

COÉDUCATION : QUELLE PLACE POUR LES PARENTS ?

Cette revue de littérature reprend, en partie, en les mettant à jour et en les complétant, plusieurs notes de synthèse réalisées en 2006 (« [Les parents et l'école](#) »), en 2011 (« [Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire](#)») et en 2014 (« [Réussite éducative, réussite scolaire ?](#) »).



Par Annie Feyfant

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

INTRODUCTION

Les relations entre les parents et l'école n'ont pas cessé d'être un questionnement pour tous les acteurs éducatifs. Historiquement, l'école et la famille sont deux espaces aux frontières marquées entre instruction et éducation. Au fil des années, on est passé d'une école « sanctuaire du savoir » à une école « ouverte » sur la société. C'est ainsi que les familles viennent en aide aux enseignants de maternelle, coopèrent sur certaines activités au primaire et s'impliquent dans des rôles consultatifs au secondaire. Mais l'étroite imbrication de l'école dans la société a également modifié les attentes des différents partenaires face à un objectif commun : la réussite du développement de l'enfant et de l'élève. L'enfant qui entre à l'école passe « d'une société » (la famille) à une « autre société » (l'école) (voir Kherroubi, 2008 ; Baby, 2010). Cette intégration est d'autant plus difficile que sont différentes ces deux sociétés. Ces premières lignes témoignent de la confusion des termes « parent(s) » et « famille »

(d'après Glasman) qui ne recouvrent pas les mêmes réalités du point de vue de la scolarité ou de l'éducation et dont l'usage a évolué au fil des temps. « *Le lien "école-parent" constitue [...] un fait social majeur puisqu'il touche [en France] 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* » (Fotinos, 2014b).

La littérature de recherche, aussi bien que les discours et préconisations institutionnels, nationaux ou internationaux, montre l'ambiguïté des rapports entre l'école et les parents. Un rapport remis à l'Assemblée nationale en juillet 2014 qualifie d'asymétriques et disten-

Séraphin place le passage de la famille aux parents à l'aube des années 2000 : « *La notion de famille semble désormais trop imprécise pour pouvoir y adosser une politique* » (in Monceau, 2010).

Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

dues les relations école-parents (Corre, 2014). Le système éducatif français a historiquement construit une distance entre les parents et l'école, ce que n'ont pas fait d'autres pays, pour lesquels l'investissement des parents dans l'école est plus aisé même si pas apaisé. Le rapport pointe sept points de friction, que la médiatrice de l'Éducation nationale, M. Sassier, a recensé à partir des dossiers traités. Les sujets d'insatisfaction sont les suivants : la carte scolaire, le handicap, la violence et le harcèlement, les devoirs à la maison, la discipline et les procédures disciplinaires, la pédagogie et le mode de gestion des parents séparés. Pour l'ensemble de ces griefs, c'est le manque de dialogue ou sa mauvaise qualité qui prédominent.

Ces différents aspects transparaissent dans les enquêtes menées auprès des différents acteurs. Au-delà des représentations et discours, quelles sont les modalités d'une relation « qui marche » ? Une des solutions proposées à ces relations difficiles, notamment avec les parents de milieu défavorisé, prend la forme d'un accompagnement plus ou moins marqué des parents pour leur faciliter l'entrée dans l'école, le soutien à la scolarité de leurs enfants et leur mise en confiance face à une culture scolaire encore trop éloignée d'eux. Quelles en sont les modalités, quels en sont les effets ? Enfin, les parents n'étant pas les seuls concernés par cette nécessaire amélioration, quelles propositions retenir au-delà du soutien parental ?

PARENTS-ÉCOLE : DES RELATIONS AMBIGUËS

Dans ses relations avec l'école, le parent peut être vu comme la personne qui est responsable d'un élève, comme le membre d'une communauté de familles, comme le bénéficiaire d'un service éducatif dispensé par l'école, ou encore comme le représentant d'un groupe social.

Bien souvent, les relations entre l'école et les parents se bornent à un courant d'informations circonstanciées allant de l'école vers les parents. Les enseignants et le chef d'établissement supposent que

ces informations répondent aux attentes des parents et les parents supposent que ces informations sont les seuls éléments auxquels ils peuvent avoir droit. Fortement ancré dans le registre des représentations, ce mode de communication est de nature à responsabiliser les parents quant à l'environnement scolaire de l'élève (accompagnement scolaire, hygiène de vie, etc.) et ne leur donne que peu de prise sur le travail en classe ou le déroulement des enseignements.

DES REPRÉSENTATIONS INADÉQUATES ?

Lors des entretiens individuels parents-enseignants, qui concernent les résultats scolaires et/ou le comportement de l'enfant à l'école, on constate un décalage entre les perceptions des enseignants et celles des parents. Par exemple, ce qui s'apparente pour les premiers à une demande de soutien et d'accompagnement à la scolarité de l'enfant est perçu négativement par les seconds, comme un constat d'échec irréversible ; ou encore, les parents y soulignent les angoisses de leur enfant vis-à-vis de l'école que les enseignants ne perçoivent pas ou peu.

Le point de vue des familles

On peut observer différents types d'attitude parentale vis-à-vis de l'école :

- les « indifférents », qui considèrent que la scolarité de leur enfant relève de la seule responsabilité de l'école, qu'ils ne doivent ou ne peuvent pas s'y impliquer (pas le temps, pas les compétences) ;
- les familles de bonne volonté mais impuissantes, qui répètent à leur enfant les conseils des enseignants et pour qui le monde scolaire reste trop étranger ;
- les familles qui ne savent pas comment faire. Elles vont au-delà de la catégorie précédente, mais disent manquer de guides ou étapes pratiques pour traduire dans les faits les conseils des enseignants ;
- les parents « familiers de l'éducation »,



souvent de niveau socioculturel élevé, qui peuvent à la fois ajuster les conseils en pratiques mais qui font un tri dans les conseils des enseignants, tri qui peut s'avérer très critique vis-à-vis des diagnostics posés par l'enseignant.

Le manque de compétences ressenti par les parents a pour conséquence que « *la participation parentale ne peut se faire que s'il y a invitation à participer de la part des enseignants, puis compréhension du rôle parental* » (Deslandes & Bertrand, 2004, cité par Feyfant & Rey, 2006).

Dans la plupart des enquêtes réalisées auprès des parents d'élèves ●, ceux-ci expriment des satisfécits pour l'accueil assuré par les enseignants et l'organisation mais des insatisfactions quant au manque d'informations ou l'organisation du périscolaire, en France ●. En accompagnement d'une enquête faite auprès d'une quarantaine de jeunes « absentéistes » et de leurs parents, l'UNAF (Union nationale des associations familiales) note que les parents sont souvent affectés par le comportement de leurs enfants mais se trouvent démunis devant l'influence des autres élèves ou face à la difficulté de gérer l'adolescence de leurs enfants. D'autre part, ils signalent le manque de dialogue de la part des établissements scolaires (défaillance dans le signalement des absences, manque de relation de confiance avec les parents, manque de dialogue avec les jeunes, non-application des sanctions prévues). Mais les avis restent partagés, « *pour certains parents, l'école se déshumanise* », « *pour d'autres, elle sait alerter face au mal-être d'un adolescent* » (Humann & Martin, 2010).

Pour les associations qui apportent leur soutien aux parents et aux élèves, en dehors de l'école, les parents ont besoin de comprendre les relations avec l'école et le travail scolaire de leur enfant. Il s'agit de lutter contre les *a priori* négatifs que pourraient avoir les parents envers l'école, d'expliquer ce qui se passe à l'école, au travers des multiples réformes, d'organiser pour ce faire des

groupes de paroles, pour expliquer le travail scolaire mais aussi discuter du style éducatif parental le plus à même de soutenir la scolarité des enfants.

Plusieurs enquêtes, comme celle menée par Terrisse *et al.* en 2005 au Québec ou Prévôt en France, en 2008, montrent qu'au-delà des préoccupations quotidiennes tenant à la scolarité et à l'éducation des enfants, les parents, souvent démunis, rarement démissionnaires, souhaitent accéder à des méthodes leur permettant d'aider leur enfant, mais sont moins demandeurs d'information sur le projet éducatif par exemple.

Le point de vue des personnels de direction

Population rarement évoquée dans les recherches sur les relations parents-école, puisque ce sont les enseignants qui sont le plus souvent évoqués comme représentants de l'institution scolaire, les directeurs et chefs d'établissement peuvent rendre compte des relations avec les représentants de parents ou à l'occasion de problèmes liés à la « vie scolaire ». Si la majorité des directeurs d'école considèrent comme positive l'implication des parents, une frange de l'ordre de 5 à 20 % des directeurs interrogés (par Fotinos, en 2013) restent fermés à cette participation : parce qu'il jugent que la « *réussite des élèves ne passe pas par la participation des parents à la vie de l'école* » ; parce qu'ils ne sont pas d'accord pour faire de la relation école-parents un axe prioritaire du projet d'école ; parce qu'ils ne souhaitent pas organiser des réunions d'information en dehors de problèmes ou encore que ces réunions ne font pas partie des missions des enseignants.

Cependant, 92 % des chefs d'établissement sont satisfaits de la qualité des relations avec les délégués de parents d'élèves et ont le sentiment d'avoir la confiance des parents, en général. Pour les chefs d'établissements secondaires, la qualité des relations avec les parents est du même ordre que pour les directeurs d'écoles (83 % de satisfaction) mais 17 % la juge médiocre. La confiance semble

En France, la PEEP (l'une des principales fédérations d'associations de parents d'élèves) a réalisé une enquête auprès d'un panel de parents d'élèves, pour établir [un baromètre de la rentrée 2014](#).

Rappelons que la réforme des rythmes scolaires, initiée par la loi de refondation de l'école, en 2013, a été généralisée lors de la rentrée 2014.



régner avec les délégués de parents aux réserves suivantes près : les directeurs et chefs d'établissement considèrent que les délégués de parents ne sont pas représentatifs de l'ensemble des parents, qu'ils ne jouent pas toujours leur rôle de relais et qu'ils se préoccupent surtout de la scolarité de leurs propres enfants ●.

