

REVUE
COMITÉ RÉFLEXION
FAMILLES / ÉCOLE

N° 1

RAPPROCHER L'ÉCOLE DE TOUTES LES FAMILLES

RAPPROCHER L'ÉCOLE DE TOUTES LES FAMILLES



p. 4

Introduction

p. 6

Lettre de la Présidente de la PEEP
de septembre 2014

p. 8

Pourquoi un tel Comité ?
Propositions de plan de travail

p.13

Jean-Louis **AUDUC**

Quels enseignements peut-on tirer du
questionnaire adressé aux adhérents
PEEP en septembre 2015 ?

p. 30

Christine **FOCQUENOY-SIMONNET**

Impliquer les parents dans la scolarité
de leurs enfants et dans les projets
éducatifs de l'établissement

p. 38

Gilbert **TOULZA**

Les relations école familles

p. 49

Ghislaine **HUDSON**

Les problèmes des familles à travers
la médiation académique de Paris

p. 57

Jacques **FORTIN**

Accueil des parents au sein des écoles,
collèges et lycées : Réflexions sur la
gouvernance des établissements

p. 66

Benoît **PIGÉ**

Famille et école, règles du jeu
et jeu des acteurs

p. 76

Dominique **SEMORE**

L'École c'est le patrimoine
de ceux qui n'en ont plus

p. 80

André **ANTIBI** avec les témoignages de
Gérard **Lauton** et Corinne **Ottomani**

L'évaluation par contrat de confiance

p. 93

Caroline **GENET**

Relations Famille-École :
Rôle du médecin scolaire

p. 101

Claire **LECONTE**

Les parents face aux nouveaux
rythmes scolaires

p. 144

Composition du Comité de Réflexion
Familles / École

INTRODUCTION

Voici le numéro 1 de la revue du Comité de Réflexion Familles/École qui au travers de son titre « Rapprocher l'École de toutes les familles » se veut un outil pour permettre à chacun d'agir avec toutes les familles, notamment les plus éloignées de l'école, de toujours mieux accompagner leurs enfants dans leur parcours scolaire.

Cela implique que tous les personnels d'un établissement scolaire conçoivent qu'être rassurants, bienveillants avec les familles, leur faciliter l'entrée dans l'école, entretenir un rapport de confiance avec elles, fait partie de leur professionnalité et est un élément décisif de la construction d'une école de la réussite.

Vous trouverez dans ce numéro 1 la composition du Comité de réflexion Familles/École, la lettre de la présidente de la PEEP appelant à sa fondation ainsi que le plan de travail présenté lors de sa première réunion le 24 novembre 2014.

De par la diversité d'origine de ses membres, le Comité veut aborder avec des angles d'attaques souvent originaux la question des relations familles/école dans leur complexité. En effet, il se veut à l'image de ce qu'est une école, un collège ou un lycée, c'est-à-dire un espace où ne travaillent pas exclusivement des enseignants, mais également toute une série de personnels indispensables à leur fonctionnement.

Dans ce premier numéro, cette approche de la pluralité des personnels intervenant dans un établissement scolaire sera évoquée dans les articles de Caroline GENET, médecin scolaire, de Christine FOCQUENOY-SIMONNET et Gilbert TOULZA, conseillers principaux d'éducation. Les questions relatives à la manière d'accueillir les parents, de concevoir la gouvernance des établissements sont présentes dans les articles de Jacques FORTIN et Benoît PIGE. Dominique SENORE et Ghislaine HUDSON se sont plus intéressés,

LE COMITÉ VEUT
ABORDER AVEC DES
ANGLES D'ATTAQUES
SOUVENT ORIGINAUX
LA QUESTION DES
RELATIONS FAMILLES/
ÉCOLE DANS LEUR
COMPLEXITÉ.

pour l'un aux démarches en direction des parents les plus éloignés de l'école, pour l'autre aux problèmes rencontrés par les familles à travers les demandes à la médiatrice académique. Ghislaine HUDSON résume en trois points les demandes des familles : Communication, empathie, transparence.

Ce sont aussi ces trois points que traitent André ANTIBI, Gérard LAUTON et Corinne OTTOMANI au travers de la question de l'évaluation des élèves et du rôle qu'elle peut jouer pour améliorer la confiance des familles dans l'école.

Claire LECONTE, quant à elle, s'interroge sur le ressenti des parents face aux nouveaux rythmes scolaires en primaire et sur des questions qui restent posées face à cette modification, notamment : Les enfants vont-ils mieux ? Sont-ils moins fatigués ? Apprennent-ils mieux ? Tous les enfants profitent-ils des activités proposées ? Quel gain global en temps d'apprentissage efficace pour tous les enfants ?

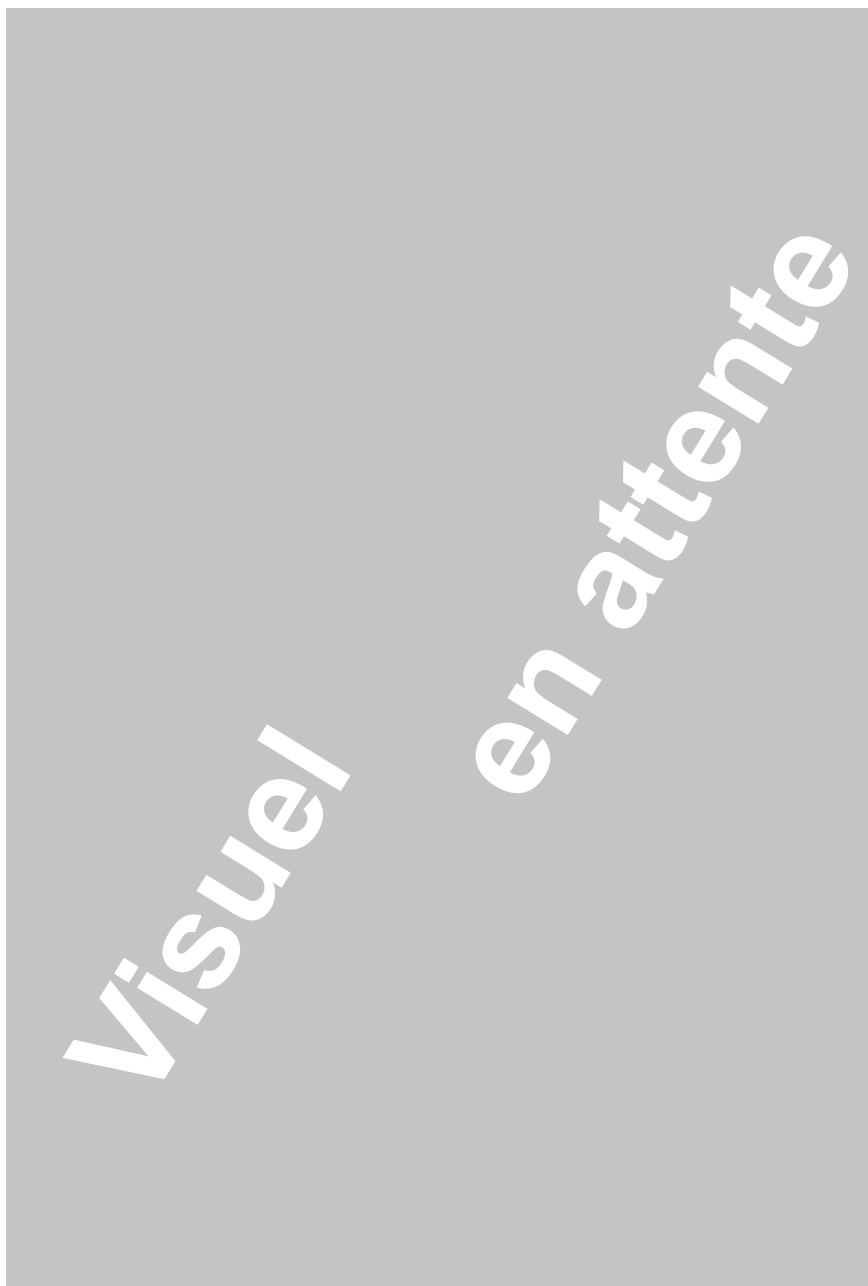
Enfin, ce numéro 1 de la Revue, donne les premiers éléments d'analyses du questionnaire élaboré par le Comité adressé aux parents PEEP en septembre 2015, qui illustrent parfaitement les différentes thématiques abordées dans les articles présentés ci-dessus.

Après un an d'existence, le comité de réflexion Familles/École poursuit son activité et abordera dans le numéro 2 de sa Revue la question des rapports Familles/École dans les principaux pays développés.

Des articles, notamment de Paola DUSI sur la situation des relations parents-école en Italie nous sont déjà parvenus.

Bonne lecture de ce numéro 1 de Revue « Rapprocher l'École de toutes les familles ».

Le comité de Réflexion Familles/École attend avec impatience vos remarques.



PROPOSITIONS DE PLAN DE TRAVAIL POUR 2015 PRÉSENTÉES À LA PREMIÈRE RÉUNION DU COMITÉ LE 24 NOVEMBRE 2014

Les enjeux d'une réflexion sur les rapports Familles — École sont extrêmement importants et nécessitent de s'inscrire dans une dynamique de mise en avant aussi bien de bonnes pratiques, de suggestions à retenir que de recherches purement théoriques.

En effet, même si on peut regretter que cela n'aille pas plus vite, l'École bouge... Des démarches sont entreprises pour permettre aux parents, notamment les plus éloignés de l'École, d'être plus présents et de mieux comprendre ce qui se joue.

Le comité de réflexion Familles École (nom provisoire) aura donc non seulement un rôle de réflexion, d'études, mais aussi d'expertises de ce qui se fait sur le terrain.

À cette fin, ce comité peut notamment lancer des appels à recherche, mener des enquêtes ou des expertises, étudier des initiatives innovantes menées sur ces questions, publier des comptes rendus d'ouvrages, organiser des confrontations d'idées, des rencontres, des colloques, mettre en place des procédures d'évaluation de certains dispositifs locaux ou régionaux...

Je remercie chaleureusement la PEEP (Fédération des parents d'Elèves de l'Enseignement Public) et particulièrement sa présidente Valérie MARTY d'avoir pris cette importante initiative.

Le fait que la PEEP ait été à l'initiative de cette création ne signifie pas, comme l'a écrit sa présidente dans la lettre que vous trouverez dans ce dossier et que je vous avais adressée, que ce Comité ait pour finalité d'être une instance de cette fédération.

La PEEP a pris l'engagement de lui laisser pour exercer ses missions une large autonomie.

La participation à ce comité de réflexion n'implique donc en aucun cas pour ceux qui le composent une obligation d'approbation des positions publiques sur différentes questions de la PEEP. Celle-ci reste maîtresse de ses choix et les membres du comité de réflexion restent maîtres des leurs.

De la manière, nous pourrons rédiger, suite à des études ou des expertises menées, des avis, des recommandations que les instances nationales de la PEEP seront libres de suivre ou non.

Je vous remercie chaleureusement d'avoir, les unes, les uns et les autres, malgré vos multiples tâches, accepté de mettre vos compétences que je sais importantes, au service de ce comité de réflexion.

J'ai accepté à la demande de la présidente de la PEEP d'être le lanceur, le facilitateur du démarrage de ce comité et c'est pour cela que je vous ai contactés, car je pensais que vos travaux, votre expérience étaient utiles dans le cadre d'un travail concernant les relations Familles-Écoles.

Je voudrais rapidement pour lancer cette première réunion esquisser ce que pourrait être les axes de travail de notre comité pour l'année 2015 :

QUELS SONT LES THÈMES QU'IL SERAIT INTÉRESSANT POUR NOUS DE TRAVAILLER ?

Voici quelques thèmes qu'il peut être intéressant de travailler en ayant le souci d'articuler réflexion collective et analyses de ce qui apparaît fonctionner le mieux sur le terrain

- Comment réfléchir à une gouvernance des écoles, des collèges et lycées qui permettent réellement d'impliquer les familles, de leur donner en quelque sorte du « grain à moudre » comme disait un syndicaliste ? Quelles innovations existent dans ce domaine sur le terrain ? Ce thème pourrait être l'occasion de lancer une enquête pour recenser les pratiques de terrain qui permettent une meilleure inclusion de toutes les familles.
- Comment réussir à mieux insérer dans les écoles, les collèges et lycées, les parents les plus éloignés de l'école ? Comment mieux faire participer les parents aux grands débats sur l'école, notamment sur les programmes, l'évaluation, l'orientation, ses missions, ses objectifs ? Quels outils concevoir ?

- Comment mieux former les personnels de l'éducation nationale (enseignants, CPE, directeurs d'école, chefs d'établissement...) à une meilleure communication avec les familles ?

REVUE SEMESTRIELLE

Un lourd défi

Pour le premier numéro, je pense que le thème central pourrait être le suivant :

Où en sont les rapports Famille-Écoles dans les principaux pays européens et plus largement à l'étranger, je pense notamment à ce qui se passe dans ce domaine actuellement en Tunisie et au Maroc ?

Nous pourrions nous appuyer à la fois sur l'association européenne des parents d'élèves (EPA) et sur l'universitaire italienne, membre de notre comité pour faire un panorama de ce qu'est l'état des lieux des modalités des relations Familles-écoles dans différents pays étrangers.

Agir pour développer les relations familles (dans leurs diversités) – école, c'est agir pour une meilleure réussite des jeunes car toutes les études internationales montrent que, notamment face à une durée d'études qui s'est accrue dans

tous les pays, il est indispensable que la famille accompagne les efforts du jeune, notamment pour qu'il ou elle soit persévérant(e) concernant les apprentissages et puisse continuer à s'accrocher.

Dans le domaine des relations familles-écoles, il faut rejeter aussi bien le sensationnalisme de certains que l'angélisme d'autres. Il y a beaucoup à faire et par rapport aux familles les plus éloignées de la culture scolaire, le chemin sera sans doute long.

Cela ne veut aucunement dire que ce chemin sera aisé et nécessairement « bordé de roses », car au travers des relations parents-personnels de l'éducation se jouent aussi les difficultés du

**AGIR POUR DÉVELOPPER
LES RELATIONS
FAMILLES — ÉCOLE,
C'EST AGIR POUR
UNE MEILLEURE RÉUSSITE
DES JEUNES**

dialogue entre le singulier de la famille et le collectif de l'institution, d'où l'importance des associations de parents, des parents-relais en tant que médiateurs...

Cette relation est aujourd'hui d'autant plus importante que les parents, quels que soient leurs milieux sociaux, sont de plus en plus angoissés par rapport à l'avenir de leurs enfants. Si, globalement les parents font confiance à l'école, il y a un fort sentiment d'inquiétude, d'angoisse par rapport à une école qu'on ne comprend pas toujours et qui souvent apparaît de plus en plus lointaine. Nous sommes aujourd'hui dans une situation où aucun parent n'est assuré que son enfant vivra dans le futur mieux que lui. C'est une rupture profonde avec ce qui a existé depuis deux siècles où la notion mythifiée, fantasmée, de l'ascension sociale a été un moteur puissant de l'espoir dans le futur.

Cette perspective était un élément fondateur d'un projet collectif, d'une confiance dans l'école. Nous sommes passés :

- d'une société fondée sur des PROMESSES matérielles dans lesquelles l'école jouait un rôle clé en délivrant des diplômes reconnus sur le marché du travail
- à une société pleine de MENACES matérielles où l'école joue souvent le rôle de bouc-émissaire.

Les parents sont aujourd'hui devant une école qui change, déboussolés, désespérés, angoissés pour l'avenir plutôt que démissionnaires, et ont beaucoup de mal à comprendre ce qu'on attend d'eux et de leurs enfants.

Il ne s'agit donc pas seulement de faire des parents des accueillis, mais d'en faire des acteurs. Cela implique en particulier d'avoir présent à l'esprit les enjeux que représente un bon accueil de l'école pour les familles de milieux défavorisés et

celles d'origine étrangère. Des projets se mettent en place et existent pour mieux s'écouter, s'entendre et communiquer, quel que soit le public concerné, des initiatives se développent pour le soutien réciproque des parents et des enseignants, en vue d'actions communes. Il faudra les étudier !

**LES PARENTS ONT BEAUCOUP
DE MAL À COMPRENDRE CE
QU'ON ATTEND D'EUX
ET DE LEURS ENFANTS.**

ENSEMBLE, IL FAUT QUE
PARENTS, ÉLÈVES ET
ENSEIGNANTS CONSTRUISSENT
UNE ÉCOLE PLUS RASSURANTE
ET BIENVEILLANTE.

