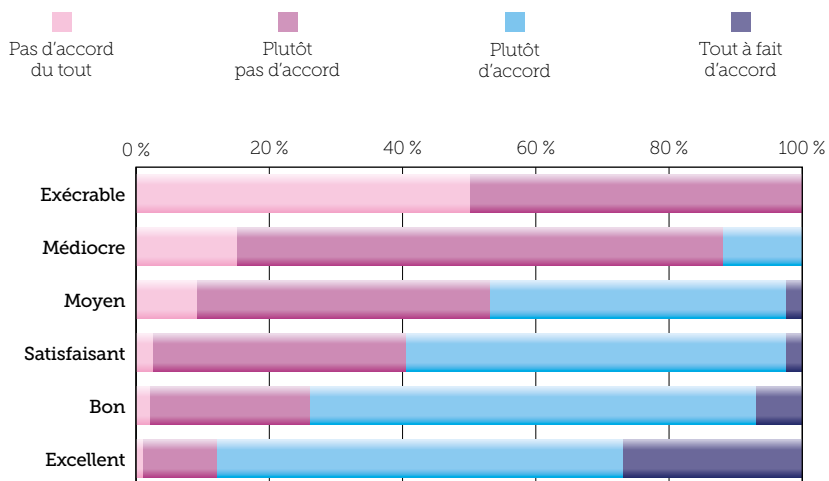


Climat et respect des valeurs de l'école républicaine

		La majorité des parents de mon établissement inculque à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine				Total
		Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Comment qualifiez-vous le climat de votre établissement ?	Exécrable	50,00 %	50,00 %	0,00 %	0,00 %	100 %
	Médiocre	15,38 %	73,08 %	11,54 %	0,00 %	100 %
	Moyen	8,77 %	43,86 %	44,74 %	2,63 %	100 %
	Satisfaisant	2,53 %	37,97 %	56,96 %	2,53 %	100 %
	Bon	2,03 %	24,32 %	66,87 %	6,79 %	100 %
	Excellent	0,87 %	11,35 %	61,14 %	26,64 %	100 %
	Total	2,74 %	27,75 %	61,48 %	8,03 %	

Tableau de croisement entre « Comment qualifiez-vous le climat de votre établissement ? » et « La majorité des parents de mon établissement inculque à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine » ($\chi^2=285.908$, $p < 0.0001$)

« La majorité des parents de mon établissement inculque à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine »



Comment qualifiez-vous le climat de votre établissement ?

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

- 3,95 % des Perdir exerçant dans un climat « Excellent » déclarent avoir eu des différends presque une fois par semaine contre 11,54 % exerçant dans un climat « Médiocre ».
- 95,15 % des Perdir qui exercent dans un climat « Excellent » déclarent qu'ils sont respectés par les parents contre 26,93 % des Perdir exerçant dans un climat « Médiocre ».
- 87,78 % des Perdir exerçant dans un climat « Excellent » indiquent que les parents inculquent le respect des valeurs républicaines à leurs enfants contre 11,54 % exerçant dans un climat « Médiocre ».
- 85,5 % des Perdir qui exercent dans un climat excellent sont dans un établissement où les enseignants informent les parents du programme et des objectifs pédagogiques de l'année.
- 90 % des Perdir qui exercent dans un climat « Excellent » encouragent l'implication des parents dans la vie de l'établissement.

4.5 Analyse

Cette partie de l'étude permet de mettre en évidence des phénomènes peu apparents ou même occultés par le travail statistique précédent. Elle permet aussi de combattre certaines idées reçues ou communément admises en montrant que les relations causales sur lesquelles elles reposent ne sont pas significatives.

C'est ainsi que les variables individuelles et personnelles des Perdir (sexe, âge, fonction, origine et ancienneté professionnelles) ne jouent pas ou alors à la marge sur les pratiques et les opinions concernant le partenariat avec les parents. Ce constat est révélateur à plus d'un titre. D'abord il permet de penser au regard de la diversité des politiques menées que les liens se situent sur d'autres champs notamment sur les caractéristiques de l'établissement et les opinions et pratiques des Perdir. Ensuite, il renforce le constat de l'homogénéité du corps des Personnels de direction issus d'un statut particulièrement stable et bénéficiant d'un fort syndicalisme alliant la défense de la profession à une force de propositions.

La seconde information qui se dégage de ce travail porte sur les confirmations mais ici quantifiées et mesurées des liens des variables qui suivent avec la qualité des relations Établissements/Parents. Ce domaine concerne :

- Les différends et les agressions
- La politique disciplinaire de l'établissement
- La PCS des parents d'élèves
- Les projets éducatifs
- Le respect de l'autorité des Perdir
- L'implication des parents

Enfin, ces croisements font apparaître des phénomènes en grande partie ignorés que l'on pourrait qualifier de « signaux à bas bruit » ou d'alerte. Signaux qui si l'on n'y prend garde risquent de déstabiliser le fonctionnement des établissements tant dans sa gouvernance que dans sa mission d'enseignement et éducative.

Six signaux principaux nous semblent devoir être pris en compte en priorité :

- **33 % des Perdir exerçant dans un établissement « hors Zep » considèrent que si les relations entre les parents et les enseignants ne sont plus bonnes c'est la faute des parents contre 18,6 % des Perdir exerçant en réseau Éclair.**
- **44,4 % des Perdir qui ont des différends avec les parents « presque toutes les semaines » considèrent que ces derniers ne respectent pas leur autorité sur leurs enfants contre 2,6 % des Perdir qui déclarent que les parents respectent « tout à fait » cette autorité.**
- **27 % des Perdir qui ont des différends avec les parents « presque toutes les semaines » estiment que ces derniers n'inculquent « pas du tout » le respect des valeurs républicaines de l'école contre 3,5 % des Perdir qui considèrent que les parents respectent « tout à fait » ces valeurs.**
- **19 % des Perdir qui ne sont « pas du tout d'accord » pour encourager l'implication des parents dans la vie de l'établissement ont « presque toutes les semaines » des différends avec les parents contre 5 % de Perdir qui déclarent qu'ils sont « tout à fait d'accord ».**
- **87 % des Perdir exerçant dans un établissement « sans signalement » estiment être respectés par les parents dans l'exercice de leur autorité sur les enfants de ces derniers contre 70 % des Perdir exerçant dans un établissement ayant procédé à 30 signalements et plus.**
- **20 % des Perdir femmes considèrent que les parents ne respectent pas leur autorité sur leurs enfants contre 13 % des Perdir hommes.**

Différends et agressions

En premier, il faut constater que très peu de caractéristiques personnelles de Perdir sont corrélées au domaine des différends et agressions au contraire des caractéristiques de l'établissement et des opinions portées sur les parents. L'importance des liens avec la catégorie d'établissement, la PCS des parents d'élèves et l'environnement géographique est très nette mais apparaît quant à ses impacts en retrait de ceux enregistrés sur le registre « émotionnel ». À noter que sur ce registre, il existe d'une part des comportements de Perdir de type « victimaire » et qui cumulent les différentes formes d'agressions et d'autre part des pratiques relationnelles de Perdir avec les parents qui sont « inadaptées et provocatrices ». La contribution au débat de J. M. Horenstein (médecin psychiatre MGEN) permet de mieux comprendre le « surgissement » des conflits, de les gérer et surtout de les prévenir.

D'une façon plus large, il nous semble nécessaire de penser ces manifestations « agressives » comme la résultante d'un processus qui prend fréquemment sa source et de façon simultanée sur les registres suivants :

- la politique urbaine et sociale, locale et nationale (diminution de la mixité sociale ou même disparition, dévitalisation culturelle et économique) ;
- la perte pour l'École de son monopole du savoir et de son autorité morale ;
- le comportement de repli sur soi et de défense des enseignants ;
- l'attitude « consommateurs d'école » des parents d'élèves ;
- le manque de reconnaissance mutuelle et de dialogues entre les enseignants et les parents ;
- l'inadéquation de l'offre de partenariat de la part des établissements (méthode, outils, organisation, contenus) aux besoins et à la demande réelle des parents ;
- le non-respect des valeurs de l'école républicaine et la volonté d'imposer les valeurs familiales.

Sanctions et punitions

La politique disciplinaire de l'établissement est l'un des facteurs les plus influents sur la qualité des relations avec les parents. C'est la première cause de différends avec ces derniers. Notre étude montre notamment que plus les sanctions sont nombreuses (signalements, exclusions) moins la confiance existe entre les Perdrix et les parents, moins ces derniers respectent l'autorité des chefs d'établissement sur leurs enfants et plus les menaces et insultes envers ces personnels sont nombreuses.

Une étude de 2010 sur l'exclusion scolaire (*États généraux de la sécurité à l'école*, G. Fotinos) montrait l'ampleur du phénomène. Situation considérée dans une majorité d'établissement comme un « outil régulateur et normal » de la vie de l'établissement. Une étude récente de B. Moignard (Université Paris Est-Créteil) enregistrait le même phénomène pour les exclusions temporaires. Malgré les efforts réglementaires du ministère de l'Éducation nationale instituant les « mesures de responsabilisation » et promouvant le développement des TIG (Travaux d'intérêt général) et les commissions éducatives, la situation ne semble pas s'être beaucoup améliorée. La voie à suivre (voir chapitre Propositions) ne passerait-elle pas par une participation active des parents au règlement de ces situations ? L'exemple passé de collèges « Zep, Zone violences » ne convoquant plus de conseils de discipline après avoir institué cette coéducation avec les parents nous paraît probant.

PCS des parents d'élèves

La caractéristique « socio-économique » des établissements est en très forte correspondance avec les opinions et pratiques des Perdrix sur les parents. De fait, cette étude fait apparaître une véritable hiérarchie de jugement selon ce critère. C'est ainsi que « la faute des familles » dans la dégradation des relations avec les enseignants est forte pour les Perdrix exerçant hors Zep et faible pour ceux exerçant en Zep.

De même, l'enseignement familial du respect des valeurs de l'école républicaine aux enfants est nettement plus indiqué par les Perdrix exerçant dans des établissements où la population de parents est « favorisée » que pour ceux exerçant en milieu PCS « défavorisée ».

Enfin, ce sont les parents de LP (et dans une moindre mesure des collègues Zep) qui concentrent le plus d'opinions négatives sur leur participation à la vie de l'établissement, au suivi de la scolarité de leurs enfants, au respect des valeurs de l'école républicaine...

Nous sommes ici peut-être à l'enseignement majeur de cette étude. Les classes populaires se détachent de plus en plus de l'École de la République. Le fossé paraît s'être considérablement élargi depuis quelques années. Quant aux classes « favorisées », elles reconnaissent à l'école son rôle de « pilier de la république » et plus particulièrement ses deux grands principes de fonctionnement fondés sur l'égalité des chances et le mérite scolaire. À cet égard, comme cette étude le confirme, elles se considèrent, en règle générale, comme légitimes pour interférer sur les choix pédagogiques, les décisions éducatives et instaurer si nécessaire une vigilance éducative de l'établissement.

Ne pas prendre en compte cette réalité ne peut que conduire à une « école à deux vitesses » (déjà amorcée). Ne serait-il pas temps à l'image des Québécois de reconnaître à tous les parents le droit à une participation réelle au fonctionnement de nos établissements en leur donnant les moyens de le faire (voir contribution au débat de Denis Meuret). Le « vivre ensemble » tant dans l'établissement que dans la société française en dépend en partie.

Perdre homme/femme

Le fait que près d'un Perdrix femme sur cinq considère que les parents ne respectent pas leur autorité sur leurs enfants contre près d'un Perdrix homme sur 10 pose de façon subreptice et par une autre entrée le problème récurrent de la place de la femme dans la société française mais indique aussi une difficulté singulière d'exercice du métier pour les femmes plus marquée dans les collèges Zep. Pour une profession qui se féminise pour atteindre bientôt une parité homme/femme mais qui il faut le noter voit les postes de centre-ville et de LEGT occupés majoritairement par des hommes, cette situation est inquiétante et nécessiterait une étude plus approfondie. La polémique sur le genre si elle n'est pas enrayée ne peut qu'accentuer la situation.

5/ TYPOLOGIE DES PERSONNELS DE DIRECTION

A fin d'obtenir une vision encore plus exacte de la réalité, il nous a semblé nécessaire, au regard de certains résultats extrêmement contrastés et d'autres particulièrement homogènes, de tenter de mettre en évidence une typologie des pratiques et opinions des enseignants concernant les relations avec les parents. Les résultats de ce travail sont probants. 6 profils différents ont émergé. Par souci de présentation, nous vous présentons ci-dessous et pour chacun d'entre eux les 10 plus importantes corrélations. Ce qui n'exclut pas que pour la partie commentaires, nous sollicitons d'autres interactions.

CLASSE 1 / 6 (Pourcentage : 10,92)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test
Indice d'agression pondéré	7 à 22	12,33
Indice d'agression	4 à 10	12,32
Ces dernières années, la qualité des relations entre parents et enseignants	s'est dégradée	10,04
Les différends avec les parents dans notre établissement sont liés aux punitions et aux sanctions données à leurs enfants.	Tout à fait d'accord	8,85
Dans notre établissement, les parents respectent notre autorité sur leurs enfants.	Plutôt pas d'accord	8,66
Au cours de l'année 2012-2013, avez-vous reçu des menaces de la part de parents d'élèves ?	3 ou 4 fois	8,42
Vous avez eu au cours de l'année des différends avec des parents	presque toutes les semaines	8,13
J'ai le sentiment que les parents d'élèves me font confiance.	Plutôt pas d'accord	7,97
Au cours de l'année 2012-2013, avez-vous été harcelé par des parents d'élèves ?	Plus de 4 fois	7,77
J'ai le sentiment que les parents d'élèves font confiance aux enseignants	Plutôt pas d'accord	7,68

Cette catégorie concerne 11 % des Perdir dont 1 sur 4 exerce dans un établissement où la population de parents d'élèves est « favorisée », à faible mixité sociale. Elle se caractérise plus particulièrement par une qualité de relation avec les parents « dégradée », un sentiment de méfiance tant vis-à-vis des Perdir que des enseignants, un non-respect de l'autorité de ces derniers sur leurs enfants, un reproche d'ingérence dans le fonctionnement de l'établissement, par un fort taux d'agression sur les Perdir et se montre opposée à toute forme de coopération avec les parents..