Les uns et les autres restent néanmoins partagés quant à l'éducation familiale en matière de respect des valeurs de l'école républicaine. Ils doutent de la compétence des parents à accompagner la scolarité de leurs enfants, soit parce qu'ils ne savent pas comment faire, soit parce qu'ils ne sont pas en mesure de le faire (Fotinos, 2014a).

Moins évoquée dans les enquêtes françaises, mais représentant l'essentiel des (rares) recherches américaines, l'approche psychologique des relations avec les parents témoigne des difficultés à communiquer et aussi à surmonter les violences subies. D'autre part, les chefs d'établissement américains évoquent plus facilement des difficultés liées à la race ou la langue, à la communauté locale, que ne le font les chefs d'établissement français pour les familles de milieu défavorisé ou immigrées.

Le point de vue des enseignants

À partir d'une étude menée dans 11 écoles primaires du sud de la France, composée pour 7 d'entre elles d'une population homogène de milieu socio-économique et culturel plutôt défavorisé, Asdih (2012) fait les constats suivants :

- le concept de coéducation est largement intégré et un partenariat semble effectif dans certaines écoles. La parole des enseignants est la suivante : « Nous allons dans le même sens et nous avons besoin d'eux » ;
- les enseignants parlent plus souvent de l'absence des parents ou leur manque d'investissement (ils ne viennent pas aux rendez-vous ou aux réunions de bilan), mais ce constat est plus rare quand des projets spécifiques ont pu être montés ;
- les enseignants attendent des parents une attitude correspondant à une

« norme de comportement éducatif » indiquant « l'intérêt que les parents accordent à la réussite scolaire » (lire et signer le cahier de liaison, venir aux rendez-vous, surveiller les devoirs) ;

- les parents doivent être en quelque sorte des auxiliaires, des relais du travail en classe, « sans les concurrencer sur leur posture professionnelle », tout en devant « transmettre une envie d'apprendre » à leurs enfants ;
- les enseignants reprochent souvent aux parents de ne pas suffisamment vérifier le travail, de se décharger de cette tâche de supervision sur l'étude, l'aide aux devoirs ou la fratrie.

Comme dans la plupart des travaux de recherche sur l'éducation familiale, Asdih note que là encore ce sont les parents de classe moyenne ou aisée qui répondent le mieux aux attentes des enseignants, attentes qui « traduisent une méconnaissance ou une prise en compte incomplète des conditions de vie [des] familles [plus défavorisées], de leurs rapports à l'école, de leurs difficultés réelles ou des incidences sur la scolarité ».

La parole des enseignants va plus loin que le reproche de l'absentéisme ou du fatalisme des parents : « le manque de soutien se transforme en attaque contre l'école » ; « les parents ont une représentation défailante de leur rôle » et préfèrent remettre en cause l'institution scolaire plutôt que de se remettre en cause (déni des difficultés, « absence de feeling lors des contacts »). Certains enseignants ont le sentiment que l'école devient garderie gratuite, un moyen de toucher les allocations. Pour bon nombre d'enseignants, les parents « invisibles » sont démissionnaires et ceux qui s'investissent plus dans la scolarité finissent par devenir envahissants : « Des représentations stéréotypées s'expriment à travers les termes de "démission" scolaire (Thin, 1998 ; Périer, 2005), de parents "fuyants" (Verba, 2006), "inaptes à suivre leurs enfants" (Lorcerie & Carvalo, 2002) » (Asdih, 2012).

Ces propos étant formellement réfutés par les associations de parents d'élèves.



Un enseignant associe difficultés scolaires et carences familiales, notamment difficultés financières (« *ils ne peuvent même pas se payer une règle* »). Les problématiques familiales sont jugées lourdes, les pratiques éducatives inadaptées, l'implication dans la scolarité faible. La réalité des familles est mise en exergue dans les déclarations : l'alcoolisme, les divorces conflictuels, l'absence de limites parentales, la surprotection des mères, les enfants « livrés à eux-mêmes ». Certaines attitudes tendent à infantiliser les parents des familles populaires ou étrangères (Thin, cité par Asdih, 2012 ; Turney, 2009). Les enseignants ont alors tendance à normaliser leurs relations avec les parents en déléguant la communication aux enfants (Maubant & Leclerc, 2008 ; Asdih, 2012).

Les schémas de ces enseignants sont plus conformes aux modèles éducatifs des parents de milieux aisés et stigmatisent les familles populaires (Feyfant, 2011). « *La recherche de partenariat avec les parents serait liée, chez les enseignants, à leur niveau d'études, aux représentations de leurs compétences, des ressources à leur disposition et de l'aptitude des élèves à apprendre* » (Asdih, 2012).

Ces propos négatifs sont néanmoins à mettre en regard avec les démarches engagées par les enseignants pour faire face aux difficultés d'apprentissages, au climat scolaire, à l'impression de « batailler », à l'expression d'un sentiment d'impuissance, de déception, d'épuisement, finissant par mettre à mal toute relation de confiance avec les parents.

RELATION DIFFICILE ET INÉGALITAIRE

Ce qui ressort des observations et entretiens avec les différents types de familles, c'est la difficulté, pour les familles « de bonne volonté mais qui ne savent pas comment faire », à comprendre les commentaires et consignes des enseignants, exprimés dans un langage qui ne leur est pas familier, qui leur paraît peu précis, difficilement décomposable dans le cadre familial. La question est de savoir si, face à ces parents démunis – pour diverses

raisons –, les enseignants sont conscients des enjeux mais aussi aptes à s'adapter aux problématiques parentales, plutôt que de faire porter, inconsciemment ou pas, la responsabilité de l'incompréhension sur les familles.

Pour près de 50 % des chefs d'établissement français, les parents ne lisent pas les mots transmis à leur intention, ne se sentent pas concernés par la vie de l'école et que « *si les relations parents/enseignants ne sont plus très bonnes, c'est la faute des parents* » (pour 40 % des personnels de direction).

« Quant au rejet de la "faute" sur les familles, plusieurs sources d'informations conduisent à penser que cette appréciation est le fruit de la combinatoire de deux phénomènes : d'une part le comportement revendicateur des parents sur le champ de la frontière tenue séparant le pédagogique de l'éducatif qui se heurte souvent à une conception normalisée et statique du partenariat École/Parents des enseignants et d'autre part, la succession désormais régulière de micro-événements vécus par les enseignants, notamment les différends et conflits qu'une bonne partie d'entre eux considèrent comme des remises en cause de leur légitimité professionnelle » (Fotinos, 2014a).

Il arrive aussi que cette communication malaisée transforme les relations parents-école en situation conflictuelle, soit parce que les parents ne se satisfont pas d'un manque de communication, soit parce qu'ils refusent les analyses faites par les enseignants sur le comportement ou sur les résultats de leur enfant. Les entretiens individuels parents-enseignant ont fait l'objet de plusieurs études (France, Québec, Suisse) dans lesquelles il apparaît que les enseignants mal à l'aise pour communiquer de mauvais résultats usent de



deux types de stratégies, l'une qui consiste à euphémiser ou à dramatiser la difficulté, l'autre qui consiste à utiliser des termes issus de la didactique (Chartier, 2014).

Une étude, menée en **Angleterre**, montre que pour des parents les moins vindicatifs les sujets de conflits portent sur la violence faite à leur enfant, les traitements jugés humiliants, les demandes financières excessives ou le manque d'explication lors d'évaluations négatives (Ranson, Martin & Vincent, 2004).

En **France**, selon les chefs d'établissement, les différends rencontrés par les parents, essentiellement avec les enseignants (dans les écoles) ou les personnels d'éducation (collèges), portent sur les punitions ou sanctions, la surveillance ou la maltraitance entre élèves (plus au primaire qu'au secondaire), les résultats ou difficultés scolaires (33 %) ou le déroulement de la scolarité (25 %).

L'attitude des enseignants est aussi à géométrie variable, avec des réponses plus promptes s'il s'agit de problèmes relatifs au bien-être de l'enfant ou à un problème comportemental, tenant à la « sphère privée », que s'il s'agit des normes scolaires ou des pratiques pédagogiques, tenant à la « sphère professionnelle ». C'est aussi le sentiment de 23 % des personnels de direction qui considèrent que les enseignants ne remplissent pas leur mission d'information sur les programmes et les objectifs pédagogiques mais qui, à près de 35 %, trouvent que les parents sont beaucoup trop critiques sur les contenus et les pratiques.

Or, « coopérer avec les parents et partenaires de l'école » fait partie des dix compétences que doivent maîtriser les enseignants (MEN, 2013). Pour Périer, cette logique d'ouverture issue d'un volontarisme politique contraste avec les processus observés, sérieusement entachés par les « *difficultés persistantes dans les relations avec les usagers les plus éloignés culturellement de l'école* » (Périer, 2008).

Au **Québec**, la communication bidirectionnelle n'empêche pas les mêmes craintes de la part des parents (pas à l'aise, ayant peur de ne pas être écoutés, voire être ignorés). Néanmoins, des avancées existent, comme le montrent les travaux, même ponctuels, effectués par des chercheurs de plusieurs universités québécoises, dans des communautés de milieux rural ou urbain, de milieux défavorisés ou non. Pour éviter de n'utiliser que des messages écrits, difficile d'accès pour certaines familles, les écoles ont privilégié l'usage du téléphone (les établissements ont fourni des téléphones portables aux enseignants travaillant sur deux établissements), des sites Internet et des messages simples évitant toute formule superflue, incitant les parents à joindre l'école par téléphone. Les enseignants prennent garde de s'accorder pour éviter des messages redondants et les écoles cherchent à mettre en avant les points positifs de l'élève. Certaines écoles privilégient les messages relatifs à la scolarité de l'enfant, alors que d'autres mettent l'accent sur des activités collaboratives parents-école. L'accueil des parents dans l'école a fait l'objet d'un réaménagement de l'espace mais aussi d'adaptation des temps en organisant des réunions (remise des bulletins) en fin de journée, pendant lesquelles un service de garde est assuré (Dumoulin *et al.*, 2013).