Je plaide pour une école rassurante. Les parents ont besoin également d'être rassurés. Ensemble, il faut que parents, élèves et enseignants construisent une école plus rassurante et bienveillante. Etre rassurés pour des parents, cela passe également par la valorisation du travail du jeune. Tout jeune est capable de réussir. Il y a un potentiel de réussites en chacun d'entre eux. Mettre en avant ces réussites devant sa famille développe chez le jeune, fierté, confiance en lui, estime de soi, motivation et surtout persévérance par rapport à certaines activités appuyées par la famille qui en a compris les objectifs.

1.
QUELS ENSEIGNEMENTS
PEUT-ON TIRER
DU QUESTIONNAIRE
ADRESSÉ AUX
ADHÉRENTS PEEP
EN SEPTEMBRE 2015 ?

Jean-Louis
AUDUC

Historien, ancien
responsable de
centre de formation
d'enseignants

jlauduc@free.fr

À LA DEMANDE DU COMITÉ DE RÉFLEXION FAMILLE-ÉCOLES CONSTITUÉ AUPRÈS DE LA FÉDÉRATION DE PARENTS D'ÉLÈVES PEEP ET PRÉSENTÉ DANS CE NUMÉRO 1 DE LA REVUE « CONSTRUIRE LA CONFIANCE RÉCIPROQUE », UN QUESTIONNAIRE A ÉTÉ ÉLABORÉ QUI DEVAIT ÊTRE PROPOSÉ À TOUS LES MEMBRES DU CONGRÈS PEEP DE MAI 2015 ET QUI FINALEMENT A ÉTÉ ADRESSÉ EN SEPTEMBRE 2015 À TOUS LES MEMBRES DU FICHER PEEP. AU BOUT D'UNE SEMAINE ET D'ENVIRON 800 RÉPONSES VENANT D'HORIZONS TRÈS VARIÉS TANT AU NIVEAU DU TYPE D'ÉTABLISSEMENTS FRÉQUENTÉS PAR LEURS ENFANTS QUE GÉOGRAPHIQUEMENT, LE QUESTIONNAIRE A ÉTÉ JUGÉ CLOS.

Globalement, il apparaît qu'à peu près 30 % des réponses proviennent de familles ayant au moins un enfant dans l'enseignement primaire, alors qu'un peu moins de 70 % ont au moins un enfant dans le second degré. Quelques-unes ayant un enfant dans l'enseignement supérieur ou en CFA.

Il faut le dire clairement : Cette enquête ne peut pas être jugée comme totalement représentative. Ce qui peut limiter la portée et l'interprétation des résultats.

Elle est cependant, à un instant donné, la réflexion et les sentiments sur les relations familles-école de parents engagés à la PEEP et qui ont manifesté rapidement leur volonté de répondre.

Les informations contenues dans les réponses ne permettent pas, ce qui aurait été intéressant, de pouvoir corrélérer les résultats et les caractéristiques socioéconomiques de familles, ou le taux de réussite des élèves. On peut, en effet, penser que le sentiment que l'enfant progresse ou pas dans ses apprentissages va fortement influencer le jugement qu'on pourra porter sur l'établissement.

Voici donc, un certain nombre d'enseignements qu'on peut tirer des réponses fournies au questionnaire qui figure à la fin de cet article.



Il y a deux manières d'analyser les réponses à la première question :

Pensez-vous que dans votre école, établissement scolaire, CFA, les relations familles/école sont :

- Très bonnes
- Bonnes
- Assez bonnes
- Moyennes
- Mauvaises
- Très mauvaises

Une vision « optimiste »

Laquelle en additionnant les réponses « Très bien, bien, assez bien » aboutit à 74,8 % de réponses allant en ce sens. Mais, cette vision doit être énormément nuancée, car la majorité des réponses « assez bien, comportent, concernant les questions suivantes de l'enquête, des remarques assez critiques relatives aux relations entre les parents et l'établissement d'accueil de leur enfant.

Une vision « réaliste »

Une vision « réaliste », laquelle montre une situation très contrastée suite à l'analyse des relations entre les familles et l'École. 49 % des parents les jugent « Bonnes » (39,4 %), « Très bonnes » (9,6 %), alors que 51 % les jugent « assez bonnes » (25,7 %), « moyennes » (20,1 %), « mauvaises » (4,5 %), et « très mauvaises » (0,7 %).

L'impression qui se dégage de cette première analyse montre qu'il y a encore du chemin à effectuer dans l'école pour répondre aux demandes des familles, que la situation n'est pas catastrophique (seulement 5,2 % des parents jugent les relations familles-

école mauvaises ou très mauvaises), mais que des progrès doivent être réalisés. Au fond, l'École doit encore progresser dans sa recherche de relations constructives et partenariales avec les familles des élèves accueillis.

L'analyse des réponses à cette question montre que les appréciations sont contrastées, très partagées pour tous les niveaux d'enseignement. Il n'y a pas un niveau où les relations apparaissent très bonnes et un autre où elles seraient très mauvaises.

IL Y A ENCORE DU CHEMIN
À EFFECTUER DANS L'ÉCOLE POUR
RÉPONDRE AUX DEMANDES DES
FAMILLES

Il y a dans les remarques de fortes différenciations selon les établissements, qui tiennent pour les parents, essentiellement, à la politique suivie par le directeur (directrice) ou le chef d'établissement. La qualité des relations semble plus tenir

à des démarches personnelles des personnes en charge de la direction qu'à une véritable posture professionnelle qu'on peut retrouver sur tous les territoires.

Cependant, si les écoles primaires et les lycées font l'objet de très forts contrastes (concentration des appréciations bonnes, très bonnes ou mauvaises), le collège se caractérise par une situation plus délicate. C'est à ce niveau qu'on trouve majoritairement

LE COLLÈGE APPARAÎT COMME LE NIVEAU OÙ SE MANIFESTE LE PLUS DE DIFFICULTÉS DANS LES RELATIONS FAMILLES-ÉCOLE.

l'appréciation « moyennes » pour caractériser les relations familles/collège. Ce fait semble indiquer que le collège apparaît comme le niveau où se manifeste le plus de difficultés dans les relations familles-École. Cela est sans doute dû au fait que c'est le maillon scolaire qui a connu le plus de modifications par rapport à ce qu'ont pu vivre les parents et où se conjuguent les questions d'orientation, la crise de l'adolescence et la découverte d'une pluralité d'intervenants.

La deuxième question « Essayez en quelques mots de nous dire pourquoi ? » a donné lieu à 22 % de non-réponses essentiellement de la part des parents ayant qualifié d'« assez bonnes » ou de « moyennes » leurs relations avec l'École. Les points qui apparaissent comme indiquant des démarches positives représentent 64 % des réponses fournies (50,1 % de la totalité des personnes concernées par le questionnaire).

Ce sont :

- Pour 32 %, la disponibilité, l'accessibilité, la capacité d'écoute de la direction et des enseignants
- Pour 20,7 %, l'existence d'une bonne communication de la part de l'établissement
- Pour 7,3 %, la tenue régulière de réunions parents/profs
- Pour 4,2 %, l'existence et le bon fonctionnement d'outils numériques en direction des familles comme PRONOTE, un ENT (espace numérique de travail) ou un site Internet de l'établissement.

Parmi les remarques positives des parents questionnés sur le développement de bonnes relations familles-École figurent les éléments suivants :

- Existence d'un journal régulier d'informations sur la vie de l'établissement envoyé à toutes les familles
- Une infirmière très à l'écoute
- Un CPE « fantastique » au collège
- « Chacun dans cet établissement prend le temps de prendre en compte les problèmes des autres ».

Les remarques négatives concernent :

- Pour 25 % des parents, l'absence ou la faiblesse de la communication, la difficulté des contacts avec l'établissement
- Pour 4,5 %, un sentiment de méfiance, de défiance des personnels vis-à-vis de l'intervention des familles dans l'établissement.

Les remarques concernant les éléments négatifs sont très variés. Plusieurs réponses évoquent le fait qu'il n'y a pas de continuité dans la politique d'un établissement vis-à-vis des familles « Tout dépend du chef d'établissement. Cela peut varier complètement d'une année sur l'autre ». D'autres évoquent le fait que la réforme des rythmes scolaires a bouleversé les possibilités de rencontres avec les enseignants, ainsi d'ailleurs que la sécurisation dans le cadre du plan Vigipirate des abords d'un établissement scolaire, par exemple en écrivant « Vigipirate casse les moments de rencontres ».

LA RÉFORME DES RYTHMES SCOLAIRES A BOULEVERSÉ LES POSSIBILITÉS DE RENCONTRES AVEC LES ENSEIGNANTS

On peut aussi notamment lire les remarques suivantes :

- Les parents d'élèves sont « *infantilisés* » dans cet établissement
- « *Les sanctions ne sont pas acceptées par les parents et les parents des victimes se sentent mis à l'écart* »
- Les parents sont « *plus tolérés qu'acceptés* »
- Il y a trop d'absences des enseignants
- Les rendez-vous sont donnés « *à la tête du client* »
- Trop de laxisme dans l'établissement
- Le CFA « *n'accepte pas les parents* »
- Tensions, jalousies entre les profs, c'est « *insupportable* »
- Difficile de trouver le bon interlocuteur
- Les professeurs sont juges et non acteurs de l'éducation
- Les professeurs ne pensent qu'à eux, pas aux élèves
- L'école se réfugie derrière des règles souvent opaques
- Les enseignants ne se servent pas assez des outils informatiques de l'établissement pour informer les familles
- « *le personnel administratif est à peine poli!* »
- Les parents sont uniquement « *des supplétifs* » pour les sorties et les fêtes
- Le directeur mène « *une politique de l'autruche* »
- Le proviseur « *insulte les parents* »
- « *Le numérique informe, c'est bien, mais il déshumanise les relations* ».

La question 3A concernant « **Le principal point fort des relations familles/école dans votre établissement** » aboutit à un peu plus de 40% de réponses indiquant « *aucun point fort* » ou une réflexion critique sur les relations familles-école (6,6%) ou ne répondant pas à cette question (33,7%). On retrouve essentiellement la grande majorité de personnes ayant répondu à la question 1 « *Mauvaises* » « *Très mauvaises* » ou « *Moyennes* » et environ la moitié de ceux qui ont répondu « *Assez bien* » parmi ceux qui ne répondent pas ou font une réponse indiquant qu'il n'y a aucun point fort concernant les relations familles-école dans les établissements fréquentés par leurs enfants.

Les réponses « utilisables » qui représentent 59,7% des personnes ayant répondu à l'ensemble du questionnaire se répartissent ainsi :

- Pour 34,3% : Une bonne écoute des demandes des familles
- Pour 19% : Une communication claire en direction des familles
- Pour 14,2% : Des réunions régulières tenues avec les enseignants

- Pour 12,7% : L'existence d'un outil informatique (ENT, PRONOTE, site de l'établissement) permettant une bonne information des familles.

Parmi les personnes ayant proposé une réponse concernant les points forts de l'établissement, environ 5% pour chacune de ses réponses évoquent :

- Une confiance reconnue aux familles par l'établissement
- Une politique volontariste de la direction
- Une véritable reconnaissance des parents délégués
- Un travail en direction des familles mené par le CPE.

Diverses indications sont venues compléter les réponses données. Parmi celles-ci, il est intéressant de noter :

- Des sorties sont organisées deux fois par an avec tous les parents qui le souhaitent
- Une lettre électronique est adressée à toutes les familles tous les quinze jours donnant des informations sur la vie dans l'établissement
- Envoi d'une lettre trimestrielle aux parents par la principale sur le bilan du trimestre écoulé
- Des règles de fonctionnement très précises dans l'établissement
- Cérémonie de fin d'année avec les parents et récompenses pour les élèves
- Remise du bulletin scolaire chaque trimestre aux parents en mains propres
- Visite pour tous les parents de l'établissement lors d'une journée « portes ouvertes »

Mais, certaines réponses pour ceux qui n'indiquent « aucun point fort » montrent que la situation est fortement contrastée selon les établissements :

- « *Collège inaccessible* »
- « *Trop faux jeton pour être honnête* »
- « *Attention à la langue de bois!* »

La question 3B concernant « **Le principal point faible des relations familles/école dans votre établissement** » a mené près de 46% de non-réponses, soit plus de 12 points au-dessus des non-réponses concernant les points forts, ce qui est une indication qui peut permettre un certain optimisme concernant les relations familles-école. Seules 52% des réponses peuvent être jugées « utilisables », car aux 46% de non-réponses, il faut ajouter les 2% qui n'ont indiqué « *aucun point faible* ».

Les principaux points faibles relevés peuvent être ainsi classés :

- Le manque d'informations et le défaut de communication vient en tête avec 24,6 % des réponses
- Le manque de relations avec les professeurs vient ensuite avec 21,5 % de réponses
- Le rejet des parents par l'établissement, les attitudes de défiance et de méfiance représentent 19,4 % des réponses
- Une mauvaise gestion de l'informatique qui tient « *les parents à l'écart* » concerne 6,5 % des réponses.

Sept recueillent chacun entre 3 % et 5 % des réponses :

- Absence d'interlocuteur précis lorsqu'on a une question à poser
- Réunions se déroulant aux heures de travail des familles
- Personnels de secrétariat perçus comme « *faisant barrage aux familles* » et rarement aimables
- Les nouveaux rythmes scolaires
- Les sorties trop sécurisées
- Les absences des profs mal gérées.

Et, il faut souligner une remarque sur le manque d'investissements de certaines familles pour appuyer les demandes d'ouverture de l'école aux parents.

Différentes indications sont venues compléter les réponses données. Parmi celles-ci, il faut, notamment, noter :

- Les professeurs se sentent agressés lorsqu'on intervient
- Pas de projets d'école
- On a souvent l'impression d'être manipulés
- L'équipe éducative est très divisée sur l'attitude à avoir vis-à-vis des parents
- Les sanctions sont trop sévères ! « *Les parents et les élèves ont toujours tort* »
- On a l'impression de « *ne servir à rien* » !
- Trop d'élèves dans l'établissement, pas assez de surveillants
- L'établissement, c'est « *l'inconnu après la porte d'entrée* »
- « *Il faut toujours se justifier !* »
- L'établissement est impuissant à se séparer des enseignants incompetents.



La question 3C concerne « Les interlocuteurs privilégiés dans l'établissement ».

25,9 % des questionnaires apparaissent sans aucune réponse, ce qui, tout en restant élevé est bien moindre qu'aux questions 3A et 3B. 2,6 % indiquent qu'ils n'ont « *aucun interlocuteur possible* » dans l'établissement de leur enfant. Il y a donc 71,4 % de réponses avec la plupart du temps plusieurs interlocuteurs cités ce qui

explique que le total des pourcentages notés ci-dessous dépasse les 100 %.

En tête des interlocuteurs cités, on trouve le directeur, le principal ou le proviseur. Ces réponses représentent 40,9 %.

« LE CPE A UNE FIABILITÉ SUPÉRIEURE À CELLES DES AUTRES PERSONNELS »

Vient ensuite le Conseiller principal d'éducation (CPE) qui apparaît être reconnu par de nombreux parents comme un interlocuteur sérieux. Une des réponses indique même « *Le CPE a une fiabilité supérieure à celles des autres personnels* » et un parent ayant des enfants dans le second degré et dans le primaire réclame « *L'équivalent du CPE dans l'école primaire* ». 35 % des réponses citent donc le CPE.

27,3 % énoncent les enseignants comme principaux interlocuteurs avec une majorité de réponses les citant seuls pour les parents concernés par l'enseignement primaire.

24,4 % proposent le professeur principal, ce qui si on le réfère comme pour le CPE aux 70 % des parents ayant répondu à ce questionnaire concernés par l'enseignement secondaire est un chiffre relativement important et montre un interlocuteur bien identifié.

11,9 % citent précisément l'adjoint au chef d'établissement (principal-adjoint ou proviseur-adjoint) ce qui semble correspondre à la réalité de nombreux collèges et lycées où l'adjoint est chargé du dossier des relations avec les familles.

7,6 % des réponses citent, souvent seule, comme interlocutrice principale la secrétaire de direction ou administrative. Ce pourcentage ne doit pas surprendre puisque les rapports avec les secrétariats avaient été évoqués dans les réponses précédentes comme un des éléments de tensions (voire de frein) entre les familles et l'école.

