

Inspection générale
de l'Éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

La place et le rôle des parents dans l'école

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche



**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

La place et le rôle des parents dans l'école

OCTOBRE 2006

*Inspecteurs généraux
de l'éducation nationale*

Alain WARZEE

François LE GOFF

Guy MANDON

Christian SOUCHET

*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Gérard LESAGE

Patrice BRESSON

Joël SALLÉ

Nicole THOMAS

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Approche historique et sociologique.....	2
1.1. L’histoire de l’éducation : un pouvoir public extérieur aux parents.....	2
1.2. Le « modèle V^e République »	5
1.2.1. <i>La massification du système éducatif.....</i>	<i>5</i>
1.2.2. <i>L’enseignement privé, une alternative pour les familles.....</i>	<i>7</i>
1.2.3. <i>Le poids des évolutions du modèle familial</i>	<i>9</i>
2. L’état du droit.....	10
2.1. Les droits individuels.....	11
2.2. Les droits collectifs	12
2.2.1. <i>Dans les établissements d’enseignement</i>	<i>12</i>
2.2.2. <i>Dans les instances de pilotage du système éducatif.....</i>	<i>12</i>
2.2.3. <i>Des mesures au bénéfice des délégués de parents d’élèves.....</i>	<i>13</i>
3. État des lieux, états d’esprits.....	14
3.1. L’approche par les sources externes	15
3.1.1. <i>Le débat sur l’école.....</i>	<i>15</i>
3.1.2. <i>Le rapport IGEN-IGAENR sur « les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l’école » (juillet 2005).....</i>	<i>17</i>
3.1.3. <i>Le rapport IGEN-IGAENR sur le fonctionnement des services d’information et d’orientation (octobre 2005).....</i>	<i>17</i>
3.1.4. <i>Le sondage CSA-La Croix-APEL sur « le rôle de l’école dans l’éducation des enfants » (avril 2006)</i>	<i>17</i>
3.1.5. <i>Le rapport du Médiateur de l’Éducation nationale pour l’année 2005 (juin 2006).....</i>	<i>18</i>
3.1.6. <i>Les rapports annuels 2003 à 2005 du Défenseur des enfants.....</i>	<i>18</i>
3.1.7. <i>Le rapport d’activité de la délégation aux usages de l’Internet pour l’année 2005 et le rapport IGEN-IGAENR sur les espaces numériques de travail.....</i>	<i>19</i>
3.2. Les observations de la mission.....	20
3.2.1. <i>Une attente forte des parents d’élèves</i>	<i>20</i>
3.2.2. <i>Des parents peu investis dans l’action collective.....</i>	<i>21</i>

3.2.3.	<i>Un dialogue école/famille imparfait</i>	24
3.2.4.	<i>Des pratiques intéressantes observées sur le terrain</i>	31
3.3.	Opinions recueillies et représentations	40
3.3.1.	<i>Une situation apparemment sans problème</i>	40
3.3.2.	<i>Une tension pourtant souvent perceptible entre enseignants et parents d'élèves</i>	41
3.3.3.	<i>Le lieu commun de la démission parentale</i>	42
3.3.4.	<i>L'émergence d'un certain consumérisme scolaire</i>	43
3.3.5.	<i>La restauration d'un dialogue parents/enseignants</i>	44
3.3.6.	<i>Les points « chauds » de la relation parents/enseignants</i>	45
4.	Perspectives et propositions	46
4.1.	Conforter le rôle et la place des associations de parents d'élèves dans les écoles	47
4.2.	Mettre en œuvre une politique d'accueil et d'information des parents	48
4.2.1.	<i>Des lieux d'accueil</i>	49
4.2.2.	<i>Une meilleure information</i>	49
4.2.3.	<i>Un effort de communication</i>	50
4.2.4.	<i>Le dialogue parents-professeurs</i>	50
4.2.5.	<i>La médiation interne</i>	51
4.3.	Inscrire dans la formation initiale et continue des personnels et particulièrement des enseignants la relation aux parents	52
4.4.	Développer la coopération entre les parents et l'établissement dans le domaine scolaire comme dans le domaine éducatif	53
4.5.	Recourir aux diverses possibilités de médiation	54
4.6.	Revoir certaines pratiques et procédures d'orientation	55
4.7.	Faire prévaloir, dans les relations parents/école, une culture du dialogue et du débat	58
	Conclusion	61
	Rappel de quelques préconisations	63
	Annexes	65

Introduction

La mission d'inspection générale constituée pour répondre à la demande du Ministre de conduire une réflexion sur le rôle et la place des parents à l'école a remis une note d'étape en avril 2006.

Cette note s'appuyait sur de nombreuses visites réalisées dans plusieurs académies aux caractéristiques diverses. Lors de leurs déplacements, les inspecteurs généraux ont rencontré des parents d'élèves et différents personnels de l'éducation nationale, recteurs et inspecteurs d'académie, inspecteurs de l'éducation nationale, directeurs d'école et chefs d'établissement, enseignants, personnels d'éducation ainsi que des élus locaux.

Ils ont aussi, lors de ces missions, participé à quelques réunions locales (commission d'appel de procédures disciplinaires, regroupement de CPE, conseils d'administration...) et à une formation organisée par l'IUFM de Créteil sur le thème de la relation entre les familles et l'école.

Des rencontres ont aussi été organisées au niveau national avec des associations représentatives tant des parents d'élèves que des familles.

Par ailleurs, de nombreux rapports et ouvrages ont été exploités, particulièrement les rapports du médiateur de l'éducation nationale et le document de synthèse des travaux de la commission du débat national sur l'avenir de l'école.

Comme il l'avait été annoncé, le travail de l'inspection générale s'est poursuivi dans trois directions :

- un approfondissement des observations de terrain, avec quelques visites complémentaires, dans des zones rurales et des établissements d'enseignement privés et une remontée d'information opérée, à la demande de la mission d'inspection générale, par les IA/IPR établissements et vie scolaire ;
- un suivi des procédures d'orientation et d'affectation, par la participation à diverses instances (conseils de classe, commission d'appel) et, ici encore, par le truchement d'une enquête effectuée auprès des IEN/IO ;
- une analyse de la situation dans divers pays étrangers, en exploitant un certain nombre de documents émanant de l'OCDE et du dispositif Eurydice.

Le présent rapport prend en compte ces nouvelles contributions qui, pour l'essentiel, renforcent les réflexions présentées dans la note d'étape.

Il évoque tout d'abord, le contexte historique et sociologique dans lequel s'agencent les pratiques observées et s'insèrent les réflexions qu'elles appellent (1^{ère} partie). Cette analyse est apparue essentielle pour préciser les enjeux de la problématique

des relations entre les parents et l'école de leurs enfants. Comme la note d'étape, le rapport rappelle ensuite les principales dispositions juridiques en vigueur (2^{ème} partie) puis présente un état des lieux enrichi par les observations complémentaires des inspecteurs généraux évoquées supra (3^{ème} partie), et enfin, propose des pistes pour l'avenir (4^{ème} partie). Une annexe fournit des éléments de comparaison internationale.

1. Approche historique et sociologique

« En France, où le secteur public et laïque est prédominant, le contrôle par les parents des programmes scolaires est très limité, tout comme leur possibilité de contrôler les professeurs... Peu d'autres pays peuvent se targuer d'avoir su autant limiter le pouvoir des parents sur l'école de leurs enfants »¹. Cette remarque, dans son caractère assez polémique, souligne une réalité ancrée dans l'histoire même du système scolaire français ; elle s'inscrit dans une grande continuité quant aux fondements mêmes de la relation parents/école, et souligne la complexité de son évolution depuis une quarantaine d'années.

1.1. L'histoire de l'éducation : un pouvoir public extérieur aux parents

C'est probablement à l'époque de la Renaissance, c'est-à-dire au moment où sont jetées les bases du système scolaire français actuel qu'il faut remonter pour éclairer ce débat. Cette période invente en effet l'enseignement secondaire, qu'illustre bien sa pièce maîtresse, le réseau des collèges jésuites.

Cet enseignement, on le sait, est puisé aux sources de l'humanisme replaçant l'homme dans une dynamique de progrès à la fois moral (il est perfectible pour autant qu'on l'éduque à la lumière des grands exemples antiques) et social (il peut se promouvoir en mettant en valeur ce dont il est porteur). Il y a derrière cette conviction les idées de progrès et de mérite qui fondent l'organisation scolaire.

Cette conviction en fonde une autre qui est celle de l'arrachement que contient le mot même d'éducation (*ex-ducere*). De fait, le collège est un lieu fermé où les contacts de l'enfant avec la famille sont les plus réduits possibles pour éviter les interférences. C'est alors que se forge l'idée d'une soustraction au milieu familial qui délègue entièrement la fonction éducative à l'institution scolaire : l'enfant devient « l'élève » (le terme est du XVII^e siècle).

En même temps se développe un enseignement primaire, initié par la Réforme protestante et largement repris par la Contre-Réforme catholique, construit parallèlement à une nouvelle approche pastorale qu'incarne le catéchisme ; lieu d'une double rupture avec la religion populaire et des cultes traditionnels que les

¹ Daniel GAYET, *L'École contre les parents* ((INRP 1999).

génération se transmettaient, il fait place à un contenu de connaissances définies, et, (seconde rupture), c'est pour permettre ce saut culturel essentiel que s'organise une alphabétisation qui se fait souvent contre la volonté des parents.

Cette évolution fait apparaître l'extériorité de l'école et la manière dont elle substitue au transmis (familial ou traditionnel) un corpus de connaissances et de contenus qui lui est propre, et dont elle n'a pas à rendre compte, sa justification venant d'ailleurs et surtout de plus haut.

Il faut noter que les bouleversements politiques qui s'opèrent à partir de la Révolution ne changent pas fondamentalement la donne : ils la renforcent même, et finissent par placer la question du rôle respectif de l'école et des parents dans l'éducation au cœur même du débat politique, à travers la question de la liberté de l'enseignement.

La Révolution n'a à son actif qu'une œuvre scolaire limitée et contradictoire ; elle est pourtant le cadre d'une rupture majeure : celle de l'École et de l'Église. L'échec de la Constitution Civile du Clergé, l'apparition d'une Contre-Révolution trouvant dans la religion son fondement idéologique le plus populaire, font mûrir l'idée d'une nécessaire prise en main de l'École par l'État lui-même. Dans ce cadre se renforce aussi la volonté d'une « Education nationale » (le terme est du XVIII^e siècle) telle que la défend l'abbé Grégoire, lieu d'acquisition des valeurs universelles et de la *res publica* contre toutes les résistances et tous les particularismes.

L'Empire y ajoute une notion fondamentale : celle de monopole universitaire qui soumet tout enseignement au chancelier de l'Université. On sait que l'Empereur se préoccupe d'abord d'un enseignement secondaire créateur de « capacités » et fonctionnant sur le modèle d'éducation jésuite, le lycée.

Sur ces bases, le XIX^e siècle voit se développer un débat essentiel dans lequel est abordée de façon centrale la question du « rôle des familles » : car c'est bien ici le terme qui constitue pour les opposants au système impérial le terme signifiant. Il n'est pas sans intérêt de noter que c'est vers 1830 qu'apparaît l'adjectif « familial ».

La revendication bourgeoise de la liberté d'enseignement se lit comme l'affirmation du droit naturel des familles contre l'idée d'un enseignement de pouvoir public. Désormais moins préoccupée de conquête et de mérite que de conservation et d'ordre, la bourgeoisie s'attache fortement à une transmission qui est aussi privatisation : ce que l'on doit enseigner, ce sont les principes auxquels les familles tiennent. A elles donc d'en définir les contenus et les lieux de mise en œuvre. L'Église, qui ne dispose plus du magistère public, affirme dès lors dans son enseignement la responsabilité primordiale des familles de veiller à ce que leurs enfants reçoivent un enseignement chrétien. C'est sur ces bases que se construit la thématique de la liberté d'enseignement et de son opposition au monopole universitaire.

Cet affrontement s'affirme à partir de la Monarchie de Juillet et chaque succès des conservateurs voit le vote de lois qui vont dans ce sens, l'exemple le plus fameux étant celui de la loi Falloux en 1850.

Au contraire la République triomphante des années 1880 affirme la nécessité d'un enseignement conçu comme une « instruction publique » et son unicité permet la soustraction des enfants à l'influence de l'Église.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, le développement de l'alphabétisation, d'une part, de la scolarisation d'autre part, se traduisent après la loi Guizot (1833) par une scolarisation de plus en plus systématique, de sorte qu'en 1880 on est proche de la généralisation au moins en termes d'inscription scolaire ; la fréquentation reste en effet encore très aléatoire. Elle n'est complètement acquise que beaucoup plus tard, par le développement des allocations familiales dans les années 1930. Longtemps encore, l'école se heurte aux deux réticences parentales que lui opposent les milieux les plus défavorisés : elle prive les familles paysannes d'une main d'oeuvre précieuse ; celles-ci ne voient guère son utilité en termes de devenir et craignent même qu'elle ait des effets nocifs sur des enfants projetés dans un univers qui n'est pas le leur. Pour une partie, surtout rurale, de la société française, une absence de mobilité est la règle par crainte de quitter le lieu où l'on est « à sa place ».

C'est d'ailleurs dans ce contexte que se situe l'objectif de l'école de Jules Ferry : à travers l'enseignement primaire, fonder une république « *une, fraternelle et indivisible* », faite de valeurs universelles, orientée vers le caractère émancipateur et égalisateur du savoir, à l'encontre de tous les particularismes résiduels. Ce savoir est donc un bien public dispensé par un pouvoir public, et à nouveau extérieur aux parents. La relation éducative est même parfois inversée, l'école faisant, par l'enfant, pénétrer dans les familles le message qu'elle délivre. Car il y a deux visions de celles-ci : d'une part le bon père de famille, ce fils de la Révolution, que la Lettre aux instituteurs demande de respecter ; de l'autre la force obscure des paysans retardataires, fils de la Contre-Révolution, à laquelle il convient d'arracher les enfants pour les conduire à la lumière.

Cette histoire a sur les réalités actuelles un triple effet :

- Tout d'abord en termes d'ancrage des références, et ceci d'abord pour les enseignants : si l'instruction est conçue comme un bien public relevant de la catégorie politique, elle doit être diffusée en fonction de principes essentiels parce qu'au fondement de la société (école publique, laïque et obligatoire), sous le contrôle « objectivant » de spécialistes, garants de son contenu. Pour les plus engagés, l'actualisation de ce principe est permanente, comme le rappelle un récent mot d'ordre syndical : « Faites savoir aux parents qui est le maître ».
- Pour les parents, et en termes de mémoire, l'école publique et laïque de Jules Ferry est l'idéal même en fonction duquel on lit le déclin d'un système scolaire qui ne saurait plus rien enseigner parce que ses maîtres seraient dépourvus des qualités morales de leurs prédécesseurs. Le statut

de Jules Ferry en statue du Commandeur est révélateur. Il n'est pas douteux qu'il faille y ajouter, depuis vingt ans, dans la société urbaine, un effet de « patrimonialisation » : chacun recherchant ses « racines », on transforme en musées et en lieux de mémoire ces écoles rurales où sont périodiquement organisées des sessions du certificat d'études.

- Enfin, l'« extra-territorialité » de l'école et une certaine idée de la laïcité sont toujours très largement considérées comme porteuses d'un idéal de progrès et de libération, ainsi que d'un savoir émancipateur qui préserve l'élève, le maintenant loin des instances économiques et du profit aliénant. La prise de distance avec les entreprises, en particulier, relève d'une culture sans cesse ressourcée, qui nous différencie des pays partenaires européens, où l'école est fondée sur la tradition inverse, notamment par la place que tient l'apprentissage. Mais, pour les parents, comment conjuguer cela avec l'enjeu d'insertion et d'entrée dans la vie active qu'ils assignent désormais à l'école ?

Cet ensemble de traditions combinées donne un sens fort à l'école et crée d'évidence une spécificité. Pourtant des contradictions nourrissent des images opposées : le savoir du maître est à la fois un rempart pour les élèves, mais aussi la forteresse qu'il s'agit de faire tomber ; le caractère de bien public de l'école est fortement revendiqué pour son caractère égalitaire, mais en même temps se multiplie de l'intérieur (contournement de la carte scolaire) comme de l'extérieur (cours du soir, etc.) les recours à tous les moyens pour se situer de façon optimale dans la compétition scolaire et la course à l'emploi.

Définie comme service public l'école peut-elle être en même temps au service du public ? Cette tension est au cœur du « modèle V^{ème} République ».

1.2. Le « modèle V^e République »

La relation parents/école a été refondée par les bouleversements nés, au cours des années soixante, d'une mutation dont résulte ce qui peut être qualifié de « modèle V^{ème} République », et qui présente deux caractéristiques majeures : massification-démocratisation d'une part, qui fait de tous les Français des parents d'élèves ; émergence d'autre part, par le biais du contrat d'association, d'une alternative d'enseignement privé à peu près accessible à toutes les familles.

1.2.1. La massification du système éducatif

La massification du système scolaire est née de la prolongation, dès 1959, de la scolarisation jusqu'à 16 ans, tandis qu'un long processus qui s'achève avec la réforme Haby (1976) vise à placer au cours de cette scolarité les enfants dans des conditions d'apprentissage identiques. A partir des années 1980 s'y ajoute, avec l'ambition de Jean-Pierre Chevènement d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, une ouverture croissante des lycées sous leurs différentes formes. En somme l'école devient le lieu où se décide l'avenir des jeunes.

Cette évolution concerne aussi les filles, celles-ci s'insérant dans une évolution de la société de plus en plus « tertiarisée » et où le travail salarié féminin tend à se généraliser.

Le changement est fondamental : l'école fonctionnait jusque là dans une optique d'identification et de prélèvement des élites, dont témoignait l'examen d'entrée en 6^{ème} qui disparaît en 1957. Un petit cinquième des élèves partait au lycée, la majeure partie achevant l'enseignement obligatoire dans les classes significativement appelées de « fin d'études », les autres enfin, s'organisant peu ou prou en dehors de l'école. L'école orientait les élèves selon des flux où l'offre limitée répondait sans difficulté à une demande sociale en expansion, et assurait ainsi aux lycéens promotion ou maintien social, le diplôme valant garantie d'un emploi. C'est par ce biais que fonctionnait une « méritocratie » à laquelle les parents faisaient assez confiance pour lui déléguer tout pouvoir, apportant leur contribution dévouée à un modèle sanctuarisé où, sauf exception, on ne contestait pas une autorité qui décidait elle seule du devenir de l'élève.

Ce qu'apporte de nouveau la démocratisation, c'est le principe selon lequel il ne s'agit plus de traiter des flux sélectionnés mais de gérer des générations entières. Dans le cadre que Marie Duru-Bella² considère comme celui de l'inflation scolaire, l'école ne peut plus garantir à l'élève ni la promotion sociale ni même le maintien dans sa catégorie socioprofessionnelle d'origine. Et puisque démocratisation il y a, là où l'école la pense en termes d'entrée dans le système scolaire, les parents raisonnent en termes « d'aiguillage » et de « sortie », et donc de choix entre des parcours possibles. Le débat rebondit alors : pour l'école, l'orientation est le produit de résultats scolaires et s'impose avec la force de l'objectivité ; pour les parents, la prise en compte des attentes du sujet est légitime puisque son avenir en dépend et que le respect de ses droits le commande. Entre les deux, il ne peut plus y avoir un acteur et un sujet ; c'est de partage de responsabilité autour de l'orientation qu'il convient de débattre.

Toute l'histoire de l'entrée des parents dans le processus d'orientation et les institutions qui le gèrent est là : l'orientation s'impose au point que les conseils de classe, lieux d'évaluation deviennent « d'orientation ». Mais du coup, des parents et de l'institution, qui doit faire prévaloir son choix ?

Ce « modèle V^e République » coïncide aussi avec le grand tournant du milieu des années soixante. Le modèle démographique change de format avec la fin du baby boom. Plus que jamais l'enfant est porteur de virtualités du devenir familial et, ceci avec deux conséquences : d'une part, le choix d'une relation où l'autorité cède devant des relations où l'emporte l'affectif qui, dans les conflits, conduit à protéger l'enfant. C'est « le front des adultes » qui est ainsi brisé, et la parole de l'enfant l'emporte sur celle du professeur. D'autre part, la relation à l'école se situe en termes de stratégie familiale : l'enfant doit entrer dans un modèle social.

² Marie DURU-BELLA *l'inflation scolaire* collection : La république des idées Seuil, 2006.

Le regard porté sur l'école formalise ces subjectivités. L'école est jugée uniquement en termes de réussite de l'enfant : toutes les études démontrent qu'il y a corrélation entre niveau de satisfaction vis-à-vis de l'école et réussite des enfants des parents interrogés. Or cette insatisfaction est d'autant plus grande que la quantité des diplômes délivrés, comme le souligne Marie Duru-Bella, est évidemment porteuse de dévalorisation. C'est aussi le thème développé dans le récent pamphlet de Jean-Robert Pitte, président de l'Université de Paris IV « *Jeunes on vous ment* »³.

1.2.2. L'enseignement privé, une alternative pour les familles

La seconde composante du « modèle V^{ème} République » est l'organisation d'un système d'enseignement privé contractuel.

La loi du 31 décembre 1959 a bien pu apparaître à un moment donné comme la simple concession politique faite à une partie de la nation, proche de la nouvelle majorité. Elle va en fait beaucoup plus loin en mettant en place, à la discrétion des familles, un système décentralisé d'éducation.

Ce qu'institue en effet la loi Debré, c'est la délégation de la mission d'éducation à des établissements qui s'engagent, par contrat, à respecter les règles du service public en matière d'enseignement, et conservent un droit à l'expression de leur identité à travers le respect du « caractère propre ». Le contrat d'association avec l'État est signé au vu d'un besoin scolaire reconnu qui fonde le droit des familles à choisir leur école et en fait les partenaires quasi fondateurs : l'établissement sous contrat tire son existence du besoin des familles qui y inscrivent leurs enfants. Dès lors, elles peuvent aussi « voter avec leurs pieds » et retirer leur enfant en cas d'insatisfaction. Les familles ont ainsi entre leurs mains le devenir de l'établissement.

La spécificité de l'établissement d'enseignement privé naît de la rencontre entre une proposition préexistante et l'adhésion des familles qui s'y reconnaissent. Mais le contrat tacite à ce niveau suppose que la source de satisfaction soit préservée par un maintien des principes et une adaptation de leur application : c'est la base même du *projet éducatif*, qui passe très vite de l'implicite à l'explicite, formalisation favorisée par l'existence d'un riche patrimoine de traditions éducatives des ordres enseignants.

La contrepartie du droit au choix est l'obligation de paiement de frais de scolarité, ce qui crée, plus ou moins explicitement, un mode de relation spécifique. Les parents deviennent, à travers l'OGEC (organisme de gestion de l'enseignement catholique) les gestionnaires mêmes du système. Il faut ajouter que, depuis une vingtaine d'années, la solidarité des parents joue souvent au travers de l'instauration de frais de scolarité dont le niveau est établi en fonction du revenu, fondement de l'idée d'une communauté éducative solidaire.

Le mode de participation des parents se fait aussi de façon spécifique au travers d'une association de parents unique, l'UNAPEL (union nationale des associations de

³ Jean-Robert PITTE *Jeunes on vous ment*, Fayard, 2006.

parents de l'enseignement libre), dont il est important de noter qu'elle a résisté à toutes les tentatives de pluralité. Elle apparaît comme une force de référence beaucoup plus spécifique que dans l'enseignement public : elle combine, comme les associations du public, un objectif de défense du système (public pour les unes, privé pour l'autre) à des demandes plus spécifiques. Les enseignants y sont peu présents et surtout peu visibles et influents. Paradoxalement, en cette absence, l'UNAPEL s'instaure en force de proposition éducative qui peut fort bien visiter le domaine pédagogique (voir ainsi le débat sur l'évaluation au congrès de 2004) et proposer aux chefs d'établissement de nouvelles orientations.

Autour de ces approches a été formulée, dès 1967, la notion de « l'établissement comme communauté éducative ». L'aspect religieux est très inégalement présent (il motiverait le choix de 10 à 15 % des parents), mais c'est une référence permanente à travers la notion de « valeurs familiales » : la *Charte des parents*, adoptée en 2004, est un document révélateur à ce sujet qui fonde ses approches sur les grands textes ecclésiastiques. Le mot même de famille est au cœur du langage (« *Famille Éducatrice* » pour la revue de l'UNAPEL). Dans ce domaine d'ailleurs, l'école catholique est proche d'une Église dont la famille est un des lieux d'action forts, comme le montre le travail de Danièle Hervieu-Léger⁴.

L'enseignement privé serait-il dès lors un laboratoire où s'élaborerait la solution idéale de la relation parents/école, fondant ainsi une alternative pour les parents qui ne seraient pas arrêtés par une insurmontable barrière idéologique ? Vrai, si l'on admet qu'un enfant sur deux aurait passé au moins un an de sa scolarité dans le privé, dont on voit bien le rôle de recours pour les parents ; moins sûr, si l'on considère que la part de l'école privée a peu évolué. Certes, les pouvoirs publics ont peut-être limité son extension en mesurant les moyens d'enseignement qui lui sont accordés mais on sait bien aussi qu'ils auraient dû céder s'ils s'étaient trouvés confrontés à une demande forte et organisée.

De plus, une enquête d'opinion sur le degré de satisfaction et d'insatisfaction des parents fait apparaître une réalité intangible : le taux de satisfaction vis-à-vis de l'école est le même chez les parents qui ont choisi leur établissement, qu'il soit public ou privé, et il est dans les deux cas très élevé (supérieur à 80 %).

Cela ne suffit certes pas à épuiser la question de la place des parents dans l'enseignement privé, mais il faut, d'ores et déjà, souligner les effets de la liberté de choix, avant même de s'interroger sur son contenu.

On ne peut pas, par ailleurs, quand il est question du rôle et de la place des parents, omettre de souligner le rôle des parents dans l'école qui caractérise l'enseignement privé et, au-delà de manifestations d'aide ou de moments festifs, leur place presque institutionnalisée dans des domaines comme celui de l'orientation.

⁴ Danièle HERVIEU-LEGER, *Catholiques, la fin d'un ordre*, Bayard, 2003.

Le modèle V^e République repose la question de la relation des parents et de l'école d'une manière nouvelle en introduisant, avec l'enseignement privé, une alternative, qui semble fournir un cadre privilégié pour l'intervention des parents.

1.2.3. Le poids des évolutions du modèle familial

S'agissant de la relation des parents et de l'école, publique ou privée, on ne peut occulter l'analyse des changements sociologiques et comportementaux qui ont modifié profondément les attentes des familles.

Une conséquence importante de la démocratisation a été également de diversifier fortement les parents qui viennent à l'école chacun avec sa propre histoire scolaire.

Une minorité d'entre eux a si mal vécu sa scolarité qu'elle reporte sur les études de ses enfants ses propres refus. Revenir à l'école est alors souvent revivre des moments très difficiles. Quelles relations bâtir avec ces parents dont les enfants sont les plus menacés par l'échec ? D'autres difficultés se retrouvent chez les familles d'origine étrangère. Il reste pourtant que, grâce à ces derniers, s'ouvrent aussi des perspectives originales, constructrices d'une nouvelle relation parents-école : celle d'une école fabriquant de la *parentalité* et qui, pour peu que les enseignants soient disponibles, assume bien ce rôle conforme à sa vieille mission qui est de ré-ancrer à la République ceux qui en apparaissent les plus éloignés. C'est à l'intention de ces parents qu'ont été bâties, par les équipes éducatives, des initiatives originales et intéressantes. Parce qu'ils sont peu présents dans les associations, la relation directe de ces parents avec l'établissement est fondamentale.