CLASSE 2 / 6 (Pourcentage : 26,28)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test
Indice d'agression	1 à 3	11,50
Au cours de l'année 2012-2013, avez-vous reçu des menaces de la part de parents d'élèves ?	1 ou deux fois	9,61
De quelle catégorie d'établissement s'agit-il ?	Collège	9,18
Au cours de l'année 2012-2013, avez-vous été insulté par des parents d'élèves ?	1 ou deux fois	9,07
Indice d'agression pondéré	5 à 6	8,72
Au cours de l'année 2012-2013, avez-vous été harcelé par des parents d'élèves ?	1 ou deux fois	8,64
Comment qualifiez-vous le climat des relations de votre établissement avec les parents d'élèves ?	Satisfaisant	7,51
Les élèves se sentent tout à fait en sécurité dans notre établissement.	Plutôt d'accord	6,88
Comment qualifiez-vous les relations entre enseignants et parents d'élèves dans votre établissement ?	Satisfaisantes	6,46
J'ai le sentiment que les parents d'élèves me font confiance.	Plutôt d'accord	6,40

La catégorie 2 concerne 26,3 % des Perdir dont la très grande majorité (75 %) sont des Principaux dont 28 % exercent en Zep et dont la dominante PCS est « défavorisée ». Elle se caractérise plus particulièrement par un climat de relation avec les parents « Satisfaisant » tant pour les Perdir que pour les enseignants, un sentiment de confiance plutôt positif, un désengagement des parents de la vie de l'établissement et de la scolarité de leurs enfants une image de l'établissement améliorée, un taux non négligeable d'agressions. À noter que la grande majorité des réponses portant sur les domaines de l'opinion et des pratiques se situent sur le registre « Plutôt » et sont la marque d'un prudent engagement dans ce partenariat.

CLASSE 3 / 6 (Pourcentage : 9,43)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-test
De quelle catégorie d'établissement s'agit-il ?	LP	17,28
Taux de présence des parents dans les conseils de classe	Moins de 30 %	14,42
Votre fonction actuelle	Proviseur de LP	13,95
Taux de présence des parents dans les commissions, comités et conseils réglementaires de l'établissement	Moins de 30 %	11,70
Pourcentage d'élèves filles en 2012-2013	Moins de 40 %	9,53
Taux de présence au Conseil d'administration	30 à 49 %	8,35
Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents d'élèves. Indiquez la catégorie dominante ou la plus représentative.	Défavorisée : ouvriers et inactifs	6,74
Nombre annuel de projets éducatifs organisés par l'établissement et faisant appel à l'aide des parents	0	6,34
Les délégués des parents d'élèves de l'établissement jouent bien leur rôle de relais de l'information auprès des parents.	Pas d'accord du tout	6,33
Nombre annuel de projets éducatifs construits conjointement par l'établissement et les parents	0	5,97

La catégorie 3 concerne 9,5 % des Perdir qui, pour la quasi-totalité d'entre eux sont des Proviseurs de LP (81 %) exerçant dans des établissements où la population de parents d'élèves est « défavorisée » (84 %). Elle se caractérise par une qualité de relation avec les parents « moyenne » une très forte absence des parents dans la vie de l'établissement tant dans les projets éducatifs que dans les conseils de l'établissement (Conseil d'administration, Conseils de classe) une éducation familiale qui n'inculque pas le respect des valeurs de l'école républicaine et marque un désintérêt accentué pour la scolarité des enfants. Les caractéristiques sont constitutives d'une identité « partenariale » très fortement structurée par un éloignement massif des parents de la vie et des valeurs de l'établissement.

CLASSE 4 / 6 (Pourcentage : 13,75)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-Test
Nos relations avec les délégués des parents d'élèves sont agréables et efficaces.	Tout à fait d'accord	11,38
J'ai le sentiment que les parents d'élèves me font confiance.	Tout à fait d'accord	10,49
J'ai le sentiment que les parents d'élèves font confiance aux enseignants	Tout à fait d'accord	10,35
Comment qualifiez-vous le climat des relations de votre établissement avec les parents d'élèves ?	Excellent	9,78
Les parents qui s'impliquent dans l'établissement se mêlent trop de sujets qui ne les concernent pas.	Pas d'accord du tout	9,66
Dans notre établissement, les parents respectent notre autorité sur leurs enfants.	Tout à fait d'accord	9,63
Ces dernières années, l'implication des parents dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants s'est dégradée.	Pas d'accord du tout	9,57
Les délégués des parents d'élèves participent régulièrement à la vie de l'établissement	Tout à fait d'accord	8,87
Dans notre établissement nous faisons en sorte qu'il y ait des rencontres informatives, positives et agréables avec les parents et non seulement des rencontres relatives à des problèmes de scolarité et/ou disciplinaires.	Tout à fait d'accord	8,79
Ces dernières années, la qualité des relations entre parents et enseignants	s'est améliorée	8,42

La catégorie 4 concerne 13,7 % des Perdrix dont la quasi-totalité (83,3 %) exerce en Collège (40 % en Zep) à faible mixité sociale et en zone urbaine périphérique (40 %). Les principales caractéristiques de cette population sont un climat de relation avec les parents « Excellent », une forte implication des parents tant dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants que dans la vie de l'établissement et les projets éducatifs, une très bonne collaboration avec les délégués parents, une forte présence de ces derniers aux CA, des relations confiantes et aucune agression envers les Perdrix.

CLASSE 5 / 6 (Pourcentage : 13,07)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-Test
De quelle catégorie d'établissement s'agit-il ?	LEGT	15,01
Votre fonction actuelle	Proviseur de LEGT	10,20
Nb Élèves GF	[1200 et +]	10,20
De quelle catégorie d'établissement s'agit-il ?	LPO	7,85
Pourcentage d'élèves filles en 2012-2013	53 % ou plus	7,55
Votre fonction actuelle	Proviseur adjoint	7,33
Votre fonction actuelle	Proviseur de LEGT(LPO)	6,32
Nombre d'exclusions définitives	Pas d'exclusion	6,26
Nombre de passages d'élèves en conseils de discipline	Pas de passage en CD	6,04
Au cours de l'année 2012-2013 avez-vous été insulté par des parents d'élèves ?	Jamais	5,69

La catégorie 5 concerne 13 % des Perdus qui exercent presque tous en LEGT (68 %) ou en LPO (29 %) ayant un fort nombre important d'élèves, hors « éducation prioritaire » et dont la catégorie de population de parents d'élèves dominante est « Moyenne » (employé, artisans, commerçants). Elle est caractérisée par une forte stabilité au cours de ces dernières années de la qualité de la relation avec les parents ainsi que de l'image de l'établissement auprès de ces derniers, une relation « satisfaisante » avec les délégués des parents d'élèves, pas de projets éducatifs construits avec les parents, peu de différends, aucune agression et un climat d'établissement « Excellent ».

CLASSE 6 / 6 (Pourcentage : 26,55)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-Test
Indice d'agression	Aucune agression	12,31
Indice d'agression pondéré	Aucune agression	12,31
De quelle catégorie d'établissement s'agit-il ?	Collège	11,38
Au cours de l'année 2012-2013, avez-vous reçu des menaces de la part de parents d'élèves ?	Jamais	11,11
Au cours de l'année 2012-2013, avez-vous été harcelé par des parents d'élèves ?	Jamais	10,17
Au cours de l'année 2012-2013, avez-vous été insulté par des parents d'élèves ?	Jamais	9,75
Comment qualifiez-vous le climat des relations de votre établissement avec les parents d'élèves ?	Bon	8,33
La majorité des parents de mon établissement inculque à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine.	Plutôt d'accord	6,30
Dans notre établissement, les parents respectent notre autorité sur leurs enfants.	Plutôt d'accord	6,30
Comment qualifiez-vous les relations entre enseignants et parents d'élèves dans votre établissement ?	Bonnes	5,75

La catégorie 6 concerne 26,5 % des Perdrix qui exercent tous en Collège dont 91,4 % hors Zep et 42 % en zone rurale rurale, dont les dominantes PCS sont « Moyenne » et « Favorisée B ». Les principales caractéristiques sont un bon climat de relation de l'établissement et des enseignants avec les parents, une bonne implication de ces derniers dans la vie de l'établissement et dans la scolarité de leurs enfants, la confiance entre les enseignants et les parents, le respect par ces derniers de l'autorité des enseignants sur leurs enfants ainsi que des contenus et pratiques pédagogiques, aucune agression envers les Perdrix un climat d'établissement « bon ».

L'intérêt majeur de ce travail statistique est de mettre en évidence que la « fatalité » du contexte socio-économique et géographique bien que fortement présente dans l'état des relations Établissement/Parents est battue en brèche par une politique volontariste des établissements qui prend appui sur les opinions et les pratiques des Perdrix.

Bien que cela apparaisse très délicat, nous pensons qu'essayer de qualifier chacun des 6 types ainsi définis peut apporter une certaine clarification de la problématique du positionnement des relations des Perdrix avec les parents et par conséquent de celle de la mise en œuvre de la « coéducation » :

- Catégorie 1 : méfiance et refus
- Catégorie 2 : prudence et modération
- Catégorie 3 : impuissance et résignation
- Catégorie 4 : confiance et coéducation
- Catégorie 5 : stabilité et satisfaction
- Catégorie 6 : bienveillance et coopération

Il est intéressant de remarquer, d'une part, que la majorité des Perdir déclarent une qualité de relation avec les parents « Bonne » ou « Excellente » et que, d'autre part, cette situation repose sur des pratiques (déclarées) différentes. En effet, pour 41% de ces Perdir qui exercent surtout en Collège non Zep, la participation des parents est active et concrète et, pour 13 % exerçant surtout en LEGT, cette dernière est essentiellement fondée sur l'information et la passivité.

***In fine*, deux constats majeurs ressortent de ce type d'analyse : plus les liens de l'établissement avec les parents d'élèves se distendent, plus le nombre de différends et d'agressions des parents vis-à-vis des Perdir est important et plus le climat de l'établissement se dégrade.**

6 / PROPOSITIONS

L'ensemble des résultats obtenus par cette enquête met en évidence d'une part une certaine inadéquation des réponses apportées par les établissements pour mettre en œuvre les directives du législateur et enrayer le désengagement des parents du champ scolaire et d'autre part souligne ce malentendu et ses conséquences tant au niveau du fonctionnement de l'établissement et de son climat qu'à celui des conditions et de la qualité de vie au travail des Perdir.

Cette situation qui, vue du côté Perdir, repose en partie sur les reproches aux parents de la non-représentativité de leurs délégués, de comportements agressifs et de désintérêt pour la vie de l'établissement et dans une moindre proportion pour la scolarité de leurs enfants, peut trouver dans les pistes d'action qui suivent des voies permettant de lever ces obstacles.

La première, de type réglementaire et statutaire, a pour objectif de modifier :

- **Le positionnement des chefs d'établissement et des enseignants dans la relation avec les parents en renforçant leur mission éducative et citoyenne d'une part par un référentiel de métier qui intègre réellement cette dimension et d'autre part par une formation initiale et continue qui considère ce partenariat comme un des éléments structurant l'exercice ordinaire de la responsabilité de Perdir.**
- **La place et le rôle des délégués parents d'élèves d'une part dans le fonctionnement de l'établissement avec l'objectif de tendre – sous réserve d'une véritable représentativité – à constituer une instance consultative et d'autre part dans la politique éducative locale en étant associés à toutes les décisions concernant les enfants et les jeunes.**

La seconde, en rapport direct avec les constats et analyse de cette étude, plus particulièrement ceux relatifs à la partie « Différends et agressions », se place sur le champ des actions construites en commun pour réduire ces conflits et apporter des éléments pérennes dans la construction d'un climat d'école partenarial serein.

Ces propositions qui, pour la plupart, ont fait l'objet d'expérimentations passées s'inscrivent dans le cadre de la diffusion des « bonnes pratiques ». Elles en possèdent les composants essentiels et peuvent devenir de véritables points d'ancrage à partir desquels peut se créer une politique de coopération capable d'irriguer l'établissement à tous les niveaux de son fonctionnement.

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

6.1 Initiatives nationales : statuts et formations

Comme l'enquête le démontre, la majorité des Perdrix considère que la mise en œuvre du partenariat avec les parents fait partie de ses missions mais qu'en règle générale, ils « bricolent » par manque de connaissances et de points de repères, en un mot de formation, mais aussi, pour certains, de temps. Quelques pistes pérennes pour répondre globalement à cette situation.