Sont également cités par quelques parents :

- L'infirmière, notamment par des parents qui se définissent eux-mêmes comme « ayant des enfants à problèmes »
- Les surveillants
- Le concierge ou le gardien de l'école ou de l'établissement
- Les ATSEM ou les animateurs périscolaires dans l'enseignement primaire
- L'intendante
- Les conseillers d'orientation

Les questions 4 et 5 évoquent l'existence ou non dans l'établissement scolaire fréquenté par leurs enfants « de dispositifs, d'innovations qui vous semblent favoriser les relations familles/école » et proposent un certain nombre d'entrées pour classer ces dispositifs susceptibles d'exister :

- Information sur la scolarité
- Informations sur la vie de l'enfant hors temps scolaire : accueil, garderie, études, cantines...
- Liaison entre les différents intervenants présents durant la journée de l'enfant
- Évaluation et orientation des élèves
- Élèves en situation de handicap, troubles des apprentissages, violences scolaires...
- Connaissance de l'établissement : fonctionnement, réalisations, projets, équipes.

54,5% de ceux qui ont répondu au questionnaire répondent NON à la question de l'existence de tels dispositifs ou innovations. À ce pourcentage, il faut ajouter les 5,4% qui laissent la question sans réponse. C'est donc à peine plus de 40% des parents ayant répondu au questionnaire qui ont connaissance de dispositifs visant à améliorer les relations parents-école. Pour leurs réponses, les parents se sont inspirés des thématiques proposées, souvent en évoquant plusieurs d'entre elles concernant les établissements fréquentés par leurs enfants, mais ont également signalés des innovations fonctionnant dans leurs écoles, collèges et lycées :

- Des dispositifs précis concernant la diffusion d'informations sur la scolarité sont cités par 72% de ceux qui ont répondu OUI à l'existence de dispositifs. Sont notamment évoqués les outils numériques : PRONOTE, ENT, les Blogs



À PEINE PLUS DE
40 % DES PARENTS
AYANT RÉPONDU AU
QUESTIONNAIRE QUI
ONT CONNAISSANCE
DE DISPOSITIFS
VISANT À AMÉLIORER
LES RELATIONS
PARENTS-ÉCOLE

d'établissements, l'envoi régulier de SMS et les espaces ou lieux d'accueil pour les parents.

- Les dispositifs visant à l'information sur la vie de l'enfant hors temps scolaire : accueil, garderie, études, cantines... sont invoqués par 27,7% de ceux ayant répondu.
- Des dispositifs ou des démarches innovantes concernant la liaison entre les différents intervenants présents durant la journée de l'enfant ne sont cités que par 19,2% des parents ayant répondu, essentiellement ceux ayant des enfants dans le primaire, ce qui était également le cas pour la question précédente.
- Des dispositifs concernant l'évaluation et l'orientation des élèves apparaissent dans 33,1% des réponses. Sont cités allant dans ce sens : une gestion plus transparente des conseils de classe, la remise en mains propres et solennellement du diplôme du Brevet et des « Salons des parents » où tous les parents peuvent venir présenter leurs métiers, leurs compétences, leurs langues ou leurs traditions...
- Ce qui concerne les élèves en situation de handicap, les troubles des apprentissages, les violences scolaires, sont cités par 20,6% des parents qui indiquent pour certains l'existence de démarches de médiation.
- Enfin, différentes initiatives concernant la connaissance du système éducatif et de l'établissement sont indiqués par 47,6% de ceux ayant répondu. Dans ce cadre, ils évoquent des journées « portes ouvertes », des rencontres mensuelles Parents et équipes du collège sur différents thèmes, un journal du lycée, l'utilisation du site informatique de l'établissement...



À la question « Pourquoi ce (ces) dispositif(s) vous apparaissent-ils positif(s)? », les trois quarts des personnes (74,4%) ayant répondu au questionnaire ont laissé cet item en blanc. Pour les 25,6% qui ont apporté réponse, leurs préoccupations et leurs remarques concernant ces dispositifs ou innovations sont :

- En premier et pour 26,5% « La circulation de l'information de manière efficace est un élément-clé pour le suivi des enfants ». On peut notamment lire : « Des parents informés et rassurés, cela donne des repères aux familles » « Bonnes infos, bonne communication incitent les parents à s'investir »
- En second pour 19% d'entre eux, vient le souhait qui s'exprime à travers quelques dispositifs de parents « pleinement acteurs de la scolarité de leurs enfants »
- L'intérêt porté à certains dispositifs vient du fait que pour 16,4% des parents « Il est fondamental de connaître le système éducatif et l'établissement où étudient leurs enfants ». Ils indiquent : « À l'occasion des journées Portes ouvertes, la visite de l'établissement était passionnante » « la transparence est toujours rassurante ! »

- L'intérêt porté aux ENT ou autres outils informatiques pour 13,3% d'entre eux s'explique par la possibilité avec ses outils d'avoir des échanges rapides sur la situation de ses enfants et les fait indiquer que « *L'ENT valorise le collège* ».
- Le fait qu'un certain nombre de dispositifs enclenche une « *dynamique positive* » et fait reculer la méfiance entre personnels de l'éducation nationale et familles est indiqué par 10% de ceux ayant répondu. Ainsi, on évoque un « *CPE qui a créé un foyer et invité les parents à y participer* » « *Le fait que dans des réunions régulières avec les parents, les enseignants prennent le temps de parler...* »
- Les dispositifs permettant la prise en compte des différences entre les enfants rencontrent un intérêt pour 8,5% des parents ayant répondu.
- Enfin, 6% des réponses évoquent l'intérêt de certains dispositifs pour connaître ce qui se fait dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires.

La dernière question appelait des « suggestions pour améliorer les relations familles/école? ». Près des deux-tiers (62,2%) des parents ayant répondu à l'ensemble du questionnaire laissent cette question sans aucune proposition.



C'est donc à partir d'un peu plus d'un tiers (37,8%) de parents ayant apporté une contribution que les thématiques abordées peuvent être classées. Si l'on accepte toutes les réponses proposées, sept thématiques apparaissent comme représentant près de 90% (88,2% exactement) des réponses. Ce sont par ordre d'importance :

1. Organiser plus de réunions avec les personnels de l'établissement, notamment en début d'année et régulièrement dans l'année (20,4%)
2. Faire des relations avec les parents, la priorité de l'établissement (19%)
3. Développer les outils Internet de l'établissement avec un trombinoscope des personnels et la possibilité d'échanger par mail entre parents, enseignants et CPE (17,2%)
4. Faire participer les parents à l'ensemble des projets mis en place dans l'établissement (12,2%)
5. Accorder plus d'écoute aux demandes des familles (10,8%)
6. Organiser chaque année des journées Portes Ouvertes pour les parents afin de leur permettre de découvrir l'établissement et son fonctionnement (5%)
7. Former les enseignants à la communication, à la gestion d'un entretien (3,6%).

Les autres propositions évoquées par les parents étaient les suivantes :

- Intégration des acteurs du temps périscolaire dans les conseils des écoles
- Tenir compte pour les réunions, les conseils, etc., des horaires de travail des familles
- Accroître le rôle des parents-délégués
- Convoquer systématiquement les parents de l'enfant concerné par un manquement à la règle
- Que les personnels des secrétariats soient plus disponibles et ouverts!
- Que s'arrête la « soupe à la grimace » des personnels de l'Éducation nationale
- Que les parents soient prévenus à l'avance des absences des enseignants!
- Revenir aux cours le samedi matin
- Mettre en place des dispositifs pour faciliter la venue à l'école des familles « absentes »
- Faire comprendre aux chefs d'établissement qu'un vrai dialogue avec les parents est bénéfique pour tous.

Enfin, une proposition extrêmement concrète a été faite :

« *Pour permettre aux parents de mieux comprendre le fonctionnement de l'établissement, faire réaliser par les élèves un livret et un film, disponible par Internet, présentant l'établissement, ses personnels, son fonctionnement* ».

Un certain nombre d'idées fortes peuvent ressortir de ce questionnaire :

- Il y a une très forte demande d'informations de la part des parents sur le système éducatif aujourd'hui et le fonctionnement de l'établissement de leurs enfants. L'école française s'est beaucoup transformée dans les trente dernières années. Il est normal que la connaissance des réalités du système scolaire français soit au cœur des demandes des familles qu'elles aient été ou non scolarisées en France. L'éducation nationale, les personnels des différents niveaux d'enseignement scolaire doivent avoir cette préoccupation à l'esprit si on ne veut pas transformer les parcours scolaires des élèves en « délit d'initiés ». Nombre de parents dans les réponses fournies demandent que soit organisées chaque année des journées Portes Ouvertes, notamment dans les collèges et lycées, avec visite proposée à tous les parents et à des horaires les rendant possibles. Ces résultats confirment que la relation école-famille souffre principalement d'un manque de communication qui renvoie probablement en grande partie aux origines de l'école républicaine : À l'école l'instruction, à la famille, l'éducation, et, chacun chez soi. Modèle qui a bien fonctionné en France jusqu'à la moitié du XXe siècle, mais nous sommes en 2015!

- Le travail sur l'accueil des parents doit être développé. À plusieurs reprises dans le questionnaire, les secrétariats administratifs sont apparus comme un interlocuteur qui pouvait être un frein aux bonnes relations entre les familles et l'École ou encore un « barrage » à des demandes d'informations ou de rencontres des familles. Il y aurait donc un intérêt particulier d'intégrer ses personnels à toutes les actions des plans de formation sur les relations familles-école.
- Les maîtres mots des parents concernant les personnels des écoles, collèges et lycées sont accessibilité et disponibilité. Ils souhaitent lorsqu'un problème surgit « *des rendez-vous rapides* ». Cela peut être difficile à réaliser totalement ; sans doute faut-il prévoir des plages où peuvent être rencontrés les personnels, notamment les enseignants. En primaire, les nouveaux rythmes scolaires, comme les plans Vigipirate ont rendu plus incertains les moments de rencontres possibles. La demande de rencontres régulières des parents avec les personnels apparaît forte dans les réponses.

- L'informatique, les ENT, les sites d'établissement semblent répondre à un certain nombre de demandes des parents, mais il est clair qu'il doit s'agir d'un complément et non d'une substitution. Il y a dans ce domaine deux demandes

bien précises : s'il y a un outil informatique, celui-ci doit être utilisé par tous les enseignants. Les rencontres personnalisées en face à face doivent continuer à exister car elles sont jugées indispensables par les parents. Comme le dit l'un d'eux : « *Il faut pouvoir continuer à mettre un visage sur un nom* ». Il faut aussi rappeler que l'utilisation exclusive par Internet de la communication en direction des familles risquent de laisser de côté les parties les plus en difficulté de la population pour lesquelles des initiatives plus individualisées sont nécessaires.

- Les parents souvent se sentent infantilisés par l'École. Ils souhaitent être reconnus comme des acteurs à part entière, se sentir « *écoutés* », même si on ne retient pas tout de leurs demandes, de pouvoir « *échanger* » avec les personnels. Un

certain nombre d'entre eux ont le sentiment de ne pas être « *légitimes* » au sein des établissements, d'où un sentiment de méfiance et même de défiance à leur égard de la part des personnels de l'éducation nationale. La confiance doit être restaurée. Comme le dit une réponse : Les parents sont « *plus tolérés qu'acceptés* ».

LES PARENTS SOUVENT SE SENTENT INFANTILISÉS PAR L'ÉCOLE

- Se dégage également dans cette situation fortement contrastée décrite par les parents ayant répondu au questionnaire que les relations avec les parents ne font pas l'objet d'un cadrage national, mais sont fortement dépendantes de l'attitude du directeur ou du chef d'établissement. Elles semblent davantage ressortir d'une démarche ou d'un choix personnel de la direction que d'une réelle posture professionnelle liée à la fonction. Il y a là matière à désinvestir les parents d'être présents dans l'établissement, car ne reposant pas sur une continuité des politiques d'établissement. Le rôle souvent prépondérant du chef d'établissement apparaît ici souligné ainsi que l'importance ou non de chacun à se soucier de la réussite des élèves en concertation avec les parents. C'est une véritable question centrale pour le système éducatif français que l'École soit encore trop dépendante des motivations individuelles plutôt que de compétences acquises en formation et que l'évaluation des enseignants comme des chefs d'établissement soit si peu basée sur leurs compétences relationnelles.
- Les parents semblent avoir des interlocuteurs privilégiés, notamment avec le Conseiller principal d'éducation (CPE) en collège et en lycée, qui est abondamment cité. Il semble aux yeux des parents de collégiens et de lycéens jouer un double rôle jugé très positivement : médiation entre les parents et les différents autres personnels de l'établissement ; attentif aux comportements du jeune qui peuvent relever de ce qu'on peut appeler la « *crise d'adolescence* » et être celui qui en avertit rapidement les parents. Dans quelques questionnaires, l'infirmière est explicitement citée comme jouant ce dernier rôle.
- Enfin, les parents reconnaissent qu'il reste un important effort de formation des enseignants à effectuer, avant tout dans le domaine de la communication et de la gestion d'un entretien. Certains parents indiquent clairement que les enseignants ont « *peur de mener un entretien qu'ils ne savent pas maîtriser* ». D'autres demandent que les enseignants aient des « *discours audibles (comprendre : compréhensibles) pour les parents* ». Il y a là un enjeu de professionnalité des personnels qui devrait être pris en compte.

EN CONCLUSION

RESTENT, TOUS LES PARENTS QUI N'ONT PAS VOULU OU PU S'EXPRIMER... POUR CEUX-LÀ AUSSI, L'ÉDUCATION NATIONALE DOIT SE MOBILISER POUR LUTTER CONTRE « LE DÉCROCHAGE DES PARENTS D'ÉLÈVES ». GAGNER CE COMBAT ENTROUVRIRAIT SANS DOUTE DES PERSPECTIVES POSITIVES À LA LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE...

RELATIONS FAMILLES/ÉCOLE

QUESTIONNAIRE PEEP 2015

Département:

Enfant(s) en École/Collège/Lycée/CFA/Enseignement supérieur (rayer ce qui ne correspond pas)

1. PENSEZ-VOUS QUE DANS VOTRE ÉCOLE, ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE, CFA, LES RELATIONS FAMILLES/ÉCOLE SONT :

- Très bonnes
- Bonnes
- Assez bonnes
- Moyennes
- Mauvaises
- Très mauvaises

2. ESSAYEZ EN QUELQUES MOTS DE NOUS DIRE POURQUOI ?

3. LE PRINCIPAL POINT FORT DES RELATIONS FAMILLES/ÉCOLE DANS VOTRE ÉTABLISSEMENT

4. LE PRINCIPAL POINT FAIBLE DES RELATIONS FAMILLES/ÉCOLE DANS VOTRE ÉTABLISSEMENT

5. VOS INTERLOCUTEURS PRIVILÉGIÉS DANS L'ÉTABLISSEMENT

6. Y A-T-IL DANS VOTRE ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE, DANS VOTRE DÉPARTEMENT, DES DISPOSITIFS, DES INNOVATIONS QUI VOUS SEMBLER FAVORISER LES RELATIONS FAMILLES/ÉCOLE ? OUI NON

7. SI OUI, DANS QUELS DOMAINES ?

- Information sur la scolarité
- Informations sur la vie de l'enfant hors temps scolaire: accueil, garderie, études, cantines...
- Liaison entre les différents intervenants présents durant la journée de l'enfant
- Évaluation et orientation des élèves
- Élèves en situation de handicap, troubles des apprentissages, violences scolaires...
- Connaissance de l'établissement: fonctionnement, réalisations, projets, équipes
- Autres...