A l'inverse, les parents diplômés et bien intégrés socialement sont souvent ceux dont les enfants ont à leur tour les meilleurs résultats scolaires. L'évolution sociale et géographique en a fait les parents des lycées de centre-ville⁵. Tous les proviseurs de ces lycées soulignent la pression qu'exercent ces parents. Conscients d'offrir à l'école ses meilleurs atouts, de lui garantir des taux de réussite enviables, ils s'estiment en droit d'évaluer sans cesse la qualité du « produit scolaire » qui leur est offert. Ils n'hésitent pas, le soir, à refaire les cours à leur manière, avec le danger de saper les fondements de l'autorité du maître. Ces parents sont plus présents que d'autres catégories dans les associations.

On peut se demander si cette attitude n'exprime pas de façon plus explicite une attente plus générale, fruit d'une évolution essentielle :

- L'école ne devient vraiment pour les parents l'école où ils ont toute leur place, « leur école », que s'ils ressentent qu'elle entretient les mêmes liens qu'eux avec leurs enfants.
- Les parents attendent aussi de l'école qu'elle prenne en compte leur stratégie pour garantir l'avenir de leur enfant. Leur place dans les conseils

⁵ Cf. François de SINGLY qui analyse « comment l'acquisition du savoir est venue remplacer la transmission du patrimoine. Investi de ce « capital scolaire familial » dont il est désormais le seul maître, l'enfant est l'objet de toutes les espérances et des illusions familiales ». *La mobilisation familiale pour le capital scolaire*, in *École familles : le malentendu*, coord. F. DUBET, 1997, Textuel.

de classe et leur investissement dans le processus d'orientation en témoignent. Cette approche prend, depuis une quinzaine d'années, un tour nouveau du fait du rôle accru des chefs d'établissement dans le processus final de décision entre conseils de classe et commissions d'appel.

2. L'état du droit

L'article L. 111-2 du Code de l'Education (article 1^{er} de la loi du 11 juillet 1975) attribue, dans l'éducation des enfants, un rôle majeur à la famille. Son premier alinéa dispose en effet que la formation scolaire complète l'action de la famille.

Son dernier alinéa renforce cette orientation en précisant que l'Etat garantit le respect de l'action éducative de la famille.

Le législateur souligne ainsi que l'intervention des parents et celle de l'école doivent être complémentaires.

Il a cependant prévu l'hypothèse où les familles souhaiteraient assurer seules l'instruction de leurs enfants. L'article L. 131-2, conjuguant des dispositions de l'ordonnance du 6 juin 1959 et de la loi du 28 mars 1882, indique ainsi que l'instruction obligatoire peut être donnée dans les familles par les parents ou l'un d'entre eux ou toute personne de leur choix.

Cette faculté est encadrée par l'Etat. Un décret du 28 mars 1999 définit le contenu des connaissances que doivent acquérir les enfants instruits dans leur famille. Ce sont d'ailleurs les mêmes règles qui s'appliquent aux élèves scolarisés dans les établissements d'enseignement privés hors contrat.

Cette reconnaissance, par la loi, de la mission éducative de la famille s'est accompagnée de l'adoption, souvent récente, de nombreuses dispositions juridiques qui donnent aux parents d'élèves un ensemble de droits.

L'article L. 111-4 (loi du 10 juillet 1989) en expose les principes généraux : « Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement.

Les parents d'élèves participent, par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe ».

Ce texte consacre donc une dualité dans les droits des parents : ceux dont ils bénéficient à titre individuel, ceux qu'ils exercent à titre collectif.

2.1. Les droits individuels

Aux termes de l'article L. 313-2 (loi du 11 juillet 1975), « *Des relations d'information mutuelle sont établies entre les enseignants et chacune des familles des élèves, au moins jusqu'à la majorité de ces derniers. Elles ont notamment pour objet de permettre à chaque famille, ou s'il est majeur, à chaque élève, d'avoir connaissance des éléments d'appréciation concernant celui-ci* ».

La procédure d'orientation fait l'objet de dispositions législatives qui garantissent les droits des parents (articles L. 313-1 et L. 313-2). Un décret du 14 juin 1990, modifié en 1992, définit les règles à suivre lorsque les propositions d'orientation ne sont pas conformes aux demandes des parents et des élèves. Dans cet esprit, une circulaire du 2 juin 1998 a insisté sur la nécessité, en la matière, d'un dialogue de bonne qualité avec les élèves et leur famille.

De nombreuses circulaires et notes de service ont souligné l'opportunité d'un renforcement du dialogue entre l'école et les familles⁶. La note de service du 14 mars 1986 a notamment posé le principe de rencontres trimestrielles entre les enseignants et les parents d'élèves. Une note de service de 1999 a envisagé l'organisation de manifestations (telle la semaine des parents à l'école). Une circulaire de 1985 a rappelé l'opportunité de diverses initiatives (journée portes ouvertes, etc.). Une circulaire de 1996 a souligné l'intérêt d'une étroite association des familles à la vie des écoles et établissements pour lutter contre la violence en milieu scolaire. Une circulaire interministérielle du 9 mars 1999 a créé les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) et défini les principes à mettre en œuvre pour valoriser au mieux leurs interventions.

Notons enfin que la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées fait obligation d'associer étroitement les parents des élèves handicapés à toutes les étapes de la définition du projet personnalisé de scolarisation.

Tous ces textes participent d'un même esprit, que rappelle la circulaire du 3 mai 2001 relative à l'intervention des associations de parents d'élèves dans les établissements scolaires : « *La régularité et la qualité des relations construites par les personnels de direction, d'éducation et d'enseignement avec les parents d'élèves, constituent un élément déterminant dans l'accomplissement de la mission confiée au service public de l'éducation. L'obligation faite à l'État de garantir le respect de l'action éducative des familles conduit notamment à une démarche d'éducation partagée et requiert de soutenir et renforcer le partenariat nécessaire entre l'institution scolaire et les parents d'élèves, légalement responsables de l'éducation de leurs enfants* ».

⁶ Depuis la lettre de Jules Ferry aux instituteurs (cf. supra), des recommandations ont été régulièrement adressées aux enseignants sur la nécessité d'un dialogue de qualité avec les familles. A ce sujet, voir en annexe 2 un extrait du « livre des instituteurs » de Joseph Soleil datant de 1937.

2.2. Les droits collectifs

Pour compléter les droits individuels, dont chaque famille dispose directement, les textes ont mis en place un système de représentation des parents assurant leur droit de regard sur le fonctionnement même du système éducatif dans ses différentes composantes.

Ce dispositif s'exerce d'abord dans les établissements d'enseignement. Il s'applique aussi dans de nombreuses instances qui siègent aux différents niveaux de l'action administrative.

2.2.1. Dans les établissements d'enseignement

L'article L. 111-4 (loi du 10 juillet 1989) du Code de l'éducation dispose que « les parents d'élèves participent par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) et aux conseils de classe ».

Les parents sont également représentés au sein de la commission permanente qui, au sein des EPL, instruit les questions soumises à l'examen du conseil d'administration.

Les parents élisent leurs délégués lors d'élections organisées au début de l'année scolaire.

Au nombre de deux dans les conseils de classe, les parents d'élèves occupent de l'ordre du quart des sièges dans les conseils d'administration.

Dans le premier degré, les représentants des parents d'élèves siègent dans un comité des parents que le directeur d'école doit réunir périodiquement. Au sein du conseil d'école, le nombre de représentants de parents est égal à celui des classes de l'école.

2.2.2. Dans les instances de pilotage du système éducatif

Les parents d'élèves sont représentés dans de nombreuses instances. En donner une liste exhaustive serait fastidieux. On peut donc citer quelques conseils, comités ou commissions et noter ainsi que les parents d'élèves, par leurs représentants, ont leur place dans le pilotage d'une administration qui repose largement sur le principe du partenariat.

- au niveau du département, les parents sont représentés au sein du Conseil départemental de l'éducation nationale. Ils siègent également à la commission départementale de bourses, ainsi qu'à diverses instances en charge des questions de scolarité (notamment les commissions d'appel relatives aux procédures d'orientation) ;

- au niveau de l'académie, les parents sont représentés au sein du Conseil de l'éducation nationale. Ils siègent à la commission régionale des bourses, au conseil académique de la vie lycéen ;
- au niveau national, les fédérations de parents d'élèves sont membres du Conseil supérieur de l'éducation et siègent dans de nombreuses commissions aux missions diverses.

La loi du 11 février 2005 déjà citée a prévu la participation des associations de parents d'élèves à la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées.

La multiplicité de ces instances, mise en regard des difficultés que peuvent rencontrer les associations concernées pour mobiliser leurs militants, aboutit à une assiduité incertaine des représentants de parents. De même, la technicité des thèmes évoqués, conjuguée parfois aux particularités du langage utilisé, ne laisse le plus souvent qu'une place accessoire aux parents qui ont la possibilité de siéger.

L'accumulation des lieux de partenariat n'est donc pas forcément synonyme d'une réelle association des parents d'élèves à la décision.

2.2.3. Des mesures au bénéfice des délégués de parents d'élèves

La remarque qui précède ne doit pas occulter les mesures qui ont été adoptées pour faciliter l'exercice de la fonction de délégué pour les parents intéressés.

Des autorisations spéciales d'absence et la prise en compte des frais de déplacement sont ainsi accordées aux parents d'élèves, agents de l'État, pour participer aux réunions.

Pour les autres salariés, l'employeur est tenu de leur accorder le temps nécessaire à l'exercice de leur mandat.

L'État apporte en outre une aide à la formation des représentants de parents appartenant à des fédérations représentées au Conseil supérieur de l'éducation.

Les textes, et notamment la circulaire du 3 mai 2001 déjà évoquée, invitent également les personnels de l'éducation nationale, chacun pour ce qui les concerne, à faciliter l'action des associations de parents d'élèves en organisant des réunions à des heures compatibles avec l'activité professionnelle de leurs représentants, et en leur permettant de rendre compte des travaux des instances dans lesquelles ils siègent.

Après avoir précisé les conditions d'organisation des élections, la circulaire du 3 mai 2001 insiste dans deux chapitres sur le rôle des associations (IV) et la distribution de documents (V). On y trouve la mise à disposition de boîtes à lettres, la présence de tableaux d'affichage, la possibilité de disposer d'un local de façon temporaire, avec l'accord du conseil d'administration ou du maire de la commune selon le cas ou

même d'une salle mise en permanence à la disposition de tous les parents d'élèves et des associations représentées dans l'établissement.

La distribution de documents a souvent posé problème : contenus, mode de communication, assurance scolaire, monopole exercé par telle ou telle association, etc. Le texte précise en conséquence les conditions exactes de transmission, reconnaissant l'obligation faite aux établissements de permettre aux associations de faire connaître leur action, ces dernières étant tenues à un certain nombre d'obligations, notamment de respect des personnes.

Les textes qui déterminent des droits au bénéfice des parents sont donc nombreux. La France figure parmi les pays qui leur accordent le plus de garanties.

Ces textes sont toutefois de nature juridique variable. Les notes de service et circulaires, au caractère normatif mal assuré, sont à cet égard nombreuses.

C'est la raison pour laquelle a été pris le décret n° 2006-935 du 28 juillet 2006, texte de référence qui vise à conforter les bonnes pratiques mises en œuvre dans les écoles et les établissements scolaires et à clarifier la situation des parents d'élèves, de leurs représentants et des associations de parents d'élèves dans l'enceinte scolaire. Y figurent notamment la reconnaissance du droit à l'information des parents sur la scolarité de leurs enfants, la définition des moyens dont disposent les associations de parents d'élèves dans l'exercice de leurs missions et celle des modalités propres à faciliter l'exercice du mandat des représentants de parents.

La circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006 précise ces diverses dispositions.

3. État des lieux, états d'esprits

La relation entre les parents et l'École ne peut être traitée globalement sauf à verser dans des appréciations caricaturales parfois entendues⁷ ou à passer à côté de pratiques d'apparence modeste mais parfois aussi porteuses que des dispositions réglementaires mal adaptées à la diversité des situations et aux attentes des acteurs concernés. La description de la situation réelle qui est complexe et nuancée, nécessite de sérier les situations dans lesquelles s'exerce cette relation protéiforme et de diversifier les points d'observations.

A cette fin, la mission d'inspection générale a procédé à des enquêtes sur le terrain dans un échantillon diversifié d'écoles, de collèges et de lycées et a rencontré des responsables du système éducatif aux différents niveaux ainsi que des responsables des associations de parents d'élèves. Les observations ainsi réalisées ont été complétées par l'exploitation de deux enquêtes par questionnaire conduites par l'intermédiaire des inspecteurs pédagogiques régionaux établissements et vie

⁷ « La démission des parents », « les représentants des parents d'élèves qui ne s'intéressent qu'à leur propre enfant », etc.

scolaire, et des inspecteurs de l'éducation nationale - information et orientation (cf. annexe 4).

Parallèlement à cette approche directe, la mission a pris connaissance d'un certain nombre de documents récents qui ont en commun de traiter du rôle et de la place des parents dans l'école.

3.1. L'approche par les sources externes

3.1.1. Le débat sur l'école

La synthèse publiée sous le titre « Les Français et leur école - Le miroir du débat⁸ » présente ce qui s'est dit lors du débat national sur l'école qui s'est déroulé entre septembre 2003 et mars 2004. L'évocation du rôle et de la place des parents, des attentes réciproques des familles et de l'école, y est fréquente. Sur les 22 sujets de débat proposés par la commission, la question « comment les parents et les partenaires de l'école peuvent-ils favoriser la réussite scolaire des élèves » se place au 5^{ème} rang des thèmes les plus souvent retenus (après d'autres questions sur la façon de faire réussir les élèves et un thème traitant de la violence et des incivilités). Le rôle de la famille a donc été très présent dans les 15 000 débats qui ont rassemblé un million de personnes dont un gros tiers (37 %) de parents d'élèves.

Un large accord s'est manifesté sur la mission sociale de l'école qui repose en particulier sur la dimension éducative de son action. Les difficultés de mise en œuvre de « cette responsabilité partagée avec les parents » ont été soulignées : enseignants « démunis », parents inégaux devant leurs responsabilités éducatives et leurs rapports avec l'école. On trouve des citations très représentatives des états d'esprit : « *Être enseignant, c'est un métier, être parent c'est un devoir*⁹ », « *l'école doit être porteuse d'espoir aussi bien pour les parents que pour les enfants*¹⁰ ». La synthèse souligne un point important : en cas de défaillance éducative des parents, une majorité de participants aux débats (y compris les trois quarts des parents) estiment que « *ce n'est pas le rôle de l'école d'éduquer les enfants à la place des parents qui ont du mal à le faire* ». Cependant une légère majorité de chefs d'établissements pense que l'école doit se charger de cette mission.

Parmi les pistes suggérées pour faire réussir les élèves figure en bonne place l'amélioration de la communication avec les parents. En particulier, le rôle des parents dans le suivi du travail des élèves faisant l'objet d'un quasi consensus, des propositions sont faites pour pallier les difficultés : explication des méthodes pédagogiques et des attentes des professeurs en termes simples, recours à des médiateurs, à des structures associatives comme les écoles des parents.

⁸ « *Les français et leur école - Le miroir du débat* », commission du débat national sur l'avenir de l'école », 2004, Dunod.

⁹ Écoles publiques de l'arrondissement de Bordeaux - Miroir du débat page 36.

¹⁰ Collège public de l'arrondissement de Rennes - Miroir du débat page 37.

Si l'investissement d'une majorité de parents dans le suivi du travail des élèves est, à des degrés variables, acquis, leur implication dans les activités des écoles et EPLE est moins évidente : « Le rôle des parents, malgré les ouvertures offertes par la loi d'orientation de 1989, a peu évolué. On est encore loin du parent co-éducateur et du statut de délégué parent... Il faudrait que les parents puissent considérer l'école comme un lieu où s'investir¹¹ ». La synthèse des débats pointe les objectifs : restaurer la confiance et clarifier les rôles : « *les parents peuvent se révéler être des donneurs de leçons et les enseignants sont considérés comme trop crispés sur leur discipline. Ainsi les objectifs sont souvent communs mais les trajectoires ne se croisent pas*¹² ». Il faudrait aussi « *trouver un moyen de faire entrer les parents à l'école autrement qu'à l'occasion de réunions*¹³ ».

Niveau par niveau : école, collège, lycée, le « Miroir du débat » relève les mêmes difficultés et propose des solutions qui passent toujours par l'amélioration du dialogue et de la communication, (l'amélioration notamment de la lisibilité des documents par le bannissement du « *jargon pédagogique* », par exemple dans les livrets scolaires, ou la présentation des programmes d'enseignement) ; il propose également la multiplication des rencontres formalisées régulières : « *la remise des bulletins directement aux familles est un moment privilégié*¹⁴, la création « *d'espaces d'échanges qui sont sources de convivialité et de rapprochement au bénéfice de l'élève*¹⁵ », la recherche de moyens spécifiques pour établir le contact avec les parents les plus éloignés de l'École (formation à leur rôle, médiateurs). La question des moyens matériels ne semble pas avoir occupé une place très importante dans les débats, mais il est proposé d'améliorer les conditions d'accueil et d'offrir aux parents des espaces de rencontres agréables et bien aménagés. La question du temps et en particulier l'inadéquation entre les horaires des parents et les emplois du temps des enseignants a fait l'objet de propositions convergentes allant dans le sens de l'instauration d'un temps institutionnel et de moyens spécifiques.

Une remarque doit être formulée avec précaution : le « Miroir du débat » n'évoque pas directement le rôle des associations de parents d'élèves. Celles-ci ont pourtant pris une part active aux débats aux différents niveaux du système éducatif. Est-ce simplement un effet du travail de synthèse, une sorte d'ellipse qui englobe les familles et leurs organisations représentatives sous l'appellation générique de « parents » ou la matérialisation de la primauté de la relation individuelle sur la représentation ?

Pour terminer ce compte rendu du débat national sur l'avenir de l'École, on peut évoquer cette dernière citation : « *les enfants sont heureux quand les parents s'intéressent à l'École* »¹⁶.

¹¹ Collège public de l'arrondissement de Saint-Étienne – Miroir du débat page 113.

¹² Collège privé de l'arrondissement de Valence - Miroir du débat page 114.

¹³ Écoles publiques de l'arrondissement de Tours - Miroir du débat page 115.

¹⁴ Collège public de l'arrondissement d'Amiens - Miroir du débat page 116.

¹⁵ Écoles publiques de l'arrondissement de l'Hay-les-Roses - Miroir du débat page 116.

¹⁶ Écoles publiques de l'arrondissement de Nancy - Miroir de l'École page 146.

3.1.2. Le rapport IGEN-IGAENR sur « les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école » (juillet 2005)

Ce rapport qui traite de l'évaluation des acquis des élèves pose la question de l'information des élèves et des familles sur les résultats de cette évaluation. Il souligne en particulier la complexité de la communication et l'incohérence qui résulte de pratiques différentes suivant les niveaux d'enseignement, les disciplines, les lieux, les personnes... Le jugement est sévère : « Au total, élèves et familles sont très mal renseignés sur la façon dont se construisent les apprentissages individuels : ayant essentiellement à leur disposition des moyennes et des résultats à des examens résultant aussi de moyennes, il leur est très difficile de se faire une idée plus fine des acquis et des lacunes ». Cet état de chose « contribue aussi à alimenter l'angoisse des familles ainsi que le recours à des aides extérieures dont on sait par ailleurs le caractère inéquitable ».

3.1.3. Le rapport IGEN-IGAENR sur le fonctionnement des services d'information et d'orientation (octobre 2005)

Après avoir appelé que « l'orientation est maintenant conçue, au sein de l'école, comme une action éducative partagée » et que « les parents sont unanimes sur l'importance et le soin à accorder à l'orientation », le rapport préconise notamment de mieux associer les élèves, étudiants et parents d'élèves au fonctionnement du service d'orientation en créant un Conseil des usagers.

3.1.4. Le sondage CSA-La Croix-APEL sur « le rôle de l'école dans l'éducation des enfants » (avril 2006) ¹⁷

Ce sondage indique que le rôle de l'école dans l'éducation des enfants divise les parents en parts presque égales puisqu'à la question : « Pensez-vous qu'un des rôles de l'école (en dehors des apprentissages scolaires) soit de vous aider à éduquer vos enfants ? », 49 % des parents interrogés répondent « oui » et 50 % « non » !¹⁸

La contribution de l'école à l'éducation des enfants en appui au rôle de la famille est davantage attendu par :

- les hommes (52 %) que les femmes (46 %) ;
- les plus de 50 ans (59 %) que les moins de 30 ans (45 %) ;
- les CSP – (44 %) que les CSP + (38 %) ;
- les inactifs (63 %) que les actifs (47 %) ;
- les moins diplômés ;
- les habitants des centres-villes (57 %).

¹⁷ Sondage exclusif CSA/LA CROIX/UNAPEL réalisé par téléphone les 12, 13, 18 et 19 avril 2006. Échantillon de 646 parents d'enfants scolarisés issu de deux échantillons nationaux représentatifs de 2009 personnes de 18 ans et plus, constitué d'après la méthode des quotas (sexe, âge, profession du chef de ménage) après stratification par région et catégorie d'agglomération.

¹⁸ 1 % des parents ne se prononcent pas.

Curieusement (mais en cohérence avec la ventilation par tranche d'âge), ce sont les parents dont les enfants sont étudiants qui sont le plus convaincus du rôle éducatif de l'école (56 %) alors que seuls 45 % des parents d'élèves de maternelle répondent oui (primaire : 50 %, collège : 48 %, LEGT : 45 %, LP : 50 %).

Le type d'enseignement fréquenté ne constitue pas un critère puisque les taux de réponse « oui » sont respectivement de 49 % et 48 % pour les parents d'élèves de l'enseignement public et de l'enseignement privé.

Parmi les parents qui sont partisans de l'intervention de l'école dans l'éducation de leurs enfants, 67 % sont satisfaits de l'aide qui leur est apportée par l'école, un peu plus dans l'enseignement privé (72 %) que dans l'enseignement public (66 %).

Enfin, un quart des parents ne souhaitent pas que les enseignants ou d'autres personnels de l'établissement jouent un rôle dans l'éducation de leurs enfants.

3.1.5. Le rapport du Médiateur de l'Éducation nationale pour l'année 2005 (juin 2006)

Les médiateurs académiques et leurs correspondants, ainsi que le médiateur de l'éducation nationale, peuvent être saisis par les parents sur diverses questions ayant trait à la scolarité de leurs enfants.

Pour l'année 2005, un peu plus de 2 000 réclamations de cette nature ont été enregistrées par le réseau des médiateurs. Ce chiffre est très faible, en regard du nombre de parents d'élèves, mais il ne cesse de croître. Dans le total des interventions transmises aux médiateurs, la proportion de celles qui émanent des parents connaît aussi une augmentation continue et a presque doublé depuis 2000.

Pour une large part, comme le souligne le rapport 2005, on peut y voir un accroissement de la notoriété des médiateurs. Pour autant, la lecture de diverses affaires présentées dans le cadre des différents rapports du médiateur illustre la difficulté, parfois, de la relation entre les parents et l'institution scolaire. Cette remarque est bien sûr à rapporter à la très faible proportion des parents qui s'adressent aux médiateurs.

Les observations faites par les inspecteurs généraux lors de leur mission permettent toutefois de penser que le sentiment d'opacité du système éducatif prévaut largement chez ses usagers. Comme le soulignait le médiateur de l'éducation nationale dans son rapport de 2004, les parents et les enseignants ont tout à gagner d'un dialogue ouvert et respectueux de chacun. Une charte du dialogue parents/enseignants a d'ailleurs été préparée par ses soins.

3.1.6. Les rapports annuels 2003 à 2005 du Défenseur des enfants

Les rapports du Défenseur des enfants traitent principalement de l'état des droits fondamentaux reconnus aux jeunes par les textes français et les traités

internationaux ratifiés par la France à travers l'examen de cas individuels ou l'étude approfondie d'un thème général. Le rapport étant, par définition, centré sur l'enfant, la question des relations entre l'école et les parents n'apparaît que marginalement.

Cependant, le rapport 2003 consacré en partie au thème du droit à l'éducation aborde à plusieurs reprises le partage de responsabilité entre les familles et l'institution scolaire. Il convient notamment de signaler l'évocation des difficultés liées à l'exercice conjoint de l'autorité parentale par des parents séparés dans la relation avec l'établissement scolaire ou la partie consacrée à l'insuffisante prise en compte des effets des décalages entre rythmes scolaires, rythmes familiaux et rythmes biologiques de l'enfant.

A propos des contrats éducatifs locaux (CEL), le rapport souligne l'importance du partenariat et des activités péri éducatives mais soulève le problème des inégalités géographiques qui résultent des niveaux d'implication très divers des collectivités locales.

3.1.7. *Le rapport d'activité de la délégation aux usages de l'Internet pour l'année 2005 et le rapport IGEN-IGAENR sur les espaces numériques de travail*

La délégation est notamment chargée de la mise en place d'un « schéma directeur des environnement de travail » (SDET) dans lequel « *l'espace numérique de travail (ENT) s'adresse à l'ensemble des usagers, élèves, parents d'élèves, étudiants, enseignants, personnels administratifs, techniques et d'encadrement des établissements d'enseignement¹⁹* ». Un des enjeux de l'ENT est une « *plus grande ouverture des établissements et écoles vers les parents d'élèves et les autres partenaires de l'Éducation nationale²⁰* ». Cet espace numérique parfois appelé « cartable numérique » ou « bureau virtuel » est en cours de diffusion et d'évaluation sous des formes variées dans le cadre de projets académiques.

Le bureau virtuel pour les parents (cf. annexe n° 5) leur permet « de s'informer de la vie de l'établissement, depuis les délibérations des conseils jusqu'au menu de la cantine. Il permet aussi d'être informé des absences et des retards, de consulter les résultats de leurs enfants. Enfin, les parents peuvent communiquer avec les enseignants et l'équipe éducative²¹ ».

Il est précisé que plus de la moitié des parents (52,5 %) disposent d'une connexion Internet à domicile. Interrogés sur leurs attentes, ces parents indiquent²² vouloir accéder aux informations suivantes :

¹⁹ Rapport IGEN-IGAENR n° 2005-115 novembre 2005.

²⁰ Idem.

²¹ Rapport d'activité 2005 de la délégation aux usages de l'Internet page 28.

²² Source : annexe page 10 du rapport précité, sondage médiamétrie.

- échanges avec les professeurs : 60 % ;
- bulletins de notes : 54 % ;
- cours des professeurs : 60 %.

Le rapport IGEN-IGAENR sur les espaces numériques de travail pour l'année 2004-2005 constate que les « *projets observés ne sont pas encore totalement fonctionnels ni aboutis* » et relève parmi les difficultés que « *l'implication des parents est très embryonnaire ; un gros effort reste à faire, par exemple en généralisant le développement des services qui concernent l'organisation quotidienne de la vie scolaire, le suivi de l'assiduité et des résultats des élèves* ».

3.2. Les observations de la mission

3.2.1. Une attente forte des parents d'élèves

Il serait faux d'évoquer une perte collective d'intérêt pour l'école. Globalement, l'intérêt de la société pour l'école est évident, la participation au débat national sur l'avenir de l'école en est une preuve.

