

**Mise en situation professionnelle
Epreuve d'admission du CRPE**

SUJET N°72

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : La place des parents à l'école

Références (intitulé précis et dates des décrets, arrêtés, textes, circulaires, ...) :

Texte 1 : L'état des relations école-parents: « Entre méfiance, défiance et bienveillance »
Conclusion du rapport de G. Fotinos

Texte 2 : Extrait de « Pour un nouveau contrat entre l'école et les parents... »
Philippe Meirieu, Professeur des sciences de l'éducation, Université Lumière-Lyon 2

Texte 3 : « Les parents et l'école au Québec et en France »,
Denis Meuret, Professeur émérite de Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne,
IREDU

Question posée au candidat :

- Quels sont les droits et devoirs des parents liés à la scolarisation de leurs enfants ?
- Quels sont les difficultés et obstacles à une implication constructive des parents ?
- Selon vous, quelles sont les conditions nécessaires et les dispositifs qu'il est possible de mettre en œuvre pour créer des relations de qualité entre les parents d'élèves et les enseignants ?

TEXTE 1 :**« L'ÉTAT DES RELATIONS ÉCOLE-PARENTS : « Entre méfiance, défiance et bienveillance »****Conclusion du rapport de G.Fotinos**

Cette étude singulière par son approche de la compréhension de la relation École/Parents fondée essentiellement sur le champ de la perception et du ressenti des directeurs d'école montre de façon probante que pour ces enseignants le fossé avec les familles s'est agrandi au cours des dernières années. Le « malentendu » de la fin des années 1980 s'est développé pour prendre au fil du temps et pour un nombre appréciable de parents deux types de formes. Le premier est de l'ordre de la contestation et concerne en priorité le champ de sanctions et punitions mais aussi celui des contenus des enseignements et du respect de l'autorité de l'enseignant sur les enfants. Le second se situe sur le champ des comportements agressifs que ce soit sur les registres du harcèlement, des menaces ou bien des insultes.

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

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

Cette étude qui nous a permis de valider plusieurs hypothèses dont les plus importantes portent sur l'influence de différentes formes et contenus du partenariat École/Parents, d'une part sur les différends entre directeurs et parents d'élèves et d'autre part sur le climat scolaire a aussi fait émerger trois résultats que nous considérons comme des « signaux à bas bruit », marqueurs du changement de la nature des tensions et des formes de rapports entre les deux partenaires :

- Près d'1 directeur sur 4 répond que, dans son école, les parents ne respectent pas l'autorité des enseignants sur leurs enfants.
- 1 directeur sur 4 indique que les enseignantes sont moins respectées par les parents que les enseignants.
- 1 directeur sur 2 répond que les parents de son école n'inculquent pas à leurs enfants les valeurs de l'école républicaine.

Chacun de ces trois points – qui mériteraient de faire l'objet de recherches ultérieures – nous semble, si l'on n'y remédie pas rapidement, être en capacité de fragiliser fortement le socle des valeurs de notre école.

Au terme de ce travail, nous avons proposé quelques pistes pour atténuer si ce n'est enrayer cette « dérive » de deux mondes : l'École et la Famille.

Les propositions tournent toutes autour de la reconnaissance réciproque d'un statut de chacun revalorisé et qui s'ancrent dans le réel par des projets construits en commun.

Toutefois, pour instaurer véritablement et de façon pérenne la « coéducation » promue par la loi de juillet 2013 sur la refondation de l'école, ne faudrait-il aussi s'inspirer de certains principes de l'école québécoise décrits par D.Meuret (2014) pour qui « Le Québec n'offre pas l'exemple d'un système scolaire où les parents auraient pris le pouvoir dans l'école, mais d'un système où le rôle de l'école est pensé d'une façon qui facilite la convergence de l'action des parents et de la sienne au service du développement de la personne de l'élève et de son insertion dans la société. C'est parce que l'école a une conception profonde et large de son rôle qu'elle peut associer les parents à son action sans y perdre son âme ».

L'exemple de la polémique sur le « genre » nous incite à penser qu'il est temps (avant ce que certains appellent déjà le « divorce » entre l'École et les parents d'élèves ne devienne pour un nombre croissant d'acteurs irréversible) d'introduire les changements nécessaires. L'avenir de notre école publique, gratuite et laïque en dépend sûrement.