8. POURQUOI CE (CES) DISPOSITIF(S) VOUS APPARAÎSENT-ILS POSITIF(S) ?

9. AVEZ-VOUS DES SUGGESTIONS POUR AMÉLIORER LES RELATIONS FAMILLES/ÉCOLE ?

2. IMPLIQUER LES PARENTS DANS LA SCOLARITÉ DE LEURS ENFANTS ET DANS LES PROJETS ÉDUCATIFS DE L'ÉTABLISSEMENT

TÉMOIGNAGE D'UNE CPE D'UN LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE

Christine
**FOCQUENOY
SIMONNET**

*Conseillère Principale
d'Éducation (CPE)*

Lycée Queneau
Villeneuve d'Ascq (59)

LA VOLONTÉ D'IMPLIQUER LES PARENTS CONSTITUE UN AXE IMPORTANT DU PROJET D'ÉTABLISSEMENT. CET AFFICHAGE POLITIQUE EST ESSENTIEL MAIS NE SUFFIT PAS. LA VOLONTÉ DOIT SE TRADUIRE AU QUOTIDIEN ET ÊTRE PARTAGÉE PAR L'ENSEMBLE DES ACTEURS DE L'EPL. ELLE SE HEURTE PRINCIPALEMENT AUX REPRÉSENTATIONS DES PARENTS LES PLUS ÉLOIGNÉS DE LA NORME SCOLAIRE MAIS AUSSI AUX PEURS DE CERTAINS PROFESSEURS CRAIGNANT DE PERDRE LEUR AUTORITÉ SI LES PARENTS CONQUIÈRENT UNE PARCELLE DE POUVOIR. LE CPE PEUT CONTRIBUER À CASSER CES REPRÉSENTATIONS ET À CONVAINCRE SES COLLÈGUES. SA POSITION NODALE DANS L'EPL LUI PERMET D'ÉTABLIR DES RELATIONS PRIVILÉGIÉES AVEC LES FAMILLES ET D'IMPULSER DES PROJETS ÉDUCATIFS QUI VALORISENT LES PARENTS ET LEUR REDONNENT CONFIANCE EN L'ÉCOLE. POUR L'ILLUSTRER, NOUS ÉVOQUERONS CETTE POSTURE AU TRAVERS DE QUELQUES MISSIONS DU CPE ET PRÉSENTERONS DEUX PROJETS : LE « CAFÉ DES PARENTS » ET LA « VALORISATION DES FILIÈRES TECHNOLOGIQUES ».

LE SUIVI INDIVIDUEL ET COLLECTIF DES ÉLÈVES

Dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage, il ne suffit pas d'informer les responsables légaux de l'élève. Le CPE associe les parents lors des entretiens avec le jeune. L'objectif est de rechercher, ensemble, des solutions pour redonner à l'élève le sens de sa scolarité. L'attitude du CPE vis-à-vis de la famille doit s'inscrire dans une empathie qui dédramatise, analyse et propose des pistes d'action. Il ne s'immisce pas dans la sphère privée et passe éventuellement le relais à ses partenaires (Assistante sociale, infirmière, par exemple). Pour dénouer des conflits intrafamiliaux, il peut proposer l'aide d'associations (Le lycée est situé dans l'agglomération lilloise, qui offre un tissu associatif très dense). Quel que soit le problème rencontré, il reconnaît ses interlocuteurs et tente de les aider à jouer pleinement leur rôle de parents. Il faut parfois en passer par une clarification de la notion d'autorité ; certaines familles n'osant plus dire 'non' à leur enfant de peur de perdre leur amour. De même, il est nécessaire de rappeler les modalités du travail à la maison permettant la réussite scolaire : travail régulier,

téléphone portable coupé, pas de surf sur les réseaux sociaux en même temps etc. Le professeur principal est invité à participer à ces entretiens ce qui permet d'initier ou de réguler un suivi éducatif et pédagogique, dans lequel le parent est acteur et de dépasser le discours éculé de la « démission parentale ».

Pour le suivi collectif des classes, les deux représentants des parents d'élèves jouent un rôle important. Comme pour les délégués lycéens, le CPE est garant de l'écoute de ces élus en conseil de classe. La reconnaissance de leur rôle commence par des choix très concrets : l'heure du conseil permet-elle aux parents d'être présents ? Fait-on patienter ceux-ci à la porte du conseil pour régler des « problèmes confidentiels » entre professeurs ? Pense-t-on spontanément à leur donner la parole avant d'aborder les cas individuels ? Quelle qualité d'écoute pendant leur prise de parole ? Que fait-on des problèmes soulevés ?

Nous pourrions transposer cette question de l'écoute des représentants des parents d'élèves aux autres structures de l'EPL et aux moments clefs de la vie de l'établissement (élaboration du projet d'établissement, refonte du règlement intérieur...)

LA GESTION DES INCIVILITÉS ET DES PHÉNOMÈNES DE VIOLENCE

Le CPE utilise ses outils de médiation lors des entretiens avec l'élève, ses responsables légaux et un enseignant suite à des incivilités en classe. La famille doit se sentir associée à la gestion éducative de l'incident et comprendre le sens de la sanction, pour prolonger le travail à la maison. Pour les faits les plus graves, la notification de sanction disciplinaire est remise, avec la même attitude, dans le bureau du proviseur.

Certains entretiens débouchent sur un travail éducatif de longue haleine, pour convaincre la famille du bien-fondé de la sanction ; une minorité de parents, aveuglés par des aprioris, rejettent l'autorité de l'enseignant et cautionnent les transgressions de leur enfant. Le CPE et ses partenaires recherchent l'adhésion de la famille, nécessaire pour aider l'élève à grandir.

LA CONSTRUCTION DU PROJET D'ORIENTATION

En équipe, le CPE aide l'élève à construire son projet d'orientation. Les parents s'imposent comme des partenaires privilégiés. Ils ne sont pas sur le même pied d'égalité pour aider leur enfant à choisir les meilleures filières. Comme les études sociologiques le montrent, les parents des milieux favorisés maîtrisent

parfaitement les stratégies scolaires. Le CPE se doit donc de réduire ces inégalités. Sa présence en conseil de classe lui permet de déceler les potentialités des élèves et, nous y reviendrons, d'ouvrir les filières d'excellence à tous. Pour les élèves de seconde, un travail individualisé permet, en équipe pluri-catégorielle, d'aider l'élève et sa famille à faire les choix les plus judicieux. Les COP ont, dans ce domaine, un rôle majeur d'information et de formation. Certaines familles ne possèdent pas les clefs et les subtilités des parcours scolaires. Des séquences de présentation des filières, des témoignages d'anciens élèves et de professionnels permettent d'ouvrir les horizons. Des actions spécifiques permettent également de gommer les problèmes financiers pour les études coûteuses. Ainsi, depuis plusieurs années, un partenariat avec ARELI, une association d'entrepreneurs nordistes, permet de financer les études longues d'élèves boursiers méritants. De même, un projet avec Sciences Po Lille, prépare nos élèves à intégrer cette école prestigieuse.

Les parents contribuent aux actions d'information et de découverte des métiers. Ils viennent au lycée, présenter leur profession.

FAIRE VIVRE LA CITOYENNETÉ

Les représentants des parents jouent un rôle actif au Conseil de la Vie Lycéenne. Ils sont force de propositions. Très souvent, ils préparent également le conseil de classe avec les deux délégués des élèves et établissent ensemble leurs interventions, sur les sujets sources de tensions avec les enseignants. Le système français apparaît encore très frileux face au pouvoir concédé aux parents dans les structures décisionnelles ; la confiance mutuelle grandit progressivement, en particulier en travaillant autour de projets communs (dans le cadre du CESC, par exemple).

Le soutien des parents s'applique également à la Maison des Lycéens. Une des deux associations a récemment fait un don pour l'achat de matériel. Ces actions renforcent les liens entre les lycéens et leurs parents, et permettent à ces derniers de s'impliquer au lycée dans des actions valorisantes.

LE SYSTÈME FRANÇAIS
APPARAÎT ENCORE TRÈS FRILEUX
FACE AU POUVOIR CONCÉDÉ AUX
PARENTS DANS LES STRUCTURES
DÉCISIONNELLES

Nous pourrions citer d'autres implications comme pour l'investissement des parents pour les « Portes ouvertes ». Favoriser l'implication dans les différentes actions du projet d'établissement permet d'ouvrir le lycée aux parents et de promouvoir une connaissance mutuelle avec les différents acteurs du lycée.

LE « CAFÉ DES PARENTS » ET LES « SAMEDIS 'BIEN-ÊTRE DE L'ADOLESCENT' »

Nous pouvons citer deux actions, certes modestes, mais qui contribuent à redonner confiance en l'École.

Le « Café des parents » est né à l'initiative d'une collègue professeur de lettres. En tant que professeur principal d'une classe de seconde, elle propose un samedi, tous les quinze jours, une rencontre conviviale, avec elle, le CPE et les professeurs volontaires. Les parents se retrouvent, autour d'un café et de pâtisseries confectionnées par eux. Les discussions conviviales sont très ouvertes, les familles peuvent parler de leur propre enfant mais aussi de tout autre sujet. Les parents découvrent le lycée et ses acteurs sous un autre jour. Les parents étaient peu nombreux au départ et le bouche à oreille a fait son effet. Des familles habituées à être convoquées par l'École pour entendre la litanie de griefs concernant leur enfant retrouvent l'envie de venir au lycée et reprennent confiance. Mais cette action est limitée et basée sur le volontariat. La collègue s'attire d'ailleurs les foudres de quelques grincheux ne supportant pas cette initiative.

Les « Samedis 'bien-être de l'adolescent' » reposent sur le même esprit d'ouverture et de 'libération' de la parole des familles par la convivialité. Deux fois dans l'année, tous les parents sont invités à participer à une demi-journée de débat intitulée 'Bien être de l'adolescent' Cette approche positive favorise davantage l'adhésion que des formulations négatives comme 'l'adolescent en difficulté'. La réunion est animée par l'équipe qui organise les séquences de prévention avec les élèves de seconde : CPE, infirmières, psychologues du Centre Médico Psychologique, thérapeutes d'une association agréée de prévention des conduites addictives. Chaque demi-classe de seconde bénéficie de deux heures d'écoute qui permettent, grâce à une technique d'animation, d'aborder librement différents sujets comme les drogues, le harcèlement, les tentatives de suicide etc. Elles offrent un espace de parole et permettent aux élèves de développer des compétences (Par exemple, les élèves réagissent à la phrase : « Mon meilleur ami me dit qu'il a envie de se suicider et me demande de ne pas en parler »). Grâce à ces séquences, les élèves mettent un visage sur les partenaires extérieurs du lycée vers lesquels ils iront, plus facilement, en cas de problème. Pour les acteurs du lycée, ces séances révèlent également la fragilité de certains élèves qui sont alors accompagnés et suivis, en équipe. Les

LA DISCUSSION PERMET DE DÉGAGER DES PISTES POUR DÉPASSER LES CONFLITS ET REGAGNER LA CONFIANCE.

samedis pour les parents présentent le même avantage : les parents identifient les ressources humaines pouvant les aider face aux difficultés de leur enfant. Ainsi, ils iront plus facilement solliciter l'aide de la psychothérapeute avec laquelle ils auront discuté. Ces samedis permettent également de déculpabiliser les familles ; les parents voient qu'ils ne sont pas les seuls à être confrontés à des situations tendues ou aigues avec le jeune. La discussion permet de dégager des pistes pour dépasser les conflits et regagner la confiance. Ces samedis cassent la représentation négative de certaines familles percevant le lycée comme un tribunal les assignant à jouer leur rôle de parents, en mettant à leur disposition un espace d'éducation où ils ont toute leur place.

LE PROJET DE VALORISATION DE LA FILIÈRE TECHNOLOGIQUE

Ce changement de perspective est également un des objectifs du projet de valorisation de la filière technologique. La genèse du projet est née du constat de l'éloignement des familles par rapport au lycée. Citons quelques indicateurs : faible participation aux réunions parents/professeurs, remplacement des représentants des parents en conseil de classe, par des parents des filières générales (Aucun candidat issu des filières technologiques ne s'étant manifesté auprès des deux fédérations de parents d'élèves), crispation de parents d'élèves vis-à-vis d'enseignants, peu de demandes d'orientation des élèves et de leurs familles vers les filières d'excellence (BTS Management des Unités Commerciales du lycée, classes préparatoires spécifiques au lycée Gaston Berger de Lille). Nous ne pouvons détailler l'ampleur du projet qui s'inscrit dans une perspective systémique touchant la vie quotidienne, la pédagogie, l'orientation et nous nous focaliserons sur la place des parents. Les deux classes de première STMG bénéficient d'une semaine d'intégration au cours de laquelle les élèves apprennent à se connaître, à découvrir l'équipe éducative et pédagogique, et les entreprises partenaires. Outre les activités sportives, les techniques d'animation visant à développer l'estime de soi et à souder le groupe, les séquences pédagogiques offrant des outils méthodologiques, le projet s'articule fortement sur un axe culturel. Le lycée a la chance d'être situé dans un territoire très riche : un théâtre scène nationale, deux

cinémas d'art et d'essai, un musée d'envergure internationale le LAM, les services culturels des universités de Lille 3 et Lille 1 et toutes les structures lilloises à un saut de métro. Cette richesse était très largement sous-exploitée par les élèves et leurs familles. Ce constat a incité la CPE, qui est également 'référente culture', à monter un projet pour réduire ce fossé, très discriminant pour la réussite scolaire et l'insertion professionnelle. Avec une enseignante et un élu lycéen, elle a présenté un dossier au conseil régional, dans le cadre des 'projets éducatifs de la région' pour obtenir des financements. Grâce à cela, les familles ne déboursent pas un centime pour les visites et sorties. Les parents sont également invités à participer à des sorties avec leur enfant. Dans le cadre de la semaine d'intégration, les élèves ont visité le Louvre Lens puis le centre historique minier de Lewaerde, avec le témoignage d'un ancien mineur. Aucun élève ne connaissait ces structures et la plupart entrait pour la première fois dans un musée. L'enthousiasme des élèves suscita leur envie de découvrir le « vrai Louvre » ! Une des deux classes veut aller plus loin et monte un projet de voyage en Espagne pour la classe de terminale. Les liens sont étroitement tissés avec les cours, ce qui assure la cohérence du projet et dépasse l'aspect éphémère de la sortie. Par exemple, le choix de l'exposition temporaire « les désastres de la guerre » s'explique par l'étude de la seconde guerre mondiale au programme de la classe de première. Les deux professeurs d'histoire étaient présents, lors de la sortie et exploitent celle-ci pédagogiquement. Cette action s'inscrit également dans le projet éducatif du vivre ensemble et du respect de la différence de l'Autre, comme richesse et non comme danger. Cette valeur républicaine a besoin, d'être réaffirmée comme le rappellent les tragiques événements de 2015. Les différentes civilisations présentées dans la galerie du temps du Louvre Lens en offrent une précieuse illustration. Les élèves des filières technologiques, issus de diverses origines, étaient fiers de présenter leur exposition et vidéos à leurs parents. Ceux-ci sont associés aux différentes étapes du projet : présentation au début de l'action par l'ensemble de l'équipe, invitation à la clôture de la semaine d'intégration, présentation des sorties culturelles par leurs enfants. Ces différentes étapes ménagent des moments de convivialité au cours desquels les parents apprennent à connaître les différents acteurs du lycée. Il était encourageant de voir deux parents d'élèves, issus de chaque classe, siégeant en conseil de classe de premier trimestre et prenant librement la parole. Ce progrès n'est pas suffisant et il faut inscrire l'action dans la durée, tout en activant d'autres leviers pour redonner confiance aux parents et à leurs enfants. Ainsi, en conseil de classe, nous avons constaté des progrès d'élèves qui étaient en difficultés en seconde. Mais ces élèves et leurs familles s'autocensurent, pour la plupart, et ne s'engagent pas dans les filières d'excellence. Nos étudiants de BTS interviennent dans les classes pour promouvoir la filière et souligner les réussites universitaires et professionnelles. Avec le proviseur, nous avons également initié un partenariat

avec le lycée Gaston Berger de Lille qui permettra à des élèves de découvrir la classe préparatoire au cours d'une journée de 'compagnonnage' avec un étudiant. Cette rencontre permettra, nous l'espérons, de démythifier la classe préparatoire et de casser les certitudes : 'Ce n'est pas pour moi'. Les parents délégués de la classe relaient également l'action et contribuent à casser ces représentations. À la question que la CPE a posé à l'élève délégué qui a brillamment réussi son premier trimestre après une année de seconde catastrophique « Qu'est-ce qui explique que cette année tu montres toute ta richesse et que tu réussisses ? » la réponse fut : « Parce que vous croyez en nous ! » Même si la problématique est, bien sûr, plus complexe, la réponse de cet élève contient une des clefs pour redonner confiance aux élèves, mais aussi à leurs parents... La confiance doit s'instaurer, d'ailleurs, dans les deux sens.

3.

LES RELATIONS ÉCOLE-FAMILLES

Gilbert
TOULZA

Co-président de l'ANCPE pour la troisième année, anciennement trésorier de l'association, CPE dans un lycée de centre Alsace à Sélestat et par ailleurs formateur ESPE (ex IUFM), tuteur, et responsable pédagogique

DANS LE CADRE DE CETTE AUDITION C'EST-À-DIRE UNE COMMANDE INSTITUTIONNELLE POUR LAQUELLE NOTRE ASSOCIATION A ÉTÉ SOLLICITÉE POUR ÊTRE ENTENDUE SUR LA PROBLÉMATIQUE DES RELATIONS ÉCOLE ET PARENTS. L'ANCPE EST LA SEULE ASSOCIATION PROFESSIONNELLE DES CPE QUI EXISTE DEPUIS 1960. ELLE ÉDITE UNE REVUE TRIMESTRIELLE, LA REVUE DE LA VIE SCOLAIRE.