En **France**, le dispositif « la mallette des parents » visant à un plus grand dialogue avec les parents, à une meilleure connaissance du collège et de son fonctionnement, a expérimenté, en 2009-2010, une campagne d'invitation à des ateliers-débats dans l'établissement. Plusieurs types d'envoi ont été testés : lettre simple, lettre accompagnée d'un DVD, SMS de rappel ou appel téléphonique et, pour une partie des parents, aucune invitation personnalisée. Les parents invités individuellement participent plus (gain de l'ordre de 12 à 15 %) mais il s'agit surtout de ceux ayant reçu un rappel par SMS ou par téléphone (30 % des parents rappelés participent, contre moins de 10 % des destinataires d'une simple lettre, voir Gurgand, 2011).



« Partage des rôles et des responsabilités entre partenaires visant à éduquer, instruire, former et préparer ensemble à l'insertion sociale et professionnelle des élèves dans un cadre réglementaire précis » (Pithon, 2008).

Toutes les actions entreprises pour favoriser la communication avec les familles montrent, et ce, quel que soit le pays, la nécessité d'un travail de toute l'équipe éducative et « *qu'une formation d'abord axée sur l'approche des enseignants et des parents serait à prioriser afin que les uns comme les autres abandonnent leur conception traditionnelle de leur implication et que, mutuellement, ils développent une culture commune* » (Dumoulin et al., 2013).

UN MODÈLE PARTENARIAL INSTITUTIONNEL

« *La promotion d'un modèle de partenariat par l'institution scolaire consiste à développer un type de rapport avec les familles qui, en réalité, sollicite les parents, afin de prévenir, de réguler et réparer si besoin les scolarités* » (Périer, 2008). Le rôle institué des parents est celui d'alliés de l'école ; il s'agit d'un « faire avec », sous le contrôle des enseignants ou de l'école. Paradoxalement le partenariat serait plus développé là où il est jugé moins nécessaire, sans doute parce que dans ces situations moins difficiles, les partenaires sont aussi plus proches culturellement. On en revient à la notion de partage d'un langage commun, auquel les familles de milieu défavorisé n'ont pas accès. « *Le partenariat est un concept adapté aux classes moyennes, distribuant des rôles convenus et assignant aux familles ayant un capital scolaire moindre un contexte normatif inadapté* » (Feyfant & Rey, 2006).

En Écosse, en France ou ailleurs, ce sont des lois, décrets ou circulaires qui incitent à plus de participation des parents dans les écoles. Dans les faits, ici ce sont des conseils d'école, là, des forums ou conseils de parents. En **Écosse** ce sont les collectivités locales qui ont en charge la promotion de ces structures et l'incitation des parents à s'impliquer ; en **France**, le rôle des parents dans l'école est inscrit dans la loi sur l'éducation de 1989 et les décrets de 2006. Quelques lignes leur sont consacrés dans le texte de la [loi d'orien-](#)

[tation et de programmation pour la refondation de l'école de la République](#) de 2013, évoquant une redynamisation du dialogue entre école et parents, collectivités territoriales et secteur associatif et affirmant que « *la promotion de la co-éducation est un des principaux leviers de la refondation de l'école* ». Déjà, en 1989, la loi d'orientation avait évoqué la notion de communauté éducative pour ce partenariat « famille-école-associations » ●.

Au **Québec**, on parle plus facilement et depuis plus longtemps de communautés éducatives, de collaboration. C'est la commission Parent (1963-1966) qui marque le passage d'une vision de l'école fermée aux parents à un appel à la collaboration. Pour autant, la place des parents dans l'école ne sera effective qu'à la fin des années 1990, avec la mise en place de conseils d'établissements (équivalents des conseils d'école français créés en 1980).

Cette implication plus tardive ne signifie pas qu'elle est moindre, bien au contraire, l'idée de partenariat étant mieux ancrée dans les mentalités, et concerne non seulement les enseignants et les parents, mais également toute la communauté locale.

Face aux difficultés des élèves, la France a mis en place les PPRE (Programmes personnalisés de réussite éducative) et le Québec des plans d'intervention. Dans le premier cas, les enseignants élaborent le PPRE avant d'en discuter avec les parents de l'élève concerné ; au Québec, pas de préparation unilatérale mais une préparation concertée parents-enseignants. Autre exemple, celui de la transition primaire-secondaire, pour lesquels les difficultés qui y sont liées sont envisagées de manière descendante, par la recherche et par l'institution, ou les établissements ; au Québec c'est aussi le ministère qui dégage des principes d'action, en posant comme principe premier de « *reconnaître les parents comme premiers responsables de l'éducation de leur adolescent* » (Meuret, in Fotinos, 2014a).



Les travaux en sociologie donnent un éclairage particulier de l'évolution du discours sur les relations parents-école, notamment par leur justification vis-à-vis de la socialisation des enfants. Dans le cadre de l'éducation préscolaire, « *pensée comme une instance chargée de développer le plus précocement possible les apprentissages sociaux et culturels propices à la socialisation et l'intégration du jeune enfant et de sa famille* » (Giuliani & Payet, 2014), les relations de proximité avec les familles devient un outil d'éducation des familles. Une autre logique de proximité opère un partage des tâches entre le dépistage et le traitement des difficultés scolaires (école) et le dépistage et le traitement des problématiques sociales touchant la famille (éducateurs sociaux). Une troisième logique consiste à externaliser la prise en charge des élèves décrocheurs et du soutien à la parentalité, par exemple.

Pour Giuliani et Payet, ces politiques sont des idéaux-types, qui renvoient à une politique scolaire non homogène, témoignant de l'existence de plusieurs modèles de « gouvernementalité ». Lorsque l'action publique prend pour cible la petite enfance, l'institution vise les styles éducatifs parentaux ● ; lorsqu'elle prend pour cible des populations plus exposées que d'autres aux risques d'échecs scolaire et social, l'institution responsabilise le parent et le somme de participer, de prendre « *un rôle actif dans la gestion des conséquences de sa situation sociale* » ; dans le cas de familles dites « désaffiliées », trop éloignées de l'institution scolaire, l'action publique va tenter une reconstruction du lien, « *équiper, activer, mobiliser les parents pour qu'ils se constituent en sujets aptes à prendre leurs responsabilités éducatives* » (Giuliani & Payet, 2014).

LES MODALITÉS DU PARTENARIAT PARENTS-ÉCOLE

« *Nos concitoyens conviennent que l'école est un lieu essentiel d'éducation des enfants et, surtout, tous les milieux sociaux considèrent que la réussite scolaire est un enjeu majeur pour leurs enfants. La question n'est plus de convaincre de la nécessité d'une coordination entre parents et enseignants mais d'en construire les conditions concrètes de mise en œuvre sans accroître encore la pression de la réussite scolaire sur la vie quotidienne des jeunes et de leurs familles* » (Durning, 2006).

L'engagement des parents

Au risque d'une lapalissade, tous les travaux de recherche montrent que l'implication des parents est fortement corrélée à la performance scolaire de leurs enfants, à quelques variables près, et que le style éducatif croisé avec le milieu socioculturel et avec l'école fréquentée influence diversement ces performances (Feyfant, 2011).

Il convient ici d'apporter une réserve quant à l'usage indifférencié du terme d'implication et d'engagement. Pour certains, l'implication des parents ne signifie pas forcément engagement, les parents étant impliqués scolairement (l'école étant obligatoire) sans s'investir physiquement dans l'école. « *Un parent peut ne jamais se présenter à l'école de toute l'année scolaire sans nécessairement compromettre la réussite scolaire de son enfant s'il valorise à la maison l'école et les apprentissages des notions enseignées à l'école* » (Larivée, 2012).

Standardisation des modes d'éducation familiaux, imposition de dispositifs disciplinaires et culturels auxquels l'individu est assujéti (Martucelli, 2004, cité par Giuliani & Payet, 2014).



Les modèles d'implication des parents

L'implication des parents peut prendre diverses formes. La typologie proposée par J. Epstein (2010) fait référence, même si l'évolution des situations socio-économiques et de l'école en nuancent ou complètent la structure. Cette implication peut se faire sous la forme :

- d'un suivi à la maison des enfants (impact sur la stimulation intellectuelle, la prise de confiance en soi) ;
- de l'entretien d'un modèle familial d'aspirations à l'éducation et de valeurs citoyennes ;
- de rendez-vous avec les enseignants pour comprendre les règles de l'école ainsi que les procédures, les programmes, les devoirs et les évaluations ;
- de participations aux manifestations de l'école ;
- d'aides diverses, régulières ou ponctuelles, à l'école ;
- de la participation au management et à la gestion de l'école.

Cela peut se traduire par des modes de partenariat visant à aider les familles dans leur rôle de soutien et les écoles dans leur compréhension des familles (*parenting*) ; à informer les familles (*communicating*) ; à aider les familles dans le travail à la maison (*learning at home*) ; à impliquer les familles dans le soutien aux élèves (*volunteering*) ; à inclure les familles dans les prises de décision et l'administration de l'école (*decision making*) ; à coordonner les ressources et les services de l'ensemble de la communauté (*collaborating with community*) (voir Epstein, 2004).

Lars Erikson (2004 ; cité par Feyfant & Rey, 2006) propose quatre modèles relationnels, selon le degré d'implication (*involvement*) des parents dans l'école :

- le modèle de séparation (*separation model*) : basé sur l'évidente différence entre école (enseignants) et maison (parents) au niveau des attentes et des valeurs, impliquant des conflits incontournables mais potentiellement productifs. Dans ce modèle, l'enfant appréhende mieux sa place et son rôle d'élève ;

- le modèle de partenariat (*partnership model*) : basé initialement sur les notions d'égalité des chances, de mérite, de compétences académiques et qui a dérivé sur des concepts comme « apprentissage » et « efficacité ». Ce modèle s'adapte à une société plus individualiste ;
- le modèle de l'utilisateur participant (*user participation model*) : les parents sont des citoyens actifs au sein d'une démocratie participative. La participation aux organes consultatifs de l'école, d'abord au travers d'organisations structurées de parents, devient plus « fluide », apolitique ou non, et implique un management différencié des écoles ;
- le modèle du choix (*choice model*) : résultant de la restructuration des systèmes éducatifs dans les années 1980, il est associé au concept de « mobilité sociale ». L'école doit s'insérer dans un marché quasi concurrentiel dont le consommateur final, le parent, choisit ce qu'il considère être le mieux pour son enfant.