Les parents d'élèves investissent largement dans le suivi de la scolarité de leurs enfants et font preuve d'un fort attachement à leur réussite scolaire. Dans tous les établissements scolaires observés, les réunions d'information de début d'année scolaire et les rencontres parents professeurs qui les suivent au cours du premier trimestre, sont très fréquentées alors même que leurs modalités d'organisation ne sont pas toujours idéales. Les signes de l'importance des attentes des parents en matière de réussite scolaire ne manquent pas : multiplication du recours aux cours particuliers, succès éditorial des cahiers d'accompagnement parascolaire et des publications des classements des établissements en fonction de leurs résultats.

Il s'agit donc davantage d'un attachement à la réussite scolaire, et d'abord celle de ses propres enfants, que d'un intérêt général pour l'institution scolaire et sa mission sociale. Cependant la mission a été témoin de préoccupations des parents sur le rôle de l'école dans la transmission des valeurs républicaines, notamment en matière d'égalité des chances et d'intégration, ou de prévention de la violence.

Il reste que l'investissement dans l'école, la confiance qui lui est accordée, la foi dans l'effet positif de la réussite scolaire ne sont pas identiques selon l'endroit où l'on réside ou la catégorie socioprofessionnelle à laquelle on appartient.

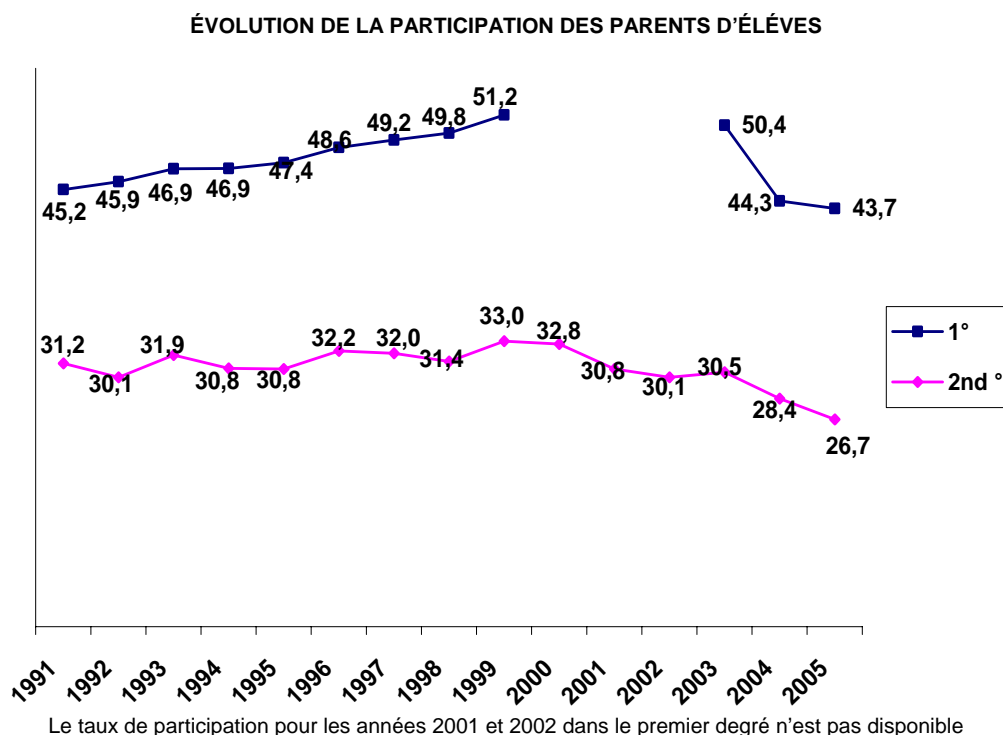
Partout, la mission a entendu les mêmes observations sur la minorité de parents qui ne participent pas aux rencontres proposées par les établissements. Ce comportement, souvent attribué aux familles d'origine étrangère ou économiquement les plus défavorisées, peut avoir des causes multiples (appréhension liée à son niveau culturel, à son propre passé scolaire, barrière linguistique, sentiment de dévalorisation des personnes inactives...) et il est souvent abusivement assimilé à une démission des parents.

Les familles qui font preuve d'un désintérêt réel pour la scolarité de leurs enfants, voire d'une hostilité envers l'école et ses personnels, sont relativement peu nombreuses mais il est évident qu'elles génèrent des difficultés qui accroissent l'importance de ce phénomène et préoccupent les chefs d'établissements.

3.2.2. Des parents peu investis dans l'action collective

- La faiblesse de la participation aux élections

A la dernière rentrée scolaire, l'effritement du taux de participation des parents à l'élection de leurs représentants, déjà observé à la rentrée 2004, s'est poursuivi. La proportion de votants enregistrée est inférieure de 7 points dans le premier degré et de 6 points dans le second degré à celle de 1999, année qui marque le pic de la participation des parents.



Le taux actuel est de 43,7 % dans le premier degré et de 26,7 % dans le second degré (avec une grande diversité selon la nature des établissements : 33,8 % dans les collèges, 23,8 % dans les LEGT, 13,5 % dans les LP).

Plus les élèves avancent dans leur scolarité, moins les parents votent. La situation de l'enseignement professionnel est particulièrement critique. Ceci peut être corrélé avec l'observation faite dans les établissements visités par la mission de la relation entre la participation aux élections et la catégorie socioprofessionnelle (CSP) des parents (augmentée d'un facteur 3 par exemple dans un lycée de la région parisienne quand l'on passe de parents ouvriers ou au chômage à ceux qui ont une situation de cadre).

De même, il n'est pas inutile de noter que le taux de participation est nettement meilleur dans les départements à forte dominante rurale. A l'inverse, les résultats sont nettement inférieurs à la moyenne nationale dans les départements sensibles : en Seine-Saint-Denis, l'écart est de 12 points dans le premier degré, de 20 points dans le second degré !

On peut remarquer que le poids des fédérations historiques, FCPE et PEEP va diminuant. S'il est encore des 2/3 dans le second degré, il n'est plus que de 1/4 dans le premier degré. La place grandissante occupée par les listes autonomes vaut d'être notée.

Ce phénomène a des causes multiples. Il s'inscrit dans une tendance générale au désengagement qui touche aussi bien les élections politiques que l'action associative ou syndicale.

En outre, l'observation par la mission du comportement des parents d'élèves le jour des élections confirme l'existence d'un déficit d'information sur les objectifs et les modalités de ce scrutin et ce malgré d'indéniables efforts de la part des directeurs d'écoles et chefs d'établissement. En revanche, l'implication des services de communication des inspections d'académie et des rectorats n'a pas toujours semblé à la hauteur des enjeux.

Une autre cause réside dans la faiblesse des possibilités offertes aux électeurs : choix entre une liste unique et l'abstention ou bien choix entre des associations ou groupements locaux dont les programmes, s'ils existent, sont peu explicites.

Enfin, les modalités d'organisation du scrutin restent dissuasives. Sauf dans les écoles maternelles, rares sont les parents qui peuvent disposer du temps nécessaire pour se rendre dans l'établissement scolaire le jour du vote si celui-ci a lieu en semaine alors que de moins en moins d'écoles et établissements sont ouverts le samedi. Or, le recours au vote par correspondance n'est pas suffisamment encouragé et présente des contraintes de procédure génératrices de votes nuls.

La montée de l'abstention n'est cependant pas inéluctable. Dans un petit collège brestois, la participation qui était tombée à 22,7 % en 2004 est remontée de près de 9 points après l'amélioration du climat au sein de l'établissement liée à la mise en place d'un nouveau projet d'établissement dont la préparation a réellement impliqué les parents et la promotion du vote par correspondance (80 votes par correspondance en 2005 contre 26 en 2003).

▪ **La rareté des candidatures**

Le faible nombre de parents participant aux élections de leurs représentants est préoccupant en ce qu'il met en évidence l'échec du service public à impliquer ses usagers et aussi parce qu'il limite la représentativité des organisations. Cependant à cette abstention électorale qui n'a que peu de conséquences au quotidien, correspond une crise du recrutement des associations de parents d'élèves. Au

niveau local, les associations²³ ont peu d'adhérents (à titre d'exemple, la mission a relevé des effectifs compris entre 20 et 30 adhérents pour des groupes scolaires et des collèges de taille moyenne), et donc des ressources limitées en temps disponible et en cotisations.

De fait, ces associations fonctionnent généralement à partir d'un petit noyau de bénévoles motivés. Le profil de cette minorité de parents actifs a évolué : au profil du représentant des parents d'élèves militant s'est substitué celui du parent de bonne volonté, sans doctrine mais désireux d'être utile. Ces parents déploient souvent beaucoup d'énergie et consacrent une partie importante de leur temps à cette activité mais ils ne peuvent compenser la faible implication des autres parents. De ce fait, ces parents qui s'engagent, et dont, en outre, les enfants réussissent souvent mieux que les autres élèves, sont jugés peu représentatifs tant par les enseignants que par des parents plus défavorisés, ce qui compromet l'efficacité de leur action.

Cela est renforcé par l'effet de « connivence » qui résulte des fréquents contacts entre ces parents et les responsables de l'école. Dans une école de ZEP, la mission a entendu des parents décrire l'association comme un « club fermé » proche du directeur et des enseignants et auquel on n'osait pas s'adresser.

Cependant, la conséquence la plus visible de la faiblesse des associations au plan local est la difficulté à pourvoir les sièges de représentants des parents dans les conseils de classe. Cette situation bien connue touche le plus gravement les classes dont les élèves ont a priori le plus de difficultés (forte proportion de familles défavorisées, SEGPA et lycées professionnels).

Très souvent, les chefs d'établissement et les associations consacrent beaucoup d'efforts pour décider des parents à accepter cette fonction. La possibilité de désigner des parents dont les enfants sont élèves d'une autre division est fréquemment utilisée et donne de bons résultats. Un collège est même allé plus loin en posant comme règle qu'un parent ne peut être délégué au conseil de la classe de son enfant qu'à condition de siéger dans un autre conseil de classe. Ceci permet de former des tandems de parents délégués combinant, par rapport à la vie de la classe, les avantages de la proximité et ceux de la distance.

Par ailleurs, la mission a constaté une évolution des objectifs des associations de parents d'élèves qui semblent, surtout dans l'enseignement primaire, délaisser leur mission de représentation collective et de médiation au profit d'un rôle de support logistique. Le programme de l'association privilégie alors l'organisation d'activités (kermesses, ventes d'objets...) afin de contribuer au financement des activités scolaires.

Ces évolutions s'inscrivent dans un schéma général qui voit diminuer l'influence des grandes fédérations nationales. Les représentants de parents (y compris parfois, les responsables d'associations affiliées à une fédération) ont souvent spontanément

²³ Qu'elles soient affiliées à une fédération ou autonomes.

évoqué leur refus d'être « étiquetés » sur la base de positions doctrinales. Ils revendiquent un certain pragmatisme et limitent le champ de leur action à celui de l'établissement ou de l'école.

Ce comportement peut apparaître comme confortable pour les responsables du système éducatif. D'ailleurs, les directeurs et chefs d'établissements sont parfois suspectés d'être les initiateurs de la constitution de groupements de parents ou d'associations locales a priori dociles.

Les responsables des structures locales qui revendiquent fortement leur indépendance ne perçoivent pas que celle-ci les prive du support que les fédérations apportent à leurs adhérents (documentation, formation, soutien logistique) et les coupe des autres niveaux de représentation au sein du système éducatif.

Enfin, faut-il rappeler que le désintérêt des parents d'élèves pour l'action collective n'est pas incompatible avec une forte capacité de mobilisation dans certaines circonstances ?

3.2.3. Un dialogue école/famille imparfait

La mission a cherché à mesurer dans quelle mesure les parents d'élèves sont, comme l'affirme la loi²⁴, « membres de la communauté éducative » et si « leur participation à la vie scolaire » et le « dialogue avec les enseignants » et les autres personnels » sont réellement « assurés dans chaque école et dans chaque établissement ». Elle a pu vérifier qu'effectivement les parents d'élèves se voient offrir de multiples occasions de contact avec les personnels de direction, d'enseignement, d'éducation, mais elle a aussi constaté que les conditions de mise en œuvre du dialogue évoqué par la loi et la qualité des échanges n'étaient pas toujours satisfaisantes.

▪ La communauté éducative

L'appartenance à une communauté suppose une connaissance partagée des règles qui en régissent le fonctionnement et un respect réciproque des membres qui la composent. Or, il est aisé de constater que les parents doivent faire face à une réelle opacité du système éducatif dont l'organisation est très complexe, qui possède son langage et ses usages et qui porte encore trop peu d'attention à la qualité de la communication²⁵. En outre, la relation entre les parents et les enseignants est trop souvent faussée par des présupposés, des représentations mentales qui peuvent générer de l'agressivité, de la condescendance ou des comportements d'évitement.

²⁴ Article L. 111-4 du code de l'éducation : « Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves participent, par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe ».

²⁵ Malgré de la bonne volonté parfois : dans un collège tous les parents (dont beaucoup sont immigrés) participent au conseil de classe, on y présente les résultats de la classe par projection de graphiques « en araignée » dont le sens n'est pas accessible aux non initiés.

« Nous ne pouvons pas dire que nous partageons la responsabilité éducative avec les parents. Ce constat négatif, pour être franc, n'inquiète qu'une minorité de la communauté éducative car en fait chaque enseignant a sa conception de la relation parents/établissement et la notion de partenariat reste éloignée des préoccupations de la majorité » ; « La maladresse de parents qui se veulent souvent positifs contribue à renforcer la difficulté du dialogue parents/enseignants »²⁶.

▪ **La participation à la vie scolaire**

L'importance de la participation des parents à la vie scolaire présente la particularité d'être inversement proportionnelle au degré d'enseignement. Relativement importante aux niveaux maternelle et élémentaire, elle diminue au collège et est pratiquement inexistante au lycée.

Dans les écoles, des parents apportent une collaboration qui est souvent indispensable à l'organisation des sorties éducatives et sportives. Dans une grande ville, la mission a entendu dire à plusieurs reprises que la participation des parents à l'encadrement conditionnait l'enseignement de la natation²⁷. Ils sont associés à certaines activités pédagogiques organisées sous forme d'ateliers et sont parfois responsables de l'entretien et de l'animation de la BCD. Enfin, ils sont généralement pleinement responsables des activités conviviales et festives. Les effets de cette participation sont jugés positifs tant par les éducateurs que par les parents. Ils semblent d'autant plus importants que le milieu d'origine des élèves est défavorisé. En revanche, la participation des délégués des écoles au conseil d'école est souvent jugée de peu d'intérêt par les associations de parents d'élèves, le véritable lieu de discussion et de décision étant le conseil des maîtres.

Dans l'enseignement secondaire, il arrive que les parents soient associés à l'organisation ou à la mise en œuvre de certaines activités. Il s'agit le plus souvent d'activités éducatives (ateliers, clubs...) ou de sorties scolaires. Cependant la mission a observé des exemples de participation de parents à l'encadrement de structures d'aide aux devoirs. Les parents sont aussi souvent associés -mais pas systématiquement- aux activités liées à l'orientation (carrefour des métiers, forum formation...) (cf. infra).

De façon plus ou moins formelle, voire superficielle dans certains cas, les parents sont impliqués dans le processus d'élaboration des projets d'établissement et ceux-ci comportent généralement un ou plusieurs axes qui évoquent les parents, soit comme destinataires (d'information par exemple) soit, plus rarement comme acteurs. La vérité oblige à dire que les projets d'établissements ont rarement été évoqués spontanément par les chefs d'établissement questionnés sur l'objet de la mission, et jamais par les enseignants.

²⁶ Enquête IA/IPR/EVS : cité scolaire dans la Somme.

²⁷ Dans ce département, l'inspecteur d'académie a mis en place une procédure d'agrément des parents aptes à encadrer les sorties à la piscine.

A l'inverse de la situation évoquée dans l'enseignement primaire, la participation des représentants des parents dans les instances des EPLE est jugée très importante par les responsables d'associations. Alors que les questions débattues en commission permanente ou en conseil d'administration sont souvent très techniques (questions budgétaires, utilisation de la dotation horaire globale (DHG), conventions diverses) les parents interrogés disent chercher à participer pleinement aux débats en se documentant et se formant. La mission a participé à plusieurs conseils d'administration dans lesquels les parents délégués avaient bénéficié d'une efficace formation à la lecture d'un budget ou à l'utilisation de la DHG. L'initiation à la procédure budgétaire et à la compréhension des documents financiers est souvent proposée par les gestionnaires. De façon générale, la qualité des débats au sein des instances est très liée aux qualités didactiques du chef d'établissement et du gestionnaire.

▪ **Le dialogue avec les enseignants et les autres personnels**

La question du dialogue avec les enseignants est au centre de la problématique. C'est à ce niveau que l'action éducative de la famille se confronte à celle de l'école. Or, cette relation parfois qualifiée de « *dialogue impossible*²⁸ » est souvent source de tensions (cf. infra). Pourtant le cadre existe. L'article L. 313-2 du code de l'éducation rend obligatoire les « *relations d'information mutuelle [...] entre les enseignants et chacune des familles* » pour lui permettre « *d'avoir connaissance des éléments d'appréciation* » concernant l'élève.

De fait, la mission n'a pas rencontré d'école ou d'établissement secondaire dans lequel les réunions d'information des parents et les rencontres parents professeurs ne soient pas organisées. Elle a aussi constaté que ces rencontres sont très fréquentées et qu'elles répondent à une attente véritable d'une majorité de parents, même si beaucoup en critiquent les modalités de mise en oeuvre. Le fait qu'une minorité de familles n'utilise pas la possibilité qui leur est offerte ne doit pas conduire à renoncer à tout ou partie de cette forme de contact, mais au contraire à chercher à les améliorer et à les compléter par des modalités appropriées.

▪ **Les circonstances du dialogue direct**

- Les réunions d'information de début d'année : organisées par l'équipe de direction, elles sont très suivies et ne suscitent que peu de critiques. Elles revêtent des formes diverses. Une réunion particulière est souvent organisée pour les parents des élèves en début de cycle.

²⁸ Gérard Moreau « *l'école entre famille et cité* » collection Ville de Rennes.

Ainsi, dans un collège de ZEP, le premier jour de l'année scolaire est réservé à l'accueil des nouveaux élèves. Ceux-ci sont réunis avec leurs parents pour une présentation de l'établissement par l'équipe de direction avant d'être regroupés par division par les professeurs principaux, qui expliquent les emplois du temps et le programme de l'année et présentent leurs collègues.

- Les rencontres parents/professeurs répondent aux attentes mais sont parfois jugées frustrantes car le temps de discussion effective avec chaque enseignant est trop court pour permettre un véritable échange²⁹. L'organisation matérielle est souvent médiocre : de longues attentes dans des couloirs, des professeurs sans planning, des horaires inadéquats compromettent alors fortement le bénéfice attendu de ces rencontres.

Conscients de ces difficultés, des établissements ont réfléchi aux objectifs et aux modalités de ces rencontres, et ont fait de ce qui peut apparaître comme un cérémonial, un élément de leur projet d'établissement. Les formules sont diverses. Certains ont soigneusement étudié la date des rencontres. Plutôt qu'immédiatement après la rentrée scolaire, il trouve plus judicieux de choisir le milieu ou la fin du premier trimestre afin de disposer d'éléments concrets (évaluation 6^{ème}, notes, bulletin trimestriel et avis du conseil de classe ...). La remise, directement aux parents, du bulletin trimestriel est une formule qui connaît un succès croissant ; elle permet de motiver des parents réticents à participer aux rencontres et d'asseoir le contenu de l'entretien sur les éléments du bulletin, au besoin en en assurant le décryptage (cf. infra). Parfois, une deuxième rencontre est programmée à la fin du second trimestre.

L'attention portée à l'accueil, l'utilisation de plannings informatisés avec prise de rendez-vous préalables, sont très appréciés, tant des parents que des enseignants. Ces derniers reconnaissent volontiers l'utilité de ces rencontres mais ne manquent pas d'en souligner le côté « marathon » notamment pour les professeurs de disciplines à faible horaire hebdomadaire.

- Les conseils de classe : globalement, les parents rencontrés estiment que leur présence dans les conseils de classe est profitable. Ils peuvent y apporter des éléments de contexte qui permettent de mieux analyser le comportement scolaire d'un élève. En sens inverse, ils jouent un rôle de communication des débats du conseil de classe auprès des autres parents. Dans les faits, les parents délégués reconnaissent avoir du mal à exercer pleinement cette mission. En amont, ils éprouvent des difficultés à recueillir des informations auprès des familles. De même, après le conseil, ils n'ont que rarement la possibilité d'assurer une transmission individualisée des débats.

²⁹ En fait, en cas de nécessité un rendez-vous ultérieur peut être pris à cette occasion.

Pour remédier à ces difficultés, les associations de parents, avec l'aide des établissements, mettent en place des dispositifs divers : fiches de liaison famille/délégué, réunion avant ou après le conseil, etc. Le degré minimum de communication est constitué par le compte rendu général sur la vie de la classe (sans éléments d'appréciation individuels) que les chefs d'établissements acceptent généralement de joindre à l'envoi ou à la remise du bulletin.

L'intérêt des échanges au sein des conseils de classe a été amélioré par la généralisation d'outils informatiques qui permettent d'apprécier les résultats d'un élève dans une perspective de suivi individuel dans le temps ou par rapport au groupe.

- Les entretiens : la convocation³⁰ des parents par le chef d'établissement ou son adjoint, le CPE, le professeur principal ou un autre enseignant, peut avoir des causes très diverses mais elle est généralement liée au comportement de l'élève. C'est le moment où les tensions sont les plus fréquentes (cf. 3.3.2). Les chefs d'établissements et leurs équipes, en premier lieu les CPE, évoquent leurs difficultés à joindre certains parents et à les convaincre de la nécessité de l'entretien. Les personnels, et notamment les jeunes enseignants, s'estiment mal préparés à ce dialogue.

Pour les familles non francophones il est parfois difficile d'établir un dialogue direct : « le dialogue est, en général, facilité par un membre de la famille qui traduit pendant l'entretien ou par l'élève concerné lui-même. Nous essayons d'établir ce contact personnel avec le père ou la mère de l'élève quel que soit son degré de maîtrise du français. Depuis deux ans, nous essayons d'obtenir l'aide d'un intervenant (...), en vain »³¹.

Les demandes d'entretien à l'initiative des familles sont plus rares et souvent liées à un objet précis ; une citation résume bien l'expérience des chefs d'établissements interrogés : « *Les parents ont souvent peur de rencontrer le chef d'établissement quand il y a « conflit » élève/enseignant ou quand il y a questionnement sur « le pédagogique », et ceux qui le font sont toujours de milieux « socialement favorisés »* »³².

▪ **Des conditions de dialogue critiquées**

Les critiques formulées par les familles portent d'une part sur les conditions matérielles d'organisation ainsi que sur les horaires et le calendrier des réunions et, d'autre part, sur leur contenu.

³⁰ Le mot est connoté négativement et mal accepté ; on demande plutôt aux parents de prendre rendez-vous.

³¹ Enquête IA/IPR/EVS : collège du Puy-de-Dôme.

³² Enquête IA/IPR/EVS : lycée dans la Somme.

- Les locaux : c'est une banalité d'écrire que les établissements scolaires ne disposent pas, sauf exception, de locaux adaptés à l'accueil des parents. Les parents invités à s'asseoir sur le mobilier scolaire conçu pour de jeunes enfants, les entretiens accordés dans un coin de hall ou dans la cour : les exemples cités sont nombreux.

Certains collèges ou lycées disposent de parloirs dont l'aménagement est parfois aussi suranné que le terme qui les désigne. A l'inverse, des innovations intéressantes ont été observées : des salles ont été attribuées aux associations de parents, des espaces de réception confortables et assurant la discrétion des entretiens ont été aménagés. La réalisation de ces aménagements est favorisée par la baisse des effectifs qui libère des espaces mais il n'est pas toujours facile d'obtenir de la collectivité responsable l'aménagement des locaux : « *Il est à noter que malgré un projet de restructuration des locaux inclus dans le projet d'établissement élaboré en 2002, il n'existe toujours pas de Maison des Parents (pas de salle à disposition des associations de parents ni même de parloir). Cependant un espace parents a été aménagé au sein du centre de documentation et d'information* »³³.

En outre, la création d'un lieu spécialisé ne garantit pas qu'il sera utilisé : « nous avons échoué dans certains projets car les bonnes idées ne suffisaient pas. La mobilisation des parents a été trop modeste pour ouvrir «La maison des parents » après la réussite de la «Maison des lycéens », les permanences prévues n'ont pu être tenues faute de volontaires »³⁴.

- Les horaires : il s'agit souvent du principal point de friction entre les associations de parents et les responsables d'établissements. Malgré des consignes réitérées régulièrement par l'administration centrale, les horaires des réunions organisées par les établissements scolaires, qu'il s'agisse des réunions institutionnelles ou des réunions d'information sont encore jugées inadaptées à la disponibilité des parents. Ceux d'entre eux qui sont salariés peuvent éventuellement bénéficier de la souplesse apportée par la réduction du temps de travail mais cela ne concerne dans la réalité qu'une minorité de parents et exclut des catégories professionnelles entières. Les conseils de classe constituent le summum de la complexité par le nombre de réunions, la difficulté à recruter des délégués de parents, l'impossibilité pratique de réunir simultanément plusieurs conseils. Des collèges, après en avoir débattu, se sont dotés de règles claires sur la base de compromis acceptés. La question est plus complexe à régler dans les lycées.
- Le contenu : Que ce soit au sein d'instances, de réunions collectives ou dans le cadre d'entretiens, le dialogue entre les familles et l'école peut porter sur de multiples sujets. Il est parfois reproché aux parents, délégués ou non, de porter une attention excessive à des questions matérielles (sécurité des abords,

³³ Enquête IA/IPR/EVS : collège de l'Aude.

³⁴ Enquête IA/IPR/EVS : cité scolaire de la Somme.

propreté des toilettes, poids des cartables...) au détriment des missions principales de l'établissement. Ce reproche n'est pas acceptable car ces questions ne sont pas négligeables, et surtout, il est paradoxal car, quelle que soit la circonstance, – entretien individuel ou conseil d'administration – un blocage risque bien souvent de se produire dès que les parents abordent un sujet touchant de trop près à l'acte pédagogique.

La « sphère pédagogique », ses limites, son inviolabilité, constituent en effet presque toujours une cause de tensions. Les parents ont pourtant un besoin légitime de connaître, de comprendre les démarches mises en œuvre pour former leurs enfants. Ce besoin est renforcé en cas de difficultés d'apprentissage ou, cela arrive, de défaillances réelles ou supposées, de l'institution (la question des absences de professeur et de leur remplacement est un sujet de friction très courant). Cet intérêt peut se manifester sous la forme la plus simple, demande d'information sur une note, une méthode, etc. ou sous une forme plus intrusive, voire agressive.

Des parents sont ainsi conduits à dénoncer une attitude d'autoprotection sans nuance de la part des enseignants qui va conduire au refus de dialogue.