- **Inscrire le partenariat avec les parents et le programme d'actions le mettant en place comme un des axes du projet d'établissement. En préciser les objectifs, les moyens et l'évaluation.**
- **Redéfinir réellement le métier d'enseignant du second degré en considérant au regard de la situation actuelle de l'école française les bénéfices reconnus par la recherche « d'une éducation partagée » continue et cohérente des enfants et des jeunes avec les partenaires éducatifs reconnus par l'État.**
- **Prendre en compte la nécessité de création d'un statut de délégué-parent d'élèves, gage d'une plus grande représentativité de l'ensemble des parents de l'établissement et d'une ouverture sociale et culturelle plus diversifiée. Inclure dans ce statut, l'accueil et la prise en charge des parents primo-arrivants ainsi que l'organisation d'une formation régulière des parents à la relation avec les personnels de l'établissement.**
- **Créer des instances consultatives permanentes dotées du droit d'auto-saisine en matière de vie scolaire dans les établissements (type « collège des parents ») et pour le périscolaire et extrascolaire local (type conseil Éducatif).**
- **Former les Perdrix et les enseignants du second degré à la relation avec les parents et dans ce but, mettre en place de façon pérenne et régulière, un module de formation initiale et continue qui se développe sur 5 champs :**
 - l'explication du fonctionnement et des valeurs de l'école aux parents ;
 - la connaissance des familles et des représentants des parents d'élèves ;
 - les démarches d'accompagnement des familles ;
 - les résultats des recherches et études sur le domaine École/Parents ;
 - les outils du partenariat.

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

- Recommander l'institution d'une journée de pré-rentree pour les familles des élèves de l'établissement dans le but d'établir – sur les bases d'un dialogue confiant, d'une reconnaissance des lieux et des personnes, d'informations scolaires et d'activités communes – un partenariat actif et efficace.

6.2 Initiatives locales : cinq points d'ancrage

La lutte contre la violence dans l'établissement

Comme les enquêtes d'opinion des organisations de parents d'élèves l'indiquent, cette situation est parmi les toutes premières préoccupations des parents et s'inscrit souvent en tête de leur décision de participer au fonctionnement de l'établissement (surtout au Collège).

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

La première repose principalement sur le développement des compétences sociales et de la citoyenneté active dont les objectifs généraux sont : affermir et affirmer la confiance en soi, aider et être solidaire, respecter les règles et les lois du « vivre ensemble », savoir gérer pacifiquement les conflits. Cet enseignement pour obtenir toute son efficacité et des effets pérennes se doit d'associer les parents pour que ces principes de vie soient aussi reconnus (si nécessaire) et diffusés dans le milieu familial avec l'aide éventuelle d'un médiateur sorte de pont culturel entre les valeurs de l'école et celles des parents. À noter que les programmes et guides « d'implication parentales » centrés sur ce domaine et réalisés au Québec ou aux États Unis ont démontré depuis longtemps leur efficacité.

La seconde, pour atteindre ces objectifs, nécessite bien sûr de mettre en place une politique d'information et de documentation adaptée et régulière comme la mallette des parents pour les élèves de 6^{ème} ou le dispositif d'ATD quart monde mais aussi et surtout de rétablir – sur ce sujet « explosif » dans certains établissements – un dialogue confiant avec les parents. Pour ce faire, la transparence par l'organisation régulière de rencontres – bilan portant sur l'évolution du climat scolaire liée à la mise en place d'une « permanence » au sein de l'établissement assurée par des parents d'élèves et des personnels de l'établissement – apparaît comme une des voies à suivre.

Remarquons ici que les propositions de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation sur les relations entre l'école et les parents : « instituer des médiateurs école-parents auprès des établissements », « généraliser à terme à toutes les classes le dispositif "mallette aux parents" », « adosser les aides à la parentalité centrées sur l'accompagnement à la scolarité aux projets d'école et d'établissement » rejoignent en les renforçant les deux pistes indiquées.

Tous ces éléments concourent par cette cogestion de la violence d'une part à la diminuer si ce n'est à l'éradiquer et d'autre part par la revalorisation de l'image de l'établissement à enrayer le développement du « contournement scolaire » ou du recours à l'enseignement privé.

À noter que les pistes d'action présentées ont déjà été expérimentées avec succès dans plusieurs Collèges (très nette diminution si ce n'est complète disparition des conseils de disciplines et forte amélioration du climat scolaire) : cf. *Une école sans violences, de l'urgence à la maîtrise*, G. Fotinos et J. Fortin, Hachette/Éducation, 2001.

À celles-ci il faut ajouter les résultats des expérimentations portant sur de nouvelles organisations du temps scolaire dans les lycées et collèges qui montrent que ces changements construits, suivis et évalués notamment avec les parents aboutissent souvent à des résultats semblables.

Sanctions, punitions, évaluations

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

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

Afin de faciliter la mise en œuvre de ces actions qui réunissent dans une dynamique parents-enseignants, deux actions paraissent particulièrement adaptées :

- **Tenir régulièrement (et le faire connaître) un tableau de bord des décisions disciplinaires (anonyme) et de leur suivi. La transparence en ce domaine se révèle particulièrement bénéfique tant pour les parents, les enseignants que les Perdir.**
Pour les parents, elle ouvre la possibilité de considérer que la sanction donnée s'inscrit dans le respect de valeurs collectives et non pas dans les considérations personnelles des enseignants. Pour les enseignants, elle leur permet de mieux percevoir les caractéristiques de leur pratique en matière disciplinaire et de son évolution.

Pour les Perdir, elle offre l'avantage d'une part, de pouvoir comparer la politique disciplinaire de l'établissement à celles d'autres établissements de même catégorie et d'autre part de modifier ou d'infléchir si nécessaire, les tendances à recourir fréquemment (ou à ne pas recourir) à ces sanctions.

- Associer systématiquement les représentants des parents à l'élaboration du règlement intérieur et d'une charte de vie de l'établissement. L'acceptation des sanctions tant par les parents que les élèves en sera grandement facilitée. En effet, cette mesure lève pour les parents « le voile de l'arbitraire et de l'injustice » souvent à l'origine de ce type de différends et permet réellement à la sanction d'être éducative. Le front des adultes face aux non-respect par les élèves des règles du « vivre ensemble » se trouve ainsi « reconstitué » (voir Historique).

L'orientation scolaire

L'orientation scolaire est souvent citée comme un des motifs du mécontentement si ce n'est de l'agressivité des parents vis-à-vis des Perdir et des enseignants. Notre étude montre que ce sont les Perdir LEGT qui ont le plus de différends avec les parents sur ce sujet.

Bien que ce phénomène ne concerne in fine que 60 000 familles (cf. étude de G. Fotinos, *Colloque École et Familles 2012*, sous le patronage de la Ministre déléguée à la réussite scolaire), l'impact auprès des parents d'élèves et des élèves est considérable.

Afin de résoudre ce problème qui participe à la qualité des relations des personnels de direction, d'éducation et des enseignants avec les parents et jette plus largement un voile sur les 150 000 élèves qui sortent chaque année du système éducatif sans diplôme ni formation qualifiante, il paraît nécessaire de revenir aux fondamentaux de l'orientation scolaire. Celle-ci doit être considérée comme un processus qui se construit tout au long de la scolarité au Collège avec les 5 acteurs concernés, l'élève, l'enseignant, les parents, le conseiller d'orientation psychologue et le chef d'établissement.

Cet enseignement « Éducation à l'orientation » s'articule sur 3 axes :

- **Les compétences et savoirs transversaux.**
- **La connaissance du système de formation, des métiers et du monde professionnel.**
- **La construction d'une connaissance et représentation positive de soi.**

Sa large diffusion dans les années 1990 a permis notamment d'observer que dans certains Collèges, l'objectif de « zéro défaut » en matière d'orientation (accord de toutes les parties prenantes) était atteint. L'expérimentation en cours « le dernier mot aux parents » en fin de 3^{ème} pour le passage 2^{nde} apparaît – bien que marquant un progrès – biaisée géographiquement et surtout se déroulant sur 1 an de scolarité (pour l'avenir sur 2 années... peut-être).

À noter que la prochaine création d'un corps unique « Psychologues de l'Éducation nationale » réunissant les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation

psychologue peut se révéler inquiétante si elle développe la propension chez ces derniers à rester dans « l'entre-soi du monolithique et mythique entretien individuel » et dans le « secret professionnel ». La participation des parents comme des enseignants au processus d'éducation à l'orientation précitée en serait sûrement affectée.

Une avancée marquante dans ce domaine ne serait-elle pas de suivre la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 qui stipulait que « nul ne peut décider (de son orientation) à la place de l'élève » ? La mise en œuvre (réelle) de l'Éducation à l'orientation en serait la condition *sine qua non*.

Un autre avantage, et non des moindres, de ce changement « copernicien », serait de lutter contre un des défauts majeurs de notre système éducatif trop souvent fondé sur la passivité et la déresponsabilisation de l'élève et plus généralement sur la méconnaissance des « droits de l'enfant et des jeunes ». Après plus d'une décennie de ce régime scolaire, il ne faut pas s'étonner que la participation des jeunes aux élections soit de plus en plus faible et que leur engagement associatif, syndical ou politique soit de moins en moins fréquent. Commencer par leur donner cette responsabilité (sous la réserve émise) serait une marque évidente de progrès vers une citoyenneté active.

L'opération « école ouverte » pour les parents

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

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

L'objectif est ici d'ouvrir ce dispositif aux parents d'élèves pour leur permettre de découvrir de façon active et responsable l'établissement en dehors du strict temps scolaire.

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

- faire connaître le sens, les missions et le fonctionnement de l'établissement scolaire ;
- utiliser les compétences parentales pour l'organisation des activités proposées aux jeunes ;
- servir de relais et d'intermédiaire avec les professionnels, socio-éducatifs et de santé, partenaires de l'éducation ;
- initier ou développer des pratiques culturelles, sportives, technologiques pour les parents ;

- **mettre en place des activités ludiques et récréatives communes aux adultes et aux jeunes qui soient des moments privilégiés de reconstruction ou d'affermissement des liens familiaux ;**
- **créer les conditions propices, pour certains parents en voie de marginalisation à une requalification sociale et citoyenne ;**
- **rétablir ou établir pour les jeunes l'image parentale dans son statut de référent symbolique et de repère social et affectif ;**
- **promouvoir l'école comme un espace de négociation et de lutte contre la ségrégation ;**
- **prendre en compte le rôle de l'école dans la construction de l'image de quartier et dans son influence sur son peuplement et sur les relations entre les groupes sociaux.**

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

Des lieux privilégiés de dialogue et d'échanges

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

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

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

Quant à la structure extérieure qui adhère aussi à ce réseau sur la base d'une Charte et qui concerne aussi bien les écoles que les établissements du second degré, son objectif est de restructurer les liens école-familles à partir d'événements scolaires. Sa spécificité et son efficacité résident dans son lien permanent

avec les écoles et les établissements scolaires de proximité. **Ce sont les directeurs d'école, les chefs d'établissement, les enseignants qui alertent, saisissent l'association des difficultés particulières d'un élève et ensuite s'engagent à participer à son suivi.**

Les champs d'intervention s'organisent autour de trois pôles : mettre en place et animer un travail partenarial, offrir un espace de formations et de recherches, développer le travail de concertation et de prévention par une activité de réseau. **Ce type d'approche d'aide à la scolarité via la parentalité est propice à des accords conventionnels avec non seulement les établissements scolaires mais aussi les inspections d'académie et les rectorats.**

Ils sont construits plus particulièrement sur deux axes :

- **le soutien au personnel de l'Éducation nationale (toutes catégories) dans leurs relations avec les familles centré sur l'acquisition des savoirs par l'élève ;**
- **la formation de ces personnels sur le thème générique de la relation école-famille et de son importance pour les apprentissages scolaires.**

À noter que ce chapitre s'inscrit dans la continuité du rapport de la Commission des Affaires culturelles et de l'Éducation déjà mentionné tant par son esprit que par ses aspects concrets et opératoires.

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

Pour être réalisées avec une bonne probabilité de réussite, toutes ces actions nécessitent deux préalables majeurs.

D'abord, un comportement et des attitudes « bienveillantes » à l'égard des parents ainsi qu'un respect mutuel et une reconnaissance réciproque des compétences de chacun. Le tout dans un climat de confiance et de coopération active.

Ensuite, sur le plan pratique, établir au niveau de l'établissement une cartographie des lieux et des personnes traitant des différends et des conflits avec les parents, accompagnée des précisions concernant la fréquence et la nature des affaires traitées et de leur suivi. Cet outil devrait faciliter la mise en œuvre de l'axe « relations avec les parents » du projet d'établissement, faciliter le management du chef d'établissement et *in fine* participer à l'amélioration du climat scolaire.

Cette étude singulière par son approche de la compréhension de la relation Lycée-Collège/Parents fondée essentiellement sur les champs de la perception et du ressenti des Personnels de direction et de leurs conditions de travail montre de façon probante que pour ces personnels – malgré les efforts développés – le fossé avec les familles s’est agrandi au cours des dernières années. Situation qui prend des significations très différentes lorsqu’elle est rapportée à la catégorie d’établissement et rend éclatante l’inégalité scolaire française dans son accès aux parents.

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

En « contrepoids », ce travail fait aussi le constat de la part des Personnels de direction et de façon majoritaire de leur satisfaction d’enregistrer une très bonne participation des délégués parents d’élèves aux instances institutionnelles et à la vie de l’établissement dans un climat relationnel efficace et agréable. Le tout reposant sur le sentiment que les parents d’élèves leur font confiance. À noter ici que la plupart des Perdir souhaitent une implication plus importante des parents dans la vie de l’école mais qu’une minorité significative d’entre eux y est opposée.

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

par les Personnels de direction trouve une bonne partie de sa source dans ce partenariat rassurant « clos » et « codifié » par l'institution et eux-mêmes.