Des logiques d'implication

Certaines recherches posent le triple constat suivant : l'implication parentale croît avec le statut socio-économique des parents ; le type d'implication se modifie dans le temps à mesure que grandit l'enfant ; l'implication parentale se différencie selon le sexe de l'enfant (Avvisati *et al.*, 2010).

Dans le domaine de l'économie, les recherches s'intéressent à la première assertion, décrivant les effets du diplôme, de la profession du père ou de la mère, et montrent que pour certains parents, le soin apporté aux enfants s'apparente à un produit de luxe pour lequel tout investissement appelle un retour sur investissement, avec, par exemple, une élasticité de substitution (entre temps pour soi et temps pour l'enfant) moindre pour les parents ayant un haut niveau de scolarisation (Guryan *et al.*, 2008) ●.

Dans le cas de parents plus pauvres, les économistes constatent que les sociologues ont une vision plus riche de l'effet du

En 2000, le temps passé par semaine à l'éducation de l'enfant (notion de care, en anglais) est de 1,8 h pour les pères et 6,8 h pour les mères, en France ; 5,7 h pour les pères et 11,7 h pour les mères en Norvège ; 0,6 h pour les pères et 5,9 h pour les mères en Afrique du Sud).



statut socio-économique sur la participation des parents (dans cette loi de l'offre et de la demande) : si « *la théorie de la "culture de la pauvreté" suggère que les familles d'ouvriers ne donnent pas une valeur aussi importante que les familles des classes moyenne et supérieure* » (trad. de Avvisati et al., 2008) à l'école, deux autres théories peuvent expliquer la moindre implication des parents modestes : le manque de bienveillance de l'école pour ces parents (« théorie institutionnelle » et discriminante) ; la connivence autour d'un capital culturel partagé entre enseignants et parents privilégiés (et les héritiers bourdieusiens).

Pour Périer, trois logiques expliquent la distance entre école et parents de milieu défavorisé : l'une repose sur une confiance initiale, que Périer qualifie de « délégation éducative », que les parents accordent aux enseignants, jugés plus compétents. Cette confiance peut basculer lorsque l'enseignant fait part aux parents des difficultés de l'enfant. Une seconde logique est subordonnée à un ensemble de griefs à l'égard des enseignants ou de l'École : élitisme, manque d'autorité, discrimination sociale ou ethnique. C'est le doute, voire la défiance, qui président aux relations avec l'école. Une troisième logique est une logique de défense, les familles cherchant à se soustraire de tout jugement de l'école qui les culpabilise. Les parents peuvent, au mieux, réduire la distance avec l'école en participant ponctuellement à des activités, mais le sentiment d'humiliation, de discrimination n'est jamais loin. La volonté d'un partenariat avec les parents implique bien souvent que ceux-ci s'adaptent à des règles, des normes, des rôles qui leur sont imposés par l'institution scolaire. Toute défaillance des parents pour s'adapter renforce le sentiment d'injustice et le besoin de retrait (Périer, 2012).

Si tous les travaux de recherche, tous les documents ministériels affirment l'influence positive pour les élèves de l'implication des parents dans l'école, comment mesurer de manière univoque cette implication et ses impacts ? Peut-on entrevoir une « bonne pratique » transférable ?

La mesure de l'implication parentale

Par des indicateurs

Une analyse de l'engagement des parents dans l'école a été réalisée dans le cadre du [Projet IPPE](#) (Indicateurs de participation des parents dans l'enseignement obligatoire) par le consortium européen REGE (Réseau européen sur la gouvernance de l'éducation en Europe). Pour évaluer la participation des parents et établir des indicateurs, le consortium s'est basé sur le concept de droits des parents, droits individuels et droits collectifs.

Pour élaborer les indicateurs, le Projet IPPE a utilisé divers documents internationaux ou régionaux, tels que le Pacte international des droits civils et politiques, la Convention sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et de leurs familles, la Convention européenne des droits de l'homme et des libertés fondamentales, etc. Les autorités publiques, des associations nationales de parents et des représentants du corps enseignants ont été interrogés.

Les droits individuels recouvrent :

- le droit à l'information : quelles informations sont mises à disposition, lesquelles le sont obligatoirement, sont-elles adaptées aux caractéristiques des parents ?
- le droit de recours : existe-t-il des mécanismes de recours, sont-ils efficaces ?
- le droit de choisir l'école : existe-t-il un paysage diversifié des projets d'établissement, existent-ils des mesures financières permettant aux parents de choisir une école ?



Les droits collectifs relèvent du droit de participation des parents :

- existe-t-il des organes de participation, quel est le mode de représentation prévu pour les parents ?
- l'État recueille-t-il régulièrement l'opinion des parents ?
- existe-t-il un dispositif de formation des parents ?

L'ambition du projet est d'élaborer des « indicateurs citoyens » permettant à la fois de mesurer, d'expliquer et de « monitorer » les politiques publiques quant à la participation des parents.

Chacune des questions ci-dessus permet de pondérer la valeur globale des quatre indicateurs (sur 100). Par exemple, pour l'indicateur « droit d'information », l'existence d'une information sur l'organisation de l'école peut prendre les valeurs suivantes : 0/5/15. Une information adaptée aux parents sera évaluée de 0 à 25. À partir des quelques pays ou régions ayant participé ●, on peut noter, par exemple, que le droit d'information est surtout pénalisé par le manque d'évaluation (Suisse, Belgique), qu'il existe peu de mesures financières pour faciliter le choix de l'école (indicateur très favorable au Royaume-Uni, bien évidemment). Le droit de recours est respecté partout, mais dans la plupart des pays, les modalités de représentation sont peu favorables aux parents, quel que soit le niveau (établissement, local, national).

De la relativité des mesures

On verra plus loin un descriptif des programmes susceptibles d'accompagner l'implication des parents et notamment, pour la France, la boîte à outils constituée par la « [mallette des parents](#) ». Ce dispositif, expérimenté en 2008-2009, a fait l'objet d'une évaluation par l'École d'économie de Paris en 2011. Le nom de mallette a été donné parce qu'il s'agit d'une part de proposer trois ateliers-débats, au sein de l'école, en soirée, et d'autre part d'outiller les enseignants et les animateurs de ces réunions, par des fiches, des DVD, des dessins et affiches. Le protocole du programme prévoit que seuls les parents

volontaires de 100 classes tirées au sort sur 200 (pour une expérimentation en 6^e) peuvent participer aux ateliers-débats : 20 % des parents de ces classes se sont portés volontaires ; 50 % de ceux-ci ont participé à au moins un des débats ; 17 % au trois débats. Et 30 % de ces parents ont plus rencontrés les enseignants que ceux qui n'y avaient pas participé (24 %) ; 85 % des volontaires (contre 76 %) disent être mieux informés ; 80 % n'ont jamais été convoqués par l'administration (contre 72 %), ce qui les rapproche de la situation des familles de milieux plus favorisés.

La mesure de l'impact sur les apprentissages ?

La multiplicité des modes d'implication sous-tendue par le contexte familial, local, etc. rend des plus complexes les tentatives de mesure de l'impact de cet engagement parental, qui se voudrait probantes. Bien souvent les recherches sont d'ordre qualitatif et interrogent l'implication des adultes (parents, enseignants) dans cette relation à l'école, aux apprentissages mais sans que l'impact sur les apprentissages soit vérifié et surtout généralisable. Plus problématique, les conclusions des recherches basées sur des entretiens avec les parents (pour l'implication) et les enseignants (pour l'attitude des élèves) ne s'accordent pas quant à l'impact sur les apprentissages scolaires. Certaines rendent essentiellement compte d'amélioration d'ordre social (comportement, confiance en soi) et restent peu affirmatives ou peu étayées sur les résultats « académiques ».

COÉDUCATION, COLLABORATION OU COOPÉRATION ?

« Les parents sont 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 » » (Fotinos, 2014b).

Les typologies d'implication des parents ne manquent pas : selon les styles (Epstein, voir plus haut) ou selon les formes d'implication, information et

● Belgique, Espagne, Italie, Portugal, Roumanie, Royaume-Uni (dont Angleterre, Pays de Galles), Suisse (dont 5 cantons).



consultation ; coordination et concertation ; coopération et partenariat ; gestion et fusion (Larivée, 2011).

La coéducation

La coéducation est le plus souvent envisagée dans un contexte difficile, social ou scolaire. Cette relation parents-professionnels, souvent associée à la notion de soutien à la parentalité et analysée d'un point de vue clinique, interroge « *l'éduquer ensemble, avec, ou côte à côte* », dans le cadre de la petite enfance. Il n'en reste pas moins que cette notion mérite d'être interrogée pour mieux en comprendre, non pas forcément le sens, mais le mode d'emploi (Rayna, Rubio & Scheu, 2010). Qu'entend-on actuellement par coéducation ? Il s'agit d'une « *relation entre éducateurs dits "premiers", que sont les parents, et éducateurs professionnels qui œuvrent en parallèle [...] ou/et successivement lorsque l'enfant grandit [...] en tout cas en alternance avec les parents* » (Rayna & Rubio, 2010). Cette relation s'entend plus facilement pour la petite enfance, en termes de socialisation, de développement, de premiers apprentissages, avec un partage des responsabilités aisé ou malaisé, selon les cultures, les histoires nationales, etc. L'ouverture des institutions aux parents ne signifie pas pour autant ouverture du dialogue et volonté d'un dispositif avec les parents, « *relevant davantage [...] d'une recherche de rencontre entre coéducateurs, impliquant réciprocité et ouverture à l'altérité* » mais plutôt pour les parents (transmettre des bonnes pratiques, former à la parentalité). « *Certaines écoles se réfèrent [au] cadre réglementaire comme à des obligations minimales tandis que d'autres élaborent des projets spécifiques et présentent des démarches originales dans cette perspective* » (Asdih, 2012).