- La communication : la communication entre l'école et les familles reste insuffisante et mal conçue même si des progrès sont observés :

Des supports de communication (notamment ceux de l'ONISEP) sur l'organisation du système éducatif, les programmes, les objectifs, l'orientation, sont facilement accessibles aux familles. Leur déclinaison au niveau de l'école ou de l'établissement permettrait aux familles d'établir un lien concret entre la norme décrite et la forme sous laquelle elle est mise en œuvre pour leur enfant. Or, encore trop peu d'établissements se sont dotés de tels supports. Les lycées professionnels qui proposent des plaquettes descriptives des formations et des métiers font exception en ce domaine.

La communication aux familles de l'évaluation des acquis est un sujet sérieux par l'importance que revêtent pour les familles la connaissance et la compréhension de l'évaluation. Or, le rapport des inspections générales sur *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école*³⁵ a souligné « la trop grande hétérogénéité des formes d'évaluation des acquis et des renseignements communiqués aux familles qui rend la lecture de ces documents difficile sinon décourageante pour la plupart d'entre elles ».

En dehors de situations particulières (absentéisme, urgence, envoi des bulletins) qui justifient l'utilisation du téléphone ou du courrier, le principal moyen de liaison entre la famille et l'établissement est constitué par le carnet de correspondance dans le second degré ou le « petit mot » photocopié dans les écoles. Ces supports de correspondance propres au système éducatif empruntent le moins

³⁵ Voir notamment le chapitre 2.4 « l'information des élèves et de leurs familles : désordre et indifférence (pages 49 à 53)

fiable des réseaux de distribution : le cartable de l'élève ! Le recours à la messagerie par Internet est encore peu utilisé³⁶.

Les établissements qui expérimentent un environnement numérique de travail (ENT) estiment que cet outil pourrait, à terme, permettre aux parents d'être mieux informés sur le fonctionnement général de l'établissement, son actualité mais aussi de « *découvrir en direct* » les résultats de leurs enfants ou leurs absences. Un véritable dialogue pourrait ainsi se nouer. Ces espoirs doivent cependant, pour l'heure, être tempérés par l'importance de la charge de travail que représentent pour l'établissement l'organisation et le suivi du dispositif³⁷ et surtout les réticences d'une partie des enseignants qui ne sont pas « *favorables à une transparence accrue* »³⁸.

Notons que ce support, notamment dans l'enseignement primaire (où il est encore peu répandu, mais des initiatives commerciales apparaissent) est très pratique pour transmettre aux parents des informations quotidiennes sur le déroulement des classes transplantées.

3.2.4. Des pratiques intéressantes observées sur le terrain

Lors de leurs visites de terrain, les inspecteurs généraux ont pu constater que dans nombre d'écoles et d'établissements s'est développé un foisonnement de pratiques très diverses qui tendent à faciliter le dialogue entre l'institution scolaire et les familles.

Ces initiatives sont le plus souvent une réponse appropriée à une difficulté particulière. Leur duplication n'est donc pas aisée, et les conditions d'une généralisation encore moins. Pour autant, elles méritent d'être connues et encouragées. La mise en place d'un dispositif d'information sur ce thème serait d'ailleurs sans nul doute opportune.

A l'origine de ces pratiques on peut trouver un groupe de parents ou une association. Ce sont le plus souvent les personnels de l'école ou de l'établissement qui sont pionniers en la matière, et qui ont imaginé des processus novateurs et originaux.

La typologie des initiatives mises en œuvre sur le terrain semble répondre aux principales difficultés que rencontrent les parents et l'institution scolaire pour nouer le dialogue.

³⁶ Les chefs d'établissement ont raison de souligner que tous les parents ne disposent pas d'une messagerie mais peu ont réfléchi à la possibilité d'utiliser ce moyen en complément des autres supports pour les parents volontaires, afin d'améliorer la transmission et de générer des économies de temps et de courrier.

³⁷ En consultant les parties « ouvertes » d'ENT existants on constate des lacunes dans la mise à jour des informations et une certaine pauvreté des informations offertes.

³⁸ Enquête IA/IPR/EVS : cité scolaire de la Somme.

▪ L'accueil

Pour offrir de meilleures conditions d'accueil aux parents d'élèves, certaines écoles et collèges leur ont réservé une salle. Qualifiée parfois de « papothèque », « salle ou café des parents », ce lieu, ouvert toute la journée, où sont également programmées des rencontres régulières, permet aux parents d'élèves (le plus souvent des mères d'élèves) de discuter entre eux et de rencontrer les professeurs. Cette salle est aussi parfois utilisée pour organiser des séances d'information sur des questions ayant trait au système scolaire ou à la parentalité comme dans ce collège de l'académie de Créteil où ces réunions sont dues à l'initiative de l'assistante sociale de l'établissement et des animateurs d'une association de quartier.

Cette démarche prend des formes diverses. Peuvent être signalées, parmi d'autres, une école de ZEP de l'académie de Rennes qui s'est dotée d'un espace équipé de bancs, intermédiaire entre le hall et la rue, dans lequel les parents peuvent attendre confortablement la sortie des enfants, ou un collège de l'académie de Montpellier qui a aménagé un espace parents au sein du CDI.

Même si des améliorations substantielles peuvent être apportées dans leur conception et dans les modalités pratiques de leur utilisation, l'existence de ces locaux traduit une volonté d'ouverture qui mérite d'être signalée et encouragée.

L'accueil ne s'improvise pas, il doit s'organiser : une directrice d'école réunit les maîtres, en début d'année, pour leur expliquer comment accueillir les parents, les mettre à l'aise, et respecter certaines règles de confidentialité ; elle leur indique en particulier ce qu'il ne faut pas faire : parler de leur enfant en public ou devant d'autres parents, mener l'entretien debout, à l'entrée de l'école...

▪ La communication

A cet égard, des efforts notables sont faits dans certains rectorats³⁹ et dans de nombreux établissements pour accroître le nombre des réunions d'information et d'échanges entre les enseignants et les parents et pour en améliorer les modalités concrètes de mise en œuvre.

Toute une gamme d'initiatives adaptées à chaque situation et permettant un meilleur dialogue avec les familles ont été recensées :

- Des dispositifs particuliers sont mis en place pour pallier les appréhensions nées des changements de niveau. Ainsi, pour la liaison maternelle/CP, les parents sont généralement amenés à découvrir la grande école avec leurs enfants en fin d'année, selon des modalités diverses (organisation de pique-nique, course aux trésors visant à la découverte de l'école, travaux en commun autour d'un conte suivis d'une représentation ou d'une exposition ...). Un certain nombre d'écoles associent les classes maternelles à la fête annuelle de l'école primaire.

³⁹ A noter, par exemple, la publication par le rectorat de Besançon d'un 4 pages intitulé « une école ouverte aux parents (n°5 des dossiers de l'académie et de ses partenaires) Très bien fait, ce document se présente à la fois comme un outil d'information et de promotion d'un climat de confiance entre l'école et la famille, sur la base d'un projet éducatif cohérent.

- De même, l'accueil en CP est souvent organisé avec une rentrée décalée permettant de consacrer plus de temps à la famille et par exemple, de laisser les parents dans la classe la première heure.
- Dans les collèges, la communication avec les parents est souvent de nature différente en fonction des niveaux de formations. Ainsi, dans un collège de l'académie de Nantes, durant les premières semaines de l'année scolaire, une fiche de suivi hebdomadaire est renseignée pour chaque élève de 6ème, sous la responsabilité du professeur principal, afin de dresser un bilan hebdomadaire qui est communiqué aux parents. Si nécessaire, l'opération peut se poursuivre plus longtemps. Dans tous les niveaux, les professeurs principaux établissent, en cas de besoin, des fiches de suivi pour certains élèves, après concertation avec l'équipe pédagogique. Les parents des élèves concernés en sont informés par le professeur principal ou le professeur correspondant à l'issue des conseils de classe.
- Dans un collège de l'académie de Versailles, dans le cadre de la liaison CM2-6^{ème}, un samedi matin de mars, les parents des élèves des CM2 des écoles du secteur sont conviés à une rencontre sur le thème de « la sixième au collège ». Les délégués de parents des écoles et du collège concernés y sont associés. La présentation du collège par l'équipe de direction et différents professeurs est suivie d'un dialogue et d'une visite des locaux par petits groupes permettant les échanges informels. Une plaquette de présentation du collège est remise aux participants. A la rentrée scolaire, les parents des élèves de 6^e sont accueillis avec leurs enfants durant la première matinée. Puis, quinze jours après la rentrée, au cours d'une réunion par classe, les enseignants présentent les programmes et font part de leurs attentes en termes de travail. Une autre réunion est organisée autour de la transmission des résultats de l'évaluation 6^e à la fin du mois d'octobre.

Pour les parents des élèves de 3^{ème}, deux réunions ont lieu : la première en janvier avec une animation autour des parcours après la 3^{ème}, en présence de proviseurs, puis une autre fin mai pour accompagner les parents au moment de renseigner les dossiers d'orientation en présence de la direction, des enseignants, de la COP.

Pour toutes les classes, la remise des bulletins est effectuée en mains propres à la fin du premier et du deuxième trimestre par le professeur principal, en présence d'autres professeurs. Un planning est établi à l'avance par le professeur principal afin d'éviter une trop grande attente pour les parents. L'équipe de direction est présente pour répondre aux questions des élèves et des parents pendant ces soirées.

Certains établissements ont choisi de communiquer avec les parents par courrier électronique dans le cadre des espaces numériques de travail ou par Internet via le dispositif « PRISME » qui permet aux parents de suivre le cahier de texte, l'agenda de l'établissement et de prendre contact avec un professeur, la vie scolaire ou la direction.

Des collègues, enfin, recherchent des modalités particulières de dialogue avec les familles faiblement impliquées. Il arrive, en effet, que les élèves fassent écran entre les familles et le collège (détournement du courrier, téléphone erroné). De même, lorsque les parents ne souhaitent réellement pas coopérer, le travail en équipe parvient à faire évoluer la situation, en sollicitant par exemple un personnel avec qui l'enfant a une bonne relation (professeur, assistante sociale, infirmière...), ou, éventuellement, une association. Cette approche peut demander du temps, mais aboutit le plus souvent. Il est rare qu'une famille rompe avec l'établissement et lorsque les parents ont bien compris la volonté de l'établissement de leur venir en aide ainsi qu'à leur enfant, ils répondent positivement. Au cours des réunions, comme des entretiens individuels, des conseils sont dispensés aux parents sur le suivi du travail « à la maison » (consultation du cahier de textes, intérêt porté à la journée scolaire...).

Les inspecteurs d'information et d'orientation, dans le département des Bouches du Rhône, accompagnent le dossier d'orientation de fin de 3^{ème} d'une notice explicative très détaillée et se mettent à la disposition des familles qui souhaitent être reçues.

Dans ce même département, depuis septembre 2003, des réunions trimestrielles ont lieu avec les CIO du district de Marseille 1^{er} et les délégués des associations de parents d'élèves du district sur différentes questions : l'adolescent et les difficultés à l'école, le rôle des CIO, l'orientation et l'affectation... Ce sont les parents qui suggèrent les thèmes. Ce type d'actions d'information doit être encouragé.

▪ **L'information**

En ce qui concerne l'information des parents, de nombreux outils de liaison avec l'établissement existent : carnet de liaison, carnet de vie, livret d'accueil, permis de conduite ou carte à points, journal d'école papier ou multimédia. Mais pour rendre plus compréhensible cette information il faut parfois la présenter en termes plus clairs, et le cas échéant en langues étrangères. Le CREFE (centre de ressources enfance, famille, école) de l'Isère, par exemple, distribue un petit fascicule (cf. annexe 3) explicatif sur l'école en France en différentes langues (serbe, arabe, polonais, portugais...).

Dans plusieurs écoles de quartiers défavorisés, ou accueillant notamment des familles d'origine immigrée récente, les parents sont informés des progrès de leur enfant, et peuvent suivre la construction des apprentissages, grâce aux livrets de formation qui leur sont expliqués par les maîtres et présentés à l'aide d'une signalétique appropriée et de codes de couleur, de sorte qu'ils soient très aisément lisibles.

Dans une commune de la Seine-Saint-Denis, l'information scolaire a été reformulée par les enfants eux-mêmes avec l'aide de spécialistes de la communication grâce à un financement communal.

La pratique de la remise en mains propres des bulletins trimestriels aux parents se diffuse dans de nombreux collèges, et devient quasiment à présent la règle dans certains départements. Cette disposition apparaît des plus efficaces pour nouer le dialogue entre les enseignants et les parents d'élèves. La présence d'un tiers (principal adjoint, professeur principal, etc.) peut permettre de faciliter le dialogue, notamment en cas de difficulté scolaire pour l'élève.

Dans un collège de l'académie de Créteil, un rapport/bilan du conseil de classe, établi par le parent délégué, est remis à la famille en mains propres, en même temps que le bulletin scolaire, lors d'une demi-journée banalisée. Un bilan général des conseils de classe, établi par la principale, est remis aux enseignants et aux représentants des parents.

Des dispositifs divers ont aussi été remarqués par la mission : une école a institué le samedi « l'heure des parents » au cours de laquelle, dans chaque classe, les enfants présentent leur travail aux parents ; un collège a mis en place les premiers samedis du mois un « Point écoute parent » ; quelques écoles permettent même aux parents d'assister à certaines séquences en classe.

▪ **Le partenariat avec les familles**

Pour développer un partenariat avec les familles, des activités associant les parents sont organisées, telles que la présentation de leurs métiers par certains d'entre eux. La mission d'inspection générale a été très intéressée par la pratique du rapport oral fait par des élèves de 3^{ème}, à l'issue de leur semaine de découverte professionnelle, devant un jury dans lequel siègent des parents.

Ces actions sont généralement intégrées dans les démarches de projet des établissements. Un volet du projet d'établissement est consacré à la relation avec les parents d'élèves, comportent une liste d'actions à conduire, déterminée avec eux.

Dans un collège de l'académie d'Aix-Marseille, certains professeurs animent les heures de vie de classe en présence des parents d'élèves. Dans un autre collège de cette académie les parents sont invités aux séances du ciné-club organisées par le collège dans le cadre des activités péri éducatives.

Dans un collège de l'académie de Lyon, une charte de fonctionnement des conseils de classe est remise aux parents délégués, qui reçoivent aussi une formation sur le fonctionnement de ces conseils.

Dans un autre collège de cette académie, un partenariat très étroit avec les parents a fait sortir l'établissement de la « ghettoïsation ». Ils ont en effet joué un rôle déterminant dans la revalorisation de l'image de l'ancien établissement et dans la reconstruction du nouveau collège. Ils sont un relais très positif pour sa réputation auprès des parents d'écoliers.

Dans une école de l'académie de Versailles, les parents sont associés à « l'action lecture ». De plus, le fait que « la semaine des parents » soit conjuguée avec le « festival du livre » amène une participation plus importante des familles.

Enfin, la participation des parents aux actions éducatives organisées dans le cadre d'*Ecole ouverte* est tout à fait valorisante pour les parents, et positive tant pour la relation entre les enseignants et les parents d'élèves que pour l'image que ceux-ci se font de l'établissement.

▪ **L'accompagnement de la scolarité**

Il fait l'objet d'initiatives intéressantes de la part des associations et des collectivités locales, visant à aider les parents d'élèves.

Dans la banlieue nord-est de Paris, par exemple, l'éducation nationale, la mairie et des associations de quartier sont partenaires dans des actions « coup de pouce » consistant à organiser, pour les élèves en difficulté des écoles de la ville, après les cours, des ateliers en maths et français ; les parents des élèves sont associés au projet, doivent venir chercher leurs enfants à l'issue des ateliers, et assister une fois au moins par trimestre aux séances de travail.

Ces opérations « coup de pouce » existent dans de nombreuses régions, financées le plus souvent par les contrats de ville. La participation des enfants est contractualisée avec les parents qui s'engagent à ce qu'ils les fréquentent régulièrement, à y participer aussi eux-mêmes et à soutenir leur enfant à la maison. Selon les académies, l'éducation nationale contribue à la prise en charge de la coordination assurée par les enseignants qui sont rémunérés par des indemnités péri-éducatives.

Dans un collège des Hauts-de-Seine l'équipe enseignante a établi un vade-mecum à destination des parents prodiguant des conseils pour suivre et encadrer leur enfant dans sa scolarité : cette fiche leur a été remise lors de la réunion de rentrée.

A Lyon, une action est menée en partenariat avec la ville. Elle a pour objectif de constituer un lieu d'échanges et de rencontres autour des questions de coéducation et d'accompagnement de l'enfant dans son parcours scolaire. L'action s'inscrit dans le projet d'école et dans celui du réseau d'éducation prioritaires (REP) ; elle est validée par l'IEN et financée dans le cadre d'un *projet éducatif local* (PEL) ou d'un *contrat éducatif local* (CEL). La ville s'engage à verser une subvention, à équiper l'espace du mobilier nécessaire et à rémunérer un animateur sur la base de 8 h de vacations par semaine. L'espace est destiné en priorité aux parents et les actions proposées doivent avoir un lien avec la réussite éducative et scolaire des enfants. Le suivi de l'action est organisé autour de plusieurs instances : un suivi interne au groupe scolaire, un comité de pilotage à l'échelle du quartier ou de l'arrondissement et un comité de pilotage à l'échelle de la ville. Dans chacune de ces instances, l'éducation nationale est fortement représentée (enseignants, directeurs d'école, IEN, I.A.). Une évaluation est prévue à partir d'indicateurs liés à la réussite scolaire, tels

que le taux de présence des parents dans les différentes réunions, le taux d'utilisation du carnet de liaison, les résultats aux évaluations scolaires, la participation des parents aux différentes manifestations de la vie de l'école et à l'accompagnement des activités scolaires, ainsi que d'autres indicateurs permettant de mesurer le climat de l'école (conflits, incivilités, etc.)

Dans un collège de cette même académie de Lyon, différents dispositifs assurent une participation des familles. Le dispositif relais, qui fonctionne autour de deux équipes (une équipe chargée de la remédiation scolaire pour des élèves de 6^{ème}/5^{ème} et une autre chargée – sur les niveaux 4^{ème}/3^{ème} – de la remotivation et de l'orientation) associe étroitement les parents. Le dispositif *français langue étrangère* (FLE) mis en place depuis deux ans, touche environ 25 élèves par an. L'élève est accueilli au collège avec sa famille et la construction de son projet individuel est établie en concertation avec elle à la suite de passage de tests. L'accueil des familles de 6^{ème} et des familles de primo arrivants est individualisé.

Dans un collège de l'académie de Versailles, le jour de la rentrée scolaire, chaque élève reçoit avec son matériel la "lettre du Chef d'Etablissement" rappelant les points forts du règlement intérieur (un condensé du code de conduite) qui doit être lue par les parents. Les familles sont régulièrement informées du travail scolaire de leur enfant et certains enseignants soumettent à leur signature les contrôles dont la note est en dessous de la moyenne. Un bulletin de notes dit "de mi-trimestre" (où figure également une appréciation du professeur principal) est expédié aux familles avant les vacances scolaires de Toussaint et de février. En cas de difficultés constatées, le professeur n'hésite pas à contacter la famille par téléphone, et des modules d'aide, de soutien, de remédiation sont alors proposés à l'élève, ainsi que le cas échéant des offres d'accompagnement scolaire par des associations de quartier. Les attentes des enseignants vis-à-vis des parents d'élèves sont explicitées dans le livret d'accueil et au cours des réunions parents professeurs. Enfin, en vue de créer un lien élèves/parents délégués, il a paru intéressant d'associer des représentants des parents à la formation des délégués élèves.

Dans un collège de l'académie de Montpellier, une fiche de suivi hebdomadaire permet d'évaluer aussi bien le comportement que le travail des élèves. Cette fiche est visée par le professeur principal et la famille en fin de semaine.

Des collèges ont mis en place « des contrats de progrès » signés entre les parents d'élèves et l'établissement, qui donnent lieu à des rencontres régulières entre enseignants, direction et parents.

▪ **L'orientation**

De nombreux établissements s'efforcent d'aider au mieux les familles pour les choix d'orientation.

- Dans un collège de l'académie de Nice, après une rencontre entre le professeur principal et la famille, des séances de préparation à l'orientation sont organisées par un professeur de technologie, 2 h par semaine soit 12

séances par groupe de 15 élèves. Elles se déroulent sur 6 mois sur un créneau libéré par les IDD.

- Dans un collège de l'académie d'Aix-Marseille, une concertation active a été mise en place l'année dernière dans la moitié des classes de 3^{ème}. Elle consiste en un entretien, en janvier, réunissant le professeur principal, le COP, le C.P.E, la principale adjointe ou le principal avec les parents - qui reçoivent une invitation individuelle sur un créneau horaire – et l'élève pour discuter de son projet. Elle a été élargie à certaines classes de 4^{ème} concernées par une orientation éventuelle de certains élèves en 3^{ème} de découverte professionnelle. Les parents sont présents à 99 % et jugent cette opération très constructive.
- Dans un autre collège de cette académie, les conseils de classe de 3^{ème} ont lieu en présence des parents qui se présentent au fur et à mesure que le cas de leur enfant est étudié. Ces conseils durent de ce fait au moins quatre heures et ont lieu sur le temps scolaire. C'est le professeur principal qui organise les rendez-vous en fonction de la disponibilité des parents. Les notes ainsi que le comportement et les absences de l'élève sont présentés sur écran ; les éléments projetés sont expliqués par les professeurs, et le cas échéant, on a recours à un interprète. Le choix d'orientation a été préparé par plusieurs entretiens de l'élève avec le professeur principal et la COP (présente au conseil).
- Dans un collège de l'académie de Lyon, le partenariat avec les familles se traduit dans l'orientation concertée au niveau des classes de 3^{ème}. Dès le mois de janvier une rencontre qui réunit autour de la principale, le professeur principal et la COP, a lieu avec chaque parent individuellement pour le sensibiliser au projet d'orientation de son enfant. Une seconde rencontre a lieu en mai en tant que de besoin. La quasi-totalité des parents sont présents. Les parents ont également la possibilité d'avoir des entretiens avec la COP, qui assiste aux réunions avec les parents. Tout est fait pour qu'une solution soit offerte à chacun des élèves et qu'aucun ne quitte le collège sans solution. Hormis les cas de départs du quartier, le collège atteint cet objectif.
- Dans de nombreux collèges les parents d'élèves participent au Carrefour des métiers (ou parfois même le co-organisent). Ils y présentent leur parcours professionnel et leur métier, dans une relation interactive avec les élèves.
- Le rectorat de Paris distribue des plaquettes reprenant de manière plus conviviale les procédures et le calendrier détaillés dans les circulaires, et a créé un DVD à l'intention des parents pour « les aider dans l'accompagnement de leur enfant vers le collège et assurer à l'enfant sa réussite dans la conquête des savoirs » (cf. annexe n°4).
- Dans cette même académie, pour répondre aux nombreuses questions relevant de l'orientation et de l'affectation de la part des parents, le rectorat a mis en place une cellule téléphonique ainsi qu'un accueil physique et personnalisé sur rendez vous qui est organisé pendant la première quinzaine de juillet et à partir du 21 août.

▪ Les dispositifs d'aide à la parentalité

Pour les parents les plus démunis, il existe des dispositifs d'aide à la parentalité :

- Les *centres de ressources enfance, famille, école* (CREFE) sont une particularité de la région Rhône-Alpes. Nés en 1988, de la volonté du *fond d'action sociale* (FAS) en collaboration avec des partenaires institutionnels et associatifs, les CREFE sont des lieux ressources de formation, de réflexion, de documentation et d'accompagnement des familles par des équipes de professionnels et de bénévoles, sur deux champs d'action : la petite enfance et le périscolaire. Ils ont pour mission de qualifier les intervenants, d'apporter une aide dans le montage et la réalisation d'actions favorisant l'intégration et l'insertion sociale, scolaire et culturelle des enfants, notamment issus de l'immigration, en établissant un partenariat éducatif avec les familles.
- Les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) sont un dispositif financé par la caisse d'allocations familiales, le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD) et la direction départementale de l'action sanitaire et sociale (DDASS). Réactualisée en 2001, la charte nationale d'accompagnement à la scolarité en est le document de référence. Les actions ont lieu hors du temps scolaire dans des locaux, scolaires ou non, mais adaptés ; elles sont menées par des associations en partenariat avec les écoles et les parents concernés. Sont ciblés en priorité les élèves relevant des réseaux d'éducation prioritaires (REP) et des zones urbaines sensibles (ZUS). Priorité est donnée aux moments charnières du parcours scolaire : CP/CE1 ; CM2/6^{ème} ; 3^{ème}/2^{nde}. La recherche de l'implication des parents est un critère d'éligibilité de la demande de financement.
- Les *réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents* (REAAP). Créés en 1999 par le ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées avec le concours de la délégation interministérielle à la ville, ils organisent des groupes de parole et participent à des modules de soutien à la parentalité.
- *La délégation interministérielle à la famille* a édité un jeu de fiches, très pratique, d'aide à l'accompagnement de la scolarité, à l'intention des familles.
- Les contrats éducatifs locaux (CEL) coordonnent l'ensemble des dispositifs du domaine périscolaire dans lequel les parents sont partenaires. Ils financent par exemple des ateliers d'apprentissage de la lecture et de l'écriture destinés aux mères d'enfants scolarisés.

Parmi d'autres exemples, un REP de Seine-Saint-Denis fédère plusieurs partenaires autour de l'objectif « vivre ensemble, riches de nos différences » et organise, au niveau de l'école, avec des parents, des élèves et leurs enseignants, des groupes de parole afin de prendre en considération la globalité de la vie des enfants pour qu'ils puissent aborder les apprentissages dans les meilleures conditions. Les parents de

collégiens sont également associés à des ateliers (lecture-écriture et mathématiques-méthodologie).

Il convient de signaler, pour finir, l'initiative prise par la Fondation de France de financer des actions de partenariat parents/enseignants et de récompenser les écoles où la coopération parents-enseignants a été jugée particulièrement exemplaire.

- **Le rôle déterminant des chefs d'établissement et des directeurs d'école**

Dans toutes ces expériences le rôle des chefs d'établissement et des directeurs d'école est apparu essentiel car il détermine pour une large part la qualité des relations entre les familles et l'établissement.

Ce sont eux en effet qui donnent le ton, impulsent les projets, impriment aux instances institutionnelles (conseils d'école, d'administration, de classe, etc.) leur tonalité et leur climat propres, enfin ont vocation à assurer le lien entre l'établissement et ses partenaires extérieurs. C'est d'ailleurs une des limites des « bonnes pratiques » observées : elles reposent souvent sur la détermination et la personnalité d'un chef d'établissement ou d'une directrice, parfois aussi d'une équipe, et le hasard des mutations ou des départs fragilisent les projets, ou y mettent fin.

Peut-être faut-il être tout particulièrement attentif à cette question de la permanence des équipes, et des projets qu'elles mettent en œuvre, dans les écoles situées dans des environnements socioéconomiques défavorisés : il n'est pas besoin de souligner l'importance du premier degré, dans la construction du rapport de la famille à l'école, et tout particulièrement de l'école maternelle, qui est le lieu du premier contact de l'enfant avec l'école, mais aussi des premières relations de ses parents avec l'institution scolaire.

3.3. Opinions recueillies et représentations

La mission a pu rencontrer de nombreux interlocuteurs. La diversité de ces rencontres permet, au-delà d'une présentation strictement factuelle, de tenter une analyse des opinions et de l'ambiance qui prévalent dans le dialogue entre les familles et l'école.

