



Rendre compte aux parents

Françoise Lorcerie

► **To cite this version:**

Françoise Lorcerie. Rendre compte aux parents. Les Cahiers d'Education & Devenir , Education et devenir, 2017, Familles - Parents - Ecole, p. 13-18. hal-01447802

HAL Id: hal-01447802

<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01447802>

Submitted on 27 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Rendre compte aux parents

Françoise LORCERIE

Aix Marseille Univ, CNRS, IREMAM, Aix-en-Provence, France

La relation de l'École avec les parents est un thème à la fois mineur et lancinant de la réforme de l'École depuis les années 1990. C'est en effet dans la loi du 10 juillet 1989 qu'est inscrit le principe de participation et de dialogue : « Art. 11 : 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. (...) ». A la même époque se développe dans la sphère gouvernementale une importante réflexion transversale sur la « modernisation des services publics », laquelle repense notamment la « relation de service ». Sa ligne générale est la suivante : les services publics doivent cesser de fonctionner en circuit fermé comme s'ils avaient le monopole de l'intérêt général, car ce faisant, ils se coupent de la complexité des problèmes qu'il leur revient de traiter. Dans l'intérêt général bien compris, ils doivent mieux prendre en compte les attentes et demandes des usagers. D'où ces formules fortes : de « faire pour », il faut passer à « faire avec » ; d'« objet » de l'action publique, les usagers doivent en devenir des « sujets », il s'agit de « co-construire » l'action publique, etc. Même si le modèle de la « relation de service » ne convient pas parfaitement à l'École, qui n'est pas un service public ordinaire, ces lignes de réforme se sont imposées. On observe aujourd'hui que les relations entre parents et École se réfèrent à un « idéal collaboratif », et cet idéal conduit à mettre en oeuvre des pratiques de « rapprochement », en particulier en contexte populaire mais pas seulement.

Ceci étant, que faire ? Il semble que bien des actions mises en place manquent l'essentiel. Car le changement à promouvoir n'est pas ponctuel, il n'est pas spécifiquement associé au traitement de certains problèmes ou au traitement des « élèves à problèmes ». Il touche à l'ordinaire de la relation entre les parents et l'École : il touche en réalité au rôle, et partant au statut normalement reconnus et attribués aux parents dans les fonctionnements routiniers de l'École. Nous évoquerons brièvement ci-dessous trois cas pour faire entrevoir la diversité des situations et l'ampleur des enjeux que l'on peut percevoir. Ils débouchent sur l'idée qu'il faut pouvoir rendre compte aux parents de ce qui se passe réellement à l'École, bien plus largement que ce que les formes actuelles de la gouvernance des écoles et collèges permettent (école et collège : c'est à ces deux niveaux que les dysfonctionnements de la relation entre parents et École sont le plus repérables). Pour améliorer le service de l'intérêt général à l'École, il faudrait aujourd'hui stabiliser des loyautés réciproques entre parents et personnels scolaires, c'est-à-dire inscrire ces loyautés dans la gouvernance des unités scolaires.

⇒ Resserrer les liens ? Un résultat, plutôt qu'un objectif en soi

Avec les incitations liées à la politique de la ville, à l'éducation prioritaire, et finalement plus largement aux réformes de l'École, les initiatives pour « rapprocher » l'École des parents et réciproquement se sont multipliées ces derniers temps. Elles concernent la qualité de l'accueil des parents dans les locaux scolaires, la qualité de la relation lors des entretiens parents-professeurs, la communication ordinaire en direction des parents, l'information sur l'orientation, etc. De fait, la relation des écoles et collèges avec les parents a changé, elle est moins marquée

par l'idée de protéger l'espace scolaire des parents, de les tenir à distance, elle est moins formelle et plus courtoise, les thèmes dont on peut parler ensemble se sont élargis². Des projets locaux voient le jour. L'AROEVEN développe la formule des Cafés des parents, pour des discussions détendues sur des sujets variés susceptibles d'intéresser les

parents. Le dispositif partenarial « Ecole ouverte aux parents » (ministère de l'Intérieur, ministère de l'Éducation nationale)³ propose une forme d'accompagnement des parents primo-migrants à la connaissance de l'École et de son langage.