Les modalités de coéducation sont multiformes, selon les structures, les pays : alternance-simultanéité, continuité-discontinuité, division-partage des interventions et responsabilités. Le Québec, où l'institution promeut la collaboration et les partenariats, propose un modèle éducatif sans doute plus proche de la notion de coéducation, basé sur une conception

partagée de la réussite scolaire, visant une meilleure insertion sociale, le développement personnel, et qui, pour Meuret (in Fotinos, 2014a), est moins sujet aux contradictions françaises qui visent la réussite mais privilégient un apprentissage déconnecté de l'action (économique). En Italie, certaines communes renforcent les liens entre crèches, écoles maternelles, lieux d'accueil enfants-parents autour d'une culture de la petite enfance. Au Danemark, les parents participent à la construction de projets préscolaires (voir Rayna, Rubio & Scheu, 2010).

La coopération

Si la coéducation est plutôt mise en avant pour l'éducation pré-primaire (crèche, école maternelle), la coopération est un moyen de pallier les difficultés rencontrées par l'enfant, les parents ou les enseignants. On l'évoque pour les problèmes comportementaux, de violence, la gestion de l'absentéisme (Angleterre), mais aussi pour créer du lien social (Suisse). Le processus coopératif semble être, dans la plupart des cas, à l'initiative des enseignants, et est fortement dépendant du capital scolaire des parents, à même de répondre ou non à des situations de rupture et d'être, plus globalement, en adéquation avec les exigences scolaires (Millet & Thin, 2005 ; Verba, 2006).

En France, la loi d'orientation de 2013 précise que 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* ».

« *Partager l'éducation consiste à envisager les complémentarités, favoriser la porosité entre tous les espaces et temps éducatifs en mobilisant l'ensemble des acteurs du système* » (Gaussel, 2013). Au Danemark ou en Italie, cette complémentarité se traduit par une mutualité des apports, par une co-construction des projets éducatifs préscolaires ou pré-primaires (Broström, 2000 ; Picchio & Musatti, 2000 ; cités par Rayna *et al.*, 2010) pouvant aller jusqu'à une collaboration dans la construction des curricula (toujours pour le préscolaire) ●.

● Rayna *et al.* (2010) citent des expériences en Allemagne, en Nouvelle-Zélande, en Italie (Reggio Emilia) ou aux États-Unis (en direction des enfants migrants).



En France, l'enquête (2012-2013) auprès des directeurs d'école (maternelle et élémentaire), déjà citée, montre que si une majorité d'écoles (86 %) a réalisé au moins un projet éducatif avec les parents, la moitié seulement l'a co-construit avec les parents (Fotinos, 2014a).

La collaboration

La notion de collaboration est associée à celle de réussite éducative : collaborer dans un but commun. Glasman, en 1997, se demande si le rapprochement des parents suffit à garantir une meilleure réussite, Chauveau (2000, cité par Asdih, 2012) considère qu'elle vient enrichir des moyens pédagogiques et didactiques efficaces, sans oublier toutes les contributions à l'apprentissage du métier d'élève (valeurs, compétences, socialisation, etc.) et tout ce qui participe au bon fonctionnement d'un établissement (conditions de scolarisation, sécurité, climat scolaire, processus de régulation).

On trouve ici ou là des pratiques collaboratives, souvent faites d'échanges passant par l'écrit. Le « cahier des réussites » est utilisé en maternelle et au primaire. C'est un document qui décrit les savoir-faire de l'enfant à l'école, sous forme de schémas et de phrases courtes. Les parents y apportent leur contribution en indiquant si les savoir-faire réalisés à l'école le sont aussi à la maison, et ce, trois ou quatre fois sur l'année. « *La collaboration avec les parents se construit autour des compétences de l'enfant, avec une forme d'éducation "externalisée" de l'école* » (Asdih, 2012). On peut également citer les clubs « Coup de pouce », axés sur l'apprentissage de la lecture-écriture en cours préparatoire, pour des élèves à risque de décrochage. Le principe étant de donner aux plus démunis le soutien qu'ils ne trouvent pas le soir et aux parents les aides et informations pour assurer le suivi de leur enfant : « *Pleinement associés à l'action, les parents contractent un certain nombre d'engagements concernant leur participation à la vie du club et l'accompagnement quotidien de leur enfant à la maison* » ●.

« C'est un véritable contrat, signé solennellement en mairie, entre l'enfant, l'enseignant, les parents, les animateurs et le maire ou son représentant » (APFÉE).

UNE QUESTION DE TERRITOIRE

Le concept de coéducation pose question, en termes de territoire. D'une part, de manière triviale, si l'on considère que parents et enseignants se positionnent avant tout par rapport à un territoire qui leur est propre, « la famille » pour les uns, « l'école » pour les autres, en affirmant des prérogatives qu'ils ne souhaitent pas partager. D'autre part, sur le plan des politiques publiques, pour lesquelles le territoire est passé d'une dimension nationale « *qui doit favoriser l'émergence d'un sentiment d'appartenance à une communauté régie par le politique incarnant l'État-nation* » à une logique plus locale, décentralisée (Maubant & Leclerc, 2008). Ainsi, « *la notion de politiques éducatives territoriales [...] sanctionne le passage du modèle de la contribution des collectivités locales à l'effort éducatif [...] à celui de l'adhésion à un projet éducatif co-construit entre plusieurs acteurs au niveau territorial* » (Rey, 2013).

Décentraliser les responsabilités, mieux partager les stratégies visant à la réussite de tous les élèves, c'est aussi prendre le risque d'une « *dérive individualiste symbolisée à l'école par le consumérisme scolaire* » (Maubant & Leclerc, 2008) ou encore le dessaisissement au profit de spécificités locales d'une éducation nationale, jusqu'alors garante de démocratie et d'une possible équité de services. C'est également prendre le risque de provoquer, de la part des enseignants, un repli sur l'établissement ou la classe, face à une injonction de travailler en partenariat, sur le territoire local, dont les contours restent flous et pour lequel les relations à construire semblent trop complexes. L'insertion des parents dans le territoire éducatif ajoute une pression supplémentaire pour les enseignants, face au défi de la réussite scolaire, alors même qu'ils fonctionnent toujours sur l'idée d'une mise à distance des parents, non pas dans l'idée d'une sanctuarisation de l'école, mais dans « *l'idée que famille et école sont des espace-temps séparés et clos sur eux-mêmes* » (Maubant & Leclerc, 2008).



Les parents, de leur côté, peuvent entendre dans les discours sur les territoires éducatifs comme une prise en compte de leurs spécificités, tout en souhaitant un traitement individuel des problématiques éducatives. Paradoxalement, ils ne souhaitent pas remettre en cause un modèle universel, garantissant la non-discrimination de leurs enfants. Pour Maubant et Leclerc, la question est de construire de nouveaux territoires éducatifs dans lesquels les éducateurs pourraient se rencontrer.

LE SOUTIEN À LA PARENTALITÉ, L'ACCOMPAGNEMENT DES PARENTS

Comme le précise un rapport du Centre d'analyse stratégique (Hamel *et al.*, 2012), on assiste au développement de services de soutien à la parentalité dans l'ensemble des pays de l'OCDE, pour répondre à une demande croissante des parents et une volonté marquée des pouvoirs publics. Cette tendance tiendrait à l'adoption par les parents d'un modèle d'éducation visant à l'épanouissement de l'enfant (évolution du statut de l'enfant dans la société). Quant aux politiques publiques, elles sont à la fois guidées par la volonté de lutter contre l'impact des carences éducatives sur les trajectoires des futurs citoyens (égalité des chances, lutte contre la pauvreté) mais aussi sur les risques sociaux (comportements déviants) se traduisant, dans les pays anglo-saxons, par l'émergence de la notion de responsabilisation des parents (« *les carences éducatives des parents expliquant la montée des incivilités des mineurs* »). Pour se démarquer de toutes formes de stigmatisation, les discours institutionnels (OCDE, ONU, Commission européenne, etc.) instituent la parentalité positive comme nouvelle norme à partir de laquelle toute autre posture parentale serait non conforme et ce, quel que soit le milieu social, les valeurs et conditions d'existence des parents.

Bien que les principes des politiques de soutien ne soient pas homogènes ou clairement explicités d'un pays à l'autre, on peut décliner quelques caractéristiques

communes : ces programmes doivent s'adresser en priorité aux parents ● ; les actions de soutien à la parentalité visent à améliorer le bien-être de l'enfant ou des parents (comme par exemple la médiation familiale) ; ces programmes cherchent à agir sur les compétences parentales.

La notion de parentalité prend sa forme actuelle dans les années 1990, s'éloignant de la psychologie clinique, et devient politique, avec la mise en place des réseaux et dispositifs d'aide. Cette approche marque un basculement d'une attention portée sur l'enfant ● (en réduisant les interactions avec les parents) à une centration sur les parents, pour leur redonner une place dans le processus éducatif et/ou accompagner les parents défaillants. « *La tendance serait à la dépolitisation par le renvoi de chacun à sa problématique personnelle* » (Monceau, 2010).

LE SOUTIEN À LA PARENTALITÉ EN FRANCE

Cette attention portée aux parents et à leurs pratiques éducatives se concrétisent, par exemple, par un programme de recherche lancé par la Fondation de France et mené par M. Kherroubi (2008), et par un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (Warzée, 2006). On retrouve dans ce dernier rapport un inventaire des dispositifs de soutien à la parentalité.

Actuellement, six dispositifs concourent au soutien à la parentalité : les REAAP ●, les CLAS (Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, déjà cités), les lieux d'accueil enfants-parents (LAEP), les points info famille (PIF), la médiation familiale, les espaces de rencontre. Le coût de ces dispositifs était de 150 millions d'euros en 2012 pour 1 million de bénéficiaires, essentiellement assuré par la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF, voir Jacquy-Vazquez *et al.*, 2013).

La Cour des comptes, dans son rapport annuel de 2009, a formulé quelques critiques relatives à « *l'empilement de dispositifs dispersés géographiquement et*

Le soutien scolaire n'entre pas dans ce cadre alors que le soutien des parents dans l'accompagnement éducatif de leur enfant en fait partie.

La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) est signée en 1989.