MON INTERVENTION CONSISTERA

- Dans un premier temps à exposer succinctement pourquoi faudrait-il donner une place aux parents et si oui quelle place ?
- dans un second temps à faire un bref état des lieux de la vie scolaire et exposer les domaines des compétences du CPE en relation avec les familles
- j'aborderai ensuite les obstacles que l'on rencontre : ce qui marche et ce qui ne marche pas
- et je terminerai par des pistes de réflexion, ébauches de réponses.

L'identité professionnelle du CPE se décline autour du mot éducation, c'est un professionnel de l'éducation. Il est à ce titre en relation constante avec l'élève et les familles dont les modes de parentalité ont changé. (Monoparentalité, coparentalité, homoparentalité).

Le CPE est aussi au cœur d'un questionnement permanent. Il interroge le système éducatif et l'évolution de la société (diversité des élèves, nouvelles parentalités, valeurs fondatrices de sens, etc.).

À ce titre le CPE possède une légitimité pour traiter de la question des relations école parents.

QUELLE PLACE POUR LES PARENTS ?

Il existe des tensions et surtout des incompréhensions entre l'école et les familles.

Familles et écoles sont deux instances de socialisation et d'éducation du jeune. À cela s'ajoutent aujourd'hui les nouvelles technologies et les réseaux sociaux dont l'influence sur les jeunes est énorme et pourrait s'apparenter à une troisième instance de construction sociale.

La diversité des situations familiales nous invite à concevoir nos relations avec les parents différemment. Les interlocuteurs sont moins bien identifiés dans le cas des familles recomposées par exemple et la communication est moins facile dans le cas des familles d'origine étrangère. C'est un premier constat dont il faudra tenir compte par la suite.

Si l'histoire des relations école familles nous montre que celles-ci ont été différentes, difficiles et complexes, nous pouvons affirmer aujourd'hui qu'une collaboration est nécessaire et indispensable au projet de construction du jeune.

**UNE COLLABORATION
EST NÉCESSAIRE
ET INDISPENSABLE
AU PROJET DE
CONSTRUCTION DU
JEUNE.**

Pour nous CPE, la réussite et l'épanouissement du jeune au sein de l'établissement tiennent en grande partie à la façon dont les familles et l'école conçoivent leurs rôles respectifs. Il s'agit là d'une question de représentations qu'il convient de clarifier et qui déterminera la façon dont le dialogue pourra ou non se nouer.

Nous (CPE) formulons un postulat : ce sont les enfants des parents qui s'impliquent le plus (ou sont les mieux informés) qui réussissent le mieux.

À l'inverse, ce sont les enfants des familles les plus éloignées de l'établissement, de milieu modeste, de culture appauvrie ou d'origine étrangère qui réussissent le moins. L'école accentue les inégalités sociales. Cf. PISA

**FAMILLES ET ÉCOLES
SONT DEUX INSTANCES
DE SOCIALISATION ET
D'ÉDUCATION DU JEUNE.**

LA QUESTION DE LA PLACE DES PARENTS AU SEIN DE L'ÉCOLE ET DE LA MANIÈRE DONT LES FÉDÉRATIONS DE PARENTS Y ENTRENT DOIT ÊTRE POSÉE

Dans le même temps, la question de la place des parents au sein de l'école et de la manière dont les fédérations de parents y entrent doit être posée. Collaboration, oui certainement mais dans quel espace et avec quels contours ?

L'école est-elle le seul lieu de collaboration avec les familles ? Si tout doit se passer au sein de l'école, n'y a-t-il pas un risque de sanctuariser encore un peu plus l'école et d'en freiner sa vulgarisation ? Les parents qui ne « rentrent » pas à l'école continueront de ne pas le faire.

Quelle place alors et quels espaces ? La position des parents qui y entrent se situe entre l'accompagnement bienveillant et l'injonction de justifier telle ou telle action ou méthode pédagogique. Il y a une frontière qui ne doit pas être dépassée sous réserve de faire naître des tensions de part et d'autre.

La question mérite d'être débattue car dans les espaces laissés vacants ou pour le moins mal définis naissent tous les fantasmes du pouvoir et son cortège de représentations.

ÉTAT DES LIEUX ET PLACE DE LA VIE SCOLAIRE

Le CPE participe en tant qu'acteur et organisateur aux dispositifs d'accueil et de rencontres des familles. L'importance de ces moments d'accueil n'est plus à démontrer. Cet aspect est malheureusement consommateur de temps et s'il représente un investissement très productif, il accapare quelque peu le CPE au détriment notamment du suivi des classes et des élèves en particulier dans les établissements de taille importante.

Les CPE sont impliqués dans la mise en place de dispositifs d'accueil et de rencontres des familles mais aussi au sein des instances existantes telles que :

- présentation de l'établissement aux parents de 6^e et seconde début juillet
- remise en mains propres des bulletins scolaires au premier trimestre
- rencontres parents professeurs
- accueil des élèves et de leur famille à la rentrée

- journées portes ouvertes
- commission projet personnel de l'élève
- petits déjeuners en 6^e avec les familles (initiation à la nutrition)
- voyages en compagnie de parents
- soirées débats à thèmes
- inscriptions particularisées des futurs élèves
- semaine des parents avec la possibilité pour les parents de prendre des repas à la demi-pension avec leur enfant
- etc.

Ce qui fonctionne

1. L'accueil des familles et des élèves est le plus important puisqu'il regroupe le plus grand nombre de dispositifs tels que : l'accueil des familles à la rentrée, inscriptions individualisées, journées portes ouvertes, accueil à l'internat, etc. C'est incontestablement un axe important qui semble bien fonctionner dans la plupart des établissements. Le CPE est sensible aux conditions d'accueil des parents (physiquement, téléphoniquement ou par courrier) et saura l'impulser à l'équipe vie scolaire.
2. L'ouverture culturelle à destination des familles (représentations théâtrales, conférences débats, actions dans le cadre du mois de l'autre, sorties culturelles, etc.) est également un axe fort des compétences des CPE. De même que l'animation des instances lycéennes ou collégiennes (CVL, CVC mais aussi CESC) au sein desquelles la participation des parents est fortement encouragée.

Les obstacles (ce qui ne fonctionne pas)

1. C'est le service de la vie scolaire et le CPE qui assurent le suivi des absences et qui prennent contact avec les familles. CPE et service vie scolaire assurent le suivi des absences. L'absentéisme est traité en particulier par le CPE et est une occasion supplémentaire d'engager un contact avec les familles. L'objectif à atteindre ne l'est pas toujours car les moyens dont dispose le CPE sont insuffisants.

En effet si le B.O. de juillet 2000 fait mention des 5 motifs recevables aux termes de la loi en cas d'absence des élèves (maladie de l'élève, la maladie contagieuse d'un membre de la famille, une réunion solennelle de famille, une difficulté accidentelle de transport et une absence temporelle de personnes responsables si les élèves les suivent), la liberté des familles est grande face à ceux-ci sans risque puisque les conséquences sont infimes.

Si l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans peut être entendue par certaines familles, au-delà, il n'existe plus aucun moyen d'exercer une pression pour que le jeune fréquente l'établissement avec assiduité contrairement aux affirmations de l'institution. Les signalements pour absentéisme n'ont que peu d'impact sur les familles.

Les CPE et les chefs d'établissement connaissent tout particulièrement ce phénomène, puisque les chiffres de l'absentéisme sont en hausse régulièrement, et que ceux du décrochage scolaire prennent une ampleur inquiétante en particulier dans les lycées. CPE et chefs d'établissement restent relativement impuissants malgré tous les moyens employés qui sont à leur disposition (signalement, dialogue avec les familles, intervention des personnels sociaux, etc.).

Pour ce qui concerne les CPE, il s'agit d'un maillon faible du système car si les mesures actuelles peuvent s'avérer suffisantes jusqu'à 16 ans bien qu'elles ne le soient pas totalement, elles n'ont qu'une relative efficacité au-delà de 16 ans.

2. C'est aussi le CPE qui construit un projet d'orientation avec le jeune et sa famille. Lorsque tout ce passe bien pour le jeune, il est facile de rencontrer les parents et de les rassurer sur l'ambition scolaire de leur enfant et sur leur optatif. C'est aussi l'occasion pour les élèves qui réussissent moins bien ou qui sont en grande difficulté scolaire de sensibiliser les parents au douloureux problème d'une réorientation éventuelle que ce soit en collège ou en lycée d'enseignement général ou technologique. Le principe de réalité est difficile à admettre par les parents souvent dans le déni et c'est au cours d'entretiens successifs que l'on arrivera à les convaincre d'envisager une scolarité plus adaptée. La difficulté pour les CPE est d'une part de convaincre et d'autre part de trouver des passerelles qui permettent de corriger la trajectoire d'un élève en difficulté. En règle générale les CPE arrivent à trouver une solution adaptée au profil de l'élève.

La difficulté réside au niveau des parents qui méconnaissent le fonctionnement des établissements scolaires et en particulier les mécanismes d'orientation. Si les informations données aux parents sont abondantes et généreuses, tous les parents ne les comprennent pas. Les schémas d'orientation, les sigles des filières, les stratégies de parcours, etc. ne sont pas accessibles à tous et en particulier aux parents de milieux modestes ou d'origine étrangère. L'institution doit se remettre en question dans la façon dont elle communique avec les familles. Il faut reconnaître que nous nous adressons aux parents comme si ceux-ci étaient familiers de ce vocabulaire. Le vocable utilisé et la complexité des dispositifs excluent une partie des parents.

3. L'introduction du droit dans la vie des établissements et notamment en matière de vie scolaire (B.O de juillet 2000 notamment) a permis certainement de réguler des situations conflictuelles avec les familles. Il est fait référence ici aux sanctions qu'un chef d'établissement pourrait prendre à l'encontre d'élèves qui présentent des comportements délictueux ou incompatibles avec une scolarité sereine. C'est le CPE qui rappelle la Loi auprès du jeune et de sa

famille (obligation scolaire, conduite et attitude au sein de l'établissement en cas de manquements ou d'incivilité, application du règlement intérieur de l'établissement, etc.).

LES CPE SONT EN PREMIÈRE LIGNE ET MALGRÉ LE DIALOGUE EMPREINT DE PATIENCE, IL N'EST PAS TOUJOURS POSSIBLE DE CONVAINCRE.

Or, nous connaissons de plus en plus de familles qui contestent les décisions de l'établissement d'infliger une sanction à l'égard de leur enfant ou des punitions données par tel ou tel enseignant. C'est devenu un quotidien malheureusement banal. Certaines familles tentent de « négocier » par des stratagèmes que nous connaissons bien mais la légalité de la sanction, le règlement intérieur, les principes qui fondent notre école et notamment la laïcité ne sont pas reconnues. Les CPE sont en première ligne et malgré le dialogue empreint de patience, il n'est pas toujours possible de convaincre. Cette situation est toujours liée à une méconnaissance des parents du

fonctionnement des établissements scolaires. Pour ceux-ci la décision est arbitraire alors qu'elle s'appuie sur les règles, des lois opposables en justice par ailleurs sous tendues par des valeurs qui fondent notre République. Il s'agit là encore d'un problème de méconnaissance des procédures disciplinaires.

4. Les rencontres avec les parents d'élèves en difficulté ou difficiles sont toujours l'occasion pour le CPE de constater que les principes éducatifs mis en place sont totalement inefficaces voire défailants. Ces parents n'ont qu'une vague représentation de ce que peut être l'école en raison de leur propre parcours scolaire ou de leur origine social ou identitaire et ne peuvent ni accompagner ni apporter le soutien nécessaire à leur enfant pour poursuivre une scolarité dans de bonnes conditions.

CES PARENTS N'ONT QU'UNE VAGUE REPRÉSENTATION DE CE QUE PEUT ÊTRE L'ÉCOLE EN RAISON DE LEUR PROPRE PARCOURS SCOLAIRE OU DE LEUR ORIGINE SOCIAL OU IDENTITAIRE ET NE PEUVENT NI ACCOMPAGNER NI APPORTER LE SOUTIEN NÉCESSAIRE À LEUR ENFANT POUR POURSUIVRE UNE SCOLARITÉ DANS DE BONNES CONDITIONS.

Qui va leur dire qu'il faut que leur enfant de 14 ans doit se coucher non pas à 23 h mais plutôt 21 h ? Qui va leur dire que pour réussir à l'école il faut faire ses devoirs à la maison et pour le moins avoir ses affaires scolaires ? Qui va leur dire qu'il vaut mieux prendre des repas équilibrés que de manger des kebabs ou au MacDo, etc. ?

DES PISTES DE RÉFLEXION

1. Par rapport au traitement des absences

On ne peut s'étonner du taux d'absence grandissant dans les établissements scolaires si des mesures ne sont pas prises. En effet, l'école est un droit, ce dont conviennent les familles et qui nous est rappelé à l'infini, mais elle comporte des obligations qui sont quelques peu oubliées. L'assiduité scolaire notamment. Il faudrait pouvoir agir sur les familles dont l'enfant est un coutumier de l'absentéisme. Or, après 16 ans, les leviers existants ne sont plus efficaces. Les familles ne sont pas contraintes et n'agissent pas avec conviction auprès de leur enfant.

Les CPE souhaiteraient disposer de leviers efficaces dont une forme d'accompagnement à domicile serait une réponse. Accompagnement éducatif des familles par des personnels éducatifs ayant une parfaite connaissance du système éducatif. Ces familles pourraient être détectées très tôt dès l'école primaire ou pendant la période de l'adolescence durant laquelle des remises en question des contraintes familiales apparaissent. Nous croyons peu aux vertus d'un nouveau texte coercitif. Cependant cet accompagnement pourrait être imposé selon des critères qui resteraient à définir.

2. Par rapport aux procédures d'orientation et au fonctionnement des établissements scolaires

Le fonctionnement d'un établissement scolaire est devenu si complexe qu'il devient difficile pour les parents d'en connaître tous les tenants et aboutissants. Les familles d'origine étrangère en sont d'emblée exclues. Et les familles possédant un faible niveau de culture également. Il nous paraît évident qu'une information sur le fonctionnement de l'établissement scolaire dans lequel leur enfant est scolarisé et sur le système scolaire en général sous une forme qui reste à définir mais qui doit être personnalisée est primordiale.

Sur cette question, un accompagnement informatif est nécessaire. L'école utilise ses propres codes impossibles à comprendre par des familles qui n'ont pas eu ou peu accès à la culture ou ne maîtrisant pas ou peu la langue. Malgré tous les efforts que l'école est en mesure de faire pour communiquer avec les familles sur un registre de langage qui soit relativement simple, elle reste hermétique pour certaines familles.

3. Par rapport aux procédures et aux sanctions

La loi doit être expliquée pour être mieux comprise et acceptée. Le règlement intérieur qui doit être généralement lu par les familles et être signé, ne l'est finalement pas. Les familles partenaires de l'école comprendront les enjeux et le contenu du règlement intérieur sans même l'avoir lu. Par contre pour les autres familles, rien n'est acquis puisque les bases même de la vie sociale ne sont pas solides. On ne peut pas encourager son enfant à respecter la règle, les lois quand on est soi-même à la marge de ces lois. Un accompagnement explicatif est là aussi nécessaire.

ON NE PEUT PAS
ENCOURAGER SON
ENFANT À RESPECTER
LA RÈGLE, LES LOIS
QUAND ON EST
SOI-MÊME À LA MARGE DE
CES LOIS.

4. Par rapport à l'éducation

Les bases éducatives n'étant pas posées, l'ensemble des comportements de l'enfant sera en marge d'une attitude sociale qui le prédisposerait à s'intégrer dans un tissu social et professionnel. Les éducateurs sont destinés prioritairement aux situations dont la gravité est déjà avérée. Nous pensons qu'il est préférable d'agir en amont.

LE CHAÎNON MANQUANT ?

Il manque un maillon intermédiaire entre l'école et les familles. Une sorte de prolongement de l'école. L'école dans les familles incarnée par des personnels labellisés éducation nationale, des personnels formés possédant une grande connaissance du système scolaire et bien entendu des connaissances en matière d'éducation.