Cette étude nous a permis de valider plusieurs hypothèses dont les plus importantes sont relatives aux influences marquées par certaines formes et contenus du partenariat Lycée-Collège/Parents et par un nombre important d'opinions des Perdrix sur les différends avec les parents d'élèves et le climat de l'établissement. Elle a aussi fait émerger des résultats que nous considérons comme des « signaux » marqueurs du changement de la nature des tensions et des formes de rapports entre les deux partenaires :

- **Près de 7 Perdrix sur 10 considèrent que les délégués parents ne sont pas représentatifs de l'ensemble des parents de l'établissement.**
- **Près de 1 Perdrix sur 3 indique que les parents de l'établissement n'inculquent pas à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine.**
- **Près de 4 Perdrix sur 10 répondent que les parents expriment régulièrement des critiques sur les contenus des enseignements.**
- **1 Perdrix sur 3 est d'accord pour considérer que si les relations enseignants/parents ne sont plus bonnes, c'est la faute des familles.**
- **4 Perdrix sur 10 déclarent avoir reçu des menaces de la part des parents et 3 Perdrix sur 10 avoir été insultés.**
- **8 Perdrix LP sur 10 indiquent que les parents ne sont pas concernés par la vie de l'établissement et que les parents des « enfants difficiles » n'acceptent pas ou ne viennent pas aux rendez-vous.**

Chacun de ces six points – qui mériteraient de faire l'objet de recherches ultérieures – nous semble, si l'on n'y remédie pas rapidement, être en capacité de fragiliser le fonctionnement de nos établissements et de dégrader fortement les conditions de travail tant des Perdrix que des enseignants et personnels d'éducation.

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

L'exemple de la polémique sur le « genre », la volonté affichée par certains groupes de parents de contrôler le choix des manuels scolaires, des activités pédagogiques et des sorties scolaires nous incitent à penser qu'il est temps, avant ce que certains appellent déjà le « divorce » entre l'École et les parents d'élèves ne devienne irréversible (mais déjà "prononcé" pour une bonne partie des classes populaires), d'introduire les changements nécessaires. L'avenir de notre école publique, laïque et gratuite en dépend sûrement.

1. Pour un dialogue École/Parents apaisé et durable au profit de la réussite de tous les élèves...

Valérie Corre,

Députée du Loiret, rapporteure de la mission parlementaire d'information sur les relations entre l'école et les parents

« **L**a clé de la réussite des élèves, c'est des parents et une institution scolaire qui fonctionnent main dans la main, qui se comprennent. » (Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 1^{er} septembre 2014). Tels sont les mots que, tout juste nommée, la ministre a adressés en direction des familles.

La priorité ainsi donnée au rapprochement de l'école et des parents semble relever de l'évidence. Le lien « école-parent » constitue en effet un fait social majeur puisqu'il touche la vie quotidienne de 17 millions de parents d'élèves, 12 millions d'élèves et 800 000 enseignants et personnels de direction, d'inspection et d'éducation. Chacun est, au moins à un moment de sa vie, concerné par cette question, en tant qu'élève, parent ou enseignant – voire les trois. Et chacun sait que ces relations ne sont pas dénuées de difficultés, d'incompréhensions et de conflits.

Cette reconnaissance du caractère prioritaire de la question est pourtant inédite à ce niveau de l'institution scolaire. Jamais la nécessité du lien « école-parent » n'a été à ce point mise en exergue. Il faut voir dans cette déclaration l'achèvement d'un long processus amorcé et soutenu par de nombreux travaux de recherche conduits depuis une vingtaine d'années, mettant un terme au relatif désintérêt des décideurs publics pour la question. Un processus relayé et accéléré par la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République présentée par le ministre Vincent Peillon.

C'est en effet lors de l'examen de la loi devant l'Assemblée Nationale et au travers d'amendements parlementaires¹³ que la problématique des relations école-

13. Cf. amendements présentés par M^{me} Barbara Pompili (n° 164) et M^{me} Valérie Corre (n° 1331) lors de la 3^{ème} séance du 14 mars 2013 – Assemblée nationale

parents a de nouveau surgi dans l'espace public. La richesse des débats suscités a mis en évidence la nécessité de se donner plus de temps pour approfondir la réflexion. La Commission des Affaires culturelles et de l'Éducation a répondu à ce besoin en créant une mission d'information sur ce thème, composée de 18 députés et dont j'ai eu l'honneur de conduire les travaux.

De novembre 2013 à avril 2014, nous avons rencontré près de 150 personnes : parents d'élèves, personnels d'enseignement ou d'éducation, chercheurs, membres d'associations et de syndicats, à l'occasion de 39 auditions et de 3 déplacements. Ces travaux ont abouti à la publication par l'Assemblée Nationale du rapport d'information n° 2117 « Pour une coopération éducative au service de la réussite des élèves », qui dresse un état des lieux des relations « école-parents » et dégage des propositions à même de répondre à un certain nombre des difficultés et blocages identifiés.

* * *

Les relations entre l'école et les parents sont éminemment complexes. Comme l'a analysé Georges Fotinos¹⁴, ces derniers sont en effet passés d'une position d'« assujettis » à l'égard de l'école, puis de partenaires, d'usagers, voire de consommateurs, avant de devenir des « coéducateurs ». Or ces modèles normatifs, qui se sont succédé dans le temps, peuvent aujourd'hui coexister dans les règles comme dans les pratiques de l'institution scolaire. Il en résulte des tensions, qui loin d'être conjoncturelles, sont « systémiques » et se traduisent par un éloignement croissant de certains parents vis-à-vis de l'institution scolaire.

Historiquement l'école de la République s'est construite sans les parents, si ce n'est contre eux ; résultat de la volonté républicaine de soustraire les enfants de l'influence, à tonalité supposée réactionnaire ou révolutionnaire, de leurs familles.

Ces relations peuvent également être marquées par une double crainte : crainte des professeurs d'être « envahis » par des parents omniprésents ; crainte des parents que l'école ne sache pas bien éduquer leurs enfants ou préparer leur avenir professionnel. En effet, au cours des dernières décennies, les attentes des parents à l'égard de l'institution scolaire ont fortement augmenté, dans un contexte où le diplôme est perçu comme une protection, même relative, contre le chômage. Pour autant, aujourd'hui, les parents ne considèrent plus a priori, que l'école publique soit en mesure de leur garantir les meilleures solutions, que ce soit en termes d'éducation, d'instruction ou de qualification.

Il faut reconnaître que par sa complexité, notre système scolaire ne simplifie pas ces relations. Complexe, puisqu'il fait coexister des cultures pédagogiques et professionnelles différentes et qu'il multiplie les filières et les sigles... Ceci est renforcé par une contrainte supplémentaire : plus l'enfant avance dans sa scolarité, plus les parents s'en éloignent. À l'école maternelle, les parents entrent quotidiennement dans la classe ; ce n'est plus le cas par la suite. Autrement dit, plus le cursus d'un élève devient exigeant et complexe, moins il est aisé pour ses parents de l'accompagner.

14. Audition du 30 janvier 2013

À cela s'ajoutent des difficultés particulières pour atteindre les familles des milieux populaires ou vivants dans la grande pauvreté. Ainsi que l'ont montré les auditions de la mission, le rapport avec l'école de ces parents peut être empreint de méfiance, apprise, héritée ou de rejet. C'est le cas de certains parents dont le parcours scolaire a été difficile, qui ont quitté l'école en froid ou en conflit et qui ne sont pas toujours en mesure de retourner dans ce lieu, synonyme de mauvais souvenirs ou d'échecs. C'est aussi le cas des parents en situation de grande pauvreté, qui, submergés par les contraintes matérielles qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne ne sont pas ou ne se sentent pas en capacité à aider leurs enfants à l'école. Cela est corroboré par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) qui constate que « les parents défavorisés sont moins susceptibles d'être activement impliqués dans la scolarité de leur enfant ». Cette analyse va à l'encontre de l'idée reçue de la « démission » des parents qui a régulièrement été remise en cause lors des auditions. Chacun s'entendant sur la notion de « parents désarmés », voire « désespérés »¹⁵.

À ce contexte se juxtaposent des « irritants », qui jalonnent tous les niveaux d'enseignement et tous les aspects de la vie scolaire, autour desquels se cristallisent les tensions, tels que :

- **la carte scolaire, à l'origine de 30 % des réclamations adressées au médiateur par les usagers du premier degré ;**
- **la scolarisation des enfants en situation de handicap et l'insatisfaction des attentes extrêmement fortes suscitées par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances ;**
- **la violence et le harcèlement à l'école avec le sentiment que le système éducatif est incapable de répondre à ces problématiques ;**
- **les devoirs à la maison, qui ne sont pas nécessairement contestés dans leur principe, mais dont leur contenu peut devenir un sujet de tension ;**
- **la discipline et les procédures disciplinaires, souvent mal comprises et mal acceptées par les parents des enfants sanctionnés, ou, à l'inverse, par des parents décrivant le « laxisme » des conseils de discipline ;**
- **la pédagogie que les enseignants peuvent considérer comme étant leur sanctuaire face aux parents qui estiment avoir un droit de regard.**

Certes, sur le plan des principes, le rôle des parents a été affirmé à plusieurs reprises par le législateur, en particulier par la « loi Jospin » du 10 juillet 1989 qui a consacré la notion de « communauté éducative ». Quant au plan juridique, les parents, à titre individuel et collectif, sont parties prenantes du fonctionnement du service public de l'éducation et de ses écoles et établissements. Ils peuvent, à ce titre, exercer de nombreux droits¹⁶. Cela suffit-il à garantir l'expression pleine et entière des parents dans l'institution scolaire et à les associer étroitement à l'accomplissement de ses missions ? On peut en douter, même si les problèmes rencontrés ne sont pas, pour l'essentiel, d'origine juridique mais pratique.

15. Audition de Jean-Louis Auduc – 19 décembre 2013

16. Cf. décret n° 2006-935 du 28 juillet 2006

Le premier problème est la participation très faible aux élections, même si la situation est contrastée entre le premier et le second degré. Ce phénomène résulte de causes multiples, à commencer par la tendance générale au désengagement qui touche les élections politiques ou professionnelles. Il s'explique aussi par une succession de dysfonctionnements sur le terrain : l'existence de modalités de scrutin très dissuasives pour les parents, des pratiques de constitution de liste pas toujours pluraliste, la publication des résultats des votes dans un délai très long...

Le second problème est le « profil » des parents élus. Plusieurs interlocuteurs de la mission ont souligné le risque de décalage entre ces parents que l'on pourrait dénommer « institutionnels », incontestablement légitimes du fait de leur élection mais pas toujours représentatifs d'un point de vue sociologique, et les parents que l'on pourrait dénommer « réels ».

Un troisième concerne les rencontres parents-professeurs, souvent jugées décevantes. Elles pâtissent d'une double contrainte : « l'éclatement » des rythmes qui caractérise, dans le monde d'aujourd'hui, la vie des adultes et le manque de temps dont souffrent, de manière chronique, les professeurs pour se consacrer à des tâches autres que l'enseignement.

Enfin, force est de constater que dans la pratique, les équipes éducatives ne savent pas toujours comment associer les parents à la vie institutionnelle de l'école (conseil de classe, d'école, d'établissement...) et aux prises de décisions.

La question se pose aujourd'hui de savoir si les relations entre l'école et les parents se sont dégradées ces dernières années. Aucune étude ne permet de l'affirmer, pour l'ensemble des établissements, de manière incontestable et systématique. Mais le « ressenti » des personnels et des parents et, par conséquent celui des médias, semble aller dans ce sens. Un faisceau d'études récentes (dont celles de Georges Fotinos) permet d'appréhender la « statistique » des tensions entre les parents et les personnels enseignants ou de direction qui se traduisent par des incidents inquiétants.

Enfin, l'émergence de conflits « durs » entre l'institution scolaire et les parents d'élèves a été signalée à la mission. Ceux-ci peuvent porter sur les valeurs ou sur les principes les plus élémentaires du fonctionnement de l'école.

Ce qui est sûr, c'est que cette distance, qui semble s'accroître entre l'école et les parents porte un réel préjudice au système éducatif. Elle est à « contre-courant » des enseignements qui peuvent être tirés des expérimentations et des dispositifs qui reposent sur une implication accrue de ces partenaires-clés de l'école et qui concluent tous à la nécessité de relations entre ces acteurs. Les études démontrent que le partenariat école-parent constitue l'un des éléments porteurs de changements positifs pour l'école. Les observations formulées par l'OCDE dans le cadre de ses travaux sur l'éducation équitable sont éloquentes : « L'investissement parental – travailler avec les enfants à l'école et participer activement aux activités scolaires – améliore indéniablement les résultats. Toutes choses égales par ailleurs, les écoles qui favorisent la communication avec les

parents et leur participation, et les encouragent et les aident à soutenir leurs enfants tendent à avoir de meilleurs résultats¹⁷ ».

Ce sont ces constats qui fondent la notion de coéducation, l'un des piliers de la réforme de notre système d'enseignement portée par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

On ne peut envisager une école juste pour tous et exigeante pour chacun sans alliance entre les personnels de l'éducation nationale et les parents. Cette alliance nouvelle est possible. Il existe déjà, sur le terrain, de nombreuses initiatives, souvent remarquables, pour tisser des liens étroits entre l'école et les parents. Mais aujourd'hui cela reste encore trop suspendu à la bonne volonté des uns et des autres dans un contexte qui n'encourage pas assez les comportements vertueux. Il faudrait donc passer d'un système qui n'interdit pas les bonnes pratiques, à un cadre qui favorise leur généralisation. Dans ce contexte, ainsi que l'a souligné le précédent Directeur Général de l'Enseignement Scolaire, M. Jean-Paul Delahaye, c'est à l'institution, c'est-à-dire à l'école, de faire le premier pas¹⁸. Mais il ne peut y avoir, dans une telle matière de « recettes » toutes faites, applicables de manière uniforme. C'est à chaque école ou établissement d'inventer ou de réinventer « sa » relation avec les parents de ses élèves, de manière adaptée à l'hétérogénéité de ses publics.

Ce travail doit être entrepris de manière urgente. En effet, l'école de la République, qui a construit la Nation, est aujourd'hui perçue par de nombreuses familles populaires comme une école qui ne fait que « trier » les élèves. La réappropriation par les parents d'origine modeste d'une institution qui leur semble de plus en plus étrangère constitue, dès lors, un enjeu politique et culturel majeur.