Les REAAP (Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents) ont vocation à coordonner les services qui s'adressent à l'ensemble des parents, sur la base du volontariat afin que les parents puissent « *renforcer, par le dialogue et l'échange, leur capacité à exercer pleinement leur responsabilité parentale* » (Hamel, 2012).



Depuis la création de l'accompagnement éducatif, le nombre d'actions CLAS a chuté de 20 %.

AEMO : Mesure qui « intervient dès lors que les conditions de vie de l'enfant sont susceptibles de le mettre en danger ou quand ses parents rencontrent des difficultés particulières dans leurs responsabilités éducatives » (CNAEMO).

mal articulés entre eux ; [au] défaut de réflexion relatif à l'accès des parents à l'information ; [au] manque d'évaluation des dispositifs ; [à] la question du pilotage ; et [au] caractère épars de financements par ailleurs mal connus et souvent incertains ». En 2013, l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS) produit un rapport d'évaluation dans lequel elle évoque des dispositifs en cercles concentriques, dont les objectifs doivent être distingués de ceux de la prévention de la délinquance. Le croisement de l'une et l'autre des politiques (la suppression des allocations familiales en cas d'absentéisme en étant une des manifestations) a entraîné « un brouillage du référentiel initial qu'illustre le glissement terminologique de responsabilités parentales à responsabilisation des parents ».

Le dispositif français de soutien à la parentalité, qui se rapproche le plus de l'école, est celui des CLAS, mais la Cour des comptes, tout comme le CNAF ou l'IGAS, regrette la non-articulation de ce dispositif avec les mesures prises par le ministère de l'Éducation nationale ●, l'émiettement de l'action publique et le manque de visibilité pour les parents (Cour des comptes, 2009). Le rapport de l'IGAS souligne également ce manque de visibilité (pas de « portail Internet grand public »).

En 2011, 189 000 enfants ont bénéficié des CLAS, essentiellement centrés sur l'aide aux devoirs (demande des parents) mais dont certains visent l'encouragement à la lecture (fréquentation des médiathèques). L'implication des parents est incitée par une contractualisation écrite ou orale (élaboration d'outils de liaison, organisation de rencontre avec les enseignants). Ce dispositif est principalement financé par la CNAF, les collectivités locales, l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des territoires (ACSé). Les communes et les conseils généraux participent pour 38 % au CLAS, qui est le « dispositif qui bénéficie du cofinancement le plus élevé des collectivités locales » (Jacquey-Vazquez et al., 2013). En 2009-2010, l'inspection académique a participé au pilotage local des CLAS, à hauteur de 7 %.

Les REAAP et les CLAS sont-ils efficaces ?

L'IGAS a calculé le coût unitaire des REAAP en comparaison de l'action éducative en milieu ouvert (AEMO) ● ou le placement en maison d'enfants à caractère social (MECS) : « les groupes de parole peuvent être considérés comme un "investissement rentable" si une fois sur 228, la participation d'un parent en grande difficulté éducative à un groupe de parole génère une restauration de ses compétences parentales suffisante pour permettre d'éviter une AEMO qui aurait sinon été ordonnée » et si une fois sur 9 000 cette participation évite un placement. Comparativement au coût d'un redoublement, le dispositif CLAS est efficace dès lors que 4 élèves sur 100 inscrits en parcours CLAS en tirent suffisamment de profit pour passer dans la classe supérieure.

La mission de l'IGAS relève, parmi quelques bonnes pratiques, le bénéfice d'une articulation entre les deux dispositifs (REAAP et CLAS) ; l'implication dans les bilans d'actions CLAS de l'Éducation nationale, depuis l'inspection académique jusqu'aux enseignants ; l'essaimage de projets lors de temps d'échanges de pratiques.

Dans ce rapport évaluatif sur le soutien à la parentalité, l'IGAS souligne la place singulière et les atouts des CLAS, mais recommande d'engager une réflexion de fond, afin d'intégrer les modifications apportées par la réforme des rythmes scolaires et de revoir le mode de financement pour « sécuriser le financement de la formation de bénévoles », pour travailler par projet et faire des CLAS « des actions parentalité-scolarité » (en les regroupant avec les REAAP).



L'accompagnement des parents vers l'école suppose, par exemple, une prise en charge des parents primo-arrivants ●, une plus grande représentativité des parents, une ouverture sociale et culturelle diversifiée.

LES PROGRAMMES DE SOUTIEN À LA PARENTALITÉ

Typologie de quelques programmes de soutien ou accompagnement

Aux **États-Unis**, la [Harvard graduate school of education](#) a monté en 1983 un projet au long cours pour accompagner tous les partenaires de l'école à élaborer des stratégies facilitant le bien-être de tous (familles, enfants, jeunes, communautés) ●. C'est la même approche (gestion des comportements) que l'on retrouve dans le *Positive Parenting Program* (PPP) **australien**, mis en place il y a trente ans et qui a essaimé dans 25 pays, fournissant aux parents des « *stratégies simples et pratiques pour les aider à gérer en toute confiance le comportement de leurs enfants, de prévenir les problèmes de développement et de construire des relations saines et solides* » ([Triple P](#)), s'appuyant sur des pratiques et dispositifs dont l'efficacité est basée sur la preuve.

Mais, comme le souligne le Centre d'analyse stratégique (CAS) français, à l'hétérogénéité des besoins et des attentes doit répondre une diversité des services et des modalités d'interventions. L'objectif de réussite scolaire ne justifierait pas de n'étudier que l'impact de dispositifs purement « scolaires » (dans l'école, proches de l'école ou ne portant que sur l'accompagnement scolaire). La difficulté scolaire se conjugue en effet bien souvent avec des difficultés d'ordre économique ou tenant au comportement des enfants, aux relations familiales, à des problèmes de santé, exacerbés par la précarité. C'est sans doute pourquoi, en Europe comme aux États-Unis, les programmes de soutien à la parentalité ont l'objectif d'agir sur le comportement, le bien-être et les connaissances, soit des enfants, soit des parents ou encore d'améliorer la communication entre parents et enfants. Des programmes

sont orientés par les publics auxquels ils s'adressent, selon des critères socio-économiques, bien sûr, mais aussi selon les problèmes d'ordre comportemental des enfants (absentéisme, violence). D'autres prennent en compte l'origine des parents (pour s'adapter à leur culture d'origine) ou aux problèmes spécifiques que peuvent rencontrer les parents d'adolescents, les pères, les familles monoparentales. La diversité des objectifs et des dispositifs s'accompagnent d'une diversité des intervenants, tant au niveau de la qualification que de la manière de fonctionner ou travailler : missions interinstitutionnelles ou équipes pluridisciplinaires, entraide entre parents. Cette diversité entraîne un effet souvent dénoncé en France mais qui existe ailleurs, l'effet millefeuilles.

Au Royaume-Uni ou dans les pays scandinaves, par exemple, la mise en place d'un service « universel », parce qu'ouvert à tous, et intégrant des compétences spécialisées (personnels de santé, éducateurs, travailleurs sociaux, conseils et aides financiers, cours d'alphabétisation, etc.) évite cet empilement et répond plus largement aux besoins des familles les plus fragiles ●. Aux Pays-Bas, les centres de la jeunesse et de la famille coordonnent les différents services à destination des familles. La ville de Toronto a mis en place des centres (*Toronto first duty*) qui associent services de garde, prééducation (*kindergarten*) et soutien à la parentalité, par le biais des écoles primaires, véritables « lieux de vie » (Hamel, 2012).

Les dispositifs liés aux compétences parentales sur la scolarité

Dire aux parents que la réussite scolaire de leurs enfants est favorablement impactée par leur implication dans l'école ne suffit pas à vaincre leur sentiment d'incompréhension voire d'incompétence. La compétence parentale, qui peut être définie comme une combinaison de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, adaptée aux situations rencontrées par les parents (Miron, 2004), doit donc être alimentée par des informations, de la part des enseignants,

La littérature anglo-saxonne donne de nombreux exemples de la multiplicité des facteurs prédictifs d'un manque d'investissement des parents immigrants (Turney & Kao, 2009).

Dans le cadre de ce projet a été créé le réseau [FINE](#) (Family Involvement Network of Educators) pour partager des informations et renforcer les liens entre les différents partenaires éducatifs.

Selon le rapport du centre d'analyse stratégique (Hamel & Lemoine, 2012) l'évaluation des dispositifs montre que certains programmes de ce type laissent de côté les familles très défavorisées.



mais aussi au travers d'activités, groupes de parole, réunions, qui permettent aux parents d'échanger avec les enseignants, avec d'autres parents, avec les personnels non enseignants de l'établissement.

Aux États-Unis, les *Parent Academy Programs* proposent, au sein des établissements scolaires, « *des cours sur le fonctionnement du système scolaire, sur la façon d'aider les enfants à faire leurs devoirs, etc.* » (Hamel & Lemoine, 2012).

Des dispositifs en boîte à outils

En France, la mallette des parents porte sur trois moments clés de la scolarité : cours préparatoire (CP) ●, 6^e et 3^e. En CP, par exemple, il s'agit de comprendre le système scolaire et le déroulement attendu des apprentissages (avec séquence de « classe ouverte en activité »). Le dispositif prévoit l'organisation de trois ateliers-débats au cours du premier trimestre portant, au collège, sur « *le fonctionnement du collège, l'accompagnement à la scolarité, le temps des devoirs, les résultats scolaires, l'accompagnement éducatif dans le collège, mais aussi des questions plus générales sur la parentalité, l'autorité au moment de la préadolescence, les conséquences du développement de l'autonomie, etc.* » ([circulaire 2010](#)). Ce dispositif peut avantageusement s'appuyer sur les partenaires habituels de l'école : collectivités, associations, centres sociaux, réseaux d'accompagnement (REAAP) et doivent permettre de faciliter les échanges avec les parents (même si les mallettes ne leurs sont pas destinées ●).

En Ontario, le [Parent tool kit](#) en est à sa dixième édition. Il s'agit plus d'un ensemble de conseils et recommandations sur les bonnes pratiques pour accompagner la scolarité de son enfant.