Néanmoins, la relation entre les parents et les personnels demeure empreinte de distance et de malaise. Les projets de rapprochement peinent souvent à trouver leur dynamique, les présences des parents et des personnels s'étiolent assez vite. C'est du travail en plus pour les uns, du temps pris sur autre chose pour les autres. Et ce n'est pas ce que les parents attendent vraiment. Des observations faites du côté des familles montrent d'ailleurs que la « distance » que l'on constate ou que l'on déplore entre les parents et l'École n'est pas le propre des parents d'élèves en difficulté, qui ont peur de perdre la face devant les agents scolaires, car ils sentent que leur mode de vie est fort éloigné de celui des gens de l'École. Ce cas-là existe, certes⁴, mais il est loin d'être majoritaire, même dans les milieux populaires, y compris issus de l'immigration. Bien plus souvent, la distance qui se manifeste entre les parents et l'École résulte d'un « différend » que les familles ressentent et vivent vis-à-vis de l'institution scolaires. Et elle est le fait des parents d'élèves en milieu populaire⁶ comme elle l'est en milieu moyen ou aisé. Vis-à-vis de l'institution scolaire, et sauf exception, la défiance ou le quant-à-soi règnent dans tous les milieux sociaux, quoique avec des modalités différentes. Cette attitude est-elle autre chose que le symétrique de l'attitude la plus courante parmi les personnels scolaires ? On peut risquer la même affirmation : sauf exception, la défiance ou le quant-à-soi règnent parmi les personnels scolaires vis-à-vis des parents. Cette attitude est si répandue qu'il serait irrationnel de la considérer comme un malentendu. Elle a, par hypothèse, un fondement structurel, elle est ancrée dans le fonctionnement ordinaire de l'organisation scolaire, elle est entretenue par lui, et banalisée, rendue invisible par lui.

Si l'hypothèse est valide, alors on comprend pourquoi il est vain de lancer ponctuellement des initiatives pour rapprocher les parents de l'École, et pourquoi ces initiatives, quand elles existent, peinent à vivre. C'est aller à l'encontre de régulations profondes qui régissent le fonctionnement courant de l'organisation. Dans ce contexte, le rapprochement n'est pas un objectif que l'on pourrait viser directement, il ne peut être que le résultat attendu d'un processus de rapprochement qui impliquera de changer certaines régulations ordinaires de l'organisation scolaire.

➔Trois cas

Prenons trois cas pour illustrer comment la distance joue au quotidien dans les règles de base du fonctionnement de l'École à l'égard de ses usagers, générant frustration ou mécontentement, et trop souvent service mal rendu. Ces cas ne sont là qu'à titre d'illustration : ils montrent différentes modalités routinières du blocage de la relation entre École et parents. Deux concernent le niveau élémentaire, et un le collège. Présentons-les succinctement, avant d'en tirer des enseignements.

Cas 1. Une jolie école dans un quartier en voie de gentrification⁷. En mai, le conseil des maîtres organise la structure pédagogique de l'année suivante. Il prévoit de distribuer les élèves de CM2 dans deux classes : une classe de CM2 pure, confiée au maître « charismatique » des CM2, qui est en poste, l'autre classe sera à niveau double CM1-CM2, et elle sera confiée à un nouvel enseignant, qu'on ne connaît pas encore. Les affectations des élèves sont préparées mais elles