La mission d'information a formulé 25 propositions qui s'articulent autour de quatre orientations : premièrement, les droits d'expression des parents dans les établissements doivent être renforcés ; deuxièmement, les parents doivent être mieux accueillis et mieux informés ; troisièmement, l'école doit « aller à la rencontre » de tous les parents ; quatrièmement, et sans doute le plus important, tous les personnels de l'Éducation nationale doivent être formés.

À l'école du XXI^e siècle, tous les parents doivent pouvoir être associés à la gestion des écoles et des établissements. Pour cela, les conditions de représentation des parents doivent être améliorées : leur place et leur rôle dans les instances de pilotage des établissements doivent être renforcés. Cela passe par des élections qui respectent la pluralité des opinions, dont la publicité et la propagande sont correctement assurées et dont les délais de publication sont raisonnables. Cela peut aussi passer par l'institution, aux côtés des conseils décisionnels de ces établissements, de « collèges de parents », issus des délégués de classe et disposant d'un droit d'auto-saisine sur toutes les questions traitées par le conseil d'école ou le conseil d'administration.

17. OCDE, *en finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation équitable, synthèse et recommandations aux pouvoirs publics*, 2007

18. Audition du 8 février 2014

La question de la création d'un statut du parent-délégué doit être inscrite à l'ordre du jour de la prochaine négociation des partenaires sociaux sur l'articulation des temps professionnels et personnels. Loin d'être un « gadget », cette dernière mesure, si elle est bien calibrée, est de nature à favoriser l'accès de tous les parents aux instances de pilotage.

Enfin, pour assurer les conditions d'une réelle participation à la prise de décision, il serait intéressant de mettre fin, de manière expérimentale, au monopole de la fixation de l'ordre du jour par le chef d'établissement en appliquant la disposition du code de l'éducation qui permet de confier la présidence du conseil d'administration d'un lycée professionnel ou technique à une personnalité extérieure, membre de cet organe. La mise en œuvre de cette mesure permettra à des parents, le moment venu, d'exercer cette fonction.

Les rencontres parents-professeurs doivent être plus fréquentes et moins solennelles, au lieu de se limiter à des « convocations » consécutives à un problème scolaire ou de comportement de l'enfant. Il convient de démultiplier les occasions de rencontre et de les ritualiser : institution d'une pré-rentrée pour les parents, remise du bulletin trimestriel en main propre, permettre l'accompagnement des enfants dans les classes de l'école élémentaire, créer des temps festifs de socialisation où il n'est question de scolarité en tant que tel.

Pour permettre tous ces temps, l'aménagement du service des enseignants est une évolution incontournable, pour que celui-ci accorde une place plus importante aux relations avec les parents, sans augmenter les maxima hebdomadaires en vigueur.

L'article 65 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a prévu, dans chaque établissement d'enseignement, un espace à l'usage des parents et de leurs délégués. Il faut se féliciter de l'avancée considérable que constitue cette obligation et veiller à ce qu'elle soit respectée et rapidement mise en œuvre, car cet « espace d'intimité » facilitera *de facto* les rencontres enseignants-parents.

En aucun cas, une école bienveillante et juste pour tous ne peut être opaque comme ce peut être encore aujourd'hui le cas. Celle-ci doit donc mener un important travail d'« explicitation » de ses attentes.

En premier lieu, les programmes scolaires doivent être lisibles pour les parents. En second lieu, l'école doit mieux formuler ses attentes à l'égard du travail demandé à l'élève. Ce point est capital pour éviter que le « malentendu » ne perdure entre les parents et l'école.

Afin de lutter efficacement contre les inégalités scolaires, des efforts particuliers doivent être faits pour nouer le dialogue avec les parents les plus éloignés de la culture scolaire :

- En développant la palette d'outils existants pour aller à la rencontre de ces parents, tels que « la mallette des parents »¹⁹, les contrats locaux d'accompagnement scolaire (CLAS), des actions de soutien à la parentalité dans le cadre des réseaux d'écoute et d'appui aux parents (REAAP).
- En faisant des établissements des « centres de ressources » pour les parents en organisant, y compris le samedi, des formations pour adultes et des ateliers de réflexion sur des thématiques éducatives animés par des « parents référents ».
- En instaurant la présence de « médiateur école-parents » auprès des établissements afin que les parents d'élèves puissent, en cas de difficulté, se tourner rapidement vers un interlocuteur unique et reconnu. L'emploi de ces médiateurs doit obéir à une double condition : recevoir une formation spécifique et rendre compte de leur action, selon des modalités adaptées, aux autorités académiques et aux conseils d'école ou d'administration.

Pour nouer des contacts avec les parents que l'équipe éducative ne voit jamais, il faut aussi mobiliser les lieux intermédiaires qui, avec l'appui de la commune, permettent à ces adultes de s'informer sur le système scolaire dans un endroit « neutre ».

Mais dans certains cas, la politique de contact la plus efficace ne consiste pas à « inviter » les parents, mais à aller à leur rencontre, chez eux. La visite à domicile, selon des modalités adaptées (est d'ailleurs une pratique courante dans les pays de l'OCDE). Pour être fructueuses, des démarches de ce type doivent être le fait de personnels formés et obéir à des protocoles d'intervention stricts pour éviter tout « dérapage ».

Enfin, la formation de tous les personnels est certainement le point central. L'institution scolaire doit changer le regard qu'elle porte sur les adultes qui lui confient leur enfant. Or une telle évolution ne pourra se faire qu'en agissant sur le levier de la formation, initiale et continue, des personnels. Certains personnels sont d'ores et déjà formés au dialogue école-parents comme les conseillers principaux d'éducation (CPE) ou les assistants sociaux. Mais, aux côtés de ces formations très poussées, corrélées aux spécificités de certains profils professionnels, des « points de repère » sur les relations école-parents doivent être donnés à tous les personnels.

Il est à cet égard positif que le cadre de référence des nouvelles Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) prenne pleinement en compte cette dimension. Mais des efforts doivent être accomplis pour donner de la « consistance » aux actions de formation concernant les relations avec les parents. La

19. Ces dispositifs, expérimentés en CP, 6^{ème} et 3^{ème}, permettent d'accompagner les parents dans leur rôle éducatif et de soutenir leur implication dans la scolarité de leur enfant. Pour l'essentiel, ils reposent sur l'organisation d'ateliers-débats auxquels sont invités ces derniers. Afin d'en faciliter l'animation, des supports très accessibles et peu coûteux, de type DVD ou fiches méthodologiques, sont mis à disposition des équipes éducatives. Les premières évaluations de ces dispositifs sont très positives, du côté des familles chez qui on note un surcroît sensible d'implication institutionnelle comme à la maison et aussi du côté des élèves chez qui les effets sur la qualité du comportement sont relevés.

formation des équipes pédagogiques sur ce sujet doit sensibiliser les futurs enseignants à certaines réalités sociologiques et instituer des modules de formation initiale sur la communication avec les parents qui reposent sur des jeux de rôle et l'acquisition de gestes professionnels précis. Il faut également programmer des journées de formation continue sur ces relations dans les établissements et faire diffuser les « bonnes pratiques » identifiées par des équipes de recherche-action travaillant dans une dizaine d'écoles et de collèges.

* * *

La relation entre l'école et les parents est une des clés du succès de l'école de demain : une école qui, en veillant à la continuité éducative entre le temps de la famille et le temps de l'école, met l'enfant au cœur de ses préoccupations en misant sur la coéducation.

La refondation de l'école, si elle veut réussir dans sa globalité, doit faire le pari d'une plus grande confiance mutuelle entre les équipes éducatives et les parents, d'une plus grande bienveillance et du respect.

Il existe déjà, un peu partout en France, des initiatives et des dispositifs formidables. L'enjeu, aujourd'hui et pour les années à venir, est de prolonger et de renforcer ce changement de mentalité auprès de tous les acteurs de la communauté éducative afin d'établir, dans les pratiques quotidiennes, un dialogue apaisé et durable au profit de la réussite de tous les élèves.

Valérie Corre
Juillet 2014

2. Pour un nouveau contrat entre l'école et les parents...

Philippe Meirieu,
professeur des sciences de l'éducation,
Université Lumière-Lyon 2

Les relations entre la famille et l'École sont, en France, particulièrement complexes. En effet, selon l'historien Philippe Ariès²⁰, au Moyen Âge, les parents ne développaient aucun intérêt particulier pour l'avenir de leur progéniture. Dès qu'il pouvait vivre loin des soins permanents de sa mère, l'enfant était projeté sans ménagement dans le monde des adultes où il survivait tant bien que mal... C'est seulement à partir du xvii^e siècle qu'émerge la responsabilité éducative, et, avec elle, simultanément, le « sentiment familial » et le projet scolaire. L'enfant devient ainsi l'objet d'une sollicitude qui ne cessera de grandir et s'exprime, tout autant, par le souci de son hygiène, puis de sa santé physique et psychique, que par la volonté de le préserver de toutes les formes d'agression qui pourraient entraver son développement et, enfin, par la création d'institutions chargées spécifiquement d'assurer sa bonne éducation. Ainsi l'école apparaît-elle comme une manifestation de l'intérêt de la famille pour le sort de ses enfants et le prolongement, en quelque sorte, de son engagement éducatif : « La famille et l'école ont ensemble retiré l'enfant de la société des adultes », écrit Philippe Ariès : elles ont fait alliance, au nom de l'amour qu'elles lui portaient, et se sont réparti les tâches éducatives « dans son intérêt ». Au point que l'émergence de la famille moderne, attachée à l'avenir de ses enfants, et la scolarisation massive de la jeunesse peuvent apparaître comme deux phénomènes corollaires, et, même, comme l'expression d'un même projet social. Cette scolarisation est, bien sûr, essentiellement confessionnelle et, à l'exception de quelques privilégiés qui pratiquent le préceptorat ou mettent leurs enfants dans de rares établissements d'élite, la grande masse de la jeunesse est scolarisée dans des écoles populaires sous le signe de l'hétérogénéité des âges comme des origines...

Mais, bien évidemment, les familles ne vont pas tarder à se différencier : dès le xviii^e siècle, la bourgeoisie « n'a plus supporté, pour ses enfants, la pression de la multitude et le contact avec le peuple : elle fait sécession, se retire de la vaste société polymorphe pour s'organiser à part, en milieu homogène [...], dans des

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

quartiers neufs, avec ses écoles propres, gardées de toute contamination populaire » poursuit Philippe Ariès. C'est le début d'un vaste mouvement de ségrégation sociale et scolaire qui va se poursuivre tout au long des XVIII^e et XIX^e siècles. La Révolution française passe par là : les révolutionnaires s'insurgent contre le phénomène, rédigent de superbes projets, comme celui de Condorcet, mais, accaparée par d'autres urgences, ne procède à aucune véritable réforme scolaire. Napoléon – on le sait – crée les lycées, mais ne fait, en réalité, que renforcer la ségrégation en offrant à la bourgeoisie un instrument de promotion institutionnelle qui lui permet d'asseoir son emprise sur la Nation.

En fait, c'est Guizot, ministre de l'Instruction publique en 1832 – sous la Monarchie de juillet qui fut le premier grand architecte de notre système éducatif : en quinze ans, sous son influence, le nombre d'écoles primaires grimpe de dix mille à vingt-trois mille ; il crée les Écoles normales pour former les maîtres, les inspecteurs pour en contrôler le travail et promeut l'ancêtre de notre « Bulletin officiel » afin de garantir l'unité d'un système qu'il veut délibérément pyramidal. Mais, surtout, Guizot impose le « modèle simultané » (la classe homogène d'élèves du même âge qui obéissent ensemble au même maître et font la même chose en même temps) contre « l'enseignement mutuel » (où les classes sont constituées d'élèves plus nombreux et d'âges différents dont le travail est organisé en petits groupes sous la responsabilité de moniteurs plus avancés)... et cette décision structure toujours notre système scolaire. L'ambition de Guizot : dans ce qu'il nommait lui-même sa « lutte tenace contre toute forme d'anarchie », il veut donner une École à l'État pour donner à l'État plus de force et d'autorité ; il se fait fort de contenir, par un système scolaire puissant et centralisé, toute velléité de soulèvement populaire et de maîtriser les forces centrifuges pour permettre à la France d'être la plus puissante Nation d'Europe. Ainsi, déjà, l'École devient une « affaire d'État » : l'unité de ce dernier doit l'emporter sur les factions et les intérêts qui s'affrontent. Pas question bien sûr, pour Guizot, de mettre en place une « école unique », de s'attaquer aux écoles confessionnelles ni de revendiquer le principe de laïcité, mais le mouvement est engagé : les prérogatives des familles doivent s'effacer derrière l'intérêt supérieur du pays.