Le « pouvoir d'agir » des parents

Les démarches de soutien à la parentalité s'inscrivent dans les pays anglo-saxons dans les programmes de

positive parenting et plus généralement d'*empowerment* ou pouvoir d'agir, approche que l'on retrouve, dans un esprit différent, dans les idées transmises par l'éducation populaire et les universités populaires de parents (UPP) en France. L'association des collectifs enfants-parents-professionnels ([ACEPP](#)), créée en 1981, a été à l'initiative de la création d'universités populaires en 2005. Les parents y « *travaillent, avec le soutien d'universitaires, sur des recherches liées à la parentalité : décrochage scolaire, transmission des valeurs aux enfants, cohérence éducative...* ». Ces UPP « *permettent tout à la fois de construire des savoirs, de rapprocher l'université des parents – en particulier ceux des quartiers, de générer des dynamiques locales permettant une meilleure compréhension entre parents, professionnels et élus* » ([UPP-ACEPP](#)).

Il existe d'autres réseaux d'universités populaires. Les universités populaires de l'association ATD Quart Monde existent depuis 1972. Pour les responsables d'ATD Quart Monde leur spécificité est de rassembler des personnes en grande pauvreté et d'autres acteurs à leurs côtés, de produire des savoirs là où d'autres ne font que les transmettre.

Ces savoirs produits sont des savoir-faire (communiquer entre milieux sociaux différents) et des savoirs croisés (croisement des expériences et réflexions). La réflexion collective « est soumise à l'épreuve du réel » (à savoir la pauvreté). « *Lorsque ces savoirs amènent à des prises de conscience fortes, les personnes se transforment* » (Defraigne Tardieu, 2012).

Dans le cadre d'« ateliers pour l'école », des professionnels (enseignants des premier et second degrés, directeur, etc.), des parents (militants d'ATD Quart Monde ou solidaires) et des chercheurs croisent leurs savoirs et leurs représentations sur la réussite à l'école : existe-t-il des « essentiels » communs ? Pourquoi cela ne fonctionne-t-il pas malgré des consensus ? Quels sont les obstacles ? Quels changements proposer ?

Première année de l'enseignement obligatoire.

Le financement du dispositif se fait sous forme de dotations à chaque établissement participant.



L'IMPLICATION DE TOUS LES ACTEURS

ADOPTER UNE APPROCHE HOLISTIQUE

Ce qu'il faut sans doute retenir des travaux de recherche sur la coéducation, si difficile à réaliser, c'est la nécessité d'une approche éco-systémique, pour une collaboration éducative plus étroite. Il s'agit d'étudier les phénomènes sociaux et les individus dans leur globalité (Bronfenbrenner, 1979). C'est l'idée de la *whole child education*, aux États-Unis, à savoir « *une vision globale de l'enfant en matière d'apprentissage, d'enseignement et d'engagement de toute une communauté* » (Slade & Griffith, 2013). Cette approche holistique de l'éducation a été intégrée dans d'autres politiques éducatives, notamment en Asie (Singapour), en Finlande (selon le principe « *teach less, learn more* ») ou à Hong-Kong. Dans cette approche « *whole-system* », en Angleterre, Ainscow *et al.* préconisent une collaboration entre écoles, une mutualisation par territoire (au lieu d'une concurrence induite par l'*accountability*) ; un leadership fort, en quête d'équité, de la part des chefs d'établissement ; le développement de partenariats au-delà de l'école, pour lutter contre les inégalités subies par les enfants ; une politique nationale favorisant les actions locales en faveur de l'équité (Ainscow *et al.*, 2012).

En 1997, le contrat de réussite français vise à ouvrir l'école sur le quartier pour créer les conditions d'un partenariat efficace et faire des campagnes de valorisation de l'éducation et de l'école incitant les familles et les communautés à s'impliquer dans la scolarisation des enfants et des jeunes. Pour Glasman (2010) de nombreux partenaires de l'école récriminent contre une vision « *scolaro-centrée* » de la vie des enfants ou de la réussite, tels ces parents qui sollicitent uniquement les enseignants sur la base des résultats scolaires de leur enfant, et ce, malgré la démarche de veille éducative ●, la mise en place des contrats éducatifs locaux et des PRE reconnaissant le rôle des communes dans la réussite éducative. Au Québec, un

des objectifs des partenariats à installer est d'aider toutes les initiatives qui mettent sur pied des programmes de persévérance scolaire (familles, communautés, collectivités, entreprises, écoles, etc.).

Dans cette logique, Baby évoque deux approches possibles pour réduire les écarts : « *modifier l'école* » ou « *modifier la famille* », ceci n'excluant pas une approche intermédiaire visant à modifier ces deux « *sociétés* ». La modification de l'école visera à proposer que « *l'univers de référence auquel l'école aura recours [...] ne soit pas toujours celui de la classe moyenne* » (matériel pédagogique, manière d'apprendre, voir Baby, 2010).

Accompagner les parents signifie-t-il éduquer les parents ? Dans une approche écosystémique, la finalité « *éducation parentale* » n'est pas d'apprendre aux parents comment élever leur enfant (selon des normes préétablies) mais vise leur appropriation de connaissances et compétences (*empowerment*) pour prendre les décisions les plus favorables à leur enfant (Terrisse *et al.*, 2008). Il convient donc de soutenir toute initiative de formation des adultes (littératie, parentalité, comme au Québec ou en Finlande) ou encore de mettre l'accent sur la valeur de l'éducation permanente et l'éducation des parents.

Les rapporteurs d'un des groupes de travail préparatoire à la conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale de 2012 proposent trois orientations qui leur semblent essentielles en matière d'alliance entre professionnels, parents et élèves : « *coopération et non compétition* », « *respect de l'égale dignité de tous* » et « *une école où la pédagogie repose sur la conviction que tous les enfants sont capables d'apprendre* » (Versini *et al.*, 2012). Cela suppose :

- de construire une école accueillante ;
- de mettre en place une pédagogie de la coopération (apprentissage et devoirs intégrés au temps scolaire, formation des enseignants adaptés aux réalités sociales, à une meilleure communication avec les parents) ;
- de permettre à chaque élève de construire un projet d'orientation (par

« C'est une forme nouvelle de travail collégial qui repose sur le croisement des logiques institutionnelles et professionnelles. Elle s'appuie sur les compétences des différents partenaires de l'action éducative : parents, enseignants, mais aussi associations et élus en les mettant en réseau, sans confusion des responsabilités et des rôles de chacun » (MEN, 2002).



exemple, par l'engagement marqué des parents, des enseignants et des élèves pour la réussite de ces derniers).

Pour réduire l'écart entre familles démunies et école, on peut envisager des interventions visant les ressources matérielles dont peut disposer l'enfant, à la maison, et qui favorisent son éveil avant l'école et soutiennent sa scolarité. L'ouverture de l'école aux familles, selon un mode bienveillant, se traduit au quotidien par des lieux passerelles qui permettent d'accueillir les parents selon des horaires moins contraignants pour eux et pour les enseignants, à différents moments de l'année, dans des cadres moins contraints, autour d'activités périscolaires, sollicitant les compétences parentales, destinés à « *construire un corpus commun de valeurs éducatives à l'école et aux familles* » (Fotinos, 2014b).

LA FORMATION DES PERSONNELS

En France et au Québec, les référentiels de compétences à acquérir pour exercer le métier d'enseignant font référence à la coopération avec les parents (et les partenaires de l'école en général). Aux États-Unis, les textes officiels utilisent plutôt le terme de *partnering* (dans le registre de l'association) mais aussi de collaboration. En communauté française de Belgique, il s'agit d'« *entretenir des relations de partenariat efficace avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves* » (AGERS, 2001), et en Flandres d'être des partenaires de l'école. En Irlande, l'enseignant doit montrer qu'il maîtrise des stratégies pour développer des relations positives et pour communiquer efficacement avec les élèves, les parents, les collègues, les cadres et la communauté (Caena, 2013).

D'un pays à l'autre, l'institution souhaite que les enseignants puissent comprendre (ou apprendre) la diversité des publics de parents, l'importance et le respect de leur rôle dans l'éducation de leurs enfants, la nécessité de lever toute barrière à la promotion de l'équité (exemple : utiliser un langage qui soit compréhensible par tous, Rhode Island), de partager toute informa-

tion pertinente sur le développement et les apprentissages des enfants.

Outre une similitude de termes dans les référentiels de compétences, les politiques de formation des enseignants en France et au Québec sont marquées par une faible place donnée, dans le corpus de formation, à la collaboration école-famille, même pour les enseignants de primaire. De plus, cette formation à la collaboration prend la forme de cours « *donnant lieu pour l'essentiel à une transmission de connaissances sur son cadre institutionnel, ses enjeux, les "bonnes pratiques" et les attitudes qu'il importe de mettre en valeur* » (Larrivée & Garnier, 2014), sans lien avec les stages en situation, seules opportunités de se frotter, trop aléatoirement, à la réalité de ses relations. On observe des divergences dans les discours, tenant sans doute à des traditions éducatives différentes, qui rendent les futurs enseignants québécois plus ouverts aux activités de bénévolat avec les parents, alors que les futurs enseignants français sont plus intéressés par les liens avec la communauté locale.

À la suite de ses recherches sur l'éducation familiale et l'impact de celle-ci sur la réussite scolaire des élèves, J. Epstein a décliné quelques incontournables quant à la nécessité de préparer les futurs enseignants, cadres et conseillers, au développement de relations efficaces avec les parents et les communautés. Elle préconise, par exemple, un partenariat par objectifs (compétences en lecture, comportements, etc.). Faire cause commune sur la pratique de la lecture, en classe et à la maison, induit une amélioration des compétences (et du goût pour la lecture) et, par voie de conséquence, des résultats scolaires, d'où la nécessité de prévoir une formation « pour faire connaître les parents » (et leur diversité) accompagnée de prises de contact avec ces mêmes parents, de présentations de situations « qui fonctionnent » et d'une formation continue « pour personnaliser [les] pratiques d'implication avec les familles et les communautés » (Epstein, 2013) ●, tout en gardant à l'esprit que la collaboration école-famille n'est pas seulement un moyen d'améliorer les résultats scolaires mais une fin en soi, d'un point de vue démocratique.