LES DIFFÉRENCES
CULTURELLES
OU LINGUISTIQUES
NE DOIVENT PAS ÊTRE
UN OBSTACLE
AU DIALOGUE.

De nombreux dispositifs existent à l'initiative de diverses associations notamment dans des quartiers difficiles mais les zones péri urbaines ou rurales en sont exemptes. Une volonté ministérielle est nécessaire et devrait inciter à la réalisation de ces espaces collaboratifs notamment en direction des familles qui ne maîtrisent pas ou peu la langue française.

Les différences culturelles ou linguistiques ne doivent pas être un obstacle au dialogue. Il est nécessaire de mettre en place des espaces partagés entre les établissements scolaires et les familles afin de leur donner les moyens de devenir des acteurs à part entière du système scolaire et de s'approprier l'école.

CONCLUSION

L'ÉCOLE NE PÊCHE PAS PAR UN DÉFAUT DE COMMUNICATION, ELLE FAIT DE LOUABLES EFFORTS POUR S'OUVRIRE. À L'INSTAR DES CAMPAGNES DE PRÉVENTION (ALCOOL, CANNABIS, ADDICTIONS EN TOUS GENRES), LE MESSAGE EST-IL APPROPRIÉ, PERTINENT ?

SI LES TENTATIVES D'OUVERTURE ET DE COMMUNICATION ÉCHOUE, CE N'EST PAS PAR DÉSINTÉRÊT DES FAMILLES MAIS PLUTÔT EN RAISON DE LA FORME ET DE LA NATURE DU MESSAGE QUE L'ÉCOLE CHERCHE À DÉLIVRER.

POUR NOTRE PART, NOUS PENSONS QUE LA RECHERCHE DE L'OPTIMISATION D'UNE RELATION ÉCOLE/PARENTS PASSE PAR CE QUESTIONNEMENT : INFORMER SUR L'ÉCOLE AILLEURS QU'À

L'ÉCOLE, INDIVIDUELLEMENT PLUTÔT QUE COLLECTIVEMENT, SUR UN MODE PLUS ACCESSIBLE QUE LE COURS TRADITIONNEL SUR L'ÉCOLE.

D'APRÈS LES SUPPORTS BIBLIOGRAPHIQUES ET LES EXPÉRIENCES DE CHACUN, ON PEUT DÉCRIRE 4 GROUPES DE PARENTS :

5. LES INDIFFÉRENTS (FONT CONFIANCE À L'ÉCOLE) : ILS JUGENT QUE LES AFFAIRES SCOLAIRES DE LEURS ENFANTS RELÈVENT DE LA RESPONSABILITÉ DE L'ÉCOLE ET QU'ILS N'ONT PAS À S'Y IMPLIQUER OU NE LE PEUVENT PAS (N'EN ONT NI LES COMPÉTENCES, NI LE LOISIR).
6. LES FAMILLES DE BONNE VOLONTÉ MAIS QUI ONT UN SENTIMENT D'IMPUISSANCE : ELLES SE CONTENTENT DE RÉPÉTER SUPERFICIELLEMENT LES CONSEILS DE L'ENSEIGNANT AUPRÈS DES ENFANTS SANS ALLER VRAIMENT AU-DELÀ. LE MONDE SCOLAIRE LEUR RESTE LE PLUS SOUVENT TROP ÉTRANGER (CATÉGORIE SOUVENT CONSTITUÉE DE PARENTS D'ORIGINE RURALE OU AYANT FAIT PEU D'ÉTUDES).
7. LES PARENTS QUI NE SAVENT PAS COMMENT FAIRE : ILS ESSAYENT PLUSIEURS FOIS DE METTRE EN APPLICATION LES CONSEILS DES ENSEIGNANTS ET RÉPÈTENT LEURS EFFORTS MAIS RECONNAISSENT MANQUER DE GUIDES ET D'ÉTAPES PRATIQUES POUR TRADUIRE L'INVITE GÉNÉRALE.
8. LES PARENTS FAMILIERS DE L'ÉDUCATION SOUVENT DE NIVEAU SOCIOCULTUREL ÉLEVÉ : ILS AJUSTENT LES CONSEILS EN ACTIONS PRATIQUES ADAPTÉES À LEUR SITUATION, MAIS N'HÉSITENT PAS NON PLUS À « TRIER » DANS LES SUGGESTIONS VOIRE À SE RÉVÉLER ASSEZ CRITIQUES QUANT AUX DIAGNOSTICS OU AUX INJONCTIONS PRONONCÉS PAR LES ENSEIGNANTS.

4. LES PROBLÈMES DES FAMILLES À TRAVERS LA MÉDIATION ACADÉMIQUE DE PARIS

Ghislaine
HUDSON

Ex-provisoire et
médiatrice de
l'Académie de Paris

ghislaine.hudson@gmail.com

LE CONTEXTE PARISIEN

Les familles

La population parisienne est très contrastée :

- Dans les arrondissements du Sud et de l'Ouest, elle est avertie, éduquée et exigeante. Les classes sociales représentées sont dans la grande majorité très privilégiées.

Les familles cherchent par tous les moyens à inscrire leurs enfants dans les établissements les plus prestigieux entraînant une forte hiérarchisation des écoles.

- La ville de Paris et le rectorat en sont conscients et cherchent à remodeler les secteurs (choix entre plusieurs collèges) mais ils se heurtent à de puissants lobbies et manifestations.
- Dans les arrondissements du Nord et de l'Est, elle est plus diverse. Les classes moyennes peuvent encore y accéder à la propriété mais elles rejettent souvent les écoles de leur quartier, Les stratégies sont alors très créatives pour accéder aux écoles des arrondissements privilégiés et les évactions vers le privé sont fréquentes.

Les établissements

Il y a ceux qui sont très demandés et les autres. Ceux qui sont très demandés (harcelés!) ont une tendance (compréhensible?) à se protéger des familles. Les rendez-vous sont parfois difficiles à obtenir. Les parents ont un sentiment d'opacité et parfois de mépris.

Les moins demandés doivent rassurer les familles et mieux les intégrer pour les garder. Ils font face à une grande diversité de public. Le poids des familles est inégal et elles n'ont pas toujours les outils et la force collective nécessaire pour obtenir ce qu'elles souhaitent (remplacement d'enseignants, nomination d'AVS...).

LE POIDS DES FAMILLES
EST INÉGAL ET ELLES
N'ONT PAS TOUJOURS
LES OUTILS ET LA FORCE
COLLECTIVE NÉCESSAIRE
POUR OBTENIR CE
QU'ELLES SOUHAITENT

Les demandes des familles se résument en trois points

- Communication
- Empathie
- Transparence.

LES THÈMES SONT « SAISONNIERS »

Mise à jour d'extraits de notre rapport de 2013.

Les affectations en écoles maternelles et primaires

Les réclamations concernent d'une part une première affectation dans une école suite à une première scolarisation ou à un déménagement et d'autre part des demandes de changement d'école en cas de conflit avec des adultes ou d'autres enfants. Les interventions des Inspecteurs de l'Éducation Nationale permettent souvent de régler ces problèmes. La médiatrice de la ville de Paris est aussi souvent saisie, en particulier lors des changements de sectorisation qui relèvent de la ville de Paris.

Les affectations en sixième

C'est incontestablement le niveau où l'on note le plus d'évasion vers le privé. Les réclamations portent en général sur des demandes de dérogation à la sectorisation des collèges.

Certaines familles développent des stratégies d'évitement affûtées: domiciliation chez les grands parents, choix d'une langue rare ou de sections spécifiques.

L'Institution tente de déjouer ces stratégies et de respecter scrupuleusement les règles de la sectorisation. Parfois au détriment de demandes justifiées: choix d'une langue en lien avec l'origine de l'un des parents ou suite à un séjour prolongé en pays étranger), situation familiale (parents séparés ou divorcés), vocation pour des pratiques sportives, culturelles ou linguistiques

CERTAINES FAMILLES
DÉVELOPPENT
DES STRATÉGIES
D'ÉVITEMENT
AFFÛTÉES :
DOMICILIATION CHEZ
LES GRANDS PARENTS,
CHOIX D'UNE LANGUE
RARE OU DE SECTIONS
SPÉCIFIQUES

Un autre groupe de parents s'élève contre le fait de ne pas pouvoir inscrire leurs enfants dans le collège de secteur : déménagements et mutations tardives, exclusions du privé vers le public. Les enfants des familles concernées sont affectés hors secteur lorsque les écoles du secteur sont attractives et comblées.

Les affectations en seconde

Comme les années précédentes, ce sont toujours les dossiers les plus nombreux. Les situations exposées sont très diversifiées.

- Retour du privé consécutif à une exclusion, ou pour intégrer un cursus public réputé. Il est alors fréquent que le lycée de secteur soit inatteignable.
- Refus de poursuite de scolarité dans le lycée correspondant au collège d'une cité scolaire ; Les résultats scolaires sont alors pris en compte et l'affectation n'est pas automatique. Les parents des élèves refusés s'insurgent.
- Refus d'affectation dans le lycée de secteur du fait d'une arrivée tardive : il arrive assez fréquemment qu'aucun des 8 vœux demandés ne soit attribué.
- Refus d'affectation dans des classes à cursus spécifique du fait des capacités d'accueil limitées. Méconnaissance d'un éventuel rang de classement.

La procédure AFFELNET est alors contestée. Le reproche qui peut être formulé à l'encontre de cette procédure est toujours celui d'une certaine opacité. En effet, les élèves ne connaissent ni leur nombre de points obtenus dans le barème ni le nombre de points du dernier élève admis dans les lycées souhaités. De fait, les parents essaient de comparer l'affectation de leur enfant avec celle d'autres, qui sont leurs voisins, et ne comprennent pas les causes d'affectations différentes.

Les passerelles privé/public apparaissent aussi comme étanches et opaques, selon les familles « à la discrétion » des personnels du rectorat.

Le redoublement en terminale

La situation des élèves redoublant en Terminale est signalée depuis plusieurs années par la Médiation : le lycée d'origine ne souhaitant pas ou ne pouvant plus maintenir ces élèves dans leurs effectifs, à la rentrée ces élèves n'étaient pas tous scolarisés. Cette année bien plus

LES PASSERELLES
PRIVÉ/PUBLIC
APPARAISSENT AUSSI
COMME ÉTANCHES
ET OPAQUES, SELON
LES FAMILLES
« À LA DISCRÉTION »
DES PERSONNELS
DU RECTORAT

qu'auparavant, les affectations de nombreux élèves en Terminale en redoublement n'ont pu avoir lieu, faute de places dans les lycées. Les services ont ainsi mis en place un système de modules permettant à ces élèves de travailler chez eux.

Or l'on sait que l'année de Terminale engendre dans ces cas particuliers les « décrochages d'élèves ». Il serait vivement souhaitable que cette situation qui tend à s'amplifier d'année en année soit prise en compte par l'Académie pour qu'un accueil en Terminale des élèves ayant échoué au baccalauréat puisse être proposé.

Les lycées les plus prestigieux devraient, contrairement à leurs habitudes, rescolariser ces élèves. Ils sont au même titre que les autres responsables de leurs réussites et de leurs échecs.

Les familles sont scandalisées de ce manque de place d'accueil surtout s'il s'agit d'un premier redoublement.

Les affectations en lycée professionnel après un CAP ou une classe de 3^e

Après l'obtention d'un CAP ou la classe de 3^e, certains élèves souhaitant poursuivre leur formation en lycée professionnel ont eu cette année, faute de places, des difficultés, voire une impossibilité à obtenir une affectation en seconde ou en première professionnelle dans certaines filières.

Soulignons deux cas particuliers :

- Les élèves issus du privé lorsque les établissements d'origine ne sont pas avertis des procédures ou de l'offre de formation (Entretiens préliminaires...)
- Les élèves habitant des banlieues proches du périphérique et souhaitant des formations rares ou proposées hors de leur portée (transports impossibles) : exemple : lunetterie/optique, design...

Dans ces deux cas auxquels s'ajoutent parfois une problématique de handicap, les familles ont le sentiment de se heurter à une machine administrative implacable qui érige des règlements au mépris des impératifs humains. Dans tous les cas les familles formulent une exigence d'écoute et de transparence.

Conseils de discipline

Dans l'ensemble trop peu d'informations sont données aux familles notamment sur :

- Les raisons précises de la convocation, signifiées lors d'un entretien entre le chef d'établissement, la famille et l'élève.
- La procédure, les délais nécessaires à la convocation d'un conseil de discipline, la documentation et le dossier
- Le statut et la gestion des périodes conservatoires, les ressources susceptibles d'écouter et de conseiller les parents.

Bien qu'il ne soit pas prévu explicitement dans les textes, un procès-verbal du conseil de discipline devrait être établi et communiqué aux parents.

Dans le courrier adressé par le chef d'établissement aux parents concernés doivent figurer les modalités d'appel auprès du recteur qui sont prévues par le Code de l'Éducation.

Les familles peu familiarisées avec cette procédure ne savent vers qui se tourner. L'élève reste alors souvent au moins 10 jours chez lui (ou dans la rue) sans préparer efficacement sa prise de conscience et sa défense. Lorsqu'une exclusion définitive est prononcée, le rectorat a bien du mal à re-scolariser l'exclu, surtout s'il s'agit d'un poly exclu ou d'une formation en voie professionnelle. Les délais peuvent être de plusieurs mois. Les familles vivent alors l'angoisse d'une déscolarisation effective. Notons que les établissements privés sous contrat s'émancipent des procédures publiques. Les leurs sont parfois très opaques pour les familles.

**L'ÉLÈVE EXCLU OU EN
MESURE CONSERVATOIRE
DOIT POUVOIR
BÉNÉFICIER DE LA
CONTINUITÉ ÉDUCATIVE.**

**UN PROCÈS-VERBAL DU
CONSEIL DE DISCIPLINE
DEVRAIT ÊTRE ÉTABLI
ET COMMUNIQUÉ AUX
PARENTS.**

Sanctions

On peut regretter, sans sous-estimer les difficultés logistiques des établissements, que les sanctions sous forme d'exclusion temporaire d'un élève pendant 1 ou 2 jours, ne puissent être remplacées par une présence dans l'établissement avec un travail à réaliser, plutôt que de laisser l'élève hors du collège.

L'élève exclu ou en mesure conservatoire doit pouvoir bénéficier de la continuité éducative. Sa réintégration doit être réfléchie par l'équipe éducative et être précédée d'un entretien personnalisé (cours perdus, travail non effectué, informations non transmises).

Il semble également que les délais prévus par le Code de l'Éducation lorsque le chef d'établissement prononce une sanction envers un ou plusieurs élèves ne soient pas respectés. De même, la commission éducative n'est pas toujours consultée lorsque surviennent des incidents graves ou récurrents.

La famille doit être partie prenante du processus de sanction. Elle peut alors aider à la prise de conscience de l'élève. Trop souvent elle exprime un sentiment d'incompréhension, d'injustice, voire de mépris. Le dialogue établissement/famille doit être particulièrement intense à cette occasion.

Les problèmes d'autorité parentale

Des plaintes sont formulées par des parents dont l'enfant habite chez un ex-conjoint au sujet de l'absence d'informations sur la scolarité de l'élève. Ces parents souhaitent, conformément à la réglementation, que les établissements scolaires entretiennent avec les deux parents, quelle que soit leur situation familiale, des relations de même nature, leur fasse parvenir les mêmes documents, convocations, bulletins de notes par exemple, et répondent pareillement à leurs demandes d'information ou de rendez-vous.

CONCLUSION

LES DEMANDES DES USAGERS ONT FORTEMENT AUGMENTÉ CES DERNIÈRES ANNÉES (+30%) PAR RAPPORT AUX PERSONNELS (-10%). LA PLUPART DES RÉCLAMATIONS ENVOYÉES À LA MÉDIATION SONT INDIVIDUELLES ET PROVIENNENT SOUVENT DE FAMILLES AYANT LA CAPACITÉ DE S'EXPRIMER À L'ÉCRIT (USAGE DU MAIL). ELLES NE REFLÈTENT DONC PAS LA TOTALITÉ DES FAMILLES (ENVIRON 1 000 RÉCLAMATIONS CETTE ANNÉE DONT 50% TOUCHENT LE SUPÉRIEUR) MAIS ELLES DONNENT UNE TENDANCE : LA MÉCONNAISSANCE DU SYSTÈME, LE MANQUE DE CONFIANCE DANS L'INSTITUTION, LE MANQUE DE LIEUX ET PROCÉDURES D'ACCUEIL DES FAMILLES, LES OUTILS DE COMMUNICATION ENCORE IMPARFAITS, LES CRITÈRES DE GESTION DES SERVICES RECTORAUX JUGÉS TROP OPAQUES, CES ÉLÉMENTS

FONT LE TERREAU DE L'ANTAGONISME ÉCOLES/ FAMILLES. LES UNITÉS ADMINISTRATIVES ET COMMUNAUTÉS ÉDUCATIVES DOIVENT S'EN SAISIR POUR DÉFINIR AVEC LES FAMILLES LES MEILLEURS OUTILS POUR COMBLER CE FOSSÉ RELATIONNEL.