TEXTE 2**Extrait de « POUR UN NOUVEAU CONTRAT ENTRE L'ÉCOLE ET LES PARENTS... »**

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

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

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

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

De même, on voit bien dans cet ouvrage que les directeurs et enseignants, même s'ils estiment cet investissement chronophage – peut-être en raison du caractère isolé et relativement marginal de leurs initiatives dans ce domaine –, reconnaissent les bienfaits d'un véritable partenariat, quand on prend le temps de montrer ce que l'école peut apporter et en quoi elle constitue une occasion, pour chaque élève, d'apprendre, de grandir et de s'émanciper. Ils découvrent sans doute, à cette occasion, que la nécessaire rupture entre le milieu familial et le milieu scolaire ne peut s'effectuer dans le mépris ou l'humiliation ; ils observent que les parents comme les enfants ne peuvent dépasser que ce que l'on a reconnu et travaillé avec eux ; ils comprennent que l'on ne peut arracher un enfant à sa famille en lui imposant brutalement des comportements en contradiction avec son univers familial : cela ne ferait que susciter sa méfiance ou son hostilité, cela ruinerait le projet scolaire émancipateur lui-même. L'éducation est affaire de transition, de cheminement, d'accompagnement sur le chemin : tel est, d'ailleurs, l'étymologie du mot même de pédagogue : celui qui accompagne les enfants de la famille vers l'École, de *là où il a émergé vers là où il pourra émerger* et ainsi, selon la belle formule de Pestalozzi, « se faire œuvre de lui-même ».

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

Des parents qui voient dans l'accès de leurs enfants aux savoirs une chance possible pour la construction d'une société plus solidaire. Des parents qui assument tout autant leur rôle essentiel de filiation que le rôle pédagogique de l'École dans la construction de la démocratie.

Certes, rien de tout cela n'est facile. Là comme ailleurs, nous ne pouvons ni nous replier frileusement sur les recettes du passé, ni imaginer faire table rase de ce passé miraculeusement. Les relations entre l'École et les parents sont encore – et, sans doute, pour très longtemps, peut-être même pour toujours ! – assignées au conflit. Fort heureusement ! Car le conflit est le corollaire de la démocratie.

Le conflit est la seule alternative au totalitarisme. Le conflit permet d'éviter l'enkystement d'un système qui sépare définitivement les élus des exclus. Le conflit remet les choses en jeu, rouvre les perspectives, recrée du lien... Mais le conflit n'est pas la guerre ! C'est la capacité à réfléchir collectivement sur les contradictions qui traversent les situations que nous vivons. C'est la capacité à expliciter nos désaccords et à construire des accords. Pied à pied. Modestement, sans que quiconque ne renonce à lui-même ni ne cherche à intimider l'autre.

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

Des institutions qui se donnent les moyens d'entendre chacune et chacun. Des institutions portées par des hommes et des femmes formés au travail en équipe, à la méthodologie de l'écoute et de la prise de décision. Des institutions qui ne se gargarisent pas de jargon technocratique mais sachent construire des projets qui rendent chacune et chacun fiers de leur engagement collectif. Des institutions qui soient au plus près des territoires et qui en intègrent toutes leurs composantes.

Des institutions fondées sur la coopération et non sur la compétition effrénée pour en prendre le contrôle. Des institutions qui tissent ensemble un nouveau paysage politique et permettent de mettre en place un nouveau contrat entre les parents et l'École.

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

TEXTE 3**« LES PARENTS ET L'ÉCOLE AU QUÉBEC ET EN FRANCE »,**

Denis Meuret, Professeur émérite de Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, IREDU

La place des parents dans les modèles d'éducation

Dans le modèle durkheimien, l'école doit se tenir à l'écart des influences sociales pernicieuses qui s'exercent évidemment aussi par l'intermédiaire des parents.

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

Le même modèle a quelque peine à penser l'articulation entre l'école et le monde, alors que le modèle québécois relie de façon plus évidente la réussite scolaire que l'école vise et la réussite de l'insertion sociale que visent les parents, en particulier parce que l'école québécoise a une conception plus large de l'insertion sociale que l'école française, où elle est davantage réduite à une insertion professionnelle avec laquelle l'école entretient des rapports ambivalents : d'un côté, l'école réclame des moyens supplémentaires au nom de sa contribution à la croissance économique, de l'autre, elle méprise ceux qui visent par l'école une réussite mondaine (sociale, professionnelle) plutôt que l'acquisition d'une culture « gratuite », plutôt que l'apprentissage d'une pensée sans lien avec l'action.

L'école québécoise, à travers des notions comme le développement de la personne, conjugue ces différentes dimensions de façon plus heureuse, ce pourquoi on peut dire qu'elle aime le monde quand l'école française le perçoit comme une menace. De ce fait, en France, parents et école sont tous deux attachés à la réussite scolaire de l'élève mais, du moins dans l'esprit d'une bonne partie des personnels de l'école, ils ne lui donnent pas le même sens. Au Québec, les textes officiels écrivent plus tranquillement et plus généralement que « tous les parents ont à cœur la réussite et le bien-être de leur enfant. C'est aussi ce que veut l'école 19 ». En France, ils présentent de façon plus étroite l'enjeu du dialogue parent-école comme la réussite de la scolarité de l'enfant, ce qui oriente la contribution des parents vers une préparation de l'enfant à l'école (lui apprendre à respecter les règles, assurer sa disponibilité pour l'apprentissage, par exemple en le mettant au lit tôt).

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

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

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