3.3.1. Une situation apparemment sans problème

En règle générale, les relations avec les parents d'élèves ne constituent pas un problème, ni un sujet de préoccupation pour les cadres de l'institution scolaire : on note parfois un léger embarras devant les questions posées à ce sujet, comme si elles ne pouvaient qu'être les paravents ou les préliminaires de « vraies questions »,

à poser ultérieurement. Chez quelques cadres de notre administration, le manque d'intérêt pour le thème de la mission était même manifeste.

Les directeurs d'école et les chefs d'établissements, en règle générale, après avoir rappelé le soin apporté à l'organisation des élections de représentants des parents, précisé les fédérations en lice ou les associations représentées ainsi que le pourcentage de votants (pour regretter qu'il ne soit pas plus élevé), soulignent le fait que les relations avec les parents sont bonnes, et ne voient de problèmes que liés à des situations familiales particulières ou à des personnalités fortes ou agressives ; les faits évoqués alors ne constituent que des exceptions dont ils soulignent le peu de représentativité au regard du climat prévalant en général.

S'il est exact que les relations institutionnelles entre les parents et l'école sont largement « normales » et apaisées (comme l'ont d'ailleurs montré les échanges du grand débat sur l'école et les constats de l'Observatoire des parents de la PEEP⁴⁰) il n'en reste pas moins que l'entretien avec les acteurs eux-mêmes (parents « individuels », enseignants, CPE, etc.) modifie quelque peu cet a priori irénique, et que les incidents, lorsqu'ils se produisent, mettent en lumière une situation un peu différente, en particulier celle des relations entre enseignants et parents d'élèves.

3.3.2. Une tension pourtant souvent perceptible entre enseignants et parents d'élèves

Dans la plupart des situations observées, les enseignants perçoivent l'entrée des parents à l'école comme une intrusion, notamment dans les établissements du second degré : le sentiment qui prévaut est que chacun a ses responsabilités, les enseignants à l'école, et les parents à la maison, et que si ceux-ci remplissaient correctement leurs tâches d'éducateurs, le rôle des enseignants auprès des élèves ne serait que plus aisé et plus efficace en termes de réussite scolaire.

L'élève en difficulté peut être à l'origine de vives tensions, et d'un dialogue de sourds où s'affrontent – et parfois de façon violente – deux conceptions du rapport à l'école : le parent reprochant à l'enseignant son parti pris négatif vis-à-vis de l'élève, son évaluation partielle, ou méprisante, son refus de comprendre les difficultés de l'élève, de prendre en compte les efforts qu'il a faits, etc., cependant que l'enseignant, ressentant les effets de cette angoisse parentale comme une mise en cause de sa qualité professionnelle, refusant de se voir associé à un échec scolaire qu'il impute à des causes extérieures à son cours (résultats insuffisants dans les classes antérieures, manque de méthode, d'intérêt pour l'école, manque de travail à la maison, etc.) renvoie le parent à sa propre insuffisance en tant qu'éducateur.

⁴⁰ 75 % des parents ont une très bonne ou assez bonne opinion du système éducatif (sondage Anacom - Télé-Performance - PEEP (mars 1994) source : Le Monde de l'Éducation mai 1994.

76 % des parents estiment que l'école remplit bien son rôle d'instruction des élèves - source : 23^{ème} observatoire des parents PEEP – Juillet 2006.

Tout se passe comme si l'échec scolaire, révélant une carence de socialisation, un défaut de suivi de l'élève, traduisait une rupture des principes éducatifs que devraient normalement partager l'école et la famille ; les parents sont ainsi replacés devant leur propre insuffisance, face à l'inadaptation de leur enfant au modèle éducatif proposé par l'école, sans que l'enseignant puisse se voir imputer une quelconque responsabilité dans l'échec constaté.

3.3.3. Le lieu commun de la démission parentale

Un des lieux communs du discours sur la relation entre école et familles est celui de la démission parentale, encore partagé par nombre de professeurs.

En fait, les études de Daniel Thin et de Bernard Lahire⁴¹ ont fait litière de la supposée « démission » de familles populaires, incapables d'adhérer au projet républicain d'éducation, et sans « ambition » pour leurs enfants ; il est vrai que dans certains cas extrêmes de difficultés sociales, culturelles et économiques, certaines familles ne perçoivent ni le sens ni les valeurs de l'école, qui n'est plus dès lors considérée que comme obligation, (mais ce ne sont que de rares exceptions).

Derrière l'appellation « familles populaires », on entend souvent « familles issues de l'immigration », plus encore en butte au soupçon d'abandon éducatif, notamment pour les garçons, et d'incapacité à adhérer au projet éducatif proposé par l'école. En fait, une récente étude de la DEP a montré qu'à niveau socio-économique égal, les familles d'origine immigrée étaient davantage concernées par l'école, et parfois même « surinvestissaient » dans le projet scolaire de leurs enfants.

Reste que beaucoup d'acteurs de l'éducation soulignent un apparent désintérêt de parents de catégories socioprofessionnelles défavorisés, qu'on doit, à notre avis, expliquer essentiellement par deux raisons :

- d'une part, il est vrai que prévaut largement dans les classes populaires le sentiment que l'école et la famille sont deux mondes « à part », séparés par des modèles éducatifs, culturels, relationnels, radicalement différents, et dont les codes sont imperméables les uns aux autres. Il existe une « culture scolaire » dont ces parents des classes populaires ne maîtrisent pas toujours ni les termes ni les codes ; un seul exemple suffira : celui de la complexité du domaine de l'orientation, qui peut expliquer que les familles privilégient des formations de proximité, indépendamment de tout projet d'études ou de formation professionnelle, ce recours à la facilité d'une offre d'éducation de proximité étant imputé au « manque d'ambition » des familles qui y ont recours.
- une seconde raison tient sans doute à l'évolution de la famille elle-même, où le rapport, des adolescents notamment, à l'autorité des parents, a beaucoup changé : tout se négocie, dans les familles, la volonté de l'enfant prime sur les obligations scolaires, ressenties comme une contrainte référencée à un modèle éducatif extérieur, voire étranger, et pour le respect duquel les parents hésitent à

⁴¹ B. Lahire, « Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires », Gallimard-Seuil 1995 ; D. Thin, « Quartiers populaires. L'école et les familles », Presses universitaires de Lyon 1996.

mettre en jeu le précaire équilibre familial obtenu ou les bonnes relations qu'ils ont su ménager au sein de la cellule familiale⁴².

Enfin, on a signalé d'autres exemples de « démission » des parents, ou présentés comme tels, mais qui doivent être sans doute réinterrogés à la lumière des évolutions sociétales fortes qu'a connues la famille : le cas des parents, de plus en plus nombreux, semble-t-il, qui se refusent à intervenir dans les contentieux ou les difficultés que peuvent rencontrer leurs enfants, motivant explicitement leur refus par une référence « consumériste » (du type : « à chaque difficulté, son spécialiste »), selon laquelle tout ce qui concerne les problèmes scolaires doit être traité à l'école, est affaire des responsables du système éducatif : bref, ils ne veulent pas s'en mêler. Le CPE qui souhaite parler au père voit ainsi son appel téléphonique immédiatement transféré au fils (« *Ah, c'est le lycée... je vous le passe...* »).

A noter que les adolescents favorisent cette séparation des deux « mondes » que constituent la famille et l'école, dans lesquels d'ailleurs ils adoptent parfois des attitudes et des comportements très différents, et que le contact professeur-parent, qui éclaire brutalement la « double vie » de l'élève ou son double langage, peut aboutir, comme on l'a vu récemment au lycée d'Étampes, à des réactions extrêmement violentes. Cette distance maintenue explique aussi l'incompréhension, réelle, et la violence des réactions, de certains parents lors de conseils de discipline, où l'image du jeune mis en cause et les faits qui lui sont reprochés ne correspondent en rien à celle du fils affectueux qu'ils connaissent à la maison.

3.3.4. L'émergence d'un certain consumérisme scolaire

Une autre difficulté des relations parents/enseignants naît de ce que fréquemment ces derniers ressentent comme une intrusion inacceptable dans le « domaine pédagogique », (qu'ils considèrent comme réservé, au cœur de leur identité professionnelle), les questions que leur posent légitimement les parents sur les objectifs, les contenus et les pratiques de l'enseignement que reçoivent leurs enfants. Dans le premier degré, ce questionnement est perçu d'autant plus mal par les enseignants que la présence physique des parents, leur proximité avec l'école est plus grande, et que l'attente de « résultats », que les parents pensent être en mesure d'évaluer, est plus précise et plus directe.

Bien loin d'être des partenaires, les parents, et en particulier les parents de niveau socioculturel élevé, sont alors suspectés de vouloir contrôler et juger la prestation professionnelle de l'enseignant, et d'exiger une efficacité, en termes de réussite scolaire de leur enfant. Cette attitude les apparente à des « consommateurs d'école⁴³ », ayant fait pour leur enfant les bons choix éducatifs (en matière d'orientation, de suivi scolaire, d'investissement scolaire et culturel de la famille) et

⁴² « Les familles souhaitent assumer la seule gestion des rapports affectifs, tandis que l'école se chargerait, elle, de la transmission du savoir et de la contrainte autoritaire qui lui est liée ». François de Singly, *La mobilisation familiale pour le capital social*, in *Ecole familles : le malentendu*, coord. François Dubet, Textuel, 1997.

⁴³ Cf. Robert Ballion : « *les consommateurs d'école* », Stock, 1982.

attendant en retour une offre pédagogique de qualité. La connaissance qu'ont de l'école ces parents⁴⁴, informés et très conscients des enjeux scolaires, sociaux et professionnels d'une excellente scolarité, et d'autant plus anxieux, plus « demandeurs » vis-à-vis des enseignants, rend paradoxalement le dialogue difficile, trop chargé qu'il est, de part et d'autre, d'affects et de représentations antagonistes.

Les parents se plaignent alors du manque de considération des enseignants à leur égard, estiment qu'ils ne reconnaissent pas la qualité des pratiques éducatives et de socialisation qu'ils font l'effort de mettre en place au sein de la famille, afin de donner à l'enfant toutes ses chances. Les enseignants, pour leur part, jugent intrusive ou inquisitrice la demande des parents, estiment « consumériste » ou d'essence « libérale » leur rapport à l'école, (service public dont ils exigent une prestation à la hauteur de leurs attentes et de leur investissement), et souhaitent voir réduits par l'administration à leur minimum réglementaire les échanges « parents/professeurs ».

La *co-éducation* que les efforts conjoints du système éducatif et des fédérations de parents d'élèves s'efforcent de promouvoir fait ici l'objet de deux conceptions antagonistes : d'une part, celle des parents qui souhaitent l'intégration, au bénéfice de leur enfant, des fonctions assurées par les professeurs dans le projet éducatif et social qu'ils ont formulé et préparé pour lui ; d'autre part, celle des enseignants, clairement « dissociative », qui voient dans les pratiques sociales et éducatives des familles une propédeutique et un gage de réussite pour le travail scolaire, mais qui estiment ne pas avoir à s'associer aux stratégies de scolarisation des familles. Les enseignants souhaitent très majoritairement que les parents, ayant fait ce qu'ils devaient faire et assumé leur rôle à la maison, les laissent exercer de façon responsable et autonome leurs fonctions d'enseignement, dont seule leur hiérarchie pédagogique a pouvoir de juger.

3.3.5. La restauration d'un dialogue parents/enseignants

Lors de plusieurs rencontres, les termes employés par les enseignants – y compris par de jeunes enseignants – et les parents (peur, embarras, angoisse, incompréhension, etc.) montrent la réalité du malaise qui subsiste et de la difficulté de ces relations.

En dépit pourtant de ce climat, plus répandu qu'on ne le pensait, et du sentiment de la perte de repères, de l'insatisfaction également partagée des parents et des enseignants devant ce qu'ils ressentent, en classe comme à la maison, comme une crise d'autorité et un affaiblissement des valeurs, en dépit aussi des a priori ou des représentations négatives qu'ils ont parfois les uns des autres, le sentiment général semble être qu'il faut dépasser ces blocages, et pour cela restaurer les conditions d'un dialogue apaisé.

⁴⁴ Cette catégorie de parents d'élèves, très sensible au choix de la « bonne filière » ou du « bon établissement » est aussi celle qui maîtrise les stratégies de contournement de la carte scolaire.

Les atouts ne manquent pas, au premier rang desquels l'intérêt manifeste que la plupart des parents portent à la scolarité et au travail de leurs enfants. Par ailleurs, l'établissement apparaît comme le lieu privilégié de cette restauration avec ses instances participatives, ses réunions instituées, mais aussi la liberté dont il dispose pour mettre en place des outils de dialogue, ménager des espaces de rencontre, des occasions d'échanges ou de participation.

Le rôle des chefs d'établissement apparaît essentiel à cet égard : ils sont en effet à même de préparer les conditions d'une réflexion sur le climat de l'établissement, de proposer des objets communs de travail, de coopération et d'implication des parents et des enseignants, objets susceptibles de dissiper la culture de méfiance et du rejet de l'autre qui prévaut quelquefois, et de replacer chacun dans son rôle ou sa fonction.

Il convient toutefois de ne pas se satisfaire d'une conception trop « institutionnelle » du dialogue, qui peut se figer dans des jeux de rôles convenus, et disparaître dès lors qu'on aborde les questions pédagogiques : on voit dans beaucoup d'établissements ce type de fonctionnement des instances participatives, qui assure aux parents élus une présence institutionnelle, mais sans « poids », implication ni participation véritables.

Le rôle des associations et fédérations de parents d'élèves apparaît également indispensable, dans la mesure où elles donnent à leurs adhérents une formation à la pratique de l'institution scolaire et leur fournissent les clés de la culture scolaire.

3.3.6. Les points « chauds » de la relation parents/enseignants

Les sujets de débats, et même de discussions fort vives, ne manquent pas, ainsi qu'il est normal dans la vie et le fonctionnement de toute collectivité : à cet égard, la communauté scolaire, en particulier, n'est pas privée d'occasions de débattre. Certains sujets, peut-être parce qu'ils conditionnent le devenir scolaire des élèves, et d'une certaine façon, engagent leur avenir, leurs chances d'insertion sociale et professionnelle ultérieure, apparaissent comme particulièrement susceptibles de générer des conflits entre certaines familles et l'institution scolaire.

Tout d'abord, les *conditions et les pratiques d'évaluation* : les contestations ou « négociations » concernant la notation du travail des élèves, les interrogations sur les modalités d'organisation des contrôles, qui sont parfois remises en cause (intervention de nature pédagogique, et inacceptable, du point de vue de l'enseignant), les réactions indignées ou violentes des parents à la lecture des commentaires ou appréciations quelquefois portées par les professeurs,⁴⁵ tout cela constitue autant d'éléments potentiels de difficultés, ou de rupture du dialogue entre parents et enseignants.

⁴⁵ Les formulations maladroites, voire blessantes sont encore trop fréquentes.

Un autre point sensible, même s'il n'est pas aussi directement conflictuel, est celui de l'*orientation*, qui conditionne tout l'avenir de l'enfant, et dont les codes et langages sont trop souvent inaccessibles ou obscurs pour les parents ; ceux-ci ont souvent le sentiment d'être démunis, devant les décisions qu'on prend pour leur enfant, de ne pas maîtriser tous les paramètres de ces décisions, et cela peut générer une angoisse, des interrogations peu maîtrisées, et le cas échéant, des comportements agressifs.

Enfin, les *sanctions et les procédures disciplinaires* sont bien entendu des occasions de mises en cause fortes de l'institution scolaire et des personnes. La « judiciarisation » de la société n'épargne pas l'école, et les conseils de discipline ainsi que les commissions d'appel peuvent se transformer en prétoires. Par ailleurs, le soutien systématique et en toutes circonstances de l'enfant par ses parents (au motif parfois de règles éducatives familiales, ou de traditions plus culturelles), le refus de toute punition, et le rejet systématique et a priori de toute procédure de sanction de l'élève est une attitude de plus en plus fréquente. Ce comportement suscite l'incompréhension et parfois la colère chez les enseignants, mais aussi un sentiment d'impunité et une remise en cause de l'autorité des maîtres à la fois par la famille et par l'élève, et peut aboutir à des phénomènes de violence inacceptables. Même si cette attitude est loin d'être la plus fréquente, sa banalisation inquiète le monde enseignant, qui se révèle mal à l'aise face à la contestation de l'autorité. Les situations sont contournées dans le premier degré (appel à des médiations externes), traitées en interne dans le second degré, qui dispose de règles plus explicites, et de personnels de médiation interne (conseillers principaux d'éducation notamment).

La plupart des interlocuteurs de la mission manifestent la volonté de construire dans l'établissement ou l'école un respect mutuel entre parents d'élèves et enseignants, un climat de coopération et d'échange, et non pas de rejet ou de méfiance ; l'objectif étant que chacun respecte l'autre dans sa dimension propre d'éducateur et de pédagogue.

En définitive, on observe une volonté des parents d'aller vers plus de participation, de faire évoluer l'école vers plus d'ouverture et de lisibilité.

On note également chez les enseignants un souci de participer à ce mouvement, un désir de fixer collectivement et clairement les règles du jeu ; ils voient bien entendu les limites du dialogue avec les parents, mais en soulignent aussi les opportunités. Ils souhaitent pouvoir dialoguer, échanger « positivement », assurés d'être reconnus dans leur professionnalité, leurs compétences, mais ouverts aux explications, à la recherche commune de solutions aux difficultés des élèves.

4. Perspectives et propositions

Il est maintenant possible de tracer un certain nombre de perspectives, et de proposer un registre de recommandations visant à restaurer la confiance et à améliorer le dialogue entre les parents d'élèves et leur école. Celles-ci pourront

d'ailleurs être précisées et adaptées aux situations particulières, sur la base d'observations et d'analyses nourries par des pratiques mises en œuvre sur le terrain. A cet égard, le recueil et la diffusion d'informations sur les innovations, dispositifs, ou expériences réussies dans nombre d'écoles et d'établissements devrait faire l'objet d'une attention particulière, de la part du ministère de l'éducation nationale.

Une première question porte sur l'une des spécificités du modèle français qui repose sur un dispositif juridique assez complet et souvent précis. Ce dispositif est constitué de textes législatifs qui en déterminent l'économie générale, et de nombreuses circulaires et notes de service dont l'accumulation peut déboucher sur leur ignorance. On ne peut être ainsi assuré du strict respect des obligations ni du suivi attentif des recommandations développées par des textes au contenu dès lors souvent incantatoire. De ce fait, les rapporteurs soulignent l'intérêt de l'adoption récente d'un texte à portée réglementaire, au contenu clairement normatif, définissant sans ambiguïté les droits des parents, tant à titre individuel qu'à titre collectif.

De même, le développement d'initiatives dans les écoles et établissements appelle à une mutualisation de bonnes pratiques, et le rôle des fédérations de parents d'élèves devrait être plus efficace à cet égard, et plus clairement affiché comme objectif de formation et d'accompagnement des parents ; en effet, autant il appartient au niveau central de l'Education nationale de déterminer par la voie réglementaire les normes à respecter, autant la nécessaire diffusion des expérimentations et innovations relève d'autres méthodes.

Sept orientations de travail peuvent être esquissées, chacune se déclinant en propositions d'actions.

4.1. Conforter le rôle et la place des associations de parents d'élèves dans les écoles

Il convient tout d'abord de demander aux corps d'inspection de s'assurer que les dispositions prévues dans les textes sont effectivement appliquées, notamment en ce qui concerne les droits de publicité, de diffusion d'information et de réunion des parents d'élèves. L'attention des chefs d'établissement sera tout particulièrement attirée sur ce point : trop souvent encore, les droits élémentaires des associations de parents, touchant à l'affichage, à l'information et à la communication de documents ne sont pas ou mal respectés.

Il faut aussi veiller à ce que la participation des parents dépasse la présence formelle aux instances participatives de l'établissement, et insister sur le fait que l'avis des familles dans la conception et la mise en œuvre du projet d'établissement ou d'école doit réellement être pris en compte : un accent particulier devra être porté à ce sujet dans la formation initiale et continue des chefs d'établissements et des directeurs d'école. La participation des parents ne devrait pas constituer un « module » secondaire ou de principe : c'est à une transformation profonde de la culture de

l'école qu'il convient de travailler, et l'évolution du système éducatif, qui favorise l'autonomie des établissements, devrait la favoriser.

Il convient, dans ces conditions, de redéfinir les droits des parents en matière de participation au projet éducatif de l'établissement ou de l'école, de réaffirmer leur pouvoir d'intervention, et, notamment dans le premier degré, de préciser les champs de compétences des parents au sein du projet d'école. Une réflexion pourra être menée, en particulier, sur le rôle accru que pourraient jouer les parents d'élèves dans les projets d'éducation aux comportements responsables de l'école ou de l'établissement. A cet égard, dans le second degré, ils devraient pouvoir investir beaucoup plus qu'ils ne le font, des instances participatives de coordination et de partenariat comme le CESC.

Il est enfin nécessaire d'encourager les associations (déclarées ou non, rattachées ou non aux fédérations nationales) à assurer leurs missions d'information et de formation à l'égard de tous les parents : c'est leur responsabilité que de mettre en particulier les parents non familiers du monde de l'école, de ses codes et de son langage, en mesure de s'y retrouver, et de prendre en pleine connaissance de cause les décisions concernant leur enfant. Les associations nationales sont conscientes du problème que pose leur représentativité et s'efforcent d'élargir leur base sociologique de recrutement : un long chemin reste à faire.

Un effort particulier et soutenu doit être entrepris, à ce sujet, auprès des familles socialement défavorisées, ou d'immigration récente, pour lesquelles le travail d'« acculturation » au fonctionnement de l'école et à ses enjeux ne doit pas être laissé au hasard des initiatives locales extérieures.

De gros efforts restent également à accomplir par l'institution scolaire en vue de favoriser la participation des parents aux élections de leurs représentants. En termes de communication, les rapporteurs ont constaté une discordance significative entre les orientations ministérielles et leur déclinaison sur le terrain. D'autre part, il serait sans doute opportun de laisser la plus large latitude aux directeurs d'école et aux chefs d'établissement pour déterminer la date des élections, dans le cadre d'une période définie au niveau national.

4.2. Mettre en œuvre une politique d'accueil et d'information des parents

Il est indispensable de développer dans les établissements du second degré (dans le premier degré, la situation est moins difficile) une culture d'ouverture et d'accueil à l'égard des parents d'élèves : on pourra s'inspirer des dispositifs (lieux de parole, « salle des parents », espaces de rencontre, etc. mis en place dans les établissements situés dans des environnements socioéconomiques difficiles.

4.2.1. Des lieux d'accueil

A cet égard, et de manière générale, les rapporteurs suggèrent d'inscrire, dans tous les établissements, au programme de travail du conseil d'école ou du conseil d'administration, la mise à disposition des familles d'une « salle des parents », lieu d'accueil et de dialogue digne et fonctionnel, permettant l'organisation de rencontres entre parents d'élèves, entre parents et professeurs, etc.

Une réflexion sur l'architecture scolaire devrait être ouverte avec les collectivités locales, mais aussi au sein des établissements. Pour quelques expériences réussies, ou initiatives sympathiques, combien la mission d'inspection n'a-t-elle pas rencontré de conditions indignes du service public d'éducation, de modalités d'accueil des parents inutilement distantes, ou insuffisantes ? Les expériences réussies de « maison des parents », de salles ou lieux d'accueil installés notamment dans des collèges de ZEP constituent autant de modèles ou d'exemples reproductibles sans difficultés ou moyens excessifs : encore y faut-il de la bonne volonté, un esprit d'initiative, et une politique d'établissement qui rejoigne sur ce point la volonté des parents et de leurs représentants.

4.2.2. Une meilleure information

Il faut également rappeler qu'il est parfaitement légitime, pour les parents d'élèves, d'avoir l'information la plus complète, y compris lorsqu'elle touche aux questions de programmes et de méthodes pédagogiques⁴⁶ sur l'enseignement dispensé aux élèves. On ne peut attendre des parents d'élèves une valorisation de l'école au sein de la famille, un suivi du travail scolaire et une attention portée aux exigences de l'école, si on les tient à l'écart des informations, y compris de nature pédagogique, qui les mettraient précisément en mesure de les assurer.

L'article D. 111-5 du code de l'éducation (article 1 du décret du 28 juillet 2006) dispose que dorénavant « lors de sa première réunion le conseil d'école ou le conseil d'administration examine les conditions d'organisation du dialogue avec les parents ». L'application effective de cette mesure devra être vérifiée par les autorités académiques. Il convient en outre de préconiser l'élaboration d'un document, qui pourra prendre la forme d'une charte ou constituer un volet du projet d'établissement, décrivant les modalités retenues pour la mise en œuvre d'un dialogue personnel et régulier dans les conditions les mieux adaptées au contexte propre à l'établissement et à ses objectifs.

Ce document devra notamment préciser le calendrier des réunions d'informations et des rencontres entre les enseignants et les parents d'élèves. L'article D. 111-2 pose le principe d'un minimum de deux réunions annuelles. Cela doit être un minimum, car

⁴⁶ On a vu récemment l'extraordinaire intérêt public, relayé par les médias, pour le débat sur les méthodes d'apprentissage de la lecture ; et l'une des conclusions du colloque qu'une fédération de parents d'élèves a consacré à ce sujet en septembre 2005 a été de recommander l'organisation de réunions entre maîtres et parents pour parler des méthodes de lecture utilisées, et dans un second temps, l'association des parents au processus d'apprentissage de la lecture, dans et en dehors de l'école.

dans nombre d'établissements, ce sont trois rencontres qui sont organisées et il serait fâcheux qu'un effet du décret du 10 juillet 2006 fût de freiner ce processus.

4.2.3. *Un effort de communication*

Une attention particulière devra être apportée au choix concerté des modalités de communication des résultats scolaires. La réflexion portera tant sur le contenu et la forme du document de synthèse que sur le ou les média de transmission utilisés.

Quels que soient les choix effectués (du bulletin traditionnel avec notes et appréciations au livret analytique d'acquisition des compétences), le directeur d'école ou le chef d'établissement devra s'assurer que tous les parents peuvent disposer sous une forme facilement compréhensible des éléments essentiels leur permettant d'accompagner la scolarité de leurs enfants.

Il conviendra par exemple, de bannir systématiquement tout usage de termes ou de formules techniques (le jargon) ainsi que les formules trop elliptiques ou, au contraire, d'inclure des indicateurs permettant de mettre en perspective les résultats de l'élève (dans le temps ou par rapport au groupe).

Le choix du moyen utilisé pour la transmission n'est pas dissociable de la réflexion sur son contenu : des données accessibles à tout moment sur un espace personnel dans un espace numérique de travail seront différentes d'un bulletin traditionnel transmis par la poste ou d'un bulletin remis en mains propres à ses destinataires qui pourra être commenté et précisé oralement.

L'organisation de ces rencontres devrait aussi donner lieu à une réflexion sur les conditions et les outils du dialogue, sur d'éventuelles procédures d'information directe des parents par l'enseignant (e-mail, téléphone...).

4.2.4. *Le dialogue parents-professeurs*

La remise des bulletins trimestriels en mains propres est fréquemment l'occasion, et surtout au collège, de ces rencontres entre parents et professeurs ; très fréquente dans certaines académies, peu pratiquée ailleurs, cette disposition devrait être généralisée, car elle favorise la rencontre des parents d'élèves « qu'on ne voit jamais », et permet d'atténuer ce que la « convocation » dans l'établissement peut avoir d'angoissant, en l'inscrivant dans la routine d'un rendez-vous trimestriel qui concerne tous les parents d'élèves.