ne doivent pas être divulguées avant la rentrée. Pourtant il y a une fuite, une famille apprend que sa fille, excellente élève, est affectée à la classe de CM1-CM2. Elle menace de passer dans le privé si la fillette reste dans cette classe. Satisfaction lui est donnée tout en conservant jusqu'à la rentrée le secret sur la distribution des élèves entre les deux classes. Le matin de la rentrée, les parents découvrent les affectations. Quatre mères dont les filles sont affectées en CM1-CM2 protestent, dont l'une avec véhémence. La directrice explique à cette mère qu'elle a retenu pour la classe de CM1-CM2 les élèves les plus autonomes, la fillette a toutes les chances de s'adapter. Les parents vont néanmoins trouver l'IEN. Il apparaît alors qu'ils savent qu'une élève a vu son affectation modifiée et s'indignent de ne pas être traités pareillement. Le conseil des maîtres, convoqué le jour même à midi, refuse de céder à la demande des parents de peur de déclencher une pluie d'autres demandes. Le soir, la directrice fait part de la décision aux parents, en les assurant de sa vigilance. Les parents se soumettent. Ils montreront des signes de crispation le restant de l'année.

Cas 2. Une école dans un quartier ghettoisé, avec des familles très majoritairement issues de l'immigration maghrébine. Les parents apprennent au printemps que la sectorisation de leur collège a changé. Auparavant, leurs enfants étaient distribués dans deux collèges, l'un socialement mixte, l'autre en voie de ghettoïsation accélérée au point d'être dénommé dans la ville « le collège des Marocains ». C'est dans ce collège que seront désormais versés tous les élèves de l'école. Des mères s'émeuvent, elles entreprennent de manifester collectivement leur désaccord, avec le soutien de l'équipe enseignante de l'école. Elles demandent à être reçues par les autorités du Conseil départemental et de la DSDEN. La situation se tend. Sans réponse, les mères bloquent l'école pendant plusieurs semaines, puis, toujours sans réponse, elles organisent une manifestation spectaculaire sur la voie publique, avec des calicots sur lesquels on lit des slogans tels que « Égalité pour tous », « Nous voulons la mixité ». Quelques jours après le collectif reçoit un rendez-vous : une réunion est organisée à l'inspection d'académie avec un large spectre de responsables de divers services. Une délégation du collectif s'y rend, accompagnée de quelques chercheurs. Les doléances sont exposées, la principale du collège que les parents refusent expose le nouveau projet de l'établissement, l'inspectrice d'académie donne des assurances d'écoute. Un peu après, les parents obtiennent le statu quo pour les affectations de leurs enfants, et l'année suivante les autorités scolaires et départementales engagent le collège refusé dans une expérience publicisée de « déghettoïsation ».

Cas 3. Un collège d'un quartier très populaire. Il s'y tient une réunion exceptionnelle entre six habitants du quartier, surtout des mères, réunis dans le cadre de « L'Université du citoyen », et autant de professeurs d'école de deux écoles voisines, remplacés dans leurs classes pour la circonstance. La réunion se tient sous la houlette du porteur de l'« Université du citoyen », qui est chargé de mission auprès du préfet, et de la coordinatrice de la ZEP, ancienne directrice d'une des écoles voisines et bien connue de tous. La rencontre est prévue sur deux jours. L'Université du citoyen est une action Politique de la ville, qui a pour objectif de construire dans les périmètres prioritaires des collectifs d'habitants capables de formuler leurs problèmes et d'interpeller les pouvoirs publics de façon constructive. Le choix a été fait de travailler d'abord sur l'École en raison de l'intérêt spontané des parents pour les questions scolaires et du soutien des responsables scolaires locaux : IEN, principal, coordinatrice ZEP. Le côté exceptionnel de la réunion du jour tient à sa nature : elle n'est pas statutaire pour les enseignants, mais elle n'est pas informelle pour autant. Du côté du groupe d'habitants, elle a été longuement préparée par diverses rencontres qui se sont étalées sur plusieurs mois, afin d'apprendre à fonctionner en collectif, et de découvrir les fonctionnements scolaires. Malgré le professionnalisme des animateurs, la glace ne se brisera pas du côté des enseignants. « Nous avons beaucoup de

difficultés avec vos enfants », disent-ils. Et comme les parents se proposent pour apporter une aide, en réfléchissant ensemble à ce qui peut être fait, par exemple en se faisant les intermédiaires auprès des autres parents du quartier, les enseignants se récusent en expliquant qu'ils ne peuvent s'engager pour leurs collègues absents. « Vos enfants ont beaucoup de problèmes, mais, disent-ils en substance, on n'y peut rien. Faites-nous confiance ». Il n'y eut pas de deuxième journée.