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

Dans ce cadre, les familles ne sont pas considérées comme des « ennemies », mais peuvent représenter des « obstacles » : en effet, elles parlent, le plus souvent, le patois, quand on voudrait que tous les petits Français parlent la langue

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

Mais cette position – dont il faut comprendre la profonde cohérence – est loin d'être réductible au contexte historique de son émergence. Elle a aussi une vraie dimension pédagogique que le philosophe Alain développera longuement dans ses *Propos sur l'éducation*²¹ : « L'école fait contraste avec la famille, explique-t-il, et ce contraste même réveille l'enfant de ce sommeil biologique et de cet instinct familial qui se referme sur lui-même ». Car, quoique la famille soit le lieu nécessaire de la filiation, là où l'enfant s'origine psychiquement et historiquement, là où des adultes, au plus près de ses besoins, lui fournissent les premiers soins et lui donnent les repères nécessaires à son développement, elle ne peut pas, pour autant, suffire à son éducation : il faut que l'enfant « sorte du cercle », découvre qu'il existe d'autres enfants et d'autres familles, que le monde ne s'arrête pas à la sphère privée, que les principes qui régissent sa vie sont discutables et que l'intensité des relations affectives qu'il entretient avec ses parents et sa fratrie ne garantissent pas nécessairement la validité des références dans lesquelles il a été élevé. Il faut que l'enfant puisse rencontrer d'autres modes de raisonnement, être confronté à des objets, des langages, des systèmes qui lui ouvrent l'horizon et lui permette de réexaminer sur un autre mode – plus distancié – la transmission familiale. À cet égard, l'École est non seulement nécessaire pour lui permettre d'accéder à des savoirs beaucoup plus larges et exhaustifs que ceux qui lui sont transmis par son environnement immédiat, mais elle est un outil essentiel pour son émancipation : non qu'elle contraigne l'enfant à « trahir » sa famille, mais parce qu'elle lui donne les moyens de se positionner librement par rapport à elle, non plus dans le registre de l'emprise affective, mais dans celui de la reconnaissance éclairée de son apport, avec la possibilité, à terme, de devenir lui-même – en conscience de sa propre histoire – l'auteur de sa propre vie.

Et l'on ne peut pas vraiment comprendre les relations entre les parents et l'École en France si l'on ne mesure pas l'importance de cette dimension émancipatrice de l'institution scolaire, si l'on ne voit pas à quel point elle a profondément imprégné le corps enseignant et les cadres éducatifs jusqu'à fonder un « contrat »

21. Paris, PUF, 1932.

tacite entre les deux partenaires : aux familles la responsabilité du « soin », aux enseignants celle des « savoirs » ; aux familles, l'accompagnement matériel et psychologique des enfants, aux enseignants, la confrontation – parfois violente mais nécessaire – avec l'exigence d'objectivité et de vérité ; aux familles le devoir de rester dans la sphère privée, aux enseignants le devoir de faire découvrir l'altérité, l'intérêt collectif et le bien commun.

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

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

Or, force est de constater que nous n'avons pas réussi à élaborer un nouveau contrat entre l'école et les parents : ces derniers développent ainsi des comportements,

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

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

De même, on voit bien dans cet ouvrage que les directeurs et enseignants, même s'ils estiment cet investissement chronophage – peut-être en raison du caractère isolé et relativement marginal de leurs initiatives dans ce domaine –, reconnaissent les bienfaits d'un véritable partenariat, quand on prend le temps de montrer ce que l'école peut apporter et en quoi elle constitue une occasion, pour chaque élève, d'apprendre, de grandir et de s'émanciper. Ils découvrent sans doute, à cette occasion, que la nécessaire rupture entre le milieu familial et le milieu scolaire ne peut s'effectuer dans le mépris ou l'humiliation ; ils observent que les parents comme les enfants ne peuvent dépasser que ce que l'on a reconnu et travaillé avec eux ; ils comprennent que l'on ne peut arracher un

enfant à sa famille en lui imposant brutalement des comportements en contradiction avec son univers familial : cela ne ferait que susciter sa méfiance ou son hostilité, cela ruinerait le projet scolaire émancipateur lui-même. L'éducation est affaire de transition, de cheminement, d'accompagnement sur le chemin : tel est, d'ailleurs, l'étymologie du mot même de pédagogue : celui qui accompagne les enfants de la famille vers l'École, de **là où il a émergé** vers **là où il pourra émerger** et ainsi, selon la belle formule de Pestalozzi, « se faire œuvre de lui-même ».

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

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

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

Des institutions qui se donnent les moyens d'entendre chacune et chacun. Des institutions portées par des hommes et des femmes formés au travail en équipe, à la méthodologie de l'écoute et de la prise de décision. Des institutions qui ne

se gargarisent pas de jargon technocratique mais sachent construire des projets qui rendent chacune et chacun fiers de leur engagement collectif. Des institutions qui soient au plus près des territoires et qui en intègrent toutes leurs composantes. Des institutions fondées sur la coopération et non sur la compétition effrénée pour en prendre le contrôle. Des institutions qui tissent ensemble un nouveau paysage politique et permettent de mettre en place un nouveau contrat entre les parents et l'École.

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

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

Denis Meuret,

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

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

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

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

Je voudrais ici retracer brièvement l'histoire de la place des parents dans l'école en France et au Québec puis comparer la situation actuelle dans les deux pays,

avant de voir dans quelle mesure les récits sur l'école dominant dans chaque pays concourent à l'expliquer.

3.1 Histoire

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

Puis, au Québec, la commission Parent²² (1963-1966) appelle à une collaboration entre les parents et l'école.

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

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

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

Pourtant, l'idée de confier la gestion de l'école à un Conseil formé essentiellement de parents était contenue dans le *Livre vert* de 1977, et avait été reprise dans un *Livre blanc* de 1982 (« L'école communautaire et responsable »). Mais, dit un historien²³, « ce projet subit l'assaut fatal des Commissions scolaires » et il

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

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

faudra deux lois (1988, 1998, entre lesquelles, selon notre historien, enseignants et parents se sont « apprivoisés ») pour que se stabilise la situation qui prévaut aujourd'hui. Le processus par lequel, au Québec, les parents se sont vus reconnaître des prérogatives importantes fut donc long et a connu des blocages.

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

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

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

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

Au niveau individuel, les parents ont dans les deux pays le choix entre l'enseignement public et l'enseignement privé. Au sein du public, ils ont le choix de leur établissement à peu près comme en France (possibilité de dérogation à la carte scolaire), à cette importante différence près que ce système vaut là-bas aussi pour les écoles primaires quand il est limité ici au secondaire. Une différence importante existe pour les élèves en difficulté. L'équivalent québécois de notre « programme personnalisé de réussite éducative » (PPRE) est le « plan d'intervention ». Ce dernier est élaboré par les parents, le directeur de l'école, l'enseignant et l'un des membres des diverses professions qui interviennent auprès de ces élèves. Dans l'école où j'ai assisté à l'élaboration d'un tel plan, la directrice m'a précisé, avant la réunion, qui a duré une bonne demi-heure, que le personnel ne s'était pas réuni auparavant sur le cas de cet élève, pour ne pas arriver avec une solution toute prête que les parents n'auraient qu'à valider. De fait, la réunion a commencé par l'exposé des difficultés scolaires de l'élève, puis la parole a été donnée aux parents et leur intervention a, en effet, permis aux professionnels de mieux

comprendre, peut-être pas l'origine des difficultés de l'élève, mais qu'elles étaient déjà traitées, pas très heureusement, dans le cadre familial, de sorte qu'une meilleure convergence a pu être mise au point. En France, il est au contraire explicitement prévu que le PPRE est élaboré par l'équipe éducative, puis seulement « discuté avec les parents et présenté à l'élève ». D'une façon générale, les textes québécois recommandent une pédagogie par projets, qui conduit souvent à présenter le résultat des projets aux parents, quand ces malheureux n'en sont pas l'objet²⁴. Ils recommandent aussi une pédagogie individualisée, par exemple, en cas de difficultés d'apprentissage, une « réponse graduée » dont le premier stade est fait d'« interventions ciblées mises en place par l'enseignant avec la collaboration des parents²⁵ ». Une autre différence existe dans la façon d'envisager le rôle des parents lors des transitions, par exemple entre le primaire et le secondaire. En France, les difficultés liées à cette transition sont étudiées par les chercheurs et traitées dans les établissements sans implication des parents, tandis que, au Québec, un guide édité par le ministère à l'intention des écoles²⁶ dégage six principes d'action, dont le premier est « Reconnaître les parents comme premiers responsables de l'éducation de leur adolescent ».

Au niveau institutionnel, alors qu'en France, la directrice ou le directeur de l'école préside le conseil d'école et que le chef d'établissement préside le conseil d'administration de l'établissement secondaire, au Québec, c'est un parent qui préside le conseil d'établissement. Il est précisé que ce parent ne peut être par ailleurs membre du personnel de l'école. Comme, en outre, le président a voix prépondérante et que parents et enseignants sont en nombre identique dans le Conseil, en cas de conflit frontal entre les deux catégories, ce sont les parents qui ont le dernier mot. Il faut ajouter à cela que ce Conseil présidé par un parent a des prérogatives plus larges que ses homologues français, en particulier dans un domaine dont l'importance signale par elle-même une association plus grande des parents à la conduite de l'école, ce qu'on appelle au Québec la « redevabilité ». Selon la loi sur l'instruction publique, équivalent de notre code de l'éducation, le Conseil d'établissement « prépare et adopte un rapport annuel d'activité et le transmet à la Commission scolaire », il « informe annuellement les parents et la communauté des services offerts par l'école **et de leur qualité**²⁷ ».

Surtout, il « rend compte tous les ans de la réalisation du plan de réussite²⁸ », un plan qui est l'équivalent du « contrat d'objectifs » des établissements scolaires français, à ceci près qu'il comprend forcément des objectifs sur le niveau d'apprentissage des élèves telles que les mesurent plusieurs évaluations provinciales

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

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

26. *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*, MELS, 012, 2012.

27. Souligné par moi, DM.

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

systematiques. En France, au début des années 1990, une tentative d'élaborer un ensemble d'indicateurs pour rendre compte au conseil d'administration de l'année écoulée a tourné court.

3.3 La place des parents dans les modèles d'éducation

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

Dans le modèle durkheimien, l'école doit se tenir à l'écart des influences sociales pernicieuses qui s'exercent évidemment aussi par l'intermédiaire des parents. Cela favorise cette représentation négative des parents fréquente dans l'école française : les parents des classes populaires sont perçus comme démissionnaires ou incapables, ceux des classes favorisées sont perçus comme porteurs d'un « consumérisme individualiste » tout aussi contraire aux objectifs civiques de l'école. Cela ne conduit plus à les exclure de l'école mais cela empêche l'expression d'un discours explicitant **pourquoi** il est souhaitable que les parents aient une place dans l'école. Dans les textes administratifs, une certaine collaboration avec eux est présentée comme nécessaire, mais l'absence de récit adéquat empêche qu'elle soit vraiment justifiée. Il s'ensuit une participation des parents plutôt moindre que celle que prévoient les textes réglementaires. Il s'ensuit aussi une situation que dénoncent les recherches sociologiques, les inégalités dans les relations parents-école, l'humiliation que ressentent les parents des milieux populaires lors de leurs contacts avec les enseignants²⁹. On peut d'ailleurs penser que le modèle influe à la fois sur ce phénomène et sur sa dénonciation, dans la mesure où cette dénonciation présente comme un phénomène inhérent à une société hiérarchisée, ce qui est au Québec présenté comme un risque que le professionnalisme des enseignants doit prévenir.

Le même modèle a quelque peine à penser l'articulation entre l'école et le monde, alors que le modèle québécois relie de façon plus évidente la réussite scolaire que l'école vise et la réussite de l'insertion sociale que visent les parents, en particulier parce que l'école québécoise a une conception plus large de l'insertion sociale que l'école française, où elle est davantage réduite à une insertion professionnelle avec laquelle l'école entretient des rapports ambivalents : d'un côté, l'école réclame des moyens supplémentaires au nom de sa contribution à la croissance économique, de l'autre, elle méprise ceux qui visent par l'école une réussite mondaine (sociale, professionnelle) plutôt que l'acquisition d'une culture « gratuite », plutôt que l'apprentissage d'une pensée sans lien avec l'action. L'école québécoise, à travers des notions comme le développement de la personne, conjugue ces différentes dimensions de façon plus heureuse, ce pourquoi on peut dire qu'elle aime le monde quand l'école française le perçoit comme une menace. De ce fait, en France, parents et école sont tous

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

deux attachés à la réussite scolaire de l'élève mais, du moins dans l'esprit d'une bonne partie des personnels de l'école, ils ne lui donnent pas le même sens. Au Québec, les textes officiels écrivent plus tranquillement et plus généralement que « tous les parents ont à cœur la réussite et le bien-être de leur enfant. C'est aussi ce que veut l'école³⁰ ». En France, ils présentent de façon plus étroite l'enjeu du dialogue parent-école comme la réussite de la scolarité de l'enfant, ce qui oriente la contribution des parents vers une préparation de l'enfant à l'école (lui apprendre à respecter les règles, assurer sa disponibilité pour l'apprentissage, par exemple en le mettant au lit tôt).

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

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

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

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

4. L'école ne fait que tolérer les parents d'élèves

Jacques Vuloup,
inspecteur de l'Éducation nationale,
chargé de l'information et de l'orientation

Sur le fond, je pense de plus en plus que l'École ne fait que tolérer les parents d'élèves et peine depuis des décennies à véritablement les intégrer en partenaires-clés. On les inclut bien chez les tout-petits mais, progressivement, on leur dénie le droit de se hisser au niveau des professeurs. À l'entrée du collège, ils vont subrepticement, pas à pas, se voir écartés des lieux majeurs où l'orientation se joue, le conseil de classe au premier chef. On monte au pinacle les parents consuméristes d'école (Ballion, 1980), on stigmatise les autres : que dire de la systématisation de la « remise des bulletins scolaires »... Elle consiste de fait en une stigmatisation des enfants en échec, en une culpabilisation des parents les plus éloignés des codes, us et usages de l'École...

Plus tard, au fil des conseils de classe dont les parents et les élèves sont exclus (hors les délégués des élèves et les représentants des parents), les parents finissent par comprendre que, pour l'École, il y a des « bons » et des « mauvais » parents.

Que deviendra l'expérimentation « dernier choix d'orientation aux familles » si lesdits parents et les élèves ne sont pas invités au conseil de classe ? Je suis atterré de constater que beaucoup de professeurs, beaucoup de fonctionnaires d'autorité considèrent aujourd'hui encore que le conseil de classe décide, alors que, depuis le décret du 14 juin 1990, il ne décide plus, mais il conseille.