Les réunions parents/professeurs supposent également une réflexion sur les conditions d'accueil des parents. Il faut, en particulier, organiser les entretiens de telle sorte que les parents d'élèves n'aient pas à subir d'interminables attentes, pour enfin rencontrer en quelques minutes un enseignant harassé, et qui n'est plus en mesure d'ouvrir de manière attentive et sensible, un dialogue dont l'un et l'autre sortiront trop souvent déçus. Les rencontres parents/professeurs doivent être organisées sur rendez-vous, dans le cadre d'un horaire préétabli ménageant des

temps d'entretien suffisants. Des écoles, des collèges le font déjà : il s'agit d'une mesure simple, mais qui peut changer du tout au tout le climat et la nature d'une rencontre avec les parents d'élèves.

De la même manière, les conseils de classe doivent être, dans toute la mesure du possible, tenus en dehors du temps scolaire, selon un horaire permettant aux parents travailleurs de remplir leur rôle de délégués. On peut déplorer, dans certains établissements, le peu d'implication des parents. Au moins doit-on s'assurer que les conditions d'organisation des conseils de classe soient compatibles avec les obligations professionnelles des parents que l'on souhaite associer à leurs travaux.

4.2.5. La médiation interne

Les rapporteurs insistent sur l'importance, dans le dialogue parents-professeurs, des rôles du professeur principal et du CPE, le cas échéant du principal adjoint, dans le second degré, du directeur d'école dans le premier degré. Se situant comme tiers dans des entretiens dont on peut anticiper les difficultés, liées par exemple à l'évaluation ou à l'orientation des élèves, ou encore à des problèmes de comportement, ils contribuent à dédramatiser la situation, à transformer les tensions du dialogue en éléments de débat et d'échanges moins susceptibles d'agressivité ou même de violence verbale.

L'intervention plus ou moins médiatrice du professeur principal, du CPE, ou d'un tiers responsable dans l'établissement est tout particulièrement nécessaire dans les situations de conflit, notamment celles qui relèvent des procédures disciplinaires, ou d'une prise de sanctions. Des expériences observées sur le terrain, il ressort qu'il convient, notamment en milieu socioéconomique défavorisé, ou avec des parents trop familiers des convocations au collège, de ne jamais laisser s'instaurer une relation duale, frontale ou antagoniste entre l'enseignant et le parent d'élève qui peut virer à l'affrontement.

Il faut en revanche s'efforcer d'organiser la rencontre avec le ou les parent(s) de l'élève de manière collective : c'est le cycle qui reçoit les parents dans le premier degré, c'est la communauté scolaire, ou l'émanation du conseil de classe, ou la représentation du niveau (6^{ème}, seconde, etc.) dans un établissement du second degré. En outre, la conduite de l'entretien (qui devrait toujours commencer par un élément ou une indication positifs), sans rien dissimuler des éventuels manquements de l'élève, mais sans non plus accabler le parent déjà fragilisé, devrait pouvoir l'associer à la recherche collective d'une éventuelle résolution de la difficulté, ou mieux lui faire comprendre la sanction prononcée.

4.3. Inscrire dans la formation initiale et continue des personnels et particulièrement des enseignants la relation aux parents

La formation, initiale et continue, doit permettre aux enseignants, mais aussi aux personnels d'éducation et de direction, d'être préparés, familiarisés avec les relations avec les familles. Plus que d'une formation théorique, il s'agit de donner aux jeunes professeurs et plus généralement aux personnels de l'éducation nationale, les instruments concrets leur permettant, dans le cadre de leur pratique professionnelle, de nouer dans les meilleures conditions le dialogue avec les parents.

Des efforts ont été faits, et certains IUFM ont d'ores et déjà inscrit des modules de formation des enseignants à la relation aux parents d'élèves dans leur programme de formation. Les associations de parents d'élèves, d'autres associations d'aide aux parents, d'accompagnement des familles, de quartier, etc., participent utilement à ces formations. Cependant elles doivent être généralisées. Plus encore, le contenu de ces formations doit très clairement être précisé dans le cahier des charges des IUFM, qu'il appartient aux autorités hiérarchiques de définir. Celui-ci pourrait s'inspirer des orientations suivantes :

- Doter les enseignants des outils de communication et du bagage de connaissances à la fois institutionnelles, sociales et culturelles leur permettant d'éviter les malentendus et de lier avec les parents de leurs élèves un dialogue sans ambiguïté, sans agressivité ni crainte, de part et d'autre. Situer clairement cet apport de contenus dans le registre de la formation « professionnalisante », et non dans celui de la « connaissance de l'institution » : les enseignants auront sans doute affaire aux parents délégués, mais aussi aux parents de leurs élèves.
- Mettre l'accent sur la dimension éducative que comporte leurs fonctions d'enseignants, et sur la gestion collective des situations qu'elles supposent : si le professeur est (mais de moins en moins) seul devant sa classe dans la transmission des savoirs disciplinaires qui constitue son expertise, il ne doit plus l'être dans le champ de plus en plus diversifié et parfois complexe de sa relation avec les jeunes et leurs familles.
- Assurer une formation spécifique des professeurs principaux. Compte tenu de la place particulière qu'ils sont appelés à tenir dans la relation avec les familles, de leur rôle de médiation, d'accompagnement et de conseil, un effort prioritaire de formation à cette relation doit être organisé à leur intention.

Les rapporteurs estiment que cette formation devrait revêtir un caractère obligatoire.

- Sensibiliser les enseignants aux possibilités de travail commun avec les médiateurs, le monde associatif, les réseaux d'aide et d'appui aux parents, les écoles des parents et éducateurs (EPE), ainsi qu'aux partenariats avec les responsables d'actions péri éducatives menées dans le cadre des projets de ville, des projets éducatifs locaux, etc. Ceci est déjà largement réalisé dans les réseaux d'éducation prioritaire, ou dans les villes « éducatrices », ou sur

proposition de certaines collectivités locales : il reste à faire en sorte que l'apport et l'enrichissement induits en matière de comportements comme de contenus culturels et scolaire par le partenariat et la médiation soient également accessibles à tous les enseignants.

Sur un plan plus général, il conviendrait de prendre des dispositions, en particulier dans le cadre de la formation initiale et continue, pour aider les enseignants à adopter systématiquement un mode d'expression adapté à leur public et susceptible d'éviter les ambiguïtés ou les incompréhensions. Cela concerne l'évaluation du travail de leurs élèves mais aussi l'explication de leurs méthodes de travail, la formulation des objectifs et surtout l'indication précise de leurs attentes en ce qui concerne le travail personnel des élèves. Ce dernier point est particulièrement important car il constitue, au quotidien, le cœur de l'accompagnement de la scolarité par les parents. Or trop souvent, ceux-ci (et l'élève lui-même) ne perçoivent pas clairement la nature de la demande. Il serait en particulier utile que les consignes quotidiennes soient formulées systématiquement par référence à une nomenclature (leçons, devoirs, révision, etc.) précise, connue et partagée (par exemple en étant intégrée dans le carnet de liaison et expliquée dans les réunions de début d'année).

4.4. Développer la coopération entre les parents et l'établissement dans le domaine scolaire comme dans le domaine éducatif

La mission d'inspection générale insiste sur l'importance d'une bonne information des parents sur le travail et les résultats scolaires. L'attention, l'implication, voire l'accompagnement du travail des enfants à la maison, qui sont fréquemment attendus des familles par les professeurs, supposent à tout le moins que celles-ci soient correctement informées de ce qu'on attend d'elles. Il convient, en effet, de ne pas tenir pour acquise, ou allant de soi, la connaissance par les parents des attentes de l'établissement ou des enseignants. Les enseignants eux-mêmes, les professeurs principaux ou coordonnateurs de discipline, le conseil pédagogique, là où il existe, devraient faire savoir avec précision ce qu'ils attendent aux parents d'élèves, et pour cela avoir recours à une documentation écrite claire, ou à l'organisation de réunions ad hoc.

Il faut également préciser les attentes de l'institution dans le domaine éducatif, et donner aux parents toute leur place dans l'élaboration du règlement intérieur de l'établissement. On ne peut se satisfaire de voir la fonction parentale trop souvent instrumentalisée, ou réduite dans l'école à ses aspects utilitaires (appui aux sorties et voyages, aux clubs, aux fêtes, ou opérations portes ouvertes, etc.). Certes, ce rôle est important, il doit être préservé et valorisé : l'implication des parents d'élèves dans les projets éducatifs relevant, par exemple de l'éducation aux comportements responsables (santé, citoyenneté, écologie et développement durable, etc.), outre qu'elle établit des liens entre l'établissement et son environnement socioculturel, crée

des espaces de responsabilité partagée entre élèves, parents et personnels d'enseignement ou d'éducation.

Toutefois, cette implication ne devrait pas se limiter à la participation des parents aux actions décidées par le conseil d'école ou inscrites au projet d'établissement : les parents devraient, en ce domaine du projet éducatif, avoir un rôle de proposition plus étendu, une participation aux décisions plus marquée qu'ils ne le sont actuellement. Des leçons sont sans doute à tirer des pratiques et du fonctionnement de certaines écoles, notamment situées en terrain difficile.

On peut d'ailleurs relever qu'en règle générale, la situation est nettement plus satisfaisante, en ce qui concerne la place des parents et leur implication dans le projet éducatif, dans le premier que dans le second degré.

4.5. Recourir aux diverses possibilités de médiation

Dans certaines circonstances, essentiellement liées à la situation économique et socioculturelle des familles en cause, une médiation externe à l'école doit être mise en place pour que l'enfant dispose de conditions normales de travail et d'épanouissement. Cette médiation est généralement assurée par les collectivités locales ou le tissu associatif, en collaboration avec l'école ou l'établissement, en vue de restaurer un dialogue difficile ou de combler une disparité socioculturelle importante.

En premier lieu, il s'agit d'instaurer des relais et médiations linguistiques dans les quartiers d'accueil d'immigrés primo-arrivants, pour lesquels se pose d'abord la question de la langue. Des médiatrices, du type « femmes relais », disposant parfois d'un emploi municipal, assurent le plus souvent cette liaison. Certaines municipalités ont aussi créé des « médiatrices scolaires » dont la mission est plus précisément de renouer un dialogue entre l'école et certaines familles mal informées, ou en situation de conflit avec un enseignant, ou refusant des décisions concernant la vie scolaire ou la santé de leur enfant.

De nombreuses écoles ont élaboré, de façon innovante, et selon des modalités très variées, des formes et des espaces de rencontre avec ces familles auxquelles un écart culturel important ne permet pas de suivre dans de bonnes conditions la scolarité de leurs enfants. Toutes sortes d'initiatives plus ou moins festives (organisation de repas, de fêtes, de rencontres culturelles, d'expositions ou de manifestations, etc.) permettent aux parents, et aux enseignants qui y participent, de faire connaissance sur un terrain « neutre », et de nouer un dialogue qui ne soit pas dès l'abord consacré aux difficultés scolaires des enfants.

Il est important d'encourager les initiatives d'écoles et de collèges situés dans des environnements socioéconomiques difficiles, qui s'ouvrent sur leur quartier, et mettent en œuvre dans un cadre partenarial toutes sortes de projets éducatifs au bénéfice de leurs élèves et de leurs parents. Des associations d'aide aux devoirs, des mouvements pédagogiques ou d'éducation populaire, des maisons de quartier,

des associations culturelles, de médiation en direction de services sociaux ou médicaux, etc., participent à ces actions qui peuvent prendre des formes très diverses.

Qu'il s'agisse des dispositifs d'alphabétisation des parents, de projets de quartier, de clubs périscolaires ou d'aide au travail scolaire (type « clubs coup de pouce »), de groupes de paroles, etc., les objectifs visés, et souvent atteints, conjuguent le développement des liaisons école/familles, le « vivre ensemble » et l'éducation à la citoyenneté, le soutien à la fonction parentale et la continuité des apprentissages entre l'école et la maison.

Ces projets et ces initiatives doivent être soutenus et valorisés.

4.6. Revoir certaines pratiques et procédures d'orientation

L'orientation constitue un champ très particulier de la relation entre l'école et les familles, car s'y confrontent les désirs, ambitions ou revendications de parents attachés à faire en sorte que l'avenir scolaire de leur enfant soit le meilleur possible, et qui ont une idée précise des voies à emprunter pour y parvenir, et l'école qui doit gérer des flux d'élèves, et s'est donné pour ce faire un ensemble de dispositifs et de procédures. Ceux-ci ont pour vocation de répondre au mieux aux demandes des familles dans la mesure des possibilités de l'enfant, de ses résultats, et de la carte de l'offre de formation disponible, mais sont pourtant assez souvent à l'origine de graves dissensions entre les parents et l'école.

Plusieurs points relevant de l'orientation, qui est un dossier complexe, ont retenu l'attention des inspecteurs généraux.

Tout d'abord, l'organisation et le fonctionnement des conseils de classe : la présence des parents, quoique réglementaire, n'y est pas toujours ni partout assurée⁴⁷, faute de représentants, et leur rôle, voire leur légitimité, sont parfois questionnés. Les horaires proposés, qui tiennent certes compte de la nécessité de réunir tous les conseils de classe dans un calendrier contraint, ne prennent en outre guère en compte les disponibilités des parents d'élèves, et le fait que les conseils se tiennent le plus souvent sur temps scolaire peut expliquer parfois la difficulté qu'éprouvent les associations à proposer des parents délégués dans toutes les classes.

Par ailleurs, une certaine insatisfaction est souvent perceptible chez les parents délégués, qui tient au fait que certains sujets de débat ne peuvent être abordés (ce qui relève de la pédagogie, ou concerne un enseignant en particulier), mais aussi que la majeure partie du temps est consacrée à la prise de notes. Il n'est en effet pas toujours établi de procès verbal de la réunion par l'établissement, le soin en étant

⁴⁷ La participation des parents est importante et régulière dans les collèges, même si on observe des classes sans parents délégués dans quelques collèges de ZEP ; au lycée, la participation aux conseils de lycée varie de 10 % à 90 % en fonction des CSP dominantes ; dans la majorité des L.P. les parents ne sont présents, en moyenne, que dans 10 % des conseils de classe (source : enquête IEN-IO).

laissé aux parents, à charge pour eux de le diffuser auprès de leurs mandants, après visa, le plus souvent, du chef d'établissement.

Enfin, si l'on considère qu'un conseil de classe dure de une heure à une heure et demie, par contrainte d'organisation, et que la situation de chaque élève est donc examinée en deux ou trois minutes, il semble important que les conseils aient pu être préparés, avec les parents et les élèves délégués, par les professeurs principaux, par exemple dans le cadre des heures de vie de classe. De très intéressantes expérimentations ont été faites en ce sens.

Peut-être faut-il s'organiser aussi pour donner plus de temps aux conseils « d'orientation » que sont les conseils de classe du second trimestre des classes de troisième et de seconde, et y donner un rôle plus important aux parents d'élèves. On pourrait par exemple, y inviter, au moment où leur cas est examiné, les élèves qui le souhaitent, accompagnés de leurs parents.

En second lieu, l'orientation et l'affectation des élèves peuvent donner lieu, si elles ne sont pas conformes aux vœux des parents, à des tensions avec l'institution.

Pour ce qui est de l'orientation, les relations entre les familles et l'école se sont sensiblement apaisées :

- Les pratiques d'orientation concertée se sont d'ailleurs largement répandues, et les chefs d'établissement usent avec efficacité des possibilités d'entretien et de concertation avec les familles (au demeurant le dialogue avec les familles figure explicitement dans les lettres de mission des chefs d'établissement de plusieurs académies). De fait, les taux d'appel ont été partout réduits de manière significative, et même si la réduction volontaire des taux de redoublement dans certains départements a pu entraîner mécaniquement une diminution des appels, même si dans certaines académies le rapport des parents à l'école fait que les décisions des maîtres ne sont guère remises en cause, il est certain que les entretiens de concertation menés par les chefs d'établissement ont donné des résultats tangibles. Le dialogue avec les familles apparaît comme un axe majeur de la politique d'orientation des établissements, et cet accompagnement des familles, effectué en amont des choix et au moment de la formulation des vœux, semble le meilleur rempart contre la frustration des parents.

- Pour ce qui est de l'affectation, les choses se sont également améliorées, et les conflits semblent en diminution. En fin de 3ème par exemple, le recours à des procédures d'affectation informatisées associées au logiciel PAM⁴⁸ a sensiblement contribué à donner plus de rigueur, de transparence, et d'équité, au traitement des demandes, et diminué d'autant les contestations ou les cas d'appel.

Pour autant il n'est pas douteux que la carte scolaire reste l'une des causes essentielles de la frustration que ressentent de nombreux parents dans leur relation avec l'institution scolaire. On peut difficilement se satisfaire du fait que seuls les parents les mieux informés, ou relevant de catégories sociales favorisées puissent s'ils le souhaitent, échapper à ses contraintes, soit par des stratégies désormais bien connues, soit en ayant recours à l'enseignement privé.

A noter enfin que si les conflits portant sur les demandes de dérogation à la carte scolaire, dans le premier comme dans le second degré, semblent eux aussi en diminution (un peu partout des critères simples et transparents ont été définis dans les circulaires départementales), la notion même de sectorisation est de moins en moins acceptée par les familles. Les fédérations de parents d'élèves défendent ce principe pour maintenir une certaine mixité sociale, et limiter la « ghettoïsation » de certains établissements, mais la volonté de l'institution scolaire de préserver un équilibre entre intérêts individuels et intérêt collectif est de moins en moins considérée comme légitime, et l'égalité des chances est souvent entendue par les parents dans son acception libérale.

Derrière ces conflits, il existe cependant beaucoup de malentendus, et un dialogue confiant, transparent, mais qui reste ferme sur les principes, permet généralement de progresser : l'accueil de l'établissement fait le reste⁴⁹.

Une réflexion devrait être conduite sur le rôle que les Centres d'information et de documentation (CIO) pourraient jouer à cet égard, en liaison avec les fédérations de parents d'élèves et les associations de quartier. La mise en œuvre d'ateliers destinés aux parents d'élèves, notamment les plus démunis, permettrait de les aider au repérage et au décodage souvent nécessaires pour avoir une vision lucide et informée des processus d'orientation.

Confrontés à la demande parfois angoissée des familles, qui ont le sentiment qu'un avenir social et professionnel, un destin se jouent, à certains moments-clés du parcours scolaire de leur enfant, et qu'ils sont traités dans le cadre de procédures administratives « aveugles » ou insensibles, « nous devons sans cesse progresser dans l'explicitation des démarches, la transparence des critères, la diffusion d'une information précise et assimilable ; toutes initiatives qui rendent, en fin de procédure, la prise de décision plus recevable, parce que plus concertée »⁵⁰.

⁴⁸ Procédure d'affectation multi dossiers.

⁴⁹ Cf. enquête IEN-IO (Département de la Somme).

⁵⁰ Enquête IEN-IO (CSAIO/Rennes).

4.7. Faire prévaloir, dans les relations parents/école, une culture du dialogue et du débat

Il faut, tout d'abord, s'attacher à développer une certaine cohérence éducative entre la maison et l'école ou l'établissement, en affichant en toutes circonstances le respect qui est dû aux parents d'élèves en tant qu'éducateurs ; il faudrait en particulier remettre en débats la vision « dissociative » des responsabilités éducatrices, qui est encore très largement répandue parmi les enseignants : « que les parents jouent leur rôle et élèvent leurs enfants : nous pourrions alors faire notre travail, sans qu'ils s'en mêlent » .

Il est sans doute légitime de considérer que l'école et la famille peuvent toutes deux promouvoir des valeurs ou des principes qui leur soient propres, et qu'elles n'ont pas forcément à partager en totalité⁵¹ ; il semble en revanche indispensable de mettre en place des modalités d'échange et de participation à l'école (formelles et informelles) qui permettent l'élaboration et la réalisation effective d'un projet éducatif et pédagogique très largement validé et partagé entre l'école et les familles.

Les débats préalables à la construction des projets d'école et d'établissement, les réunions des conseils d'école, les échanges en commission permanente peuvent constituer des moments d'ouverture et de débats⁵². En tout état de cause, la discussion et les échanges, même engagés ou dérangement, sur une base d'informations commune sont préférables au repli professionnel de certains enseignants, à l'absence délibérée de certaines familles, ou aux certitudes (parfois un peu condescendantes) que certains chefs d'établissements opposent aux légitimes questionnements des parents.

L'examen des situations de tension ou de difficulté avec les parents d'élèves révèle souvent qu'elles trouvent leur origine dans une incompréhension, un sentiment de révolte, de déni d'impartialité ou « d'injustice » de la part de l'élève et de ses parents ; c'est pourquoi il est essentiel de veiller à expliquer, à motiver, voire à justifier toute décision prise en matière d'évaluation et d'orientation des élèves. Il n'est pas question d'ouvrir un « droit » quelconque à la négociation ou à la remise en cause des notes, ou des décisions d'orientation. Les rapporteurs attirent cependant l'attention sur le fait que des décisions motivées dans le cadre de critères explicites et bien compris de chacun, évitent nombre de frustrations et de sentiments d'injustice, non fondés, mais cependant susceptibles d'entraîner malentendus, et parfois violences.

Ceci s'impose d'autant plus dans le cas où des problèmes de comportement de la part d'un élève amènent le chef d'établissement à prendre une décision de nature disciplinaire, qu'il s'agisse d'une sanction immédiate ou d'une mesure prise en application du règlement intérieur. Le rappel des dispositions prévues par la circulaire

⁵¹ Cette question du rapport entre projets éducatifs de l'école et de la famille ne se pose pas en ces termes pour les parents d'élèves de l'enseignement privé ; en effet, l'inscription même des enfants dans un établissement privé, qui est un choix, vaut adhésion implicite des familles au projet éducatif de l'établissement et aux valeurs qu'il est supposé porter.

du 11 juillet 2000, concernant l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges et les lycées (visée éducative de la sanction, et organisation de la vie collective de l'établissement, y compris dans la mise en œuvre des procédures disciplinaires, fondée sur les principes généraux du droit) devrait permettre de limiter les recours intentés par des parents d'élèves auprès des tribunaux administratifs.

La judiciarisation grandissante de notre société, qui n'épargne évidemment pas l'école, tend à multiplier ces recours, qui concernent parfois des faits relevant de mesures d'ordre intérieur, ou de domaines échappant jusqu'ici aux décisions de la juridiction administrative (comme une récente décision contestée d'orientation en fin de troisième)⁵³.

Enfin, au delà des dispositions pratiques ou des procédures, qui certes doivent être mises en œuvre pour faciliter les rencontres et la circulation de l'information, des changements réellement significatifs dans les relations entre parents d'élèves et l'institution scolaire supposent une perception lucide et courageuse, de la part avant tout des chefs d'établissement, de ce qu'une véritable mutation culturelle de l'école est en jeu.

En effet, les difficultés du dialogue et les réticences des enseignants à rencontrer les parents sur le seul terrain qui pourtant intéresse véritablement ceux-ci, à savoir le domaine pédagogique, pourront être surmontés dans le cadre d'un projet qui, en rupture avec ce qu'on dit être la culture dominante de l'école et des enseignants⁵⁴ vise à instaurer une culture de l'ouverture, de la confiance et du dialogue avec les parents d'élèves.

Les familles, rappelons-le, sont en droit de disposer de toute l'information possible sur la classe que fréquente leur enfant : objectifs, programmes, méthodes (y compris celles de l'enseignant⁵⁵). Il faut aussi clarifier les attentes des enseignants vis-à-vis des parents, leur préciser les modalités de suivi du travail des élèves, les formes d'alerte et de signalement des difficultés pédagogiques, bref répondre à toutes les questions que se pose légitimement la famille.

Ceci permettra en retour d'être au clair sur les limites des sujets de débat, et d'éviter les interférences ou empiètements sur le champ professionnel de l'enseignant, dont la liberté pédagogique⁵⁶, dans notre système éducatif, n'a pas à être questionnée par les parents d'élèves.

⁵² Dr Edwige Antier « parents, faites alliance avec les professeurs ! » France-télévision le 4 septembre 2006.

⁵³ Commission d'appel - Refus de passage en seconde générale - Annulation. T.A. Orléans, 23.03.2006.

⁵⁴ « La culture dominante des enseignants du second degré qui, dans leur majorité, n'accepteront pas de développer le pouvoir des familles sur la scolarité des élèves » A. Legrand : « Des arbitrages politiques inachevés », art. in « *Les défis de l'orientation dans le monde* » Revue internationale d'éducation de Sèvres n° 38, avril 2005.

⁵⁵ Observatoire des parents PEEP – juillet 2006 : « il est intéressant de noter que les parents d'élèves sont, en termes de relations avec les enseignants, nombreux à avoir des attentes d'informations sur les contenus des cours (79 %) ou des relations privilégiées avec les professeurs pour accompagner la scolarité de leurs enfants (76 %).

⁵⁶ Cette liberté s'exerce dans des conditions précisées par l'article L. 912-1-1 du code de l'éducation.

Confiance, bon sens, esprit d'ouverture et de dialogue, connaissance des droits et devoirs de chacun, respect mutuel des rôles d'éducateur et de pédagogue que se partagent parents et enseignants, devraient permettre d'anticiper, ou de résoudre, les conflits toujours possibles, et de faire fonctionner ce couple aléatoire que constituent la famille et l'école de manière efficace et tranquille, au bénéfice des élèves.

Conclusion

Le rôle et la place des parents à l'école sont reconnus et affirmés dans les textes. Le décret du 28 juillet 2006, avec le rang qui lui est attaché dans la hiérarchie des règles juridiques, consolide cette situation.

Cette approche, que l'on retrouve dans la totalité des pays européens, n'allait pas de soi. Le rappel historique, présenté au début de ce rapport, montre en effet que l'institution scolaire s'est souvent affirmée par opposition à l'autorité parentale et aux désirs des familles.

Alors que sont perceptibles des hésitations sur les savoirs et la culture à transmettre, il semble que la famille et l'école tentent de se conforter mutuellement pour trouver des modalités d'apprentissage adaptées à la jeunesse d'aujourd'hui. Les parents attendent beaucoup de l'institution scolaire qui elle-même compte beaucoup sur eux.

Une collaboration harmonieuse entre tous les éducateurs est un élément positif, comme le présent rapport s'est efforcé de le démontrer.

Pour autant la communauté d'attente et les rapprochements qui en découlent ne sont pas synonymes d'une communauté d'objectif. Les rôles ne sont en effet ni identiques ni interchangeables. Il faut se garder d'encourager la confusion des missions respectives de l'école et de la famille.

D'autre part, l'analyse des relations possibles et réellement constatées entre les parents et l'école est une véritable gageure, compte tenu de la complexité des rapports entre des institutions et des termes eux-mêmes complexes, et variables selon les lieux, les époques et les données sociologiques.

Les parents et l'école ont la commune mission de transmettre une éducation et un héritage culturel aux jeunes générations. C'est la donnée initiale incontournable. Le code de l'éducation situe les parents comme membres à part entière de la communauté éducative. A partir de là, diverses difficultés peuvent apparaître.

En effet, s'il y a un doute au sujet de ce qu'il faut transmettre, l'école sera en difficulté, et les parents aussi. En second lieu, si la transmission comme telle ne va plus de soi, c'est-à-dire si les générations ne parviennent plus à se comprendre et à accepter leurs différences, les difficultés s'aggravent. Enfin, si la distinction nécessaire entre deux institutions différentes (la famille et l'école) est brouillée, les conditions indispensables à la transmission scolaire ne sont plus remplies.