Il faudrait multiplier les cas pour une discussion plus fine, mais on peut déjà raisonner sur ceux-ci. On y voit des parents de divers milieux qui savent l'importance de l'École pour le destin de leurs enfants, et qui sont tourmentés par ce qui se passe ou peut se passer à l'école, ils voudraient être informés des difficultés ou des risques qu'ils soupçonnent. Comme on le voit par l'issue des épisodes, ils ne sont nullement dans une logique de bras de fer vis-à-vis des agents scolaires. Bien plutôt ils voudraient qu'on s'ouvre à eux des problèmes, serait-ce pour s'entendre dire, comme les parents du cas 2, que les problèmes sont complexes et qu'il n'y aura pas de solution simple, mais qu'on tentera et qu'on informera. On y voit par ailleurs des personnels scolaires de divers niveaux qui, dans les cas 1 et 2 au moins, ont un professionnalisme, un grand souci des enfants sans aucun doute, et n'ont tout simplement pas pensé qu'ils devaient informer les parents d'une décision qui allait les affecter à coup sûr. Au contraire, tout naturellement, ils ont fait en sorte que les parents soient mis au pied du mur, en pensant que c'est ainsi qu'ils auraient le moins d'ennuis et qu'ils pourraient le mieux assurer le bon fonctionnement du service public. Quant aux enseignants du cas 3, placés hors de leur rôle prescrit, ils se sont montrés impuissants à saisir la main tendue des parents et ont eu peur de revenir vers leurs collègues avec des engagements.

Dans les trois cas, il apparaît qu'une transparence n'aurait pas été nuisible au fonctionnement de l'École, tout au contraire. Dans le cas 1, elle n'aurait peut-être pas changé grand-chose au total dans les classes, mais elle aurait tranquilisé les parents et permis à l'équipe d'anticiper professionnellement la difficulté¹⁰ ; dans le cas 2, l'action des parents a contribué à débrider la plaie mais de toute façon, il aurait bien fallu se mettre à rechercher une solution pour le collègue ghetto et l'adhésion des parents aurait été essentielle ; le cas 3 aura été une occasion manquée de mettre en place des synergies qui sont reconnues comme souhaitables.

⇒Rendre compte : un principe fondamental mais rarement mis en oeuvre de la relation de service à l'École.

Les parents que l'on voit agir dans les trois cas gardent le sens des réalités, ils ne sont pas dans l'illusion de la toute-puissance, ils n'attendent pas un traitement préférentiel – argument parfois avancé parmi les agents scolaires pour justifier l'éviction des parents de la discussion qui les concerne. Par delà la différence des situations, si une difficulté se présente, ils se satisfont d'être assurés individuellement et collectivement que cette difficulté est reconnue, qu'elle va être gérée professionnellement et qu'ils seront informés de la suite, ou bien ils sont inquiets de ne pas avoir ces assurances : ils veulent comprendre ce qui se passe, prendre part autant que possible à la décision quand celle-ci aura un impact conséquent sur leurs enfants, éventuellement se coordonner avec les enseignants.

C'est aussi dans cette logique que s'est placé dernièrement le CNECSC dans ses préconisations sur l'orientation dans l'enseignement professionnel – un autre cas où la décision est complexe et source, on le sait, de violents sentiments d'injustice et de discrimination. Au lieu de s'en tenir comme aujourd'hui à des orientations perçues comme des couperets, le CNECSC préconise d' « assurer une information fiable et simplifiée sur les formations » qui attendent les élèves orientés. « Les élèves et leurs familles doivent recevoir des informations quantitatives et

qualitatives sur le contenu des formations et l'insertion des diplômés de l'enseignement professionnel par domaine de formation, aux niveaux national et régional (...) »¹¹ Puisque certaines filières ont des perspectives d'insertion médiocres, il ne convient pas de le cacher, pensent les experts, il faut le dire, ce qui conduit à l'assumer dans un esprit de responsabilité vis-à-vis des élèves et des familles.