Autre scandale concourant et rémanent : la déliquescence de toute politique publique en matière d'orientation hors l'illusoire recherche d'ajustement formation-emploi. On a bouc-émissarisé les conseillers d'orientation-psychologues alors qu'ils n'ont été que les loyaux professionnels qu'on sait. On préfère considérer que le travail en orientation est celui des entreprises recruteuses et des professeurs qui n'en peuvent mais... Quelle erreur ! Quelle faute stratégique !

Rien de bien nouveau et surtout de bien mobilisateur à constater depuis le printemps 2012... C'est à désespérer de se passionner encore pour une autre orientation...

Juillet 2014

Les parents d'élèves et les processus d'orientation : 10 propositions anti-frustration (PAF)

par Jacques Vuloup

PAF 1. Permettre aux parents d'élèves ordinaires d'assister, au moins à certains moments de la scolarité, et en plus des 2 représentants de parents statutaires, aux conseils de classe de leur enfant. Objectif : renforcer l'engagement, la responsabilité et le dialogue parents-enfant-équipe éducative en situation.

PAF 2. Définir un statut de parent d'élève représentant de parents et des facilités avec les employeurs du secteur privé.

PAF 3. Demander aux chefs d'établissement d'assurer par écrit et de manière systématique un compte rendu synthétique et global, classe entière, de chaque conseil de classe.

PAF 4. Rappeler l'intégration de la commission d'appel dans un continuum procédural signifiant (ce n'est pas un isolat, ni une arme anti-profs).

PAF 5. Homogénéiser le fonctionnement et la composition du conseil de classe et ceux de la commission d'appel.

PAF 6. Assurer les familles n'ayant pas satisfaction en commission d'appel qu'elles auront un « service après-vente » véritablement personnalisé pour leur enfant à l'issue de la commission.

PAF 7. Étendre le droit à l'erreur et à des changements de scolarité en cours d'année scolaire : droit à changer d'orientation au 30/09 et au 31/12.

PAF 8. Instaurer un droit de suite : entretien avec chaque élève de 2^{nde} Pro ou CAP dans les deux mois après son entrée en formation (à effectuer par le conseiller d'orientation-psychologue et le professeur principal).

PAF 9. Conserver une carte scolaire (assouplie) dans l'enseignement public. La supprimer serait ouvrir le Marché de l'école. Et, à ce jeu, les initiés tireraient davantage encore leur épingle du jeu, et les écoles, les collèges et lycées périphériques perdraient en mixité sociale.

PAF 10. Implanter des filières d'excellence (options rares, classes européennes, sections sports études, etc.) dans les collèges et lycées périphériques. Ainsi, renforcer leur attractivité.

Petit décalogue des paradoxes de la procédure de dialogue

par Jacques Vauloup et Bernard Desclaux

1. L'élève est censé élaborer en autonomie son projet personnel d'orientation, le choisir et en prendre la responsabilité ; mais c'est le chef d'établissement qui en décide.
2. Le chef d'établissement a le pouvoir de décider, mais comme il hésite à exercer ce pouvoir en solitaire et à « remettre en cause » l'avis des professeurs, la compétence propositionnelle du conseil de classe devient, *de facto*, une compétence **décisionnelle**.
3. Le conseiller d'orientation-psychologue, pourtant membre de droit du conseil de classe, y participe aujourd'hui moins souvent qu'avant 1991, époque où les conseils décidaient.
4. L'élève est absent en conseil de classe (déjà qu'il a fallu mai 1968 pour faire admettre la notion de **délégué** des élèves), mais présent en commission d'appel, qu'il soit majeur ou mineur (dans ce cas, avec autorisation des parents) ; en conseil de classe, l'élève, même majeur, est un incapable juridique... Et pourtant, quand les délégués parlent, « **ils ne parlent pas que de frites** ».
5. Le parent d'élève est absent en conseil de classe (déjà qu'il a fallu mai 1968 pour faire admettre la notion de **représentant** des parents), mais présent en commission d'appel.
6. Le conseil de classe peut proposer à l'élève, « **pour son bien** », et avec les meilleurs arguments du monde, une orientation vers une spécialité dont les professeurs savent pertinemment qu'elle est difficile d'accès, sans être assuré que l'élève pourra y être admis, et donc sans être aucunement en mesure de rassurer la famille et l'élève et sa famille sur ses chances d'y accéder.
7. Contrairement au cas de tous les autres conseils ou réunions convoqués par l'établissement, aucun compte rendu officiel des conseils de classe n'est assuré par l'établissement. On se contente de demander aux délégués des élèves de faire un compte rendu aux autres élèves de la classe (écrit, oral), et aux représentants des parents d'élèves de faire un compte rendu aux autres parents. Pour ce faire, lesdits délégués et représentants sont, pendant le conseil, concentrés sur la prise de notes, et réduits au rôle de scribes.
8. Le chef d'établissement peut à la fois présider le conseil de classe, instance propositionnelle, recevoir la famille lors de l'entretien post-conseil, arrêter la décision d'orientation, et ne pas être entendu par la commission d'appel alors que c'est lui qui a pris la décision d'orientation.
9. L'article 33 du D. n° 85-924 du 30-08-1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement stipule : « **il est institué dans les collèges, les lycées et l'EREA, pour chaque classe ou groupe d'élèves, sous la présidence du chef**

d'établissement ou de son représentant, un conseil de classe ». Dans les faits, lorsque le chef d'établissement ne préside pas le conseil, il peut être remplacé par son adjoint, également personnel de direction, mais aussi par le conseiller principal d'éducation, par le professeur principal, voire par un autre professeur de la classe. À ce régime, on est en droit de se demander si tout membre de droit du conseil ne pourrait, sur délégation du chef d'établissement, présider cette instance.

10. En commission d'appel, le « **dossier de l'élève est présenté par un professeur de la classe à laquelle appartient l'élève et par le conseiller d'orientation intervenant dans l'établissement** » ; mais ce n'est pas obligatoirement le professeur principal qui s'en charge et, surtout, la commission d'appel entend un représentant de l'instance propositionnelle (un professeur) et non le représentant décisionnel (le chef d'établissement).

5. Les Personnels de direction et les comportements agressifs des parents : prévenir et gérer³¹

José Mario Horenstein,

médecin psychiatre MGEN, Laboratoire de bioflexibilité

L'entretien avec les familles est indispensable aux progrès des élèves³². Toutefois il n'est pas exempt de risques³³. Les procédures d'entrée des visiteurs dans un établissement doivent être mûrement réfléchies. L'évaluation de l'état actuel devrait se faire avant la rencontre entre un parent d'élève et l'enseignant (est-il sur l'effet de l'alcool ou d'une drogue ? Présente-t-il des symptômes de maladie mentale ?).

Il faut prêter attention à ne pas se confronter avec un parent d'élève face à la classe (les élèves ne demandent que cela).

Voici quelques conseils des enseignants New Yorkais pour recevoir les parents dans des bonnes conditions :

- **Planifier un environnement accueillant. Les chaises en demi-cercle rendent la conversation plus aisée que de demander aux parents de prendre la place des élèves face à un bureau éloigné.**
- **Reformuler votre opinion en termes de déficit vers un langage positif en termes d'objectifs à atteindre ou des compétences à enseigner. Communiquer sans blâmer³⁴.**

31. Article extrait du rapport de recherche : Horenstein J. M. *La protection personnelle dans la prévention des accidents de travail consécutifs aux violences interpersonnelles*. Collection MGEN 2000

32. Dans une étude sur les résultats scolaires des élèves, les comportements des parents pour soutenir le travail scolaire prédisent 60 % de la variance, tandis que les classes sociales prédisent 25 % (Christenson S.L. 1996). Par ailleurs, les pratiques des enseignants et de l'établissement sont les premiers prédicteurs de l'implication des parents.

33. Dans nos propres recherches sur les coups et blessures volontaires, 25 % du personnel agressé l'a été par les parents, fratrie ou famille des élèves (Horenstein et al. 1996).

34. Il est important de se rappeler qu'un parent violent, comme toute personne à tendance violente, a de fortes probabilités d'avoir une faible estime de soi, d'avoir été abusé antérieurement et d'être frustré de la situation actuelle. « Je suis content de vous voir » ou « Merci d'être venu » permettent de soutenir l'estime de soi.

- Démarrer en pointant les atouts avant d'aborder les problèmes. Préparer quelque chose de spécifique à dire pour chaque élève. Éviter les généralisations (« il a une mauvaise conduite ») au bénéfice des faits précis.
- Prêter attention à la communication non verbale et à l'écoute active. Les parents sont intéressés à des choses concrètes concernant leurs enfants et il convient de leur donner l'opportunité de poser des questions.
- Éviter le jargon professionnel et donner aux parents une synthèse écrite en termes clairs sur vos projets pour l'année.
- Éviter de conclure sans avoir fixé des buts et sans spécifier la contribution des parents.

Processus de désamorçage de l'hostilité

Le concept de désamorçage est basé sur le constat que l'escalade de la violence a ses règles et le but recherché est de ne pas s'inscrire dans un processus pouvant conduire à la violence³⁵. On utilise pour cela une communication qui n'est pas vraiment affirmée parce que pas totalement directe (par exemple traiter des propos hostiles comme un commentaire neutre) (Horenstein J. M. & Voyron Lemaire M.-C., 1996).

Les étapes du processus de désamorçage

Les étapes dans l'escalade³⁶

- Les questions : "pourquoi...?", le désaccord est pointé.
- Le refus : phase de protestation, expression verbale du mécontentement.
- La ventilation des émotions : communication non-verbale de la colère (activité cognitive canalisée vers l'affirmation de soi).
- L'excitabilité : l'activité cognitive n'est plus canalisée vers un but adapté et les capacités de raisonnement sont amoindries³⁷. Parmi les équivalents physiques nous trouvons : apparition de tachycardie, augmentation du rythme respiratoire (indice très utile pour percevoir le niveau d'excitabilité), dilatation des pupilles, regard intense, pâleur ou rougissements du visage, dilatation des narines, haussement des épaules, tension musculaire, grimaces, tremblement, poings et mâchoires serrés, déambulation, gesticulation fébrile.

35. Cette affirmation s'applique à la violence "affective" qui est de loin la plus importante quantitativement en milieu scolaire et ailleurs. C'est la violence dans la relation des personnes qui se connaissent ou interagissent et une d'entre elles réagit à ce qu'elle considère comme une menace. Dans ce cas, il y a une activation émotionnelle rapide et un retour à la normale aussi rapide. L'application est plus subtile en ce qui concerne la violence dite "prédatrice" sans émotion, sans réaction, sans limite de temps mais avec une très forte composante cognitive hors règles de l'escalade et plus orientée vers un but (Meloy J. R., 1997).

36. D'après Dubet M., 1993 ; Lagrange Cl., 2000 ; Crisis Prevention Institute 1999.

37. Ce n'est pas à ce stade qu'il convient de s'engager dans une négociation basée sur la logique et l'appréciation des solutions raisonnables pour résoudre un problème.

- La tentative d'intimidation : effraction des limites, comportement auto-agressif, comportement agressif envers les objets.
- Le passage à l'acte.

Il est important de tenir compte du développement du processus à travers le temps et de la variabilité selon les individus. Parfois un silence brusque peut être plus révélateur que la séquence décrite précédemment avec élévation progressive du volume verbal. Il convient d'intervenir tôt pour éviter les étapes ultérieures et d'arrêter l'intervention verbale lors des deux dernières étapes.

Stratégies verbales et comportementales pour désamorcer l'escalade de la violence

- Attitude franche, directe et structurée, ni excessivement amicale ni très proche.
- Éviter de toucher la personne.
- Ne pas l'approcher soudainement ni rapidement.
- Parler doucement, faire des mouvements lents (transmettre un message de calme et une attitude non menaçante).
- Respecter l'espace personnel (il est trois fois plus étendu pour les violents que pour les non violents).
- Écoute non critique, montrer de l'empathie.
- Éviter de s'empêtrer dans des discours. Éviter les jargons et les opinions trop complexes.
- Ne pas être pressé.
- Ne pas interrompre la personne qui vient de perdre le contrôle de ses paroles (même si ses paroles ou ses gestes sont inacceptables, il faut attendre que l'émotion retombe)³⁸.
- Répondre brièvement à des questions légitimes et s'abstenir de répondre à des questions provocatrices (quelle classe de prof êtes-vous ?).
- Maximiser le pouvoir des individus à faire des choix alternatifs³⁹. Proposer des choix simples et clairs. Ils doivent être émotionnellement neutres, concrets et applicables.
- Chercher un lieu partiellement privé mais structurellement ouvert (permettant une sortie rapide et séparée pour les deux parties).
- Laisser les portes ouvertes et écarter les objets pouvant servir à l'agression. Retirer vos lunettes et des bijoux qui peuvent vous blesser, attention avec les cravates.

38. « Il est conseillé de s'efforcer de rester poli et respectueux, même avec une personne qui ne le serait pas à notre égard. Il ne s'agit pas de soumission ni de complaisance, mais plutôt d'une attitude que le professionnel doit s'efforcer de tenir pour marquer la différence, et parce que le fait de refuser de se laisser enfermer dans une « escalade symétrique » dans le conflit, sous une forme ou une autre, finira par décontenancer l'autre partie. Pour autant, si sanction il doit y avoir pour des écarts inadmissibles, elle doit après-coup s'appliquer » (Lagrange Cl. 2000).

39. Il convient d'éviter de dire à la fin de chaque phrase : « d'accord ? » qui introduit la confusion faisant croire qu'il y a des choix quand ce n'est pas le cas (Stevenson 1991).