Les deux thématiques, celle de l'**héritage** à transmettre (et à faire fructifier par ceux qui le reçoivent), et celle du **décentrement** nécessaire de l'école à l'égard de la famille, alors même qu'il y a une mission en partie commune à remplir, sont essentielles et s'entrecroisent souvent. L'idée fondamentale, c'est que l'école est

d'autant plus elle-même, c'est-à-dire formatrice et efficace, réellement éducatrice, qu'elle parvient mieux à **se situer à la bonne distance** de la famille, ni trop loin ni trop proche.

La tension école/famille, souvent perceptible, est donc assez normale. Elle est dynamique et féconde si elle reste contenue dans de justes limites. Le réglage est cependant toujours délicat. Le vœu que les parents d'élèves aient un véritable statut qui leur reconnaisse des droits précisément formulés est une très bonne chose ; les textes récents vont dans cette direction. Est-il nécessaire de rappeler que la légitime reconnaissance des droits des parents d'élèves ne doit pas pour autant aboutir à compliquer la mission déjà difficile des personnels chargés de l'enseignement des élèves ?

Les parents ont prioritairement, pour leurs enfants, le souci d'un bonheur privé. Chaque famille attend de l'école qu'elle favorise ses projets particuliers, ou à tout le moins qu'elle ne les contrarie pas trop.

L'école de son côté, outre son rôle dans la construction des connaissances des élèves, et leur accès à des savoirs et des valeurs dont l'universalité permet de dépasser d'éventuelles déterminations socioculturelles, se doit de considérer les individus comme de futurs citoyens. Elle doit ainsi affronter et assumer le brassage social. En conséquence l'école a une mission spécifique qui ne lui permet pas de reprendre les habitudes et les préférences de chacune des familles mais, acceptant la diversité et l'hétérogénéité des élèves qu'elle accueille, elle soumet toute différenciation au sens de l'universel et à la règle de droit. En ce sens, elle est facteur de progrès et de promotion sociale, et s'efforce de trouver le point d'équilibre entre héritage et décentrement.

On peut souligner encore que l'école vise aujourd'hui explicitement l'épanouissement des enfants (code de l'éducation article L. 111-2), et qu'elle se soucie de leur avenir professionnel (même article). Elle s'est donc ainsi très officiellement rapprochée de deux préoccupations essentielles de tous les parents.

Rappelons enfin que Jules Ferry, qui passa souvent pour l'homme politique opposant le plus fortement l'école à la famille, avait pris soin, dans la célèbre « lettre aux instituteurs » de 1883, de souligner la nécessité, pour le maître, de ne jamais heurter la morale commune à tous les « pères de famille » dans l'enseignement qu'il devait dispenser à sa classe.

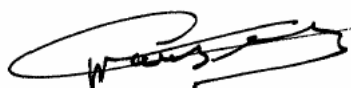
Rappel de quelques préconisations

1. Prévoir la remise des bulletins scolaires en mains propres aux parents. A cette occasion, organiser une rencontre avec le professeur principal, les enseignants qui le souhaitent, éventuellement le CPE, etc.
2. Faire en sorte que les rencontres entre parents et enseignants se fassent systématiquement sur la base d'un horaire précis, qui évite aux parents invités les attentes excessives.
3. Réserver une salle à l'usage des parents dans tous les établissements.
4. En amont des procédures proprement disciplinaires (convocations aux conseils de discipline) développer des procédures d'information et d'alertes, par exemple les « commissions de vie scolaire », auxquelles les élèves et leurs parents seraient appelés à participer.
5. Mettre en place, à destination des parents qui ne sont pas ou peu représentés dans les grandes fédérations, des « Ateliers » ou « Écoles des parents », situés en dehors de l'établissement ou de l'école (local municipal, associatif, CIO,...), dans lesquels seraient expliqués aux parents qui le souhaitent le fonctionnement de l'école, les attentes de l'institution, leurs droits, les procédures d'orientation, etc. Ces ateliers pourraient être animés et co-gérés par les fédérations de parents d'élèves, les établissements et personnels de l'éducation nationale (et en particulier, les personnels d'orientation), les associations, etc.
6. Veiller à ce que, dans le cadre de la procédure d'orientation, les phases de dialogue avec les familles soient respectées et qu'elles disposent d'un délai convenable pour un éventuel appel.
7. Développer le rôle de médiation, d'accompagnement et de conseil aux parents des professeurs principaux.
Leur formation à la relation avec les parents doit revêtir un caractère obligatoire.
8. Étendre, dans les classes de sixième des établissements situés en ZEP/REP, à toutes les études surveillées ou encadrées, le principe de fonctionnement des ateliers « coup de pouce ».

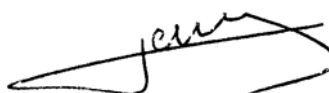
9. Améliorer, en amont des procédures d'orientation, les procédures d'information sur les métiers et les filières. Dans ce cadre, donner une place majeure aux parents. Ils doivent pouvoir tenir dans les établissements une permanence d'information sur les métiers.
10. Adapter les modalités d'organisation des conseils de classe du second trimestre, dans les classes de 3^{ème} et de seconde, de façon à permettre aux élèves concernés et à leurs parents d'y jouer un rôle accru.

Inspecteurs généraux
de l'éducation nationale

Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche



Alain WARZEE



Gérard LESAGE



François LE GOFF



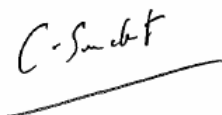
Patrice BRESSON



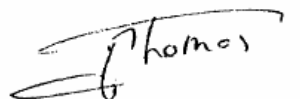
Guy MANDON



Joël SALLÉ



Christian SOUCHET



Nicole THOMAS

Annexes

- Annexe 1 : éléments de comparaison internationale
- Annexe 2 : extrait : « le livre des instituteurs » Joseph Soleil 1937
- Annexe 3 : extraits de documents d'information destinés à des parents d'élèves étrangers
- Annexe 4 : extraits de documents d'information du rectorat de Paris
- Annexe 5 : le bureau virtuel ou cartable numérique
- Annexe 6 : liste des visites d'établissement et entretiens réalisés par la mission, des établissements et des services ayant répondu aux enquêtes
- Annexe 7 : Bibliographie



L'école est un des principaux facteurs de création du lien social.
École Jean Guillon (ZEP) BOULOGNE-BILLANCOURT (Hauts-de-Seine)

Annexe 1

Éléments de comparaison internationale

Rendre un compte exact de l'implication des parents dans l'École d'autres pays⁵⁷, même en limitant l'étude à nos plus proches voisins supposerait, dans l'idéal, que leurs systèmes éducatifs correspondent à un modèle unique. Or, l'histoire, les mentalités, la culture politique de chacun d'entre eux ont donné lieu à des situations variées qui ne facilitent guère les comparaisons.

Aussi, les stratégies et les pratiques concernant plus précisément la place et le rôle des parents ne sont-elles pas toujours transposables. Elles ne sauraient donc être décrites « in extenso » d'autant que leur évaluation reste aléatoire.

Toutefois, au delà de ces différences, la volonté d'associer plus étroitement les parents au parcours scolaire de leurs enfants s'affirme d'année en année dans l'ensemble des pays développés.

Ceux de l'Union européenne admettent et encouragent d'ores et déjà l'exercice d'un certain pouvoir parental dans un contexte économique et social en constante évolution mais relativement homogène. En outre, un mouvement général tendant à la décentralisation a conduit des pays comme l'Espagne ou le Danemark à accorder une plus grande autonomie à leur École et à favoriser, de ce fait, la participation active des parents aux activités de l'École.

Partout, ces derniers sont reconnus en tant que premiers éducateurs de l'enfant, et partout leurs attentes sont en progression : ici, l'amélioration des résultats ; là, une entière liberté de choix pour l'enseignement ou l'établissement ; ailleurs, ce peut être d'abord et plus généralement l'aspiration à l'égalité des chances.

Il apparaît, en définitive, que les préoccupations s'exprimant en matière d'éducation et de formation sont largement identiques dans toute l'Europe. De même, la participation des parents au fonctionnement de l'institution scolaire y est-elle de plus en plus clairement admise et proclamée, tandis que d'autres pays développés, comme le Japon, tardent à suivre cette évolution.

En regard des réponses très classiques apportées à ces aspirations communes – dont on soulignera la similitude avec ce qui est souvent mis en œuvre dans l'Hexagone – d'autres formes d'association des parents, plus originales, se sont fait jour, dont quelques-unes (celles jugées particulièrement efficaces) seront ici évoquées à titre d'exemple.

⁵⁷ Les informations utilisées pour cette synthèse n'ont pas été recueillies directement sur le terrain mais essentiellement dans une analyse publiée en 1997 (« les parents partenaires de l'école ») par le centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, créé par l'OCDE, et dans une étude réalisée à la même période par le réseau EURYDICE, consacrée à « la place des parents dans les systèmes éducatifs de l'Union européenne ». D'autres notes et articles ont également servi à la rédaction des paragraphes suivants.

Des ambitions partagées

Si la plupart des pays développés s'accordent aujourd'hui à reconnaître aux parents une place et un rôle croissant dans le système éducatif, au sein de l'Union européenne en particulier, c'est dans un contexte économique et social bien identifié et largement semblable au nôtre.

La cellule familiale ne correspond plus systématiquement au modèle qui a longtemps prévalu dans les sociétés occidentales où s'offre aujourd'hui une grande liberté de choix pour le style de vie. Quoique très inégalement répartis dans les différents pays de l'Union, le chômage et les phénomènes qui s'ensuivent, en particulier la précarisation, ont naturellement pesé sur ces mutations.

De nombreux enfants européens connaissent donc un mode de vie plus aléatoire qu'au cours des décennies précédentes ; leur éducation se révèle plus complexe, à fortiori si l'on admet que s'est considérablement amplifiée l'influence des médias au détriment de celle de la famille.

L'école apparaît alors souvent comme le pôle éducatif de recours sur lequel entendent s'appuyer nombre de parents qui, en dépit de réflexes individualistes à présent bien connus et fréquemment constatés, en appellent à la cohésion sociale et la solidarité.

Dans le même temps, une tendance générale au renforcement des pouvoirs locaux a conduit à une plus grande participation des citoyens à la vie de la cité

Dans ces conditions, comment s'étonner que les attentes se soient faites plus fortes en matière d'éducation, tant de la part des parents vis-à-vis de l'institution scolaire, que des responsables politiques à l'égard des parents. Les uns et les autres savent aujourd'hui mieux qu'hier avoir un rôle complémentaire à jouer dans le développement psychologique, intellectuel et moral de l'enfant.

Pour toutes les autorités publiques, il s'agit d'abord de rendre leur système éducatif plus immédiatement efficace. L'influence des parents, sinon leur pouvoir, est sur ce point considérée comme essentielle ; mais elle peut aussi être utilisée à d'autres fins qui ne relèvent pas du court terme et ne sont pas toujours clairement invoquées comme, par exemple l'amélioration de la cohésion sociale par le dialogue au sein de l'école ou encore, la promotion de l'égalité des chances au regard d'un nombre croissant de familles en situation précaire et d'exclus.

Les motivations des parents déterminés à participer d'une manière ou d'une autre à la vie de l'École ne reflètent toutefois pas une réalité uniforme. Elles ne coïncident, d'ailleurs, pas nécessairement avec celles des responsables politiques. Quelles sont-elles ?

L'amélioration immédiate des résultats ; le désir de mieux connaître le fonctionnement de l'institution, ses objectifs et sa pédagogie ; l'aspiration à retrouver ses propres valeurs dans celles de l'école ; l'exercice d'une influence sur les programmes ; la volonté d'intervenir dans le fonctionnement d'un établissement qui présenterait des carences ; la recherche d'un soutien lors de crises familiales ; le souhait de bénéficier d'une formation, etc.

Mais si les réponses apportées à chaque niveau d'intervention ne revêtent pas partout la même importance pour des questions similaires, les familles, les écoles et les collectivités s'accordent bien sur une ambition fondamentale : la réussite de l'enfant.

Des moyens d'action le plus souvent comparables

Comme en France, un droit de regard et la participation des parents – sous une forme ou sous une autre – figurent dans la plupart des textes en vigueur chez nos voisins. L'Allemagne et le Danemark, par exemple, ont inscrit ce droit dans leur dispositif législatif. L'Espagne y est venue plus tardivement mais y fait mention dans sa Constitution.

En matière de représentation collective, les parents sont présents dans des instances nationales, régionales ou locales qui ne sont généralement pas décisionnaires – excepté en Autriche (au niveau national) et en Norvège (au niveau communal). Ils doivent appartenir à des associations dites représentatives qui existent dans tous les Etats membres mais qui ne sont évidemment pas toutes structurées sur le même modèle. Si leur représentativité apparaît discutable, plusieurs pays ont vu augmenter le nombre de parents adhérents à ces associations.

L'Association européenne des parents d'élèves (European Parents Association – EPA) qui se veut pluraliste et n'affiche aucune appartenance politique ou religieuse, revendique la représentation de plus de 100 millions de parents. Son existence même et ses objectifs attestent le relatif consensus qui caractérise aujourd'hui les aspirations parentales en Europe. La qualité des politiques éducatives, le dialogue et la participation active des parents, notamment dans l'élaboration des décisions européennes, figurent parmi les thèmes régulièrement débattus au sein de l'association.

L'Irlande, l'Allemagne, l'Espagne et le Portugal offrent aux parents une présence à tous les niveaux, à l'instar de la France (et au contraire du Japon où ils n'ont pratiquement aucune influence).

Bien qu'il soit relativement récent et encore en retrait par rapport à ce qui existe en France, le rôle des parents tend à se développer en Belgique (notamment au sein de la communauté francophone) où un plan d'action à l'horizon 2013 prévoit le renforcement des échanges école/familles, surtout avec la participation de ces dernières dans les conseils. Une note ci après fait un point plus détaillé de la situation dans ce pays.

Les droits collectifs

Les parents peuvent participer directement à l'administration scolaire, au sein même des établissements : les pays où l'implication est la plus forte sont l'Espagne, l'Italie et davantage encore le Danemark ou l'Angleterre qui entreprend actuellement une audacieuse réforme offrant à tous ses collèges une grande indépendance (en matière de gestion, de sélection des élèves, de recrutement des enseignants et de choix des programmes). En revanche, la Grèce n'intègre les parents dans l'organisation de l'école que pour environ un tiers de ses établissements.

Toutefois, même s'ils font partie des conseils de classe et des conseils d'école, les parents allemands, comme leurs homologues français, n'ont qu'un pouvoir de décision limité.

Dans quelques pays, en revanche, ils peuvent dans certaines conditions disposer d'un droit de regard sur le recrutement et le licenciement des enseignants ou du directeur de l'établissement (en Espagne et en Angleterre). Généralement, les parents n'interviennent ni de près ni de loin en matière d'inspection, excepté en Espagne et en Angleterre où leur avis peut être pris en compte sur tout sujet. Ailleurs, les enseignants bénéficient encore d'une grande sécurité d'emploi, ce qui limite la portée des pressions ou actions dont ils pourraient faire l'objet.

La plupart des pays européens disposent d'un programme national précisant ce qui doit être enseigné. Mais ni en France ni en Angleterre les parents n'interviennent sur son contenu. Ce droit de regard s'applique pourtant au Danemark, en Espagne et en Irlande où ils peuvent intervenir au sein de la commission chargée d'élaborer les programmes.

Comme dans les Etats nordiques où l'action parentale est depuis longtemps considérée comme naturelle, le principe d'une formation destinée aux parents afin de les inciter à participer à la vie de l'École et de leur permettre de mieux accompagner la scolarité de leur enfant, se généralise.

Enfin, les rapports entre l'École et les collectivités locales sont de plus en plus fortement encouragés car de nature à faciliter les contacts avec les parents et à faire évoluer les mentalités. Ceci est particulièrement vrai dans les pays scandinaves ou aux Pays-Bas.

Les droits individuels

Si l'on considère les droits individuels des parents, on constate qu'ils sont largement semblables dans tous les Etats membres : droit naturel à l'éducation de leurs enfants ; libre choix du type d'école (publique ou privée) ; droit de recours (notamment, en matière d'évaluation et d'orientation ou lorsque l'école refuse d'inscrire l'enfant) ; droit d'information sur les progrès de l'enfant et sur leurs propres droits, etc. Ils peuvent également se traduire par la possibilité d'entreprendre des activités au sein de l'établissement (bénévolement ou en qualité d'assistant(s)), en complément du soutien à domicile pour les travaux scolaires.

Mais dans l'ensemble, les écoles ne sont pas prêtes à accepter une véritable présence des parents dans les classes. Quelques assouplissements ont été consentis dans certains länder allemands et en Angleterre. Plus répandue est la pratique de l'aide aux devoirs que recouvre un large éventail de formules très bien relayées par les associations de parents en Norvège, en Suède ou en Espagne.

Partout, l'information des parents sur le travail de l'élève est obligatoire et circule essentiellement par le biais du bulletin scolaire ou d'une fiche d'évaluation de même nature. L'importance accordée à la communication orale, en revanche, reste inégale.

Par ailleurs, ce qu'il est de coutume d'appeler « l'éducation des parents » s'impose désormais fortement dans un espace européen où les flux migratoires sont loin d'être maîtrisés et où s'établissent en permanence de nouvelles familles étrangères. La « mise à niveau » des parents appartenant aux milieux sociaux défavorisés relève, en général, de programmes élaborés à l'échelon local et souvent financés au niveau national.

S'agissant des besoins éducatifs particuliers pour les élèves handicapés, c'est essentiellement la pression exercée par les parents qui donne l'impulsion, en particulier pour que soit mieux

appliquée la législation en la matière et pour sensibiliser la collectivité aux réponses qu'ils sollicitent. Leurs démarches ne sont d'ailleurs pas sans effets sur les moyens consentis aux autres parents pour participer à la vie de l'école.

Une grande majorité des parents des pays de l'OCDE auprès desquels une enquête approfondie a été menée, estiment qu'une des obligations fondamentales de l'École consiste à les informer et à les associer à l'exercice de ses missions éducatives. 81 % des personnes interrogées en Grande-Bretagne et 79 % en France ont même souhaité que la responsabilité du développement personnel de l'élève soit équitablement partagée entre la famille et l'école. Au Danemark, où la relation parents-professeurs est plus étroite qu'ailleurs, 55 % d'entre-elles n'hésitent pas à affirmer que la famille devrait avoir davantage de responsabilité que l'École.

Il est à noter qu'en Europe, la majorité des personnes réellement impliquées dans la réflexion, le dialogue et l'action, sont les mères, quel que soit le pays.

Un autre point commun caractérise les Etats européens : on y observe encore une certaine réticence du corps enseignant à laisser les parents participer trop activement aux activités de l'École, bien qu'ils en admettent peu à peu le principe. Aussi, la mise en oeuvre d'un véritable partenariat comportant des règles plus claires sur les compétences et les responsabilités des parents et des professeurs s'impose-t-elle progressivement.

Mais ce partenariat requiert impérativement un respect mutuel entre parents et professeurs et une véritable reconnaissance de ce que chacun apporte à l'action commune. C'est une des principales conclusions de l'enquête mentionnée plus haut.

Ainsi, le contexte dans lequel la relation parents-école a évolué au cours de ces 20 dernières années a suscité des interrogations et des réactions très largement partagées d'une extrémité à l'autre de l'Union européenne. Aucun système éducatif ne s'y est pourtant construit à partir des seules préférences exprimées par les parents dont les intérêts souvent contradictoires auraient pu affecter la cohérence, l'équité et les performances de l'institution scolaire.

Outre les réponses, en somme assez classiques, que chaque pays s'est employé à mettre en oeuvre, certaines initiatives plus originales méritent d'être évoquées, y compris celles expérimentées dans des situations particulières.

Certaines pratiques innovantes pourraient « faire école »

En matière d'accueil, par exemple, il est à présent bien admis au Danemark que les écoles puissent devenir des centres culturels et de formation pour adultes (et personnes âgées) après la sortie des élèves. On cherche à créer une continuité entre les générations et les activités locales et à constituer avec l'école un véritable point de ralliement. Son rôle ainsi élargi a été jugé bénéfique à tous égards, y compris dans les processus d'apprentissage des élèves. Le ministère de l'Education espagnol encourage également cette pratique depuis 1994 au point de financer les initiatives locales les plus intéressantes prises en ce sens ; mais celles-ci restent marginales faute d'une évolution rapide des mentalités.

La communication entre parents et professeurs peut se traduire par des visites du professeur au domicile de l'élève : c'est fréquemment le cas au Danemark - il en est paradoxalement de même au Japon où les rapports famille-école diffèrent singulièrement de ceux qui se sont

noués en Europe. Ces visites y sont même régulièrement programmées dès le début de l'année scolaire. Parents et professeurs ont ainsi l'occasion d'échanger, en dehors de l'établissement, des informations sur l'élève et le programme scolaire. Le salaire des professeurs prend même en compte le temps passé avec les parents, y compris les contacts informels qu'il est possible d'entretenir à tout moment de la journée (ou du soir) et en tout autre lieu que l'enceinte de l'école. Ce type d'échanges presque inexistant ailleurs se justifie tout particulièrement avec les milieux familiaux défavorisés où la relation parents-école fait le plus souvent défaut.

Une expérience a été menée en Irlande avec succès dans une importante école située à la périphérie de la ville de Limerick. L'établissement desservant un ensemble de logements sociaux très fortement touché par le chômage (plus de 80 %) s'est adjoint les services d'un médiateur foyer-école-collectivité. Celui-ci a rendu visite aux familles pendant plusieurs années, invitant les parents à s'impliquer dans l'activité scolaire. Ces derniers bénéficient dorénavant d'une formation pour adultes dans les domaines qui les concernent en priorité (diététique, alphabétisation, compétences parentales et assistance à l'enseignement). Une forte communauté s'est dès lors constituée autour de l'école devenue très solidaire de la collectivité.

Les partenariats

Considérée dans le rapport de l'OCDE comme l'un des pays les plus avancés en matière de participation des parents, l'Irlande leur offre la possibilité d'administrer l'école, de formuler des recommandations sur tout sujet la concernant et de siéger auprès du ministre au même titre que les syndicats enseignants.

Au Danemark enfin, les parents élus pour quatre ans sont majoritaires au sein du conseil d'école que l'un d'eux préside. Non seulement les objectifs de l'établissement y sont fixés comme y sont prises les décisions nécessaires à son fonctionnement, mais la pédagogie y trouve également toute sa place, qu'il s'agisse du choix des matériels et des ouvrages ou du débat sur les méthodes d'enseignement.

Le soutien à la parentalité

« L'éducation des parents » qui se justifie particulièrement dans le cas des communautés ethniques encore mal intégrées ou pour toute famille en difficulté, fait déjà l'objet de programmes initiés localement. En Angleterre, quatre zones rurales défavorisées ont été choisies pour que les parents puissent y recevoir pendant 12 semaines des cours d'alphabétisation, d'écriture, de lecture et d'expression orale. Ils ont ensuite travaillé ensemble sur des activités communes. L'évaluation de ce programme (en 1996) a clairement démontré que les enfants avaient fait des progrès significatifs dans le maniement de la langue et qu'ils avaient continué à progresser par la suite. Le nombre d'entre eux susceptibles d'éprouver des difficultés en classe liées à la lecture a diminué de moitié. Les chercheurs de la Fondation nationale pour la recherche sur l'éducation (NFER) ont considéré ce projet comme un des plus efficaces qu'ils aient jamais observés.

D'autres projets - de toute nature - voient régulièrement le jour dans les pays de l'Union européenne. La plupart sont élaborés et mis en œuvre au niveau des établissements ou de la collectivité dont ils dépendent. Nombre d'entre eux s'adressent en priorité aux familles défavorisées avec lesquelles la liaison Parents/École se justifie le plus. Les projets véritablement novateurs restent cependant limités et leur portée, seulement locale.

Sans qu'il soit toujours possible d'en mesurer très précisément les effets, ces initiatives qui s'appuient fréquemment sur le bénévolat offrent des avantages incontestables (et peu contestés). Celles privilégiant les moyens donnés aux parents pour soutenir l'apprentissage de leurs enfants rencontrent davantage de succès que celles les associant à l'élaboration d'une politique éducative ou à l'administration de leur établissement. Mais toutes ont le mérite de remettre à l'honneur un respect mutuel trop souvent oublié au sein de sociétés moins homogènes que par le passé.

LE ROLE ET LA PLACE DES PARENTS EN BELGIQUE

Depuis le 1er janvier 1989 les compétences en matière d'enseignement ont été transférées aux trois communautés (flamande, française et germanique).

Les parents ont le libre choix de l'école (article 24 de la constitution). Si leur demande d'admission dans une école est refusée, ils ont le droit de recourir devant les tribunaux. L'orientation de l'élève ne peut se faire sans l'accord des parents qui disposent du droit de recours devant les tribunaux pour toutes les décisions concernant leur enfant.

En ce qui concerne les droits collectifs, leurs participations sont différentes selon les communautés. Dans la communauté française il existe une représentation des parents au niveau central le CPECF (conseil des parents des élèves de la communauté française) et le CEF (conseil de l'éducation et de la formation) qui donnent un avis sur toutes les questions d'enseignement. Au niveau de l'établissement les parents ne sont membres des conseils de participation que depuis 1998. Les délégués sont élus tous les deux ans. Dans la communauté flamande les parents ont également un conseil au niveau central le VLOR (conseil flamand de l'éducation) et ils sont également dans les conseils de participation. En revanche, dans la communauté germanique il n'y a aucun organe institutionnel prévu par la législation.

Les associations sont nombreuses, parfois informelles et souvent très actives. En communauté flamande le gouvernement finance la formation organisée par les parents, dans les deux autres communautés ce n'est pas le cas systématiquement.

Dans la communauté française les deux principales associations sont l'U.F.A.P.E.C. qui regroupe les parents dont les enfants sont inscrits dans le réseau d'enseignement libre et la F.A.P.A.O. qui regroupe les parents dont les enfants sont scolarisés dans le réseau d'enseignement officiel organisé par les pouvoirs publics. Ces deux fédérations se retrouvent dans le CPECF. En communauté flamande il existe quatre confédérations d'associations et en communauté germanophone certaines associations sont regroupées.

Le gouvernement de la communauté française a approuvé le 31 mai 2005 un plan d'action « le contrat pour l'école » qui fixe, à horizon 2013, 10 priorités et 50 mesures. La priorité 10 vise au renforcement école/familles au travers surtout de leurs participations dans les conseils. Afin de clairement définir les droits et devoirs de chacun, des contrats écoles/familles vont être élaborés. Ils comprendront une partie commune à toutes les écoles et une partie aménageable par les associations de parents au regard du projet pédagogique de l'établissement. Il est également prévu de doter les associations de parents d'un cadre décretaal en 2008.

Les conseils d'établissement regroupent tous les partenaires de l'école et ont pour mission de débattre du projet d'établissement et de le suivre ainsi que de donner un avis sur le rapport d'activité annuel qui s'articule autour d'une quinzaine d'activités à évaluer.