LA PLUPART DES
RÉCLAMATIONS ENVOYÉES
À LA MÉDIATION SONT
INDIVIDUELLES ET
PROVIENNENT SOUVENT DE
FAMILLES AYANT
LA CAPACITÉ DE S'EXPRIMER
À L'ÉCRIT

5. ACCUEIL DES PARENTS AU SEIN DES ÉCOLES, COLLÈGES ET LYCÉES RÉFLEXIONS SUR LA GOUVERNANCE DES ÉTABLISSEMENTS

Jacques
FORTIN

Professeur
honoraire de la
faculté de médecine
de Lille
Pédiatre, spécialiste
des comportements
de l'enfant

jacqfortin@orange.fr

IL SEMBLE DIFFICILE DE PARLER DES « RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET LES PARENTS » COMME S'IL S'AGISSAIT D'ENTITÉS HOMOGÈNES ALORS QU'ON CONSTATE LES DISPARITÉS DE SITUATIONS ENTRE D'UN CÔTÉ LES PARENTS DE MILIEUX POPULAIRES SURREPRÉSENTÉS DANS LES ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE OÙ SE CONCENTRENT LA MAJORITÉ DES DIFFICULTÉS RELATIONNELLES LES PLUS VISIBLES ET D'AUTRE PART LA MINORITÉ D'ÉTABLISSEMENTS DE CENTRES DE GRANDES VILLES CHOISIS PAR UNE POPULATION DE « CONSOMMATEURS STRATÈGES » COMME LES NOMME PH. MEIRIEU. ENTRE LES DEUX SE PLACENT LA MAJORITÉ DES ÉTABLISSEMENTS DANS LESQUELS LA QUALITÉ DES RELATIONS EST DES PLUS VARIABLE, SOUVENT CONSIDÉRÉE COMME SATISFAISANTE LORSQUE RÉSULTATS SCOLAIRES ET ABSENCE DE VIOLENCES PHYSIQUES SONT AU RENDEZ-VOUS.

UNE POLITIQUE VOLONTARISTE LOCALE

Quel que soit le niveau des établissements scolaires, l'accueil des parents est actuellement le résultat d'une politique volontariste qui émane de la détermination et de l'investissement personnel du chef d'établissement. Ceci a malheureusement pour conséquence une discontinuité très fréquente en cas de changement des personnels.

Dans la formation des chefs d'établissement, la priorité donnée à la mission d'accueil des parents a besoin d'être affirmée et doit être un élément important de l'évaluation de leurs compétences professionnelles.

La formation des enseignants à la communication, avec les élèves comme avec les parents, doit être systématique en veillant à apporter des modalités de réponses adaptées à la diversité des contextes rencontrés.

LA FORMATION DES
ENSEIGNANTS À LA
COMMUNICATION, AVEC
LES ÉLÈVES COMME
AVEC LES PARENTS, DOIT
ÊTRE SYSTÉMATIQUE

DE L'ACCUEIL AU DIALOGUE

Accueillir les parents peut relever simplement d'un minimum de savoir-être social, qui hélas fait parfois défaut, notamment vis-à-vis de certaines catégories de la population.

L'accueil est généralement envisagé en fonction d'objectifs plus précis :

- information en début d'année sur la vie dans l'établissement, ses projets et activités, son règlement et ses exigences, le contenu des programmes et les changements qui peuvent dérouter des parents qui ont suivi la scolarité d'aînés
- informer les parents des résultats trimestriels de leur enfant. Evoquer les comportements en classe. Discuter de l'orientation de l'élève.
- Faire part de projets spécifiques qui réclament une autorisation parentale et une participation financière éventuelle.
- Accueil des représentants des parents d'élèves.

Ces 4 points constituent la base des relations que l'établissement peut avoir avec les parents. Le terme « information » généralement utilisé évoque une démarche unilatérale, verticale, comme si l'école n'attendait rien d'utile des parents pour améliorer l'impact de leur travail, comme s'ils n'envisageaient pas que ce travail puisse être l'objet de discussions. Favoriser le dialogue entre personnels et parents c'est entendre et respecter la parole de l'autre. Insistons particulièrement sur la place réservée aux représentants des parents d'élèves dans les conseils de classe.

FAVORISER LE DIALOGUE
ENTRE PERSONNELS
ET PARENTS C'EST
ENTENDRE ET
RESPECTER LA PAROLE
DE L'AUTRE.

Nous avons observé que dans les établissements où le dialogue s'est réellement instauré, les relations sont apaisées au bénéfice de la réussite des élèves.

D'autres initiatives soit festives (fête de fin d'année, spectacles donnés par les élèves...) soit culturelles au sens large (expositions, conférences, débats... dont les thèmes ont été choisis avec les parents et/ou leurs représentants) permettent des échanges informels, amorces de liens plus personnalisés.

Selon les établissements on remarque que la participation des parents à chacune de ces potentielles rencontres est plus ou moins importante et tend à diminuer de la maternelle au lycée.

RELATIONS PARENTS/ÉCOLE : REGARD DES PERSONNELS ENSEIGNANTS ET ATTENTES DES FAMILLES

AUJOURD'HUI
LE CHÔMAGE DES
JEUNES DIPLÔMÉS,
PARTICULIÈREMENT
D'ORIGINE MAGHRÉBINE,
VIENT RENFORCER CHEZ
CERTAINS PARENTS LE
SENTIMENT D'INUTILITÉ
DE L'ÉCOLE.

L'écoute des professionnels montre que trop souvent les parents sont perçus moins comme des partenaires éducatifs qu'une surcharge de travail, voire une épreuve redoutée dans certains établissements.

Dans les écoles de milieu défavorisé, en particulier, lorsque les enseignants « subissent » leur affectation, les a priori négatifs conduisent à de faibles attentes des résultats et l'effet Pygmalion est pleinement vérifié. Beaucoup de parents, vont revivre à travers la scolarité de leur enfant les difficultés et les échecs qui furent les leurs, notamment quand les « convocations » répétées pointent leur incompetence parentale. Ils perdent vite espoir en l'école et se sentent d'autant plus frustrés et révoltés qu'ils avaient mis beaucoup d'espoir dans la réussite de leur enfant. Aujourd'hui le chômage des jeunes diplômés, particulièrement d'origine maghrébine, vient renforcer chez certains parents le sentiment d'inutilité de l'école.

À ce fatalisme de reproduction sociale inéluctable s'opposent des initiatives originales qui partent des spécificités des populations dont elles valorisent tout élément favorisant un sentiment d'inclusion et d'appartenance à un projet éducatif, tant pour les élèves que pour les parents. Un dialogue régulier avec ces derniers permet de les associer aux progrès constatés, de les inclure dans une dynamique de réussite.

Dans les milieux socialement favorisés, de plus en plus d'enseignants se plaignent de l'attitude méprisante de parents qui opposent l'importance de leurs diplômes à l'incapacité des enseignants à reconnaître les hautes capacités de leurs enfants ou contestent l'injustice et la stupidité de sanctions. Leur savoir, nourri de lectures variées, voudrait s'étendre au choix des méthodes et pratiques pédagogiques... Cela est particulièrement exprimé (et redouté) dans les écoles primaires. Dans le second degré le choix soigneusement réfléchi de l'établissement sur des critères d'excellence assure une convergence des objectifs de l'établissement et des attentes parentales.

UN SOUCI DE L'AUTRE

De l'école maternelle au lycée nous avons observé que le souci et l'implication du directeur d'école ou du chef d'établissement pour accueillir les élèves se retrouvent de manière qualitativement identique dans l'accueil des parents.

Là où ils sont à la porte de leur établissement pour accueillir les élèves, dire un mot personnalisé, rappeler une règle, plaisanter tout en étant ferme sur les principes du vivre ensemble (arriver à l'heure, exclure bagarre et grossièretés, encourager et souligner des attitudes prosociales...), on note la même démarche empathique vis-à-vis des parents.

Il partage cette démarche avec d'autres enseignants en enseignement élémentaire, avec ses adjoints et conseillers d'éducation dans le second degré. Il n'y a pas délégation mais partage de l'accueil.

EN MATERNELLE ET PRIMAIRE

En maternelle et primaire une réflexion avec la municipalité doit permettre que les familles soient à l'abri des intempéries pour attendre leurs enfants. C'est en soi un symbole d'une volonté d'accueillir.

Il existe souvent un souci de présenter dans le hall d'entrée des photos de tous les élèves en action, photos valorisantes très appréciées ; de même que des réalisations d'élèves.

Des informations et invitations à destination des parents, rédigées de manière claire et compréhensible en fonction des publics accueillis sont affichées puis retirées dès qu'elles sont obsolètes afin de ne pas noyer les messages les plus récents.

Dans les écoles où des parents sont illettrés, l'explication donnée directement par l'enseignant en présence de l'élève est un élément important de reconnaissance de la fonction parentale.

DANS LES ÉCOLES
OÙ DES PARENTS
SONT ILLETTRÉS,
L'EXPLICATION DONNÉE
DIRECTEMENT PAR
L'ENSEIGNANT EN
PRÉSENCE DE L'ÉLÈVE
EST UN ÉLÉMENT
IMPORTANT DE
RECONNAISSANCE DE LA
FONCTION PARENTALE

CASSER UN JUGEMENT DE « BON À RIEN » CATASTROPHIQUE POUR LEUR AVENIR.

L'arrivée ou le départ de l'école est un temps d'échange rapide mais cordial entre famille et enseignant qui donne le sentiment de continuité éducative de la famille à l'école. Il est essentiel que les enseignants prennent l'habitude d'apporter régulièrement une information positive (réussite scolaire, comportement) de chaque élève aux parents. Ceci est particulièrement important pour les enfants qui posent le plus de problèmes afin de casser un jugement de « bon à rien » catastrophique pour leur avenir.

Dans une école où la démarche de développement des compétences psychosociales à travers la pratique pédagogique au quotidien (Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle) était mise en œuvre, l'enseignante tenait au courant les parents les progrès observés. Ces derniers,

souvent étonnés que l'enseignante puisse dire que l'enfant était devenu plus calme, qu'il aidait les camarades, etc., finissaient par demander comment elle s'y prenait pour obtenir ce qu'eux ne pouvaient faire. Reprenant avec les parents la même méthode qu'avec ses élèves, elle expliquait qu'elle avait pour habitude de valoriser chaque progrès et de souligner que l'enfant était capable de mieux se comporter ou de mieux réussir un travail. L'enseignante suggérait de reprendre à la maison cette démarche positive, surprenante pour des parents qui considéraient que réaliser une tâche demandée était « normal » et n'avait donc pas à être pointé. Cette proposition (pas injonction !) lorsqu'elle était tentée améliorait évidemment les relations parents/enfant et constituait le point de départ d'une démarche éducative concertée entre parents et école, facteur de meilleure réussite scolaire.

À Grenoble, suite à des recherches sur les aménagements de cours de récréation, des parents ouvriers se sont investis dans l'aménagement de la cour de l'école fréquentée par leurs enfants à côté de certains enseignants. Le regard porté les uns sur les autres a bénéficié de cette complicité d'œuvrer ensemble et surtout les enfants de ces ouvriers se sont sentis valorisés et leur attitude en classe s'en est trouvée positivement modifiée.

L'implication de parents aux côtés d'enseignants se retrouve souvent dans les écoles de type Freinet dans lesquelles les contacts parents/école sont plus simples, fréquents, directs, y compris dans la critique d'un élément précis.

EN MILIEU RURAL PLUSIEURS INITIATIVES ONT ÉTÉ DÉVELOPPÉES POUR CONSTRUIRE DES PONTS ENTRE ÉCOLE ET FAMILLES.

En milieu rural plusieurs initiatives ont été développées pour construire des ponts entre école et familles. On peut évoquer le recueil de contes anciens ou d'histoires locales auprès des villages par les enfants. En classe les élèves écrivent, commentent et réfléchissent autour de leurs racines. Le même travail a été fait à partir de photos. Faire du patrimoine familial un objet d'étude scolaire valorise l'enfant et sa famille et intègre l'enseignant dans la communauté. Inversement nous avons maintes fois souligné combien le cadre de vie des élèves de cités n'est mentionné que de manière péjorative au sein de l'école et conforte explicitement ou implicitement l'idée qu'on ne peut rien en tirer de bon.

Ces enfants n'avaient souvent pas de photos d'eux-mêmes, de leur famille, de leurs ancêtres. L'apparition des smart phones a provoqué une compréhensible frénésie de « selfies ».

EN COLLÈGE

Depuis longtemps des passerelles existent entre CM2 et 6e pour que les futurs collégiens découvrent les lieux, les modes de fonctionnement lors de visites qui vont d'un passage rapide à une journée complète avec répartition dans des classes volontaires pour assister à un cours, avec restauration au self, dialogue avec des collégiens.

Il existe également des temps d'intégration (d'un à trois jours) instaurés spécialement en 6e, parfois chaque année, pour créer ou renforcer des liens entre élèves et parents élèves et enseignants. Activités sportives, ludiques tournées vers la communication, l'entraide, le sentiment d'appartenance. La préparation et le retour de l'expérience auprès des familles sont un temps convivial d'échanges informels et positifs.

Un principal de collège de Roubaix avait pour habitude d'accueillir en pré-rentrée les nouveaux enseignants et de les promener dans le quartier afin qu'ils se familiarisent avec un milieu souvent redouté, de les présenter à des commerçants également parents, à des membres d'associations, centre social et médiathèque où des bénévoles faisaient de l'aide au devoir... Cette initiative disparue avec le départ en retraite du principal me semblait pourtant essentielle à la compréhension des élèves et de leurs parents.

EN LYCÉE TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

UN ENSEIGNANT DE MATHÉMATIQUES A PROPOSÉ UNE ACTIVITÉ PHOTO D'ART QUI A D'EMBLÉE RECUEILLI UN VIF SUCCÈS

En milieu particulièrement défavorisé un proviseur a réussi à ce que plus de 80% des parents viennent dans l'établissement discuter avec les professeurs de l'orientation de leur enfant. Son projet d'établissement qui s'intitulait «Un lycée promoteur de santé pour tous» (élèves et personnels) comprenait un ensemble cohérent d'initiatives dont le point commun était de persuader les élèves qu'ils étaient en capacité de réussir leur projet de vie. Dans cet esprit, le club photo a joué un rôle exemplaire. Soutenu par le proviseur, un enseignant de mathématiques a proposé une activité photo d'art qui a d'emblée recueilli un vif succès. Les élèves avaient pour consigne d'étudier le visage de leurs camarades afin de trouver leur «beau profil». Ce travail d'observation préalable a conduit à dépasser les premières impressions à s'intéresser à l'autre. Le tirage des portraits était très soigné, avec des effets particuliers très professionnels. Chaque trimestre un affichage dans le hall d'entrée et les

couloirs donnaient lieu à des commentaires de surprise et d'admiration. Les parents étaient invités à venir voir ces photos dans lesquelles ils découvraient leur enfant mis en valeur «comme une vedette». Pour la première fois ils rencontraient un établissement leur présentant une image (au sens propre et figuré) positive de leur enfant. Ils se sont sentis reconnus, accueillis par la direction disponible pour les entendre, invités à un dialogue qu'ils ont rapidement accepté et entretenu.

Dans le même établissement nous avons eu l'occasion de filmer peu après l'arrivée du proviseur un enseignant tenant des propos particulièrement racistes révoltants vis-à-vis des élèves maghrébins et de leurs familles. Deux années après, le hasard nous a conduits à revoir ce même enseignant de technologie travaillant et aidant patiemment des élèves... maghrébins. L'ambiance calme et maîtrisée de l'établissement lui avait fait perdre une attitude agressive, produit de la peur.

Ce sont les mêmes conduites de défense qui peuvent se repérer dans la manière dont des enseignants mal à l'aise s'expriment vis-à-vis de populations qui leur sont étrangères et seules des formations, initiales et surtout continues systématiques prenant en compte les caractéristiques des populations accueillies permettront d'instaurer et d'améliorer le dialogue école/familles.