Le contrôle de l'interaction

Il s'agit de stratégies ayant pour but de ne pas réagir à ce que l'autre dit, mais à faire en sorte que ce soit l'autre qui réponde à ce que vous venez de dire. Pour obtenir ce résultat on ne contre pas les arguments de l'autre, ce qui risque de nourrir l'escalade, mais on va s'adresser à l'implicite de son argumentation dans l'objectif d'envoyer le message : « je ne suis pas dupe du discours hostile que je viens de recevoir et je ne rentre pas dans ces jeux-là ». Poser par exemple la question : qu'est qui vous arrive ? Il s'agit d'une alternative à la façon habituelle que nous avons de réagir à un acte de langage hostile : la contre-attaque par un message négatif (réponse hostile, refus de répondre, partir) ; le plaidoyer (utiliser l'émotion pour obtenir l'arrêt) ; le débat (utiliser des arguments logiques pour le raisonner).

L'expression coopérative

Il s'agit de s'occuper de l'état émotionnel de l'autre avant de tenter de résoudre les problèmes concrets posés (Bacal R. 1999) :

- **Donner des preuves qu'on écoute (dire « je vous écoute » ne suffit pas) : focaliser l'attention sur l'autre, reformuler ce que l'autre vient de dire et garder le silence pour écouter.**
- **Utiliser des formulations empathiques (préférer la formulation neutre « il semble que... » plutôt que le « Je »). Éviter les « mais » après la reconnaissance de l'état de l'autre. (« je réalise que vous attendez depuis longtemps, cela doit être frustrant ». Arrêter et laisser l'autre répondre).**
- **Utiliser un langage coopératif (par exemple, « nous avons » plutôt que « vous avez » un problème).**
- **Focaliser sur l'ici, le maintenant et le futur.**
- **Utiliser le « peut-être, c'est possible, probablement, des fois, en général » plutôt que « toujours, jamais ».**
- **Reconnaître que nous pouvons nous tromper.**
- **Permettre de sauver la face (« peut-être que vous n'êtes pas au courant... »).**
- **Répondre au besoin des autres (l'action doit être en cohérence avec les mots).**
- **Prendre la responsabilité de nos perceptions (utiliser le « je » quand nous n'avons pas compris).**
- **Reformuler les demandes dans l'intérêt de l'autre.**
- **Prêter attention au message réel que nous exprimons : il risque d'être en décalage avec les sentiments, les idées ou la situation de l'interlocuteur, le faisant sentir rejeté ou incompris : conseils pas demandés, réassurances sans fondement, sympathie qui sonne fausse.**
- **Le message ne doit pas comporter un jugement, des étiquettes ou des comparaisons.**
- **S'abstenir d'utiliser les manipulations verbales et les actes de langage hostiles.**

C'est quand notre intérêt est de préserver notre intégrité physique ou psychologique, qu'il est important de comprendre de façon empathique le point de vue de l'autre et de sentir l'émotion véhiculée par lui. « Comprendre le point de vue de l'autre, ne signifie pas en être d'accord » (Fisher R. & Ury W. 1991). Il est important de reconnaître les sentiments de l'autre même si ses demandes sont impossibles à satisfaire.

Les stratégies non-verbales

Plus un individu monte dans l'escalade de la violence, moins il tient compte du contenu des mots et plus il est attentif à des stimuli non verbaux :

– Le langage corporel en relation aux mouvements du corps. Il convient d'y penser dans les interventions pour ne pas aller trop vite vers le verbal (signe de la main de haut en bas pour faire baisser le ton).

– La posture corporelle. En synergie avec les mouvements corporels, elle permet d'envoyer un message de soutien, respectueux et non menaçant. « La (bonne) posture est une manière de communiquer avec les autres, et elle influe sur notre façon de ressentir les choses » (Lagrange Cl. 2000).

– La proxémie ou langage proxémique comprend tous les codes d'utilisation du corps en situation de communication que chaque culture transmet à ses membres. Elle consiste principalement en un certain nombre de cercles concentriques imaginaires autour du corps lesquels représentent des zones d'intimité si elles sont proches du corps ou la distance et la méfiance à l'égard des interlocuteurs si elles sont plus lointaines.

– Le para-verbal comprend la tonalité de la voix, le volume et cadence de la parole permettant, à partir du même contenu verbal, d'envoyer un message provocateur, peureux, coléreux, indifférent, impatient, amical, etc.

- **Utiliser une position non confrontationnelle : il convient pour désamorcer, de ne pas se tourner complètement vers l'autre en mettant les genoux vers une autre direction (dans l'affirmation de soi, au contraire, on fait face complètement et il y a maintien du contact visuel). Une vigilance salutaire s'accommode mal d'une posture molle. Il est difficile dans ce cas de maintenir une respiration abdominale utile à la gestion des émotions. Travailler sur la posture évite des tensions musculaires inutiles dans le maintien de l'équilibre et nous permet de prendre conscience des informations involontaires que nous donnons : la rigidité dans la posture raide ou le peu de confiance dans une posture avachie (Pater R. 1990). Éviter de croiser les bras autour de la poitrine (position de clôture).**
- **Tenir compte que la distance interpersonnelle dans laquelle on se sent à l'aise est trois fois plus grande chez des individus violents et qu'il est important de donner de l'espace physique mais aussi psychologique. Crier, faire des gestes, pointer du doigt, c'est envahir l'espace d'un individu potentiellement violent⁴⁰.**

40. Il faut que la distance ne soit pas si grande qu'il faille élever la voix ce qui risque d'activer l'escalade. De même il convient de ne pas parler si la personne marche devant vous. La voix sans le contact visuel peut aussi contribuer à l'escalade (Stevenson S., 1991).

- Faire de la distraction pour rompre le contact visuel (en proposant par exemple de regarder ensemble un document).
- Égaliser la hauteur (si l'autre est assis, il convient de s'asseoir. Il est moins intimidant que de le regarder de haut).
- Utilisation de l'humour : il faut le faire avec précaution. S'il permet souvent de rediriger l'attention, il risque très facilement d'être perçu comme de l'ironie. Rire de nos propres problèmes ne les résout pas mais cela peut contribuer à y faire face de façon constructive.

Les stratégies d'échappement

L'échec du désamorçage : plus le comportement de la personne devient irrationnel, plus le désamorçage risque d'être improductif. Dans ce cas, en fonction de l'évolution de l'escalade, nous pouvons :

1/ Référer à quelqu'un d'autre. Il est utile de planifier les procédures pour référer (peut-être vers un collègue auquel nous pouvons attribuer une expertise) pour éviter, le cas échéant, soit de nous trouver isolé, soit de placer l'autre en mauvaise posture.

2/ Le désengagement (*time out*). Il s'agit de partir pour une très courte période de temps pour permettre à l'autre et à soi-même de réduire la tension.

3/ Fixation de limites : il convient, de façon directive, de s'assurer que nos limites sont comprises par l'autre :

- Décrire le comportement inadmissible de façon spécifique.
- Demander un changement. Il doit être simple. « Quelqu'un qui est en train de perdre sa rationalité n'a pas besoin de 5 à 6 options à réfléchir » (CPI).
- Prévenir des conséquences en langage coopératif et réalisable (celles qui vont se produire dans les quelques minutes qui suivent, pas dans un futur indéfini).
- Présenter les conséquences comme un choix pas comme une menace de punition. « La proposition doit être simple, claire, brève et ferme. Il faut éviter de s'engager dans des tergiversations sans fin ou donner l'impression que l'on se moque de la personne ce qui risque de faire monter plus encore la tension » (Lagrange Cl. 2000).
- Éviter promesses ou sanctions qui ne seront pas tenues. Il faut se placer dans la perspective que les limites imposées vont être testées : « si vous dites à quelqu'un de se calmer ou vous serez obligé de le faire sortir, il vaut mieux y être effectivement préparé » (CPI).

4/ Application des limites :

- Focaliser sur le comportement non sur la personne, utilisant un langage coopératif.
- Rappeler les conséquences, informer de l'application, lui offrir une aide future.

Dans le cas où la personne refuse de quitter l'établissement, il n'est pas dans les attributions du personnel de le faire sortir manu militari. Nous sommes dans la logique de la contravention d'intrusion à la charge de la police.

Bibliographie

Bacal R., **Performance management**, McGraw-Hill, 1999.

Christenson S. L., **A report from the school-family committee : Support for family involvement in education**, The School Psychologist, 1996 ; 51(1), 20-22.

Crisis Prevention Institute, (CPI), 1999.

Voir site WEB : <http://www.crisisprevention.com/>

Fisher R., Ury W. & Patton B., **Getting to yes : Negotiating agreement without giving in**, New York, Penguin Books, 1991.

Horenstein J. M. & Voyron-Lemaire M.-C., **Les enseignants victimes de la violence**, Paris, Collection MGEN, 1996.

Horenstein J. M., **La protection personnelle dans la prévention des accidents de travail consécutifs aux violences interpersonnelles**, Paris, Collection MGEN, 2000.

Lagrange C., **Crise de l'enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire**. In Pierre-André Doudin & Miriam Erkohen-Marküs Eds., **Violences à l'école. Fatalité ou défis ?**, De Boeck Université, 2000.

Meloy J. R., **Predatory Violence During Mass Murder**, Journal of Forensic Sciences, 1997 ; 42, 2 : 326-329.

Pater R., **Les arts martiaux et l'art du management**, Albin Michel, Paris, 1990.

Stevenson S., **Heading off violence with verbal de-escalation**, Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 1991 ; 29, 9 : 6-10.

BIBLIOGRAPHIE

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

CAILLAUD G., *Parents d'élèves, mode d'emploi*, Le Café Pédagogique/ESF, 2014.

CHAUVENET A., GUILLAUD Y., LE CLERE F. & MACKIEWICZ M.-P., *École, Famille, Cité*, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FOTINOS G., *Le climat des Lycées et Collèges ; État des lieux - Analyse - Propositions*, MGEN, 2006.

FOTINOS G., *Lycées et collèges : Le moral des personnels de direction ; Constat - Évolution - Propositions*, MGEN, 2008.

FOTINOS G., *L'exclusion scolaire dans les Lycées et Collèges ; chiffres et analyse, États généraux de la Sécurité à l'école*, Ministère de l'Éducation nationale, Avril 2010.

FOTINOS G. & HORENSTEIN J. M., *La qualité de vie au travail dans les Lycées et Collèges ; Le "burn-out" des enseignants*, CASDEN, 2012.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TOPALOFF A., **La tyrannie des parents d'élèves**, Fayard, 2014.

VAULOUP J., 1001 PRO. **Pratiques réflexives et orientation** (Avril 2014).
http : cio49ac-nantes.fr/spip/spip.php? article 229

VAULOUP J., **Guide des néo-cop 7^e édition** (juin 2014)
http : cio49nantes-fr/spip/spip.php? article 234

Rapport de la Mission d'information sur les relations entre l'école et les parents "Pour une coopération éducative au service de la réussite des élèves", Rapporteuse Valérie Corre, Président Xavier Breton, Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale, Rapport d'information n° 2117 (2014).

Le Livre Blanc sur les conditions d'exercice du métier de personnel de direction 2014, Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale. (SNPDEN).

Climat scolaire et relation dans les établissements, Baromètre Fédération des Autonomes de Solidarité (2012-2013)

Insultes, menaces et différends ; les principaux risques du métier, Baromètre Autonome de Solidarité Laïque (novembre 2013)

Bilan social 2010, 2011, 2012. Personnels de direction, Direction générale des ressources humaines, Service de l'encadrement, Ministère de l'Éducation nationale.

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

Rapport de la Commission "Thélot" du débat national sur l'avenir de l'école, La Documentation française/CNDP, 2004.



GEORGES FOTINOS

Malgré un nombre impressionnant d'études et d'ouvrages concernant la relation École/Parents quasiment aucun n'avait pris comme sujet le point de vue et les pratiques d'un des deux acteurs majeurs de ce partenariat dans les Lycées et Collèges : le Personnel de direction.

Au moment où « s'entrechoquent » la volonté du législateur de promouvoir le principe de « coéducation » et les résultats de récentes études et enquêtes d'opinion qui indiquent le développement de différends et de tensions entre les établissements et les parents - notamment sur le respect par ces derniers des valeurs de l'école républicaine - cette étude apporte des clarifications utiles pour éviter que ce divorce ne s'accroisse.

En effet, il faut bien voir que cette situation est loin d'être conjoncturelle et qu'elle est en grande partie issue de l'histoire de notre École qui a tout d'abord considéré les parents comme « assujettis » dont il fallait se méfier - « la famille instruit mal et éduque mal » selon le philosophe Alain - puis comme « partenaires » et puis comme « usagers ». Une partie non négligeable de ces parents dérive actuellement vers des comportements de « consommateurs d'école ».

Cette étude est réalisée à partir des réponses de 1 859 Personnels de direction qui représentent 23 % des établissements secondaires publics et d'un corpus de plus de 850 000 données. Elle met en évidence tant sur le plan général qu'au niveau de chaque catégorie d'établissement (Collège, Collège Zep, LEGT, LP, LPO) les caractéristiques de ce partenariat et les facteurs les plus significatifs. Elle confirme avec force et précisions l'éloignement des classes populaires de l'École de la république.

Elle se conclut par une typologie « partenariale » des personnels de direction et par des propositions d'action qui sont dans leur grande majorité destinées aux établissements. Pistes qui trouvent leurs prolongements dans 5 importantes, riches, et décapantes « Contributions au débat » écrites par Valérie Corre, Philippe Meirieu, Denis Meuret, Jacques Vauloup, José-Mario Horenstein.

L'avenir des établissements secondaires publics, laïcs et gratuits passe sûrement par cette « réconciliation » avec les parents d'élèves. Réconciliation qui, pour réussir repose in fine sur un nouveau pacte de confiance et de respect réciproques au service de la réussite scolaire et de la citoyenneté des jeunes.