Les parents ayant le libre choix de l'école, dans l'enseignement privé (50 % de la population scolaire fréquente l'enseignement libre) ils contribuent aux frais de scolarité. Si, comme dans le système français, ils sont à la fois usagers et partenaires – mais depuis moins longtemps que nous – ils sont de plus, clients. Dans le primaire la proximité est privilégiée en terme de choix de l'école et sa réputation est souvent fonction de la composition socio-culturelle des familles et donc de l'habitat. Un des soucis du gouvernement est d'éviter les écoles ghettos. C'est la priorité 9 du contrat, par exemple, en régulant les refus d'inscription, en limitant les possibilités de changements d'établissements au sein d'un cycle ou d'un degré, en favorisant la mixité sociale, etc. Dans le secondaire la répartition des élèves s'organise en priorité par rapport aux transports.

L'introduction des parents à l'école étant relativement récente, les associations de parents font un gros travail de mobilisation pour les amener à participer et à travailler pour que l'école de proximité soit la meilleure possible, en devenant, non plus d'abord clients, mais avant tout partenaires pour rentrer dans le système de pouvoir, prendre position, coopérer et construire une culture commune. Les parents délégués de classe permettent la communication entre les parents de la classe, l'association des parents et les enseignants mais ils ne participent pas au conseil de classe.

Annexe 2

Texte extrait de « Le livre des instituteurs - Traité complet des Devoirs
et des Droits des membres de l'Enseignement »

Joseph SOLEIL - Onzième édition - Librairie H. LE SOUDIER - 1937

Pages 45 et 46

« 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.

L'enfant – c'est un des principes fondamentaux de notre Code civil – reste sous l'autorité paternelle jusqu'à son émancipation. A l'âge de la scolarité, le père confie son enfant au maître d'école ; celui doit donc compte de son mandat, non seulement à l'État dont il est le délégué, mais au père et à la mère de famille qui lui ont fait confiance.

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. Un échange de communications qui s'établirait aussi régulièrement que possible (chaque jour ou chaque semaine) et qui serait inspiré par un sentiment de confiance réciproque, tournerait au profit de l'éducation et de l'instruction des élèves ; se sentant en quelque sorte surveillé à l'école par son père et à la maison paternelle par son maître, comment un enfant ne redoublerait il pas de vigilance ?

La circulaire du 14 octobre 1881 recommande, à cet effet, l'usage du *carnet de correspondance* avec la famille, « déjà employé avec succès, dit le Ministre de l'époque, par l'élite de nos instituteurs ».

Depuis lors, le livret scolaire ou livret de scolarité, qui avait été prescrit dès 1887 dans l'enseignement primaire supérieur a été rendu obligatoire dans toutes les écoles primaires par la loi du 11 août 1936. Son utilité pédagogique n'est plus à démontrer, et l'instituteur avisé ne manquera pas de se servir de ce moyen pour s'entretenir avec le père de famille, l'associer à son action et le tenir au courant de ses efforts.

Mais là encore, la prudence de l'instituteur devra être constamment en éveil, car il faut bien tenir compte de la mentalité du milieu. Tel père de famille d'une sévérité excessive, se croira obligé de surenchérir par une correction exemplaire chaque fois que l'instituteur aura mentionné une réprimande sur le carnet de correspondance. Telle maman, au contraire, trop indulgente, prodiguera des consolations à son enfant, et s'ingéniera à lui trouver des excuses. Il est bien évident qu'une observation rédigée sous la même forme dans les deux cas aboutirait à des résultats diamétralement opposés mais également injustes.

Annexe 3

Exemples de documents d'information destinés à des parents d'origine étrangère (Inspection académique de l'Isère)

Ces documents ont été élaborés par le groupe de travail « scolarisation » du Plan Départemental d'Accueil des Primo Arrivants (PDA) de l'Isère et financés par la DDASS de l'Isère



Couverture des documents en turc, en serbe et en arabe



Okul



Çocuğunuz 2 ilâ 6 yaşları arasında anaokuluna başlayabilir

- 2 ilâ 3 yaş arasında küçükler bölümü
- 4 ilâ 5 yaş arasında orta bölüm
- 5 ilâ 6 yaş arasında büyükler bölümü

Anaokulu çocukları ilkokula hazırlar. Toplumda yaşamayı öğretir.

Okul müdürü sizi karşılar, sorularınızı yanıtlar, size okul hakkında bilgi verir.

İlkokulda çocuklar okumayı, yazmayı ve hesap yapmayı öğrenirler. Dünyaya açılırlar, coğrafya, fen bilimleri, yabancı dil ve bilgisayar ile tanışır. Spor yaparlar, müzik öğrenirler ve bir sanat dalıyla uğraşırlar. Okul müdürü sizi karşılar, sorularınızı yanıtlar ve okul hakkında bilgi verir. Her sınıf bir öğretmenin yönetimi altındadır.

Okula başlama döneminde ve

L'Ecole



Voire enfant est âgé de 2 à 6 ans :

Il peut entrer à l'école maternelle

• en petite section à 2 ou 3 ans

• en moyenne section de 4 à 5 ans

Srednja skola

Vase dijete ima između 11 i 16 godina :

Ono ulazi u srednju školu u kojoj je upis obavezan. Srednja škola se sastoji od četiri razreda : 6, 5, 4 i 3.

Učenik pohađa francuski jezik, matematiku, prirodu i društvo a također fizičko i likovno vaspitanje.

Svaki predmet predaje drugi nastavnik

Takođe će biti prisutan jedan nastavnik

Direktor škole ili njegov zamjenik vas prime u školu, odgovaraju na vaša pitanja i predstave kako funkcionise osnovna škola.

Collège



Voire enfant a entre 11 et 16 ans :

Il entre au collège. Son inscription est obligatoire.

Le collège est organisé en 4 classes :



الأطفال، عمرهم أكثر من 16 سنة:



سن طفلك يتعدى 16 سنة
و يريد متابعة الدراسة

يمكنه أن يتوجه إلى مركز الإرشاد والتوجيه (C.I.O.) الأقرب من سكنكم لكي يدرسوا مستواه الدراسي والإمكانيات المتاحة له لمتابعة دراسته.

Plus de 16 ans

Voire enfant a plus de 16 ans et souhaite poursuivre ses études.

Annexe 4

Extraits de documents d'information du rectorat de Paris

Que représente l'entrée en 6^{ème} pour l'enfant ?

- C'est un environnement qui change, **LES ÉLÈVES DÉCOUVRENT UN NOUVEL UNIVERS...**
- C'est une organisation différente, **IL FAUT APPRENDRE À ORGANISER SON TEMPS LIBRE.**
- C'est une accélération du rythme scolaire, **IL FAUT S'HABITUER À ÉCRIRE PLUS VITE ET APPRENDRE À NOTER L'ESSENTIEL.**
- Ce sont d'autres méthodes de travail, **ÊTRE ÉLÈVE AU COLLÈGE EXIGE PLUS D'AUTONOMIE, PLUS DE TRAVAIL PERSONNEL ET PLUS DE RESPONSABILITÉ.**

C'est une rupture nécessaire pour grandir. Les parents doivent accompagner ce passage pour que l'élève soit serein et construite son parcours avec succès.

Pour l'enfant et les parents, l'entrée en 6^{ème} est une étape importante à franchir avec enthousiasme.

L'affectation concrètement en 4 étapes

En octobre
Une fiche de recensement sera remise par le directeur d'école à tous les élèves de CM2 ayant vocation à entrer en 6^{ème}.

A partir de février
Des réunions d'information seront organisées et animées par les directeurs d'école et parfois par les principaux des collèges afin d'apporter aux parents toutes les informations et les conseils nécessaires à la réussite de la scolarité de leur enfant.

En mars
Envoi aux familles des dossiers d'affectation en 6^{ème}.

En juin
Important
Lorsque les parents auront reçu la notification d'affectation par le collège, ils devront confirmer l'inscription de leur enfant auprès du secrétariat du collège d'affectation dans un délai de cinq jours.

Les étapes de l'affectation

DES ÉLÈVES DE 3^{ème} ISSUS D'UN COLLÈGE PUBLIC OU PRIVÉ SOUS CONTRAT

Dates	
Du Vendredi 2 au Mardi 6 juin	Conseils de classe de 3 ^{ème}
Mercredi 7 juin	Notification de la décision du chef d'établissement à la famille Début du dialogue avec le chef d'établissement et du délai d'appel
Si vous n'êtes pas d'accord avec les propositions d'orientation du conseil de classe, vous avez un délai de 4 jours ouvrables pour reprendre le dialogue avec le Principal. Si le désaccord persiste, vous avez la possibilité de faire appel.	
Lundi 12 juin	Fin du délai d'appel 9 h
Mardi 13 juin et Mercredi 14 juin	Commissions d'appel
La commission d'appel est présidée par l'inspecteur d'académie. Elle comprend des représentants des parents d'élèves.	
Mardi 20 juin	Commission préalable d'affectation pour les 2 ^{èmes} à recrutement particulier
Mercredi 21 juin	Commission d'affectation pour la 2 ^{ème} générale et technologique (1 ^{er} couple d'enseignements de détermination)
Jeudi 22 juin	Commission d'affectation en 2 ^{ème} professionnelle ou en 1 ^{ère} année de CAP
IMPORTANT Pour l'enseignement professionnel, les familles peuvent choisir les spécialités sur l'ensemble des lycées professionnels de Paris. (guide ONISEP Paris)	
Vendredi 23 juin	Commission d'affectation pour la 2 ^{ème} générale et technologique (2 ^{ème} et 3 ^{ème} couples d'enseignements de détermination)
Les jours suivants :	Réception de la notification d'affectation et début de l'inscription auprès du lycée
Vendredi 7 juillet	Fin des inscriptions

ATTENTION

Vous devez impérativement confirmer votre inscription en vous rendant au lycée dès réception de la carte-lettre d'affectation !

Pour vous aider

- Des conseillers à votre écoute
du lundi 29 mai au vendredi 30 juin 2006, de 9 h 30 à 16 h 30 aux numéros d'appel suivants :
01 44 62 43 56 • 01 44 62 43 91
- Une information disponible à tout moment dès le 30 avril 2006 sur le site Internet de l'académie
<http://www.ac-paris.fr>
- Un accueil personnalisé
du mercredi 5 juillet au jeudi 13 juillet 2006
Réception de 8 h 45 jusqu'à 13 h sans interruption, du lundi au vendredi

POUR LES ÉLÈVES QUI N'ONT PAS ENCORE D'AFFECTATION ARRIVANT DANS L'ACADÉMIE

du lundi 21 août au vendredi 8 septembre 2006
excepté les jeudi 24 et vendredi 25 août 2006, réunion de la commission d'affectation



Rectorat de l'académie de Paris

94, AVENUE GAMBETTA
75020 PARIS

Annexe 5

Le bureau virtuel ou cartable numérique (page extraite du rapport d'activité 2005 de la délégation aux usages d'Internet)

Extrait de CNESMag n° 27 de décembre 2005

LE BUREAU VIRTUEL AU FIL DES PAGES A virtual office tour

LE BUREAU VIRTUEL DE L'ENSEIGNANT

Pour faciliter l'accès des enseignants et des chefs d'établissement aux applications de gestion et d'administration qui leur sont destinées, le ministère de l'Éducation nationale met en place des espaces numériques professionnels. Ces modules, indépendants, sont sécurisés et ne sont accessibles qu'à partir d'un mot de passe particulier. L'application I-Prof, qui simplifie la relation enseignant/administration, fonctionne déjà. Deux nouveaux axes devraient rapidement être accessibles, concernant les applications d'administration de l'établissement et de gestion de la scolarité.

TEACHER'S VIRTUAL OFFICE

The Ministry of Education is setting up professional digital workspaces to allow teachers and school heads easier access to management and administration applications. These standalone modules are secure and password-protected. For example, the I-Prof application designed to simplify communication between teachers and administrative staff is already up and running. Two new streams for school administration and pupil registration applications should be accessible soon.



UN ESPACE PRIVÉ POUR DES UTILISATEURS AUTORISÉS

L'ENT est un portail. Il est accessible par Internet, depuis le domicile ou l'établissement, uniquement à chaque membre de la même communauté éducative : enseignant, élève, administratif, technicien, parent ou intervenant extérieur. Il est donc un espace privé dans lequel chaque membre autorisé peut accéder aux services qui le concernent. Il s'appuie sur un concept de "cartable numérique", par analogie à l'équipement traditionnel de l'écolier ou l'étudiant.

A PRIVATE WORKSPACE FOR AUTHORIZED USERS

A digital workspace (DW) is an Internet portal that everyone in the same education community—teachers, pupils, administrative staff, technicians, parents and peripatetic staff—can access from home or at their school. It is a members-only private space in which members can access services that concern them. It is based on an "electronic school bag" concept, an analogue of the accessory well known to pupils and students alike.

LE BUREAU VIRTUEL POUR LES PARENTS

L'ENT permet aux parents de s'informer de la vie de l'établissement, depuis les délibérations des conseils jusqu'au menu cantine. Il permet aussi d'être informé des absences et des retards, de consulter les résultats de leurs enfants uniquement. Enfin, les parents peuvent communiquer avec les enseignants et l'équipe éducative.

PARENT'S DW

The DW lets parents keep track of day-to-day school life, from minutes of teachers' class meetings to the canteen menu. They can also keep a check on attendance and punctuality, and consult grades—but for their children only. Lastly, parents can also communicate with teachers and the educational team.



Le ministère de l'Éducation nationale, en partenariat avec la délégation aux usages d'Internet (DAI), favorise le déploiement des environnements numériques de travail (ENT). Les services mis en ligne sont normalisés, accessibles à la communauté éducative. Mais le bureau virtuel a pour seul objectif de moderniser les méthodes d'enseignement. Il propose aux élèves une meilleure adaptation au rythme et aux aptitudes de chacun. Il donne la possibilité aux enseignants de préparer leurs cours à partir de références, d'exemples accessibles sur Internet, de favoriser les exercices individuels et de communiquer entre eux et leur administration... Il représente une véritable "plus-value". Ce concept est proposé actuellement à plus de 60 000 établissements scolaires. En 2007, tous les élèves et tous les enseignants de la maternelle à la terminale, devraient pouvoir disposer d'un bureau virtuel.

LA MISE À DISPOSITION PERMANENTE DE SERVICES DE BASE

C'est au niveau du socle que sont gérées les autorisations d'accès aux services. Un tronc commun de services, dits "de base", regroupe des données générales : carnet d'adresses, espace de travail, outils de publications sur le Net, outils bureautiques, moteur de recherche, annuaire, etc. L'ENT dispose de nouveaux outils de communication comme le service de messagerie, le service de forum facilitant les échanges entre élèves, hors temps scolaire, le service de consultation de documents. Son déploiement est conçu comme une possibilité de partenariat éventuel avec les collectivités publiques.

PERMANENT BASIC SERVICES

The platform is where service access authorizations are managed. A common core of so-called "basic" services provides general data, including an address book, workspace, diary, Web publishing tools, desktop tools, search engine and directory. The DW offers modern communication tools such as electronic mail, forums for pupils to exchange ideas outside school hours chat area. Roll-out of DWs also serves to forge close links with government agencies.

NOM D'UTILISATEUR
USERNAME
MOT DE PASSE
PASSWORD

UN POINT D'ACCÈS UNIQUE COMME PIÈCE D'IDENTIFICATION

L'ENT fournit à chaque utilisateur un point d'accès unique sur l'ensemble des outils, contenus et services liés à son activité. L'utilisateur est identifié, à un mot de passe, et peut accéder aux ressources, services et services communautaires ou spécifiques à une catégorie d'utilisateurs. Ce point d'accès unique est accessible depuis le portail et l'annuaire. Il propose un accès à l'office aux enseignants.

A SINGLE POINT OF ACCESS FOR ALL

The DW offers each user a single point of access to all the tools, content and IT services related to his activity. Users log on through a single access point and services may be community-wide or category-specific. This access point is available from the gateway and the directory. It provides access to the teachers' office.

LE BUREAU VIRTUEL POUR L'ÉTUDIANT

Ce bureau a pour but de fournir de nouveaux services aux étudiants et à l'ensemble des personnels des établissements d'enseignement supérieur. Quatre projets sont actuellement déployés et totalisent 70 000 utilisateurs. En 2005, ce bureau virtuel devrait favoriser des échanges inter-universités.

STUDENT'S VIRTUAL OFFICE

This office provides new services for students and personnel in higher education. Four projects have currently been deployed, totalling 70,000 users. This year it plans to foster inter-university exchanges.

28



LE BUREAU VIRTUEL POUR L'ÉLÈVE

Pour l'élève, le bureau virtuel se traduit par la possibilité d'accéder, en ligne, dans l'établissement, à son emploi du temps, à ses documents ou à ses notes. Il met aussi à disposition des documents ou éléments de cours mis à disposition par les professeurs. L'élève peut donc travailler en collaboration avec les autres élèves.

PUPIL'S VIRTUAL OFFICE

The pupil's virtual office offers on-line access to the timetable, lesson plans or lesson notes. It also has documents or lesson materials made available by teachers. Pupils can therefore work in classmate.

Annexe 6

Liste des visites d'établissement et entretiens réalisés par la mission, des établissements et des services ayant répondu aux enquêtes

Dans l'académie d'Aix Marseille, dans le cadre des visites d'établissements, entretiens avec les représentants des parents dans trois collèges : le collège Gassandi à Digne (04), le collège Pagnol à Allauch (13) et le collège de Guillestre (05).

Entretiens à l'inspection académique avec :

- La chargée de mission ZEP à l'IA
- La responsable de la division des élèves et l'assistante sociale de l'IA
- Un panel de 4 directeurs d'école (les Granettes à Aix, la Pomme Ste Madeleine à Marseille, l'école Flotte Marseille 8^{ème}, et l'école F. Mistral à Ensues la Redonne)
- L'IA/IPR adjoint pour le 1er degré
- Les 2 IIO
- La fédération régionale de la FCPE
- La fédération départementale de la PEEP

A Marseille (13) : visite de l'école élémentaire Saint-Barnabé, entretiens avec le directeur, des professeurs des écoles et des représentants de parents.

Entretiens au collège E. Manet avec différents partenaires sur la liaison école/collège, avec des associations et des représentants de la municipalité.

A Marseille également, suivi d'un conseil de classe de 3^{ème} au collège E. Manet et aux commissions d'appel :

- Fin seconde au collège Rimbaud de Marseille
- Fin 3^{ème} au collège Vallon-des-pins à Marseille.

Dans l'académie de Besançon : à l'inspection académique du Doubs, entretiens avec l'IA et ses collaborateurs (conseillers techniques et services) ainsi qu'avec un panel de directeurs d'école du département et des représentants départementaux FCPE et PEEP.

Dans l'académie de Corse, dans le cadre des visites d'établissements, entretiens avec les représentants des parents au LP Jean Nicoli à Bastia et au lycée d'Ile Rousse.

Dans l'académie de Créteil :

- Entretiens avec la principale et son adjoint du collège Charcot à Joinville-le-Pont (94) et suivi d'un conseil de classe de 6^{ème}. Visite et entretiens :
 - Lycée J. Rostand de Villepinte (93)
 - Collège Descartes de Tremblay-en-France (93)
 - Lycée Clémenceau de Villemomble (93)

- Collège J. Prévert de Noisy-le-grand (93)
- Collège De Geyter Saint-Denis (93)
- Entretiens avec l’IEN d’une circonscription du Val de Marne et visite de deux écoles.
 - Visite d’une circonscription du REP de Bondy (93), de deux écoles et rencontre avec les différents partenaires et médiateurs.
 - Suivi d’une commission d’appel académique de conseils de discipline.
 - Suivi d’un module de formation à la relation parents/enseignants organisé par l’IUFM de Créteil.

Dans l’académie de Dijon :

Collège Bienvenu Martin à Auxerre
 Collège La Croix de l’Orme à Aillant-sur-Tholon
 Ecoles élémentaires de Chablis et de Tacussel
 Collège Albert Camus à Auxerre.

Dans l’académie de Lille : visite du collège de Wormhout. Entretiens avec le principal, avec des parents d’élèves de classes de 3^{ème}, avec des professeurs principaux de classes de 3^{ème}. Assistance à un dialogue parent/élève/professeur .principal sur une orientation fin 3^{ème}.

Dans l’académie de Limoges : visite du lycée Bossuet à Brive.

Dans l’académie de Lyon : visite du collège T. Monod.

Dans l’académie de Nantes: visite du collège Debussy et du lycée Renoir à Angers ; entretien avec l’IA/DSDEN et l’IEN/AIS.

Dans l’académie de Poitiers: Visite et suivi d’un conseil d’administration au L.P. Réaumur de Poitiers.

Dans l’académie de Rennes :

Entretien avec le directeur diocésain ; visite du groupe scolaire privé Saint Vincent

Dans le département du Finistère, visites à Brest des écoles Paul Dukas, Kérinou, Kérichen, Pen ar Stréat, Nattier et Quizac ; des collèges St Pol Roux, de Pen ar Ch’leuz, de Kéranroux et des Quatre Moulins.

Entretiens avec l’IA/DSDEN, l’ IEN et le collège des directeurs d’école de la 6^{ème} circonscription, deux adjoints au maire de Brest, la présidente de l’association PEEP de Brest, le président de la fédération départementale FCPE, la directrice du centre social Kéranoff, le directeur de la maison pour tous Kérinou, l’officier de police coordonnateur (contrat local de sécurité)

Dans le département des Côtes d'Armor, visite du collège Jean Richepin à Pléneuf Val André.

Dans le département d'Ille-et-Vilaine, visite du lycée professionnel Charles Tillon à Rennes.

Dans l'académie de Versailles :

- A Suresnes (92) : Entretiens avec les chefs d'établissements et suivi de conseils de classe :
- Collège Jean Macé classes de 3ème
- Collège E. Zola classe de 6ème
- Collège H. Sellier classe de 3ème
- Lycée P. Langevin

Au niveau du primaire, entretiens avec les directeurs ou directrices des écoles

- Élémentaires : les écoles J. Ferry, du Parc, des Raguidelles et de Vaillant Jaures
- Maternelles : H. Dunant et République
- Et l'IEN de la circonscription
- Présence à un conseil d'école de J. Ferry
- A Boulogne-Billancourt (92) : École Jean Guillon
- Lycée Saint-Exupéry - Mantes-la-Jolie
- Lycée ND de Grandchamp - Versailles.

ENTRETIENS :

- Les fédérations nationales de parents d'élèves FCPE, PEEP, UNAPEL
- La délégation interministérielle à la famille
- Le défenseur des enfants et les correspondants d'outre mer
- Le médiateur académique de Dijon
- Le correspondant du médiateur académique du département du Nord
- Le recteur de l'académie de Créteil et ses proches collaborateurs
- Contacts avec le médiateur national
- Contacts avec le directeur adjoint et le directeur pédagogique de l'enseignement catholique ;
- Contacts avec le gouvernement de la communauté française en Belgique et avec le président de l'union des fédérations des associations de parents de l'enseignement catholique Belge (UFAPEC).
- Contacts avec la fédération des associations de parents d'élèves de la Guadeloupe.

Participation au forum RETZ/Le Monde de l'Education « Métier de parent, métier d'enseignant » du 8 mars 2006.

DEPARTEMENTS AYANT FAIT L'OBJET D'UNE SYNTHÈSE PAR LES IEN-IO

- Académie d'AMIENS : Département de la Somme
- Académie de BESANCON : Territoire de Belfort
Département de la Haute-Saône
- Académie de CLERMONT-FERRAND : Département de l'Allier
- Académie de GRENOBLE : Département de la Drome
- Académie de NANTES : Département de la Sarthe
- Académie de PARIS : Synthèse académique
- Académie de POITIERS : Département des Deux-Sèvres
- Académie de LA REUNION : Synthèse académique
- Académie de TOULOUSE : Département de l'Ariège

ETABLISSEMENTS AYANT FAIT L'OBJET D'UNE ENQUÊTE DES IA-IPR / Établissements et vie scolaire

Académie d'AIX-MARSEILLE :

- Collège Edmond Rostand de Marseille
- Cité scolaire d'Apt (collège, lycée Charles de Gaulle, SEP)

Académie d'AMIENS :

- Collège Etouvie
- Collège. A. Rimbaud d'Amiens
- Cité scolaire (lycée J. Calvin, L.P Ch. De Bovel) de Noyon
- Collège Léon Droussent de Coucy-le-château
- Lycée P. Mendès France de Péronne
- Collège Millevoye d'Abbeville

Académie de BESANCON :

- Territoire de Belfort (Synthèse),
- Collège Saint-Exupéry de Beaucourt

Académie de CLERMONT-FERRAND :

- Collège de Sainte-Florine
- Collège Onslow de Lezoux
- L.P Jean Monnet du Puy
- Collège De la Durolle de La Monnerie
- Lycée La Fayette de Brioude
- L.P P. Boulanger de Pont-du-Château

Académie de CORSE :

- Lycée de Corte
- lycée P. Nicoli de Bastia.

Académie de LYON :

- Collège. Maryse Bastié de Lyon

Académie de NANCY-METZ :

- Collège de Fontaine-le-Roi
- Collège A. Kastler de Stenay

Académie de MONTPELLIER :

- Collège de Grazeilles
- Lycée G. Darboux de Nîmes

Académie de LA REUNION :

- Collège Leconte de Lisle de Saint-Louis
- Collège de Chaloupe-Saint-Leu
- LP Isnelle Amelin de Stemarie
- Lycée Saint-André III de Saint-André

Académie de VERSAILLES :

- Collège Louise Weiss de Nozay

Annexe 7

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE SUR LA RELATION ENTRE LES PARENTS ET L'ÉCOLE

- AUDUC J-L., *Parents, ne restez pas sur le trottoir de l'école*, Nathan, 2004
- BALLION R., *Les consommateurs d'école*, Stock, 1982
- BERNIER L. et DE SINGLY F., dir., *Familles et école*, Lien social et politique-RIAC, Montréal (Canada) 1996
- BOUNOURE A., *Parents de collégiens, Conceptions et pratiques éducatives*, INRP, 1995
- CIEP/SEVRES, *Les parents et l'école*, *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n° 31, novembre 2002
- COMMISSION DU DEBAT NATIONAL SUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE, « *Les français et leur école – Le miroir du débat* », Dunod, 2004
- DUBET F., dir. DE SINGLY F., CHARLOT B., MEIRIEU Ph., *Ecole-Familles: le malentendu*, Editions Textuel, 1997
- ÉCOLE-FAMILLES, « *Je t'aime, moi non plus* », Hachette Education, Paris, 2001
- EURYDICE, *La place des parents dans les systèmes éducatifs de l'Union européenne*, 1998
- FONDATION DE FRANCE, *la collaboration parents enseignants à l'école primaire, actes des journées de rencontre et d'échanges, Strasbourg 26 mai 2004 et Paris 2 et 6 juin 2004*, 2005
- GAYET D., coord., *L'école contre les parents*, INRP, 1999
- GLASMAN D., *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, ESF, 1992
- LAHIRE B., *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard-Seuil, 1995
- MOREAU G. *Les parents, l'école et la collectivité : l'école entre famille et cité*. Ville de Rennes, 2004
- OCDE : *Les parents partenaires de l'école*, OCDE, 1997
- MEIRIEU P. coord., HAMELINE D. collab. *L'école et les parents : la grande explication*, Plon, 2001
- MIGEOT-ALVARADO J., *La relation école-familles : « Peut mieux faire »*, ESF, 2000
- Rapport du Médiateur de l'éducation nationale*, La documentation française, Paris, 2006
- TAUVEL J-P., dir., « *Les familles et l'école : une relation difficile* », VEI, *Migrants-Formation*, n° 114, 1998
- THIN D., *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998