Les principes de participation et de dialogue, qui figurent dans la loi et organisent d'un point de vue normatif l'appartenance des parents à la « communauté éducative », répondent à ce type d'attentes. Nul besoin de changer les principes. On peut même remonter à 1789 : la Déclaration des droits de l'homme ne stipule-t-elle pas, article 15 : « La Société a droit de demander compte à tout Agent public de son administration » ? C'est la pratique établie qui ne suit pas. Si le référentiel des compétences des agents scolaires prévoit désormais que chacun doit savoir « coopérer avec les parents », à quels savoirs et à quel vouloir cette norme est-elle couplée concrètement ? Qu'en est-il du droit des parents à questionner les agents, non pour leur « demander compte » comme on disait en 1789 – l'expression sonne aujourd'hui de façon bien trop impérieuse¹² –, du moins pour leur demander des informations sur les questions qu'ils se posent ? La réponse est simple : dans le système scolaire public français, ce droit n'existe pratiquement pas. La « communauté éducative » peut bien être imaginée comme un système dense d'interrelations entre des personnes ayant des rôles complémentaires, soudée par des attentes partagées ou convergentes. Dans le concret, les parents se voient collectivement et individuellement tenus à l'écart des problèmes qui se posent, ils ne sont souvent informés qu'après coup et de façon restreinte, et leur droit individuel et collectif à poser des questions est sévèrement borné.

Ni les principes ni la loi ne sont en cause dans cet état de fait. Il s'agit d'habitudes infra-juridiques qui structurent les cultures professionnelles. Elles dérivent peut-être historiquement du monopole napoléonien sur l'Université, mais plus sûrement elles se sont sédimentées progressivement et « routinisées » à travers les péripéties de la construction de l'École publique en France. Il n'est pas question d'entamer ici une analyse de cet état de fait. Il suffit pour notre propos de montrer qu'il est devenu intenable. Loin de garantir le bon fonctionnement du service public de l'Éducation nationale, le fait de soustraire le service au regard des parents et à leurs attentes de meilleure transparence dégrade la relation de confiance, favorise l'inquiétude et la frustration, suscite des comportements de fuite, et au total contribue à détériorer l'accomplissement du service.

Cet état de fait est-il si difficile à modifier ? Chacun connaît des enseignants d'école, de collège ou de lycée qui, avant de lancer un projet pédagogique ou d'introduire une façon de travailler novatrice, ont préalablement informé les parents de leur intention et ont entamé avec eux la discussion à ce sujet. Rien ne leur interdit ensuite de faire le bilan de la même façon. De fait, puisque savoir coopérer avec les parents est un principe normatif légal et généralement admis, chaque agent peut légitimement faire en sorte de mieux coopérer, en organisant l'échange avec les parents dans sa sphère de liberté. De ce point de vue, l'espace de la classe est celui dans lequel on peut s'attendre à trouver le plus d'initiatives en ce sens, puisqu'un enseignant qui souhaite s'engager dans ce type de régulation avec « ses » parents n'aura personne d'autre à convaincre que lui-même, les parents étant quant à eux a priori intéressés.

Ce processus est plus difficile sans doute à conduire à l'échelle d'une école ou d'un établissement, ou encore d'un niveau d'études, car le collectif professionnel n'est souvent pas formé organiquement, il n'y a souvent pas de volonté collective agrégée autour de la visée d'un optimum de réussite. Les « équipes » ont peu d'existence dans les faits. On le voit dans le cas 3, ci-dessus : s'il y avait eu dans les deux écoles concernées une réflexion professionnelle amorcée sur les problèmes à résoudre, les six participants à la rencontre avec les habitants n'auraient pas

été autant bloqués sur une attitude défensive, ils auraient eu des demandes à formuler et des propositions à faire aux parents, dans l'espace de dialogue que ménageait l'« Université du citoyen ». De même, dans le cas 1, s'il y avait eu une volonté collective des enseignants de trouver une solution pour limiter le mieux possible les risques pour les élèves, la classe la plus délicate à encadrer n'aurait pas été confiée à un nouveau venu dont on ne savait rien et la directrice ne se serait pas sentie obligée de cacher les affectations aux parents le plus longtemps possible.