Autre exemple d'initiative pragmatique adaptée. En banlieue parisienne le dialogue avec les élèves a montré que la plupart d'entre eux vivaient dans des appartements petits et bruyants (télévision en permanence, fratrie nombreuse) peu favorables au travail personnel. Le proviseur a donc décidé d'ouvrir son établissement jusqu'à 22 heures et le samedi. Etablissement ouvert également à l'alphabétisation des parents. La progression des résultats au baccalauréat a été immédiate.

AU TOTAL

Au total, les exemples de réussites scolaires auxquelles les parents sont associés de différentes manières ne manquent pas. Ils soulignent :

- Qu'au-delà d'initiatives personnelles d'enseignants à portée limitée, il s'agit de politiques volontaristes et cohérentes qui dépendent du chef d'établissement comme nous l'avons d'emblée marqué.
- Démarche pragmatique qui répond prioritairement aux besoins des élèves et aux attentes des familles.
- Démarche qui part de l'analyse des situations concrètes et hiérarchisent les priorités.
- Démarche qui crée les conditions matérielles (espace, temps) du respect et de l'écoute réciproque.
- Démarche qui associe le plus largement possible les parents en amont de décisions qui les concernent (par exemple l'orientation, les règles de vie au sein de l'établissement).
- Il est évident que ce sont dans les quartiers socio économiquement défavorisés que les relations école/famille sont les plus difficiles en raison d'une peur et d'une défiance réciproques. Une formation spécifique des personnels devrait être systématique, actualisée chaque année en raison d'un turn-over important (qui est en soi un indicateur de dysfonctionnement). La participation de parents, d'associations de quartier à ces formations permettrait une connaissance réciproque des représentations et attentes de chacun.

6. FAMILLE ET ÉCOLE, RÈGLES DU JEU ET JEU DES ACTEURS

Benoît
PIGÉ

Professeur
des Universités en Sciences
de Gestion Université de
Franche-Comté – CREGO
benoit.pige@univ-fcomte.fr

LES TRAVAUX DE LA COMMISSION DE LA PEEP SUR LES RELATIONS FAMILLE-ÉCOLE METTENT EN ÉVIDENCE LA DIVERSITÉ DES MODÈLES À TRAVERS LE MONDE ET LE CARACTÈRE ANTAGONISTE QUE REVÊTENT CES RAPPORTS EN FRANCE. LES ENSEIGNANTS SONT PERÇUS AVEC MÉFIANCE PAR LES PARENTS QUI LEUR REPROCHENT D'OUTREPASSER LEUR MISSION SANS RÉPONDRE PARFAITEMENT À LEURS DÉSIRS DE RÉUSSITE SOCIALE ; ET LES ENSEIGNANTS SE MÉFIENT DES PARENTS EN CRAIGNANT QUE CEUX-CI NE VIENNENT SE MÊLER DES QUESTIONS DE PÉDAGOGIE QUI NE SONT PAS DE LEUR RESSORT.

Nous nous proposons d'analyser cette situation en mettant en évidence la logique du jeu des acteurs dans le cadre de règles du jeu qui, en un siècle, ont considérablement changé. L'école républicaine de Jules Ferry était fondée sur l'idéal républicain de la nation française, une et indivisible. La mission de l'école était de former des citoyens français, éduqués aux idéaux républicains qui passaient par l'acquisition de connaissances scientifiques. Derrière l'éducation nationale il existait donc une conception de l'humanité, une idéologie, qui orientait les règles du jeu et le comportement des acteurs.

Au-delà d'un éventuel regret sur un passé révolu qui ne correspond plus à l'environnement social et économique contemporain, nous proposons de recourir au concept de territoire pour non seulement appréhender les évolutions à l'œuvre mais également pour se donner les moyens de l'action sur la situation présente.

1. UN CONSTAT

Pour les familles, l'école était le mode d'accession à un niveau de vie supérieur et elle répondait aux aspirations individuelles d'amélioration de son sort. Un siècle plus tard, l'école ne remplit plus que très marginalement ce rôle d'amélioration des conditions individuelles. Certes, des élèves plus diplômés ont plus de facilités à trouver du travail que des élèves peu diplômés mais, dans de nombreux cas, les compétences réellement mises en œuvre dans le monde professionnel auraient auparavant été acquises avec un niveau d'instruction inférieur. Il existe donc une course au diplôme qui est davantage mue par l'instinct de survie que par une réelle possibilité d'accéder à un monde meilleur.

Un thème courant de discussion est que la génération actuelle est la première génération depuis l'après-guerre à connaître globalement un appauvrissement de ses perspectives économiques par rapport à la situation de leurs parents. Que cette assertion soit ou non fondée, elle traduit un profond désarroi sur l'avenir et sur le modèle économique où le travail scolaire permettait d'améliorer sa situation économique et son statut social.

Un jeu économique vertueux est un jeu qui suit le modèle proposé par Adam Smith : la poursuite prioritaire de l'intérêt économique individuel contribue à la prospérité de l'ensemble de la société. Un jeu économique pervers est un jeu où la même poursuite effrénée de cet intérêt économique individuel conduit à un appauvrissement global de la société. L'écart entre modèle vertueux et modèle pervers repose généralement sur le concept d'externalités. La poursuite de l'intérêt économique privé néglige les externalités qui sont créées et qui sont supportées par l'ensemble de la société (l'exemple typique en est la pollution, le réchauffement climatique mais également les conséquences sociales des délocalisations d'usines).

Dans un modèle vertueux, il est possible de considérer que les règles du jeu sont globalement favorables à tous et que, par conséquent, il est nécessaire de les respecter. Dans un modèle pervers, chacun percevant que les règles du jeu ne favorisent que les acteurs disposant d'avantages compétitifs, la bataille sur l'édiction de nouvelles règles ou sur le respect des règles actuelles devient essentielle pour l'amélioration de son statut économique et social. Dès lors, la logique individuelle prend le pas sur la logique collective¹. Si, collectivement, il n'est pas possible d'attendre une amélioration de son niveau de vie (voire d'en éviter la détérioration), la logique consiste à privilégier son intérêt individuel pour essayer de s'en sortir malgré tout. Individuellement, cette stratégie est logique et cohérente. Collectivement, il s'agit d'une stratégie d'échec car, par principe, une société fondée sur la compétition individuelle à outrance permet certes à quelques-uns

1. Si les parents connaissent mal l'école, ils ont bien perçu que les nouvelles règles du jeu mondial. Dans un environnement mondialisé où le travail (en tant que mode d'insertion dans la société) est devenu une ressource rare, il n'y a plus de place pour tout le monde et il faut donc être meilleur que les autres. Dans la compétition individuelle, l'accès au travail a remplacé l'accès à l'alimentation.

2. Il y a un siècle, cette compétition existait déjà mais on peut considérer que la participation à la compétition était davantage valorisée que la place d'arrivée. Chaque participant était récompensé. Désormais, seuls les meilleurs le sont. Il ne s'agit donc pas de remettre en cause le principe de compétition qui permet à chacun de donner le meilleur de lui-même, mais de s'interroger sur la récompense accordée où seuls les meilleurs sont reconnus. L'effort importe peu, seule compte la réussite. Cette situation est également visible dans le domaine du handicap, où la compétition pour les places en ESAT est devenue un jeu courant et où la réussite, au sens de l'efficacité, est désormais le critère de sélection. Dans une société socialement stratifiée, la compétition est sans doute ressentie moins douloureusement, car chacun sait que son lot commun est de rester dans la classe sociale où il est né. Dans une société supposée fonctionner au mérite, chacun devrait pouvoir prétendre aux premières places. Si la compétition est apparemment plus ouverte, elle est aussi plus féroce car les places sont limitées.

LE STATUT SOCIAL DE L'ENSEIGNANT NE CESSE DE SE DÉGRADER

de s'en sortir, mais l'immense majorité est vite confondue dans la masse de ceux qui n'ont pas le sentiment d'accéder aux biens reconnus comme essentiels par la société. Le sentiment d'échec est la conséquence naturelle d'un processus de compétition individuelle où seules les premières places sont valorisées².

Cette situation affecte également les enseignants. Dans un environnement concurrentiel, les métiers d'enseignement perdent en partie la dimension mystique qui était la leur : celle de transmission de la connaissance. Cette évolution est confortée par deux phénomènes concomitants : la concurrence croissante sur le marché du travail qui renvoie vers les métiers de l'enseignement des étudiants n'ayant pas d'opportunités alternatives ; et la paupérisation croissante de ces fonctions d'enseignement. Non seulement les rémunérations des enseignants stagnent et baissent en termes de pouvoir d'achat mais, surtout, le statut social de l'enseignant ne cesse de se dégrader.

Il existe donc une confrontation naturelle entre les familles qui attendent des enseignants qu'ils permettent la réussite sociale de leur enfant et des enseignants qui se considèrent encore investis d'une mission sociale collective qui n'est plus reconnue. Comme tout conflit entre deux acteurs, il peut exister un équilibre mais, en l'absence de tierce partie, il est vraisemblable que l'une des parties tendra à faire prévaloir son point de vue.

Aux États-Unis, le modèle économique favorise la domination des parents³. L'enseignant est (indirectement) embauché par les parents pour permettre à leurs enfants de survivre dans la compétition sociale⁴. L'inconvénient est qu'un tel système favorise la fragmentation sociale et la réapparition de classes sociales entre les écoles dotées par les parents de moyens financiers et humains importants et celles chargées de gérer les laissés-pour-compte.

3. Si l'on utilise le modèle académique de la théorie de l'agence, les parents sont l'équivalent du principal (celui qui fixe les orientations, qui évalue, mais aussi qui finance directement ou indirectement), et les enseignants sont les agents qui agissent en fonction des mécanismes mis en place par le principal (les parents ou les comités de parents).

4. L'enseignant reprend le rôle de précepteur qu'il a occupé durant une grande période de l'histoire humaine.

En France, le modèle dominant est pratiquement inversé. Pour des raisons historiques, renforcées par le poids des syndicats enseignants (notamment dans le jeu politique français), les enseignants avaient une autorité quasi-totale non seulement sur leur classe mais également sur leur établissement. L'ouverture progressive des établissements aux parents n'a modifié cet état de fait qu'à la marge. Certes, les parents sont membres du conseil d'administration mais, dans de nombreux établissements, celui-ci passe l'essentiel de son temps à traiter de questions administratives et les enjeux pédagogiques échappent très largement à la consultation des parents. Les parents sont donc tenus en dehors du système d'enseignement, ils ne sont qu'une partie prenante à laquelle il n'est fait appel que pour résoudre des problèmes concrets pour lesquels leur présence est considérée comme souhaitable par les enseignants ou par le chef d'établissement. Dans ce modèle, les parents ne sont que des usagers d'un service public et non des parties prenantes au sens fort du terme. Le service public fonctionne en grande partie en autarcie, poursuivant des buts qui lui sont propres et qui ne prennent que marginalement en compte les attentes individuelles des parents.

CE SYSTÈME ARRIVE À SE MAINTENIR EN CRÉANT SOIT L'EXCLUSION SOIT L'ÉQUIVALENT DES DÉLITS D'INITIÉ.

Ce système arrive à se maintenir en créant soit l'exclusion soit l'équivalent des délits d'initié. Les parents les plus vindicatifs sont rejetés par un système scolaire qui évite toute forme de conflit, ils sont réduits à une contestation qui ne peut passer que par le dénigrement de l'école. S'ils parviennent à être élus, ils sont assimilés par le système qui, par une gestion complexe des normes, arrive à proposer des solutions individuelles pour désarmer le mécontentement des parents élus⁵. Dans ce dernier cas, leurs enfants font l'objet d'une attention un peu plus grande et les parents bénéficient de quelques clés de compréhension pour s'y retrouver dans le système éducatif et pour permettre à leurs enfants de s'en sortir. Néanmoins, l'évolution a priori inéluctable est la constitution d'un volant croissant de familles qui ne voient dans l'école qu'un système incapable de prendre en compte les spécificités de leurs enfants.

5. Ainsi les parents élus obtiennent satisfaction pour leurs enfants sans que pour autant le système éducatif ne se remette en question et ne permette de répondre aux demandes latentes des autres parents non élus.

2. LES CONCEPTS DE TERRITOIRE ET DE JEU DES ACTEURS

ENTRE LES FAMILLES DU 16^E ARRONDISSEMENT PARISIEN ET CELLES DES VILLAGES RURAUX OU DES BANLIEUES, LES PROBLÉMATIQUES N'ONT PAS GRAND-CHOSE À VOIR

Le territoire est le lieu où une communauté humaine se constitue. Tout territoire est façonné par un ensemble de règles, de normes, d'institutions⁶ qui régissent les interactions entre les individus, qui définissent le vivre ensemble⁷. Le territoire n'est pas un donné mais un construit. En effet, les communautés humaines sont enchevêtrées (l'appartenance à une communauté urbaine et l'appartenance à une communauté religieuse, à un parti politique, à une structure associative, à une entreprise), superposées (la région fait partie de la France qui fait partie de l'Europe), construites par l'observateur selon le sens qu'il souhaite leur donner. Retenir comme point d'analyse le territoire permet donc d'éviter d'imposer un territoire comme étant le seul cadre d'analyse possible⁸. Par exemple, pour la carrière des enseignants et leurs modalités de rémunération, il peut être nécessaire de retenir la France comme territoire de référence au nom des principes d'égalité et des possibilités de mobilité sur tout le territoire national ; par contre, pour les relations entre l'école et les familles, le territoire national n'est pas nécessairement l'horizon d'analyse le plus adapté. Entre les familles du 16^e arrondissement parisien et celles des villages ruraux ou des banlieues, les problématiques n'ont pas grand-chose à voir.

Le système qui régit l'équilibre au sein d'un territoire n'est pas mû par une volonté propre, il n'est que le résultat du jeu des acteurs. L'étude des territoires (dans le

6. Ce qu'à la suite de l'économiste Douglass North on peut qualifier de règles du jeu: North, D.C. (1981), *Structure and Change in Economic History*, Norton / North, D.C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press.

7. Ce que le philosophe Henri Bergson qualifiait de morale: Bergson H. (1932), *Les Deux sources de la morale et de la religion*, Presses Universitaires de France, 1959.

8. À la fin du XIX^e siècle, le nationalisme mis en avant par Maurice Barrès et l'exacerbation des sentiments belliqueux résultent aussi d'une incapacité à appréhender les territoires dans leur diversité. Reconnaître une histoire régionale ou communautaire spécifique n'est pas nier une histoire nationale mais en enrichir les facettes. La crise actuelle de l'Europe traduit aussi ce besoin d'intégrer la diversité des territoires dans une histoire commune.

temps et dans l'espace) démontre que certains territoires peuvent durablement souffrir d'équilibres très sous-optimaux sans que pour autant aucun des acteurs impliqués n'ait suffisamment d'intérêt ou de pouvoir pour chercher à modifier l'équilibre existant.

Comprendre le jeu des acteurs sur un territoire donné permet alors d'identifier les facteurs susceptibles de permettre l'évolution de l'équilibre global. Il ne s'agit pas de diaboliser certains acteurs mais de comprendre pourquoi un jeu qui, vu de l'extérieur, apparaît très sous-optimal arrive à se maintenir, voire même continue à se détériorer⁹. En se donnant un cadre territorial (avec les normes qui y sont associées), il est alors possible de recenser les contraintes et les incitations qui sont appliquées à chaque groupe d'acteurs pour comprendre la logique de leurs comportements. Une fois cette logique comprise, il est plus aisé de proposer des solutions qui modifient le système existant de contraintes et d'incitations sans nécessairement chercher à pénaliser tel ou tel groupe d'acteurs.

3. LE RENFORCEMENT DE L'INTÉRÊT COLLECTIF DES PARENTS

Une piste souvent suggérée pour améliorer les relations parents-école consiste à renforcer l'information des parents. Cette solution se heurte à deux écueils. D'une part, elle tend à définir l'information déficiente de façon globale sans tenir compte des situations locales qui peuvent expliquer un tel déficit d'information (faible maîtrise de la langue ou de la culture, rejet d'une information perçue comme une simple démarche marketing, etc.) ; d'autre part, elle suppose que l'information est centrale pour l'action des acteurs et en particulier des parents. Or l'action ne dépend pas que de l'information, elle dépend prioritairement de l'ensemble des incitations et des contraintes auxquