Des discours aux actes

Évolution de la relation école/familles à partir d'une réflexion française

Liliane Pelletier

Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de La Réunion (I*care*, EA 7389).

Résumé : Ce premier chapitre a pour ambition de poser le débat sur l'évolution de la relation école-familles en France. Un bref aperçu des recherches permet d'abord de mettre en lumière certains paradoxes mais aussi d'éclairer les résistances et différends qui existent entre les parents et l'école française au XXI^{e} siècle. En présentant les dernières réformes françaises, la deuxième partie analyse l'injonction à la coéducation et la montée des dispositifs d'accompagnement. La troisième partie dresse un tableau peu réjouissant entre une impossible égalité des chances et un improbable partenariat école-familles. Les recherches collaboratives sont spécifiées en quatrième partie et conduisent finalement à lister un ensemble de défis pour envisager un dialogue entre école et familles, dans une visée symétrique.

Mots-clés : Relation école-familles – coéducation –approche transversaliste – recherche-intervention – « En commun »

1 Propos liminaires

Dans ce chapitre, la dimension historique sert de fil rouge à la compréhension des liens qui se jouent entre l'école et la famille, l'école et les parents. Le choix a été fait de discuter les textes institutionnels en prenant appui principalement sur des travaux d'historiens (Prost, Ariès, Gros) et de sociologues (Dubet, Périer, Segalen). L'autre option a consisté à réduire en deux catégories (avant et après 2000 [1]), les recherches portant sur les relations qu'entretiennent la/les famille(s) et l'école. L'ambition de ce premier chapitre est de poser le débat, d'introduire la dimension critique par la mise en lumière de certains paradoxes, de résistances et de différends sur la relation école-familles, afin de proposer pour finir, un ensemble de défis à relever susceptibles

1. La partition à l'an 2000 est liée à plusieurs faits marquants (voir parties 1 et 2 du texte), dont l'ouvrage de Meirieu intitulé *L'école et les parents. La grande explication.*

de penser autrement la relation et de construire un « En commun » [2] entre les acteurs de l'éducation dans et hors l'école, un espace de l'*inter* qui laisse une place tangible aux familles.

La relation école-familles fait partie intégrante du discours sur la persévérance et la réussite scolaire et le lien entre cette relation et le succès scolaire est généralement présenté comme évident. Ce texte tentera ainsi d'éclairer, à travers la littérature de recherche et les textes institutionnels, non seulement la qualité des rapports entre l'École et les familles mais aussi de voir s'il est possible de déterminer les contours d'une coéducation assumée par tous les acteurs.

2 Petit aperçu des recherches françaises relatives à la relation école-familles

Bien que, depuis près de quarante ans, les études sur la relation école-familles prolifèrent dans les pays occidentaux, la multiplication des publications ne permet toujours pas de cerner les facteurs explicatifs des écueils ou du succès de cette relation. Nous savons néanmoins qu'il existe des écarts de sens entre enseignants et parents quant à l'investissement dans la vie scolaire et que ces écarts provoquent frustrations et malentendus.

Il paraît impossible de réduire l'ensemble des recherches portant sur les relations école-familles à une classification sommaire. Il ne s'agit pas ici d'une revue à visée exhaustive de la littérature spécialisée sur la question mais plutôt d'un aperçu qui s'organisera en deux catégories : les recherches françaises dites « anciennes » (issues des sciences-mères telles que la psychologie ou la sociologie, à partir des années 60-70) et les études émergentes en sciences de l'éducation (à partir des années 2000). Les premières s'inscrivent dans un contexte encore dynamique, situé juste après les Trente Glorieuses [3], et dans lequel le modèle de la famille occidentale est « fondé par un mariage monogame appuyé sur un couple stable, articulé autour de rôles sexuels strictement répartis entre conjoints, inscrit dans une société de salariat et d'industrie » (Segalen et Martial, 2014, p. 23). Les secondes apparaissent dans un contexte socio-économique radicalement différent, contexte de crise économique de la société, avec l'effondrement du dit modèle et la diversification des formes parentales que les chercheurs ont tenté d'analyser dans leur cadre social, culturel ou ethnique. Ainsi, Segalen et Martial ont montré que « la famille », au sens anthropologique, demeure aujourd'hui une institution forte des sociétés européennes (2014, p. 23). Ce qui distingue surtout les deux grandes catégories semble lié à la notion d'échelle et de point de vue. Ce qui les différencie est nécessairement lié au rapport que les familles et la société entretiennent avec l'institution « école ». L'école longtemps considérée comme un sanctuaire, un lieu et un temps séparé du monde dédié à la transmission-appropriation de savoirs scolaires, accentué par le désir d'éradiquer le patois des parents, est marquée

2. Nous reprenons ici l'expression de Dominique Glasman (2015) en conservant la majuscule telle qu'elle apparaît dans le texte *Face au défi des jeunes au rupture, construire un « En commun » comme visée éducative et principe d'action*, qui reprend les propos de l'auteur recueillis par Gilbert Longhi dans le cadre du colloque national d'échanges et de production les 27 et 28 novembre 2015.

3. Les Trente Glorieuses désignent la période de forte croissance économique et d'amélioration des conditions de vie qu'ont connue la grande majorité des pays développés entre 1946 et 1975.

par des frontières qui ont fixé longtemps ce qui était du domaine de l'école et hors de l'école, ne facilitant pas la coopération avec les parents, voire même l'excluant. À partir des années 2000, les malentendus entre les professionnels et les parents croissent de façon exponentielle, créant un climat de défiance entre les deux parties. Alors que l'étude de Dubet montre en 1997 que la majorité des parents (75 %) ont encore une bonne opinion de l'école, la mission qu'ils lui donnent est en premier lieu l'instruction. Avec la massification scolaire en France, l'École de la République est largement devenue un mythe. La fin des années 1990 semble ainsi marquée par un problème de différences d'appréciation et de culture entre les divers acteurs, sur le modèle éducatif véhiculé par l'école (intégration de tous, solidarité, valeurs républicaines) et la variété grandissante des habitus parentaux. De plus la question de l'ingérence dans la sphère privée se pose également pour certaines familles. Pour finir, le système éducatif s'est transformé progressivement en « marché » au détriment des classes populaires.

Dans son tome IV de l'*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Prost (1981) met en évidence les bouleversements qui ont eu lieu depuis les années 1930 et définit le XX^{e} siècle comme celui de l'explosion scolaire et de la multiplication des questionnements. Parents, éducateurs, pouvoirs publics s'interrogent sur ce qui se passe – ou ne se passe plus – dans les écoles, les lycées, les universités ; ils s'étonnent des comportements des jeunes entre eux et dans leurs familles ; ils comprennent mal leur façon d'appréhender l'avenir et de vivre le présent. À cette explosion, s'ajoutent l'allongement de la scolarité ainsi que les évolutions sociétales qui contraignent l'école à changer d'échelle (massification de l'école française : ce fut une réussite) et de nature (nécessité d'une modification en profondeur dans ses contenus, sa pédagogie, la formation de ses maîtres et ses finalités professionnelles : elle est en fait restée assez comparable à elle-même).

2.1 Des clichés de la relation école-familles

Dans le contexte dynamique post-années 1960 [4], les recherches dites « anciennes » sont davantage des clichés instantanés de la relation entre l'école et la famille : elles ne permettent pas de vérifier l'existence d'une stabilité des pratiques éducatives en fonction de telle ou telle configuration et ne rendent pas compte d'une cohérence généralisable (Bergonnier-Dupuy, 2005). Ces recherches assimilent la notion de famille à celle de parent(s) et étudient les variables de façon isolée et toujours exclusivement en lien avec la responsabilité des parents (l'échec scolaire leur étant supposé attribué). La majorité des recherches dites « anciennes » (psychologie de l'éducation, sociologie de l'éducation...) portent ainsi sur la famille et le rapport qu'elle entretient avec l'école voire, la société. Dans la première édition de *Sociologie de la famille* en 1981, Segalen avait d'ailleurs conclu son ouvrage en replaçant la famille dans le cadre plus large de la société globale la définissant alors comme une instance « capable de résister et d'agir ».

4. Ce fut le temps de toutes les révolutions : sexuelle, morale, artistique (Nouvelle Vague, pop art, etc.), scientifique et technologique (première greffe du cœur, premier homme dans l'espace, puis sur la Lune, lancement du projet Arpanet, ancêtre d'Internet) et aussi celle de la révolution culturelle qui vit la génération de l'après-guerre imposer des goûts musicaux, des usages vestimentaires, des codes de langage – le tutoiement de rigueur...

C'est ainsi qu'avant les années 2000, les recherches portent sur deux principaux types de réflexion : 1) les rôles respectifs de l'école et de la famille considérés comme deux univers séparés par une frontière invisible et qui, sans se rencontrer, interagissent l'un sur l'autre ; 2) les représentations des parents sur l'école et leurs attitudes quant à l'institution scolaire (Epstein, 1995 ; Montandon, 1994 ; Kellerhals & Montandon, 1991), d'où, la mise en exergue d'importants malentendus dont la part des responsabilités de chacun, professeurs et parents se renvoyant la responsabilité des difficultés rencontrées. En France, ces études se centrent alors sur l'axe « Familles » ou portent sur des catégories d'élèves particuliers selon trois domaines d'étude : 1) les liens entre les caractéristiques parentales (sociales, économiques, culturelles, géographiques) et le système éducatif (missions, organisation, fonctionnement) ; 2) les stratégies familiales et institutionnelles de « l'accompagnement scolaire » des enfants (styles éducatifs parentaux de Baumrind, 1966 et ceux de Lautrey, 1980 ; typologies des modes de collaboration de Landry, 1994 ou des situations d'implication d'Epstein, 2001 ; modèle du processus de participation parentale de Deslandes et Bertrand, 2004 ; etc.) ; 3) les dispositifs d'aide et de soutien à la parentalité dans leur dimension éducative (avec focus sur l'évaluation des effets).

2.2 Un regard critique sur la crise entre école et parents

L'année 2000 est marquée par la parution de *L'école et les parents. La grande explication* de Meirieu qui propose « d'ouvrir un vrai débat national sur l'école » pour donner la parole aux parents. Pour alimenter la grande explication, l'auteur propose des éléments pour « un nouveau pacte éducatif » ordonné autour de trois principes (2000, p. 35-79) :

— L'École doit être publique ; la filiation revient à la famille, la transmission des savoirs à l'école par une pédagogie de la vérité et du sens.
— L'École doit être un service public, réclamant une obligation de moyens et de résultats, en développant des contrats d'établissement et non seulement des projets d'établissement, en mettant en œuvre une pédagogie du recours.
— L'École est une institution dont la définition des missions et des moyens doit être du ressort de la représentation nationale.

Avec ces principes, Meirieu alimente la réflexion car l'enjeu est de taille : le contrat de confiance entre l'école et les parents est rompu et génère une cacophonie de débats sur l'éducation.

À son tour, Périer (2005) poursuit avec l'analyse des raisons et des formes de ce qu'il appelle un « différend » entre l'école et les familles populaires :

> « Il y a, peu ou prou, une hétérogénéité des idiomes culturels, une absence de référent commun ou d'accord sur les normes établies. C'est à cette confrontation que nous donnerons le sens d'un différend en posant que son dévoilement contemporain (mais non son existence, latente dans un état antérieur du système éducatif) procède d'un rapport de dépendance accru des familles populaires à l'école, rapport à la fois plus déterminant et plus étendu dans sa durée, dans ses contenus, dans ses effets identitaires et sociaux » (2005, p. 15).

La notion de « différend » sera une avancée dans les débats qui opposent école et famille car elle permet de s'écarter des analyses en termes de « malentendu » et intègre une nouvelle approche basée sur les écarts entre les modes familiaux et scolaires de socialisation. Elle conduit l'auteur à l'examen critique de l'injonction au « partenariat ».

Autre regard, celui de Monceau (2010), qui constate que la notion de famille semble désormais être jugée « trop imprécise pour pouvoir y adosser une politique » (2010, p. 18), ceci en référence aux observations de Glasman (1992) et à l'utilisation massive du mot « parent » dans les textes ministériels des années 2000. À l'école, la politique « met en avant l'objectif de donner un rôle et une place aux parents d'élèves. Hors l'école, elle se présente davantage comme venant appuyer et accompagner les parents en difficulté » (Monceau, 2010, p. 17).

Dans cette première décennie du XXI^{e} siècle, les chercheurs en sciences de l'éducation posent un regard critique sur la planète Éducation, questionnant les bouleversements sociaux qui frappent l'école de plein fouet. Entre enseignants et parents, c'est le dialogue de sourds, des malentendus et des souffrances, des différends et des incompréhensions réciproques, sentiment d'illégitimité, de culpabilité et d'incompétence selon un leitmotiv « L'école est l'affaire de tous ». Les analyses changent d'échelle, s'intéressent au choix des mots, proposent de nouveaux points de vue.

Pour la dernière édition de *Sociologie de la famille* (2014), Segalen s'associe à l'anthropologue Martial. Les deux auteures analysent les transformations de la famille dans un contexte de crise économique de la société, au niveau microsocial comme macrosocial. Elles insistent sur la place centrale qu'occupe l'enfant, quel que soit le « modèle familial ». En France, aujourd'hui 60 % des enfants naissent hors mariage, et c'est donc l'enfant qui fonde la famille [5]. Sa place au sein du groupe familial et les attentes réciproques entre parents et enfants sont totalement différentes de ce qu'elles étaient il y a cinquante ans encore. Rappelons l'histoire singulière de la France avec la limitation volontaire des naissances très précoce, qu'Ariès (1973) associe à la montée du sentiment de l'enfance à la fin du XVIII^{e} siècle. À cette époque, le modèle est encore celui d'une famille patriarcale et autoritaire. On assistera ensuite à la substitution progressive du terme de « famille » par celui de « parent ». Ce fait marquant est étroitement lié à ce que Gauchet (2004, p. 28) qualifie de « mutation anthropologique » avec la naissance de « l'enfant du désir » tel qu'il s'affirme depuis une trentaine d'années avec la révolution des conditions de la procréation. Dans un entretien croisé entre Gauchet et Meirieu, paru dans le journal *Le Monde* du 2 septembre 2011, Meirieu revient sur cette notion d'enfant désiré, qui révolutionne les rapports entre parents et enfant :

> « Nous vivons, pour la première fois, dans une société où l'immense majorité des enfants qui viennent au monde sont des enfants désirés. Cela entraîne un renversement radical : jadis, la famille "faisait des enfants", aujourd'hui, c'est l'enfant qui fait la famille. En venant combler notre désir, l'enfant a changé de statut et est devenu notre maître : nous ne

5. Données de l'INSEE parues le 15 janvier 2019 : Naissances hors mariage en 2018.

> pouvons rien lui refuser, au risque de devenir de “mauvais parents”... » (Meirieu, *Le Monde*, 2 septembre 2011).

Dans ce même entretien, Gauchet évoque un autre bouleversement, intimement lié à la crise de l'autorité à l'école et à une promesse de réussite sociale insoutenable aujourd'hui :

> « Aujourd'hui, la promesse scolaire est éventée et le “Travaille et tu réussiras” ne fait plus recette. L'école, qui était une institution, est devenue un service : les échanges y sont régis par les calculs d'intérêts à court terme. Le pacte de confiance entre l'institution scolaire et les parents est rompu. Ces derniers considèrent souvent l'école comme un marché dans lequel ils cherchent le meilleur rapport qualité/prix. » (Gauchet, *Le Monde*, 2 septembre 2011).

Dans ce nouveau paysage aux frontières marquées, le terme de parentalité [6] prend son essor. Le public ciblé concerne davantage les parents que l'école considère comme démunis (socialement et culturellement), ceux que l'école et la société en général, considèrent en difficulté durable ou passagère dans leur rôle éducatif quotidien, ceux qui vont donc avoir besoin de soutien et d'un accompagnement spécifique, qui sera pensé pour eux par l'institution scolaire (tendance à renforcer le scolarocentrisme) mais qui sera fréquemment relayé par des intervenants extérieurs (avec la décentralisation, les collectivités s'emparent des questions éducatives et les traitent de façon locale). Le partenariat devient incontournable mais aussi une question vive en éducation soulevant des obstacles pointés par Mérini (2012) : des confusions autour de la notion de partenariat qui entravent les échanges, la nécessité de travailler avec et sur la différence, une coopération *intermétiers* qui engendre des conflits de codes, de normes et de langage.

2.3 La relation école-familles sous l'angle de la complexité

La seconde catégorie de travaux scientifiques sur la relation école-familles apparaît à ce moment précis où la notion de parentalité envahit l'espace public, dans les années 2000. Les relations parents / école se substituent alors au lien école-familles et le soutien à la parentalité devient une perspective internationale (Hamel & Lemoine, 2012). Les études émergentes sur la coéducation en France confrontent différentes perspectives et choisissent des approches multiréférentielles, pour se départir des allant de soi, du microcosme professionnel, pour éclairer les traditions et les nouvelles formes coéducatives, pour concevoir des formes d'implication parentale, repérer des logiques et mieux appréhender la « boîte noire » d'une politique de partenariat (Périer, 2012) ... Les études se focalisent sur la petite enfance cherchant à avancer vers davantage de réflexivité, gage de qualité de l'accueil des élèves, pour une entrée scolaire réussie et à éclairer la pluralité des significations de la coéducation à l'école maternelle (Garnier, 2010). Elles portent davantage sur l'implication parentale au niveau de l'école

6. Le terme de « parentalité » est un néologisme officialisé dans les années 1980 qui apparait toutefois dans la langue française au début des années 1960 au sein du champ psychiatrique et psychanalytique. Jusqu'aux années 1980-90, ce terme est ainsi essentiellement utilisé par des spécialistes dans des contextes spécifiques. Depuis, son usage s'est largement répandu et peut recouvrir de nombreuses réalités selon le domaine dans lequel il est utilisé (juridique, politique et sociale, psycho-éducatif, sociologique...).

primaire, au moment où elle est la plus forte (Duru-Bellat et van Zanten, 2006) que sur le secondaire (Pelletier, 2014, 2017). Les travaux scientifiques s'inscrivent dans une démarche compréhensive, privilégiant une approche qualitative pour tenter de cerner des objets complexes par définition et d'analyse des discours et/ou des observations : 1) la langue, liée au jeu qui libère les initiatives langagières des enfants, et en particulier des langues parlées à la maison et de l'éducation préscolaire mono, bi ou plurilingue ; 2) le sentiment de « honte », évoqué de façon récurrente dans les discours des parents migrants et des professionnels, vient interroger tout particulièrement une pratique institutionnelle du monolinguisme (Brougère, Guénif-Souilamas et Rayna, 2008 ; Rayna, 2010, 2011) ; 3) la question des constructions identitaires, des appartenances, des attachements et de la forme frontière qui vient s'y heurter dans les rapports entre École et parents migrants (Périer, 2017 ; Pelletier, 2020).

Depuis ces dix dernières années, les études scientifiques se placent donc dans une perspective systémique avec des recherches qui mettent en débat la coéducation en confrontant différents points de vue et en s'engageant dans des approches multiréférentielles (Rayna, Rubio et Scheu, 2010). Elles mettent en évidence la nécessité d'une coconstruction de la « culture de l'enfance » – exemple préscolaire italien (Rayna, Rubio et Scheu, 2010 ; Mastio et Rayna, 2010) – *via* un ensemble varié de dispositifs pour favoriser une participation parentale active (voire proactive). Les recherches documentent également le besoin d'équilibrer les rapports de pouvoir entre cultures profanes et cultures expertes (Musatti et Rayna, 2010). Elles questionnent enfin l'impact des dispositifs de formation parentale visant à l'autonomisation des parents vulnérables (Larose et Boulanger, 2013) qui apportent un nouvel éclairage à la question d'une coéducation rendue possible par ce type de formation.

La lecture des textes institutionnels paraît alors nécessaire pour compléter notre réflexion sur la manière dont la relation école-familles s'est progressivement transformée en une injonction à la coéducation entre l'école et les parents.

3 Parents et institution au fil des réformes

« Parents » ou « familles » ? Telle est la question que s'est posée Glasman dès 1992 dans sa critique d'un vocabulaire générique et avant lui, Perrenoud dans son inventaire de 1987 sur ce que l'école fait aux familles.

Du point de vue institutionnel, la place des parents à l'École apparaît pour la première fois dans la loi de 1975 (loi Haby) avec dans son article 14, la création des comités de parents que chaque directeur a pour mission de réunir périodiquement. Tous les articles de cette loi seront abrogés au 22 juin 2000.

Cette place est ensuite réputée comme essentielle au sein de la communauté dite éducative telle qu'elle apparaît dans les décrets de 1985, faisant suite aux lois de décentralisation, qui préparent le terrain à la loi d'orientation de 1989 et laquelle précise : « Les parents d'élèves membres à part entière de la communauté éducative [...] sont les partenaires permanents de l'école ou de l'établissement scolaire. Leur droit à l'information et à l'expression doit être absolument respecté. »

Le code de l'éducation est alors modifié le 13 juillet 2000 avec son article L111-4 qui stipule que :

> « 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. »

Le BO n° 19 du 10 mai 2001 précise enfin les modalités de participation des associations de parents d'élèves.

3.1 Un rapport "remarquable"

En 2006, le rapport intitulé *La place et le rôle des parents dans l'école* rédigé par Alain Warzee et Gérard Lesage [7] fait également date : ce rapport conjoint IGEN-IGAENR analyse l'état de la relation entre les parents d'élèves et l'institution scolaire au terme de nombreux entretiens et visites d'établissements dans des régions variées et présente des dispositions qui seraient de nature à améliorer le dialogue avec les familles notamment en matière d'orientation et d'affectation des élèves.

La coéducation devient alors une « nécessité » au plan national :

- Circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006 : *Le rôle et la place des parents à l'école.* Soutenir et renforcer le partenariat nécessaire entre l'institution scolaire et les parents d'élèves.
- Circulaire n° 2010-106 du 15 juillet 2010 : extension du dispositif « la mallette des parents » pour améliorer la communication entre les parents d'élèves et l'École.
- Circulaire sur les relations école-parents n° 2013-142 du 15 octobre 2013.
- Circulaires sur le dispositif *Ouvrir l'Ecole aux parents pour la réussite des enfants* du 19 avril 2012, du 26 août 2013 puis de novembre 2014 (circulaire n° 2014-165 du 14-11-2014 MENESR – DGESCO B3-2).

3.2 La refondation de l'école

Si la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 fixe l'objectif de réduction des écarts de réussite liés aux origines sociales, elle le fait en demandant au système éducatif d'évoluer dans son organisation et dans ses pratiques pédagogiques. Une mission est alors confiée à l'inspecteur général Delahaye. Intitulé *Grande pauvreté et réussite scolaire* (2015), ce rapport rédigé en 2014 revêt une double dimension : décrire la réalité souvent méconnue de la présence et de l'impact de la précarité sociale en milieu scolaire et proposer des mesures susceptibles de renforcer le sens même de la refondation de l'école, centrée sur la réussite de tous les élèves et la réduction des écarts de réussite liés à l'origine sociale. Trois préconisations extraites du rapport sont faites pour s'ouvrir aux familles :

7. Disponible en ligne : http ://www.education.gouv.fr/cid4221/la-place-et-le-role-des-parents-dans-l-ecole.html

— Préconisation N° 57 : Développer le dispositif « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » comme cela est proposé dans la mesure 6.4 de la grande mobilisation pour les valeurs de la République.
— Préconisation N° 62 : Créer une mission « relation familles-écoles » pour coordonner les nombreux dispositifs internes et externes et impulser, coordonner et évaluer les initiatives. Insérer de façon visible cette mission au sein des organigrammes des services académiques.
— Préconisation N° 60 : Mobiliser des parents volontaires et solidaires pour en faire des alliés et des interprètes des parents de milieu populaire pour constituer des « cordées de la réussite ».

Dans ses orientations depuis 2013, la loi de refondation de l'école poursuit donc l'objectif de réduire les inégalités et de favoriser la réussite de tous en associant davantage les parents. La promotion de la « coéducation » est un des principaux leviers de la refondation de l'école et la compétence de coopération avec les parents apparaît explicitement dans le référentiel des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation [8].

3.3 Une école de la confiance

La loi pour une école de la confiance [9] promulguée en juillet dernier ne mentionne plus cette coopération entre l'école et les parents. Chacun doit remplir ses missions : la transmission des savoirs fondamentaux et des valeurs éducatives est assignée aux enseignants, l'éducation familiale aux parents et pour les communes, leur souci est de trouver de la place dans les locaux scolaires pour répondre aux directives ministérielles (dédoublement des CP, CE1, voire dans certaines académies, celui des GS en maternelle). Néanmoins, elle insiste sur la coopération entre les partenaires du système éducatif dans le cadre d'expérimentations portant sur la participation des parents d'élèves à la vie de l'école ou de l'établissement, travaux qui seraient accompagnés par des chercheurs en éducation [10]. Dans son article 14, la loi de 2019 demande la mise en place d'un plan départemental d'accueil du jeune enfant et de soutien à la parentalité, « élaboré conjointement avec le conseil départemental », favorisant le pilotage et la mutualisation des moyens consacrés à l'accueil des enfants de moins de trois ans et « des dispositifs d'accueil et de soutien à l'intention de leurs parents, notamment au bénéfice des familles vivant dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne » (JORF, 2019) [11]. Avec ce texte de loi, le risque de disqualification symbolique énoncé par Périer en 2015 pèse davantage sur les parents dits « vulnérables » par l'évocation seule du soutien à la parentalité.

8. Compétence 12, arrêté du 1er juillet 2013 et BO n° 30 du 25 juillet 2013 présentant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation : Coopérer avec les parents d'élèves. Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents. Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel. Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

9. LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019.

10. Article 39 de la loi pour une école de la confiance. « Art. L. 314-3.-Les résultats des travaux de recherche en matière pédagogique et d'expérimentations sont aisément accessibles à des fins statistiques et de recherche dans le champ de l'éducation. Les données ainsi transmises sont anonymisées. »

11. JORF n° 0174 du 28 juillet 2019, texte n° 3, article 14.

En bref, depuis près de trente années, la loi s'est attachée à définir la participation des parents d'élèves et de leurs représentants dans le fonctionnement de l'école. Ce mouvement de fond suit l'évolution de la société en France et à l'international : 1) le consumérisme familial avec des parents consommateurs d'école (Ballion, 1982), mieux informés, exerçant une vigilance croissante sur le fonctionnement de l'école et la qualité de l'enseignement ; 2) le malentendu entre École et familles, héritage d'une vieille méfiance réciproque et, pour y remédier, le développement de moyens de communication avec les parents en vue de les faire participer davantage à la vie scolaire ; 3) les parents invisibles aux yeux de l'institution qui les accuse de démission, les considère comme incapables, voire coupables de tous les maux : violences, décrochage scolaire, échec, illettrisme.

3.4 La montée des dispositifs d'accompagnement

Pour pallier ces difficultés, la dernière décennie a ainsi vu fleurir nombre de dispositifs institutionnels de soutien à la parentalité, cadrés réglementairement, visant à soutenir et à faciliter l'implication des parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants et à les soutenir dans leur fonction parentale [12]. Kambouchner, Meirieu et Stiegler (2010) décrivent ces « dispositifs » mis en place dans les établissements scolaires comme un « feuilletage illisible ». Ils paraissent structurellement nombreux, multiples, voire éclatés (Barrère, 2013a). Ces « instruments » (Hood, 2007 ; Lascoumes et Simard, 2011) se développent principalement dans le secondaire. Les Établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) étant dotés d'une certaine autonomie, peuvent impulser des projets, redynamiser la forme scolaire mais ces dispositifs touchent un nombre limité d'élèves (particulièrement les plus fragiles du point de vue scolaire) et un faible nombre de parents, principalement des mères en situation de monoparentalité et/ou sans emploi (Pelletier, 2019a ; Pelletier et Alaoui, 2017) [13]. Ces dispositifs sont généralement coûteux et rarement pérennes (Pelletier, 2014) [14]. Pour illustrer brièvement, trois dispositifs : le premier au plan national avec l'opération « Ouvrir l'école aux parents » qui vise à favoriser l'intégration de parents étrangers primo-arrivants (OEPRE) [15], le deuxième au plan académique, avec le dispositif des classes passerelles qui a pour objet de travailler avec les parents les plus fragiles, les familles les plus éloignées de l'école et ainsi préparer les enfants de moins de 3 ans et leurs parents à l'entrée en maternelle. Enfin, un dispositif très contextualisé ciblant des pré-décrocheurs scolarisés dans un collège REP+ du sud de l'académie de La Réunion. Comme le souligne Barrère (2013b), le terme de dispositifs devient progressivement caractéristique d'un ensemble de « faire faire » que ne supposait pas la forme scolaire traditionnelle, favo-

12. https ://eduscol.education.fr/cid53753/soutien-a-la-parentalite.html

13. Le public concerné par le dispositif de raccrochage scolaire « Il faut tout un village pour éduquer un enfant » était de 27 parents au démarrage en 2014 et au final, de 12 en 2016. Sur le panel interviewé dans notre étude, les parents étaient toutes des femmes (10 en 2014 et 4 en 2016).

14. L'étude du dispositif « école des parents » indique que 17 parents (14 femmes et 3 hommes) ont participé pendant 9 mois à 292 heures de formation prises en charge par une équipe pédagogique de 17 formateurs composée pour plus de la moitié, d'enseignants ou de personnels administratifs de l'établissement.

15. Opération également connue sous sa précédente dénomination : « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » (OEPRI) datant de 2008 avec la publication de la circulaire n° 2008-102 du 25-7-2008. Depuis la circulaire n° 2014-165 du 14-11-2014, elle vise précisément « les parents étrangers primo-arrivants volontaires ayant signé un contrat d'accueil et d'intégration depuis moins de cinq ans et résidant de façon régulière en France, quel que soit leur profil linguistique ». Source : https ://www.reseau-canope.fr.

risant la coopération école-familles et autorisant l'entrée des parents dans l'école sous conditions.

4 Un tableau peu réjouissant

4.1 Une impossible égalité des chances

Contrairement à la légende, l'École républicaine actuelle ne semble pouvoir être une école de l'égalité des chances. Si elle fut d'abord l'école de l'égalité d'accès de tous les enfants à l'école élémentaire afin d'instruire les citoyens de la République et de la Nation puis, pendant quelques années, une école qui a joué son rôle d'ascenseur social sous l'effet d'une double conjoncture rappelle Dubet (2016, p. 14) :

> « D'abord, les portes du lycée ont été plus largement ouvertes dès la fin des années cinquante et le taux de bacheliers atteignait près de 15 % en 1965. Ensuite, la croissante économique a garanti une forte utilité des diplômes quand la France avait un besoin impératif de travailleurs bien formés, de cadres, de techniciens et d'employés qualifiés... »,

l'école de la confiance (loi du 26 Juillet 2019) ne semble pas favoriser une égalité des chances scolaires. C'est le paradoxe français évoqué par le sociologue :

> « Plus nous croyons en l'égalité des chances, plus le système éducatif est compétitif, plus l'incidence des décisions prises à l'école sur les carrières sous-jacentes est grande, et plus les familles sont susceptibles de choisir les meilleures institutions, les meilleures options et les meilleurs cheminements. En fin de compte, ce sont toujours les mêmes qui gagnent » (Dubet, 2016, p. 16) [16].

Face à ce paradoxe, les acteurs de la communauté éducative auraient-ils certaines marges d'action ? Quel niveau de contextualisation doivent-ils penser pour que leur démarche éducative favorise le développement de certaines formes d'engagements parentaux, une augmentation de l'implication parentale, des pratiques collaboratives dans et hors l'école ? Est-il besoin des dispositifs pour y parvenir ? A quelles questions les chercheurs doivent-ils alors chercher réponse ? Quel format d'études doivent-ils dans ce cas, imaginer ?

4.2 L'improbable partenariat école-familles

Comme le développe Conus dans sa thèse de 2017 (voir aussi chapitre 3 de cet ouvrage),

> « Le partenariat apparaît comme une voie vers l'égalisation des chances scolaires des enfants de familles minoritaires, comme les familles issues de la migration et/ou aux revenus modestes. Pourtant, la mise en œuvre du partenariat prôné s'avère souvent bien éloignée de cet objectif louable. » (Conus, 2017, p. 126).

16. Traduction personnelle de la version anglaise de Dubet, F. (2016). Égalité des chances scolaires : le paradoxe français. *Après-demain*, selected articles (0), 14-16. doi :10.3917/apdem.038.0014.

En effet, l'appel au partenariat est censé favoriser le rapprochement des familles les plus éloignées et on demande aux enseignants de construire des liens de proximité avec ces dernières, particulièrement lorsque les établissements scolaires sont situés dans des quartiers « socialement disqualifiés » (Giuliani et Payet, 2014, p. 15). Dans les faits, il a tendance à favoriser la connivence entre l'école et les parents proches de la culture scolaire (Payet et Giuliani, 2014). Paradoxalement, il augmente la distance entre l'école et les parents peu familiers de la culture scolaire, qu'il prétendait rapprocher de l'école (Périer, 2005).

Parce que le partenariat est entendu tant par le prescripteur que par les professionnels, comme un modèle relationnel consensuel (associé ainsi au dialogue, l'écoute, la recherche de compromis, la connivence), il n'autorise pas suffisamment l'expression des besoins et des attentes, des divergences et des désaccords dans les points de vue des parents et des professionnels de l'éducation (les enseignants, les membres de la vie scolaire, les équipes de directions). Parvenir à cela suppose aussi des pratiques professionnelles et une connaissance de la collaboration spécifiques entre école et familles. Nombre de travaux ont d'ailleurs souligné combien les mondes scolaires et familiaux peuvent être différents, source de ces « malentendus » dont il est tant question.

« La différence est un mal nécessaire » dit Mérini en 2012 et c'est de cette hétérogénéité que peut se développer une réelle puissance d'agir et de changement dans une situation qui fait problème à un moment donné. Le partenariat doit donc plutôt être vu comme un espace de négociation qui permet d'envisager le désaccord, d'ouvrir à la dialectique et à la co-construction de nouvelles réponses. Faire tomber ces malentendus demande des aménagements d'espaces d'échange particulier et un rapport au temps inscrit dans la durée permettant l'explicitation des attendus de l'école.

Au-delà, l'appel au partenariat tel qu'il est prescrit, rend illégitime les parents éloignés de l'école et leur inflige en quelque sorte une double peine : ils se sentent vite différents des autres parents (ceux qui sont proches des codes scolaires, les parents d'élèves élus pour les représenter dans les instances...), invisibles aux yeux de l'institution (leur absence aux réunions est souvent interprétée comme une démission), incompris car on imagine ce qui est bien pour eux et on ne leur laisse guère la parole pour exprimer leurs attentes et leurs besoins réels. Ils se sentent incompétents car les attendus de l'école sont implicites. Les supports pédagogiques (à entendre au sens large : manuels scolaires, mais aussi autres ouvrages ou supports que les enseignants peuvent mobiliser en classe) analysés dans l'ouvrage de Bonnery (2015), en sont un bon exemple car, plus connivents et moins « cadrants », ils laissent ainsi agir prioritairement les dispositions construites dans le milieu sociofamilial. En conséquence, le malentendu généré par l'incapacité à percevoir les consignes implicites ou à les réaliser pour les élèves en difficulté scolaire, gagne également les parents des classes populaires. Ils sont alors face à un paradoxe car ils considèrent l'aide aux devoirs comme leur seule voie possible d'implication (Pelletier et Alaoui, 2017 ; Pelletier, 2019*a*). Ils se sentent finalement exclus d'un monde dans lequel leur participation est pourtant exigée. Pour résumer, ils pensent souvent n'avoir aucune légitimité et le fossé s'agrandit de fait, entre eux et l'institution scolaire. La coéducation ne serait alors qu'un leurre si elle est imposée.

En définitive, ce rapprochement est-il impossible ou conditionnel ? Peut-on vraiment aboutir à un partenariat équilibré ? Sans doute faut-il penser à de nouveaux territoires éducatifs ? Parfois, ils sont rassemblés sous le terme de communautés apprenantes, parfois ils sont définis comme des illustrations prometteuses de modèles de coéducation. Dans tous les cas, ils nécessitent la recherche de valeurs communes et partagées (Maubant et Lerclerc, 2008). Parmi les conditions supplémentaires, la première étape d'un partenariat pourrait consister en un recueil empirique des représentations par les acteurs de terrain (Pelletier, 2014) ainsi que l'identification des obstacles et des besoins de chacun des acteurs, qu'il soit enseignant, professionnel de l'éducation ou encore parent (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006 ; Pelletier *et al.*, 2019), en s'accordant du temps pour comprendre ce qui se joue entre des univers différents qui se méconnaissent. La question des frontières est une autre condition à la collaboration car, au-delà des frontières visibles « les murs », les frontières invisibles structurent l'école et la protègent du monde extérieur (Baillat et Philippot, 2018). Elles caractérisent une école « sanctuaire » tandis que perdurent les injonctions institutionnelles à la collaboration. Enfin s'ajoute sans doute la question des manuels scolaires et plus largement des « supports » pédagogiques actuels, qui conduit à une hausse de la littératie susceptibles de renforcer les inégalités si elle n'est pas prise en charge par l'enseignant comme un nouveau défi. Il est probable que ces nouvelles configurations éducatives conduisent à une coéducation tangible qui rapproche les familles populaires de l'école en créant des horizons d'attente chez les parents (Pelletier *et al.*, 2019).

Depuis plusieurs années, les chercheurs en sciences de l'éducation tentent de rendre *intelligibles* les organisations et les interactions sociales entre l'école et les parents dans une perspective systémique, s'attardant à donner la parole aux publics vulnérables, analysant de façon critique les tensions/frottements qui perdurent et s'aggravent entre école et parents. Notre hypothèse est que, malgré les bonnes résolutions des politiques actuelles, décréter une école de la confiance ne sera pas suffisant pour que cette dernière soit restaurée. Au-delà de la réforme, des projets continueront d'être menés dans les établissements et des expérimentations seront conduites avec les chercheurs, comme la loi nous y invite dans son chapitre II intitulé *Le recours à l'expérimentation*. Pour mieux rendre compte de ces nouvelles configurations éducatives et de leur impact, quels modèles les chercheurs devront-ils construire ?

5 Des défis pour penser et vivre autrement la relation école-familles

5.1 A la croisée des mondes

Dans nos sociétés actuelles, les choses se compliquent lorsque le modèle cherche à prendre en considération la coexistence de différents mondes car dans chacun d'eux, il y a « autant de virtualités émancipatrices que de virtualités asservissantes » (Morin, 1999, p. 1 et 14) [17]. Néanmoins, à les considérer, les choses rendent davantage compte de la réalité complexe de ce que l'école fait aux familles et vice-versa. Au centre de ces préoccupations enchâssées, se situe l'apprenant (tantôt élève, tantôt enfant), à la

17. Article d'Edgar Morin paru dans *Le Monde* du 7 décembre 1999 intitulé « Le XXI^{e} siècle a commencé à Seattle ».

croisée de mondes qui interagissent, s'interpénètrent et se font parfois concurrence. Dans le monde scolaire, l'injonction à la coéducation considérée comme un présupposé idéologique, autorise les enseignants à penser qu'un soutien aux parents des quartiers populaires (considérés comme « démunis ») est un bien pour eux et que c'est la solution *ad hoc*.

Au plan heuristique, ni le célèbre triangle d'Houssaye ni le « carré pédagogique » [18], pensé par Rézeau en 2002, ne suffisent à rendre compte de la posture et des identités de l'élève/enfant coincé entre plusieurs mondes, *a minima* celui de l'école (surreprésenté dans ces modélisations) et celui de la famille (absent de ces modèles classiques).

Sans doute devrions-nous plutôt imaginer un modèle en plusieurs dimensions (pour un système complexe permettant de décrire l'espace de l'élève/enfant en synchronie, c'est-à-dire ses environnements d'apprentissage), concevoir un modèle qui soit dynamique (pour mieux rendre compte des évolutions, des transformations, des différents éléments mobilisés en fonction des situations dans une perspective diachronique). Sans doute faudrait-il prendre en considération l'ensemble des cercles contextuels (contexte proximal, contexte médian et macrocontextes, trois contextes qui « agissent et interagissent sur les situations d'enseignement-apprentissage et sont à leur tour potentiellement modifiés par ce qui se passe dans l'espace de la classe [Dolz et Tupin, 2011] et sans doute par ricochet, à la maison) ainsi que la dimension temporelle (inspiré du modèle écologique de Bronfenbrenner, 1979, 1986) mais aussi la coexistence de mondes qui peuvent tantôt s'enrichir réciproquement, tantôt s'altérer. Nous pourrions sans doute prendre appui sur la théorie des cités et des mondes de Boltanski et Thévenot (1991) [19] ainsi que sur le modèle complexe de la structuration de Giddens (1987) [20]. Nous ne développerons pas davantage cette idée dans l'espace imparti qui nous est réservé ici mais nous y reviendrons dans un prochain écrit en préparation [21]. Toutefois, sans changement de paradigme, nous soutenons l'idée que le chercheur ne pourra trouver réponse et l'acteur de terrain ne pourra vivre autrement la relation école-familles.

5.2 Vers une recherche autrement

Comme le présentent Marcel, Bordes et Lescouarch (2018, p. 96),

18. Le « carré pédagogique » ou modèle SOMA de la situation pédagogique (Legendre 1988, adapté à la didactique des langues par Germain 1989) : « on trouve dans ce modèle quatre composantes : l'Objet (le savoir, c'est-à-dire langue et culture), le Sujet (l'apprenant de L2), l'Agent (moyens humains et non-humains) et le Milieu, et trois relations : d'enseignement (A-S), d'apprentissage (S-O) et didactique (A-O) » (Rézeau, 2002, 183-200).

19. Les deux sociologues fondent une théorie de la justification au croisement d'une sociologie de la morale et d'une sociologie de l'ordre social. Les auteurs identifient 6 « principes supérieurs communs » qui caractérisent chacun un monde empirique et chacun de ces mondes observés correspond à un modèle de cité : la cité civique, la cité domestique, la cité industrielle, la cité de l'opinion, la cité inspirée et la cité marchande.

20. Le sociologue s'essaie à conjuguer une sociologie de l'action et une sociologie des structures sociales en développant un modèle de structuration des systèmes sociaux qui se fonde sur trois énoncés fondamentaux. Le premier part de l'affirmation selon laquelle, dans tout système social, les interactions entre les acteurs sont structurées et structurantes. Cette différenciation entre le « structurant » et le « structuré » dans l'interaction sociale permet de proposer une distinction pertinente entre « structure » et « système ». La théorie de Giddens débouche ainsi sur le concept de structure défini comme un ensemble de règles et de ressources qui permettent l'interaction entre des acteurs.

21. HDR en cours de préparation sur cette question.

> « Dans la tradition scientifique, deux positions s'opposent assez radicalement. La première, au nom de la stricte dissociation entre action et connaissance, récuse toute forme de rapprochement entre une démarche de recherche et un engagement militant (sur le même objet, s'entend). Pour elle, un tel rapprochement ne pourrait que pervertir la recherche. La seconde, à l'inverse, défendant un certain isomorphisme entre action et connaissance, insiste sur cette relative similarité pour mettre en relation (parfois assez étroitement) recherche et militantisme. »

Lorsque les sciences de l'éducation ont atteint en 2017, le seuil symbolique des cinquante années d'existence, des débats ont été organisés en septembre à Toulouse, sous la forme de symposiums dont un portait sur le thème « Recherche(s)/Militance(s) » organisé par les trois auteurs et auquel nous avons participé.

> « Sous l'hypothèse partagée d'un rapprochement possible (voire nécessaire) entre recherche et militantisme, tant au niveau individuel (chercheur et militant) que collaboratif (entre chercheurs et militants), nous avons fortement insisté sur la question de l'articulation entre les deux sphères. En effet, si cette articulation paraît riche de potentiel (pour l'enrichissement réciproque de chacune des sphères), elle est régie par le principe de l'autonomie relative de chacune d'entre elles (ni superposition, ni confusion) et le respect rigoureux d'un certain nombre de conditions épistémologiques, théoriques ou méthodologiques. » (Marcel, Bordes et Lescouarch, 2018, p. 96).

Au cours du symposium, les échanges ont conduit à la promotion d'une approche dite *transversaliste*, initiatrice d'un débat majeur pour le développement des sciences de l'éducation pour les prochaines années. De façon sommaire, l'approche transversaliste [22] autoriserait un modèle hybride de recherche, dépassant à la fois cette position surplombante du chercheur académique, disposé à rendre compte de phénomènes éducatifs, source de préoccupations d'une communauté scientifique et une posture contextualisée d'un chercheur interventionniste qui investit le domaine de l'éducation avec une pluralité d'acteurs et adopte une perspective située.

L'approche transversaliste dans laquelle nous situons nos travaux de ces dernières années (Pelletier, 2019*b*), constitue ainsi une tierce voie (Marcel, Lescouarch et Bordes, 2019) permettant de questionner les relations entre sciences et société. Elle se décline sous forme de recherches participatives – « au sens de coconstruction dans le cadre de collectifs porteurs d'une variété de savoirs et de compétences, incluant des chercheurs et d'autres professionnels et acteurs de la société civile » (dans Marcel et Pichon, 2019, p. 89-90). C'est à notre avis, ce nouvel espace de développement scientifique et politique qu'il faudra investir, s'agissant de la relation école-familles, un espace de l'*inter*.

22. Pour en savoir plus, lire Robert, A. et Marcel, J-F. (2019). Des relations entre recherches en éducation et engagements militants : éléments pour un débat. Dans J-F. Marcel, L. Lescouarch et V. Bordes (dir.). *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche.* Toulouse : Presses Universitaires du Midi.

5.3 Une possible collaboration dans un espace de l'*inter*

Les sciences participatives conduisent à redéfinir rôle et place du chercheur et du citoyen de par leur coélaboration de « savoirs alternatifs, au sens où ils sortent des cadres thématiques, paradigmatiques et méthodologiques qui dominent les institutions de recherche » (Le Crosnier *et al.*, 2013, p. 69). Au sein de ce nouvel espace scientifique (*ibid.*, p. 70),

> « la recherche participative vient de la rencontre entre les besoins et les méthodes de ce tiers-secteur scientifique et des professionnels de la recherche. Les termes comme « recherche participative », « recherche-action », « sciences citoyennes » ou « recherche avec des communautés » font référence à des recherches menées en partenariat entre des chercheurs et des membres d'associations ou d'organisations non gouvernementales (associations de malades ou d'usagers, collectivités locales, groupes ethniques, praticiens, etc.) ».

Porteuse de nombreux changements dans l'étude des relations école-familles, la tierce approche requiert au moins trois « coélaborateurs » : les parents, les enseignants et les chercheurs. Pour étudier ce phénomène éducatif complexe se situant à l'*inter*, les formes de recherches participatives sont diverses. Parmi les plus courantes, la recherche-action (RA) et la recherche-intervention (RI) comme mode d'interrogation des pratiques et des relations qui se jouent entre plusieurs catégories d'acteurs dans le champ de l'éducation. Selon Mérini et Ponté (2008, p. 77),

> « La RI comme la recherche action (RA) est avant tout une recherche sur l'action, menée dans l'action, et a, de manière indirecte, l'action pour perspective (Dubost, 1987) [23]. Cette triple visée est sans doute la spécificité majeure qu'elle partage avec la RA, mais elle se distingue de cette dernière, en particulier dans les enjeux qui sous-tendent l'association des sujets de la recherche. Malgré son ancrage dans l'action, la RI n'est pourtant pas à confondre avec une recherche praxéologique qui reste finalisée par l'amélioration des résultats ou une RA telle que cette dernière a pu être développée dans les cinquante dernières années. C'est dans les distinctions entre recherche dite « classique » et RA que nous situons les origines de la RI. »

Dans notre cas précis, le choix de la RI est privilégié pour trois raisons majeures :

1- son appellation est plus englobante ;

2- la RI permet d'interroger le système d'intervention chercheurs-acteurs ;

3- par l'action, elle facilite le dialogue entre École et familles dans une visée symétrique (au sens de Latour, 2012 : chacun a autant d'importance).

Pour instaurer ce dialogue entre les acteurs impliqués (école/parents, institution/recherche, parents/chercheurs…) et qu'il soit porteur de transformations visibles à

23. Dubost J. (1987). *L'intervention psychosociologique.* Paris : Presses universitaires de France.

l'école, la condition initiale est que chacun identifie le sens de la recherche (acceptation par les acteurs du terrain, du ratio temps donné/intérêt personnel vis-à-vis du thème de recherche), ce qui permet *in fine* de construire des engagements réciproques autour d'objets « actionnables » (Argyris, 1996).

Pour parvenir à ce dialogue, y compris avec les parents issus des milieux populaires, les familles issues de l'immigration (toutes générations confondues), les parents en insécurité linguistique…, une autre condition consisterait à les engager « autrement » qu'avec des actions de soutien à la parentalité qui privilégient le « faire faire » et malgré le fait qu'ils adressent une demande grandissante aux institutions de faire le travail à leur place, faisant un aveu d'incompétence du type « Nous, on ne sait pas faire ». Le pari de faire ensemble est cet « En commun » dont parle Glasman en 2015, s'agissant d'un autre public vulnérable, celui des jeunes en rupture [24]. Ce n'est pas parce qu'ils sont considérés comme « vulnérables » par l'institution que les parents sont incapacité d'agir et de penser. Sur cette base, la visée éducative « en commun » signifie construire du sens avec les parents sur l'école et la place qu'ils peuvent y prendre, grâce à l'échange et la confrontation avec une pluralité d'acteurs (autres parents, enseignants, direction, …). « En commun » comme principe d'action, c'est une autre manière de travailler en partenariat en s'interrogeant ensemble, en construisant des réponses à partir d'une mise en confrontation.

Ce fut l'ambition des ateliers créatifs du colloque international *Vers une société inclusive : diversité de formations et de pratiques innovantes* (Pelletier et Thomazet, 2019), qui s'est tenu en octobre 2018 à La Réunion. L'un a porté sur la thématique de la relation famille-école sous l'angle des transitions et a permis notamment de construire un projet ambitieux avec une équipe intercatégorielle inscrite dans cet atelier (enseignant, parent, éducateur jeune enfant, agent spécialisé de l'école maternelle, directrice d'école, coordonnateur de réseau d'éducation prioritaire, inspectrice de l'éducation nationale) accompagné de trois animateurs (deux chercheures spécialistes du domaine, une québécoise et une française ainsi que le conseiller technique maternelle du recteur). Post-colloque, ce projet intitulé « Valorisation et ritualisation des étapes clés de la scolarisation » a été mis en œuvre au sein d'une communauté éducative constitué d'une école élémentaire et d'une école maternelle dans l'est de l'île de La Réunion. Pour débuter, les équipes d'école ont d'abord organisé deux consultations auprès des familles pour recueillir des propositions d'activités possibles afin de préparer ensemble (parents et école) deux journées marquant la fin d'un cycle scolaire, l'une adressée aux élèves de GS et l'autre aux CM2. La démarche de co-construction prenant en compte la diversité de cette école, a constitué le principe d'action entre école et parents tout au long de l'année (octobre à juin) pour terminer par deux journées dédiées aux rites de passage [25], la première pour célébrer la fin de la maternelle et pour l'autre, la fin du primaire avec 80 CM2. En tant que chercheur-interventionniste dans une perspective transversaliste, nous avons participé fin juin, à la journée des CM2 et pu comptabiliser

24. *Face au défi des jeunes au rupture, construire un « En commun » comme visée éducative et principe d'action.* Propos recueillis par Gilbert Longhi dans le cadre du colloque national d'échanges et de production les 27 et 28 novembre 2015.

25. Deux enjeux majeurs à ces journées : 1- valoriser le parcours réalisé par l'élève de GS/CM2 avant son entrée au CP/en 6e ; 2- mieux préparer les élèves et les familles à l'entrée dans la nouvelle étape de leur parcours scolaire "Qu'est-ce qui nous attend ?".

la présence de 50 parents dont une dizaine de pères, taux relativement peu fréquent dans ce genre de rencontre avec l'école.

6 Synthèse conclusive

Dans le contexte actuel, l'injonction à la coéducation que nous avons tenté de dépasser par un tour d'horizon et une analyse critique des discours et des recherches, prend un sens beaucoup plus fort aujourd'hui parce qu'elle s'accompagne d'une nouvelle conception de la professionnalité enseignante reliée notamment à l'engagement des parents et de la communauté éducative au développement des compétences des élèves.

A l'issue de cette réflexion sur la relation école-familles, deux éléments nous paraissent fondamentaux : en premier, la question du positionnement des acteurs de l'école et celui du chercheur, chacun par rapport à son propre parcours et ses préjugés sur le thème étudié (quel citoyen n'a pas son mot à dire sur l'école ou sur l'éducation familiale ?) pour permettre l'instauration d'un dialogue constructif dans un territoire éducatif nouveau, espace de l'*inter*. En second, la question de la posture de recherche dans une perspective transversaliste qui invite le chercheur à une haute vigilance et à la recherche du point d'équilibre entre distanciation de l'objet, distanciation à soi-même et engagement dans la perspective du changement, clairvoyance indispensable tant les idéologies implicites sont présentes dans les discours éducatifs (Besse Patin et Lescouarch, 2019).

En définitive, pour avancer de nouvelles réponses s'agissant de la relation entre l'école et les parents, il semble primordial que le chercheur en éducation continue d'adopter une posture sociocritique et que le formateur d'enseignants poursuive aussi cet objectif, ne se contentant pas de former les professeurs stagiaires aux seules compétences attendues mais que leur formation professionnalisante soit enrichie non seulement d'une formation à et par la recherche mais aussi d'un travail réflexif et critique sur le système éducatif français ainsi que d'apports sur l'histoire de l'enseignement et de l'éducation en France et à l'international, pour mieux comprendre les enjeux sociétaux actuels et les finalités de l'école qui en découlent. L'inventaire ne serait pas complet si la notion de pratiques collaboratives n'avait pas vocation à figurer dans les maquettes de formation des professeurs et des éducateurs du XXI^{e} siècle et à permettre ainsi une nouvelle professionnalité à la croisée des mondes scolaire, familial, associatif, des collectivités… Au-delà de cette notion, il parait urgent de penser les actions de formation initiale et continue en termes d'interprofessionnalité (Philippot) ou d'intermétiers (Mérini et Thomazet).

L'actualité française en éducation nous invite à veiller au grain afin d'éviter le piège des bonnes pratiques ou de déjouer les penchants pour une méthode unique (par définition, non contextualisée). En tant que chercheur en sciences de l'éducation, la vigilance est de mise quant aux propositions d'expérimentations qui seraient mises en œuvre sur un terrain et susceptibles d'être ensuite déployées dans d'autres territoires, rompant ainsi avec l'idée d'une nécessaire contextualisation pour établir un « En commun ». Afin de clore provisoirement ce débat, il importe de rappeler qu'il est sans doute possible d'envisager autrement une relation école-familles à condition de construire cet « En commun » à la recherche de solutions à de véritables problèmes qui

se posent en contextes. À cette condition, les actions de coéducation seront fonction des situations, des acteurs et des lieux dans lesquels les problématiques s'expriment. Celles-ci seront rendues possibles par la mise en confrontation des acteurs en jouant sur le curseur *expertise-partage* et la prise en compte de temporalités multiples, mais en considérant toujours le dialogue entre école et famille dans une visée symétrique.

7 Références

Argyris, C. (1996). Actionable knowledge : design causality in the service of consequential theory. *Journal of Applied Behavior Science,* 32 *(4)*, 390-408.

Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime.* Paris, Seuil.

Baillat, G., et Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence. *Administration Education* 2, 65-70.

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles.* Paris, Stock.

Barrère, A. (2013a). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.

Barrère, A. (2013b). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation,* 361, vol. 2, 9-13.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, *37* (4), 887-904.

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, *151*, 5-16.

Besse Patin, B. et Lescouarch, L. (2019). Des tensions entre militantisme et recherche en pédagogie : l'exemple de l'éducation non formelle. In Marcel, J-F., Lescouarch, L. et Bordes, V. (dir.). *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche* (183-197). Toulouse, Presses Universitaires du Midi.

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur.* Paris, Gallimard.

Bonnéry, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires.* Paris, La Dispute.

Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design.* Cambridge, MA, Harvard University Press.

Brofenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *American Psychologist.* 32, 513–531.

Brougère, G., Guénif-Souilamas, N. et Rayna, S. (2008). Ecole maternelle (preschool) in France : a cross-cultural perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 371-384.

Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la « normalisation » des pratiques parentales.* Thèse de doctorat, université de Fribourg (Suisse).

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.

Dolz, J. et Tupin, F. (2011). La notion de situation dans l'étude du phénomène d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique. *Recherches en Education*, 12, 82-97.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). Les parents et l'école. Classes populaires et classes moyennes. *Lien social et politiques*, 35, 109-121.

Dubet, F. (1997) (dir.). École familles : le malentendu. Paris, Textuel. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3323768s.texteImage

Dubet, F. (2016). Égalité des chances scolaires : le paradoxe français. *Après-demain*, selected articles (0), 14-16.

Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école.* Paris, Armand Colin.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships : Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan,* 76 (9), 701-12.

Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, Westview Press.

Garnier, P. (2010). Transformations de la collaboration entre enseignant et personnel de service : entre principes et pratiques, *Les sciences de l'éducation*, 43(1), 9-26.

Gauchet, M. (2004). La redéfinition des âges de la vie. *Le Débat*, 132, 27-44.

Giddens, A. (1987, traduction française), *La constitution de la société. Éléments d'une théorie de la structuration*. Paris, Presses Universitaires de France.

Giuliani, F. et Payet, J-P. (2014). Les relations école-familles à l'heure de la proximité. *Éducation et sociétés,* 34(2), 5-205.

Glasman, D. (1992). « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie,* 100, 19-33.

Glasman, D. (2015). *Face au défi des jeunes en rupture, construire un En commun.* [en ligne]. http: //www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/11/17112015Article635833304277218769.aspx

Gros, G. (2010). Philippe Ariès : naissance et postérité d'un modèle interprétatif de l'enfance. *Histoire de l'éducation*, 125(1), 49-72. https ://www.cairn.info/revue-histoire-de-l-education-2010-1-page-49.htm.

Hamel, M-P. et Lemoine, S. (2012). *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité, une perspective internationale* (rapport n° 50). Paris, La documentation française.

Hood, C. (2007). Intellectual Obsolescence and Intellectual Makeovers : Reflections on the Tools of Government after Two Decades. *Governance : An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 20 (1), 127-144.

Kamanzi, C. *et al.* (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145.

Kambouchner D., Meirieu P., Stiegler B. (2010). *L'école à l'heure du numérique*. Paris, Mille et une nuits.

Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents.* Paris/Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Larivée, S.J, Kalubi, J., et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.

Lascoumes, P. et Simard, L. (2011). L'action publique au prisme de ses instruments. Introduction. *Revue française de science politique,* 61(1), 5-22.

Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des Modernes*. La découverte, Paris.

Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, Presses Universitaires de France.

Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In Landry, C. et Serre, F. (dir.). *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* (7-27). Sainte-Foy (QC), Les Presses de l'Université du Québec.

Larose, F. et Boulanger, D. (2013). *Du communautaire au socioéducatif. Rapport de la recherche évaluative du programme « L'École des parents » déployé par le Regroupement économique et social du sud-ouest (RESO)* (Rapport final). Sherbrooke (QC), Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative/Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.

Le Crosnier, H., Neubauer et Storup, B. (2013). Sciences participatives ou ingénierie sociale : quand amateurs et chercheurs coproduisent les savoirs. *Hermès, La Revue*, 67(3), 68-74. https ://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2013-3-page-68.htm.

Marcel, J-F., Bordes, V. et Lescouarch, L. (2018). Chercheur-e Militant-e. Plaidoyer pour un « tiers construit ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation,* 40, 95-103.

Marcel, J-F., Lescouarch, L. et Bordes, V. (2019) (dir.). *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche*. Toulouse, Presses Universitaires du Midi.

Marcel, J-F. et Pichon, B. (2019). La recherche pour militer autrement ou militer pour une autre recherche. In Marcel, J-F., Lescouarch, L. et Bordes, V. (dir.). *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche* (73-91). Toulouse, Presses Universitaires du Midi.

Mastio, A. et Rayna, S. (2010). Coéducation à Pistoia : L'expérience des services éducatifs de la petite enfance. *Diversité*, 163, 52-58.

Maubant, P. et Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille : origines d'un malentendu. In Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S. J. (dir.), *Construire une « communauté éducative » : un partenariat famille-école-association* (23-36). Bruxelles, De Boeck.

Meirieu, P. (2000) (dir.). *L'école et les parents. La grande explication.* Paris, Plon.

Mérini, C. (2012). Trois obstacles au développement du partenariat. *Les Cahiers Pédagogiques*, 24 (édition numérique). http ://www.cahiers-pedagogiques.com/Trois-obstacles-au-developpement-du-partenariat

Merini, C. et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs,* 16(1), 77-95.

Monceau, G. (2010). Technologies de l'implication des parents dans les institutions éducatives. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 27(1), 17-35.

Montandon, C. (1994). Les Relations parents-enseignants dans l'école primaire : de quelques causes d'incompréhension mutuelle. In Durning, P. et Pourtois, J-P. (dir.). *Education et famille* (189-205). Bruxelles, De Boeck Université.

Morin, E. (1999). Le XXI^{e} siècle a commencé à Seattle. *Le Monde*, 7 décembre, p. 1 et 14.

Musatti, T. et Rayna, S. (2010). Parents-professionnelles, rapport de pouvoir, savoir sur la petite enfance et relations interpersonnelles en crèche. In Brougère, G. (dir.). *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (115-134). Bruxelles, Peter Lang.

Payet, J-P. et Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés*, 34(2), 55-70.

Pelletier, L. (2014). Du parent démuni au parent partenaire : se former à l'école des parents. In Malbert, T. (dir.). *L'éducation familiale, quels nouveaux défis ? Parent, enfant, école* (127-143). Paris, Karthala – Université de La Réunion.

Pelletier L. (2017). Analyse de discours de parents à « l'école des parents » : vous avez dit coéducation ? *Éducation, Santé, Sociétés,* 3 (1), 119-137.

Pelletier, L. (2019a). Door opens. Impact of an intervention to prevent school dropout for young people and their parents. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 3, 90-112.

Pelletier, L. (2019b). Un itinéraire de chercheuse-citoyenne : questions de vigilance. In Marcel, J-F., Lescouarch, L. et Bordes, V. (dir.). *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche* (57-72). Toulouse, Presses Universitaires du Midi.

Pelletier, L. (2020, sous presse). Relation école/famille(s) en contexte de pluralité culturelle et linguistique. : Réflexions sur les attentes, les tensions et les défis au Québec (Canada) et à l'île de La Réunion (France). In Maillard-De La Corte Gomez, N. et Bittighoffer, D. (dir.). *France-Canada : identités en mouvance, regards croisés.* France, Presses Universitaires de Vincennes.

Pelletier, L. et Alaoui, D. (2017). *Projet de prévention du décrochage scolaire et de « raccrochage » : « Il faut tout un village pour éduquer un enfant » : évaluation externe.* [Rapport de recherche] Collège Les Tamarins (Académie de La Réunion).

Pelletier, L., Bardy, M-L, Chizat, M., Pedro, C. et Salvan, A. (2019). Le dispositif de la *Classe passerelle* à la Réunion ou comment développer le sentiment d'appartenance dans un espace *intermétiers* ? *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 85(1), 121-140.

Pelletier, L. et Thomazet, S. (2019) (dir.). Vers une société inclusive. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 85*, Numéro spécial.

Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école . *Éducation et didactique*, 6(1), 85-95, mis en ligne le 02 mai 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : http ://educationdidactique.revues.org/1305.

Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 48(1), 105-126.

Périer, P. (2017). Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs,* 16(1), 229-251.

Perrenoud, Ph. (1987). Ce que l'école fait aux familles : inventaire. In Montandon, C. et Perrenoud, Ph. (dir.). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (Chapitre 3). Berne, Peter Lang (2e éd. augmentée 1994). http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php1987/1987*06.html

Prost, A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France.* Tome IV, *L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980).* Paris, Nouvelle Librairie de France.

Rayna, S. (2010) (dir.). Qualité, équité et diversité dans le préscolaire. *Revue Internationale d'Éducation Sèvres*, 53, 23-30.

Rayna, S. (2011). Du constat de la diversité à la recherche de davantage de qualité pour tous. In Feutry, J. P. (dir.). *Respect des droits de l'enfants et pratique éducatives en Europe* (59-70). Paris, L'Harmattan.

Rayna, S., Rubio, M-N. et Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions.* Toulouse, Eres.

Segalen, M. (1981). *Sociologie de la famille.* Paris, Armand Colin.

Segalen, M. et Martial, A. (2014). *Sociologie de la famille.* Paris, Armand Colin.