

**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 explicite *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.