J. Epstein est directrice du National Network of Partnership Schools (NNPS), qui affiche sur son site de nombreuses « success stories ».



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#) qui comprend les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Administration de l'enseignement et de la recherche scientifique (AGERS) (dir.) (2001). *Devenir enseignant*. Bruxelles : Ministère de la communauté francophone de Belgique, p. 1–34.
- Ainscow Mel, Dyson Alan, Goldrick Sue & West Mel (2012). « Making schools effective for all: Rethinking the task ». *School Leadership and Management*, vol. 32, n° 3, p. 197–213.
- Asdih Carole (2008). « Savoirs, attitudes, compétences et gestes professionnels des enseignants dans le développement de partenariats avec les parents en réseau d'éducation prioritaire ». In G. Pithon, C. Asdih et S. Larivée (dir.). *Construire une communauté éducative, un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck, p. 147-169.
- Asdih Carole (2012). « Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles ». *Enfances, familles, générations*, n° 16, p. 34-52.
- Avvisati Francesco, Besbas Bruno, Guyon Nina (2010). « Parental involvement in school: A literature review ». *Revue d'économie politique*, vol. 120, n° 5, p. 759-778.
- Baby Antoine (2011). « Vivement le ménage de la tour de Babel ! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative ». In Pronovost Gilles (dir.). *Familles et réussite éducative : Actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 33-40.
- Bronfenbrenner Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Caena Francesca (dir.) (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Bruxelles : Commission européenne.
- Chartier Marie, Rufin Diane & Pelhate Julie (2014). « Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité ». *Éducation et sociétés*, n° 34, p. 39-54.
- Corre Valérie (2014). *Rapport d'information sur les relations entre l'école et les parents*. Paris : Assemblée nationale.
- Cour des comptes (2009). « Les politiques de soutien à la parentalité ». In Cour des comptes, *Rapport public annuel*. Paris : La Documentation française, p. 632-638.
- Defraigne Tardieu Geneviève (2012). *L'Université populaire Quart Monde : la construction du savoir émancipatoire*. Nanterre : Presses universitaires de Paris-Ouest.
- Deslandes Rollande & Bertrand Richard (2004). « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2.
- Dumoulin Catherine, Thériault Pascale, Duval Joëlle & Tremblay Isabelle (2013). « Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication ». *La Recherche en éducation*, n° 9, p. 4-18.
- Durning Paul (2006). *Éducation familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- El Nokali Nermeen E., Bachman Heather J. & Votruba-Drzal Elizabeth (2010). « Parent involvement and children's academic and social development in elementary school ». *Child development*, vol. 81, n° 3, p. 988-1005.
- Epstein Joyce (2004). *Partenariat école, famille et communauté : Une approche basée sur la recherche*. Trois-rivières : CRIRES.
- Epstein Joyce (2010). « School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share ». *Phi Delta Kappan*, vol. 92, n° 3, novembre, p. 81–96.
- Epstein Joyce (2011). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* [3^e éd.] Boulder : Westview Press.



- Epstein Joyce (2013). « Ready or not? Why future educators need a college course on school, family and community partnerships ». In GEMS Education, *A powerful impact : the importance of engaging parents, families and communities in improving student success*. Dubai : GEMS, p. 14-16.
- Erikson Lars (2004). *Föräldrar och skola [Parents and School]*. Thèse, Örebro University,
- Feyfant Annie (2011). « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n° 63, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- Feyfant Annie & Rey Olivier (2006). « Les parents et l'école ». *Lettre d'information de la VST*, n° 22, novembre. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Fotinos Georges (2014a). *Face à face entre confiance et méfiance : lycée-collège et parents d'élève : une enquête quantitative auprès des directeurs d'école maternelle et élémentaire*. Noisiel : Casden.
- Fotinos Georges (2014b). *L'état des relations école-parents. Entre méfiance, déviance et bienveillance : une enquête quantitative auprès personnels de direction des Lycées et Collèges*. Noisiel : Casden.
- Gausse Marie (2013). « Aux frontières de l'École ou la pluralité des temps éducatifs ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n° 81, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Giuliani Frédérique et Payet Jean-Paul (2014). « Introduction. Les logiques scolaires de la proximité aux familles ». *Éducation et sociétés*, n° 34, p. 5-21.
- Glasman Dominique (1997). « Rapprocher les familles de l'école ? Mais pour quoi faire ? ». *XYZEP, bulletin du centre Alain Savary*, n° 1, décembre, p. 3-6.
- Glasman Dominique (2010). « La réussite éducative dans son contexte socio-politique ». In Laforets Véronique (dir.). *La réussite éducative : un dispositif questionné par l'expérience*. Marly-le-Roy : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, p. 9-20.
- Gurgand Marc (dir.) (2011). *Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents dans les collèges : évaluation de l'impact de la mallette des parents*. Rapport d'évaluation finale du projet APDIIESES_11. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative.
- Guryan Jonathan, Hurst Erick & Schettini Kearney Melissa (2008). *Parental education and parental time with children*. Cambridge (MA) : National Bureau of Economic Research.
- Hamel Marie-Pierre (2012). « Des programmes ciblés ou universels ». In Hamel Marie-Pierre & Lemoine Sylvain (dir.). *Aider les parents à être parents*. Paris : Centre d'analyse stratégique, p. 127-146.
- Hamel Marie-Pierre & Lemoine Sylvain (dir.) (2012). *Aider les parents à être parents*. Paris : Centre d'analyse stratégique ; La Documentation française.
- Human Patricia & Martin Servane (2010). *L'absentéisme scolaire, point de vue des jeunes « absents » et de leurs parents*. Paris : Union nationale des associations familiales.
- Jacquy-Vazquez Bénédicte, Raymond Michel & Sitruk Patricia (2013). *Évaluation de la politique de soutien à la parentalité (MAP-volet 1)*. Paris : Inspection générale des affaires sociales.
- Kherroubi Martine, Garnier Pascale & Monceau Gilles (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville : Érès.
- Larivée Serge J. (2011). « Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires ». *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 5-19.
- Larivée Serge J. (2012). « L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant : Comment la favoriser ? ». *Éducation & formation*, n° e297, juillet, p. 33-48.
- Larivée Serge J. & Garnier Pascale (2014). « Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France-Québec ». *Formation et Profession*, vol. 22, n° 1, p. 27-40.
- Martucelli Danilo (2004). « Figures de la domination ». *Revue française de sociologie*, vol. 45, n° 3, p. 469-497.



- Maubant Philippe & Leclerc Claude (2008). « Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat famille-école, origines d'un malentendu ». In Pithon Gérard, Asdih Carole & Larrivée Serge (dir.). *Construire une communauté éducative, un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck, p. 24-36.
- Millet Mathias & Thin Daniel (2005). *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Monceau Gilles (2010). « Technologies de l'implication des parents dans les institutions éducatives ». *La Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 27, p. 17-35.
- Périer Pierre (2008). « Quelle équité des parents face à l'école ? Inégalités de partenariat et sentiment d'injustice ». In Colloque international efficacité et équité en éducation, Rennes, 19-21 novembre.
- Périer Pierre (2012). « De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école ». *Éducation et didactique*, vol. 6, n° 1, p. 85-95.
- Pithon Gérard (2008). « Introduction : Pourquoi construire aujourd'hui un partenariat famille-école-association ? ». In Pithon Gérard et al. (dir.). *Construire une communauté éducative*. Bruxelles : De Boeck, p. 11-20.
- Prévôt Olivier (2008). « Attentes des familles à l'égard de l'école : une enquête auprès de 2 492 parents ». In Pithon Gérard et al. (dir.). *Construire une communauté éducative*. Bruxelles : De Boeck, p. 37-50.
- Rakocevic Robert (2014). « Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux ». *Éducation et formations*, n° 85, novembre, p. 31-46.
- Ranson Stewart, Martin Jane & Vincent Carol (2004). « Storming parents, schools and communicative inaction ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 25, n° 3, p. 259-274.
- Rayna Sylvie & Rubio Marie-Noëlle (2010). « Coéduquer, participer, faire alliance ». In Sylvie Rayna et al. (dir.). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Paris : Érès, p. 15-25.
- Rayna Sylvie, Rubio Marie-Noëlle & Scheu Henriette (2010). « Introduction ». In Sylvie Rayna et al. (dir.). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Paris : Érès, p. 9-13.
- Rey Olivier (2013). « Décentralisation et politiques éducatives ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 83, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Slade Sean & Griffith David (2013). « A whole child approach to student success ». *KEDI Journal of Educational Policy*, vol. 10, n° 3, p. 21-35.
- Terrisse Bernard, Larose François, Lefebvre Marie-Louise & Bédard Johanne (2005). *Étude des besoins d'information et de formation à l'exercice des rôles éducatifs des parents québécois ayant de jeunes enfants et adéquation avec les services offerts par les organismes de soutien à la famille*. Rapport final de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Turney Kristin & Kao Grace (2009). « Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? ». *The Journal of Educational Research*, vol. 102, n° 4, p. 257-271.
- UNAF (2013). *La politique de soutien à la parentalité : avec et pour les parents*. Paris : Union nationale des associations familiales.
- Verba Daniel (2006). *Échec scolaire : Travailler avec les familles*. Paris : Dunod.
- Versini Dominique, Madignier Pierre-Yves & Cytermann Laurent (2012). *Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale. Groupe de travail « familles vulnérables, enfance et réussite éducative » : Pour une politique de l'enfance au service de l'égalité de tous les enfants*. Rapport. Paris : Ministère des Affaires sociales et de la Santé.
- Warzée Alain, Le Goff François, Mandon Guy et al. (2006). *La place et le rôle des parents dans l'école*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Feyfant Annie (2015). *Coéducation : quelle place pour les parents ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 98, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=98&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Gausse Marie (2014). *Production et valorisation des savoirs scientifiques sur l'éducation*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 97, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=97&lang=fr>

- Reverdy Catherine (2014). *Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 96, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=96&lang=fr>

- Thibert Rémi (2014). *Une jeunesse fantasmée, des jeunes ignorées ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 95, octobre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=95&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07

veille.scientifique@ens-lyon.fr

Standard : +33 (04) 26 73 11 24

ISSN 2272-0774