⇒ Stabiliser une relation mutuelle de loyauté

Les réformes de la dernière décennie ont visé à avancer dans le sens de la construction progressive d'un collectif professionnel, au niveau du collège plus particulièrement (conseil pédagogique, compétences transversales du socle, chargés de mission, EPI, etc.). Mais on ne peut pas dire que la relation mutuelle de loyauté entre les écoles et établissements et leurs parents soit stabilisée. Les formes actuelles de la gouvernance des écoles et des collèges la rendent improbable.

Puisqu'il s'agit d'inciter et non de commander, faudrait-il une charte ? On ne voit pas en tout cas comment une politique de développement de l'autonomie des établissements, thème récurrent du débat aujourd'hui, pourrait se concrétiser sans faire un sort à cette dimension du problème.

Savoir et vouloir « rendre compte » aux parents des questions qui affectent leurs enfants, entendre leurs craintes, solliciter leurs avis, cela ne revient pas à leur abandonner les prérogatives pédagogiques. Cela consiste à entrer avec les parents dans une relation civile de dialogue sur les questions scolaires qui ont de l'importance à leurs yeux. Cela seul peut donner du contenu pratique à l'idée de « communauté éducative » plurielle, partenariale, autour de la qualité du service, comme le veut la loi.

NOTES

1. Jean-Paul Payet, Frédérique Giuliani, « La relation École-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites », *Éducation et sociétés* (34), 2014, p. 55-70.
2. Sur l'éventail des initiatives, voir le petit livre de Pierre Madiot, *Enseignants, parents, réussite des élèves, Quel partenariat ?* Sceren-CNDP-CRDP, Collection Repères pour agir Second Degré, 2010
3. Recadré par circulaire du 14 novembre 2014
4. Michèle Guigue, Bernadette Tillard, « Parents et professionnels du travail éducatif: une relation en tension. Regards croisés autour de 20 jeunes en difficulté », *Revue internationale de l'éducation familiale* (27), 2010, p. 57-80.
5. Pour reprendre le mot de Pierre Périer, *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*. PUR, 2005.
6. F. Lorcerie, « Parents d'élèves des quartiers populaires de Marseille, lignes ethniques, ressemblances morales », *International Journal of SchoolClimate and Violence Prevention* – n° 2 – December 2016, p. 9-36. - <http://www.ijvs.org/3-6224-article.php?id=148&tarticle=0>
7. J-P. Obin (dir), *La prise de décision en situation complexe. 24 cas réels analysés et commentés*. Hachette Education, 2016, p. 193 ss
8. Observation personnelle anonymée
9. Pour une description plus détaillée, voir F. Lorcerie, « De la citoyenneté comme mode d'innovation dans la politique de la ville. L'expérience de l'université du citoyen à Marseille », *Les Annales de la recherche urbaine*, 68-69, sept.-déc. 1995, p. 123-134. http://www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_1995_num_68_1_1905.

10. Ce qui n'a pas été fait. Par chance, la nouvelle enseignante qui a hérité à la rentrée de la classe double, plus difficile, s'est avérée dynamique

11. Préconisations du CNETCO à l'issue de la conférence de comparaisons internationales sur l'enseignement professionnel, 19 et 20 mai 2016.

12. Cette expression évoque l'idée de demander des comptes, corrélat de « rendre des comptes », c'est-à-dire d'être tenu pour responsable de ses actes devant une autorité en charge de l'évaluation ou du contrôle, ce qui n'est nullement la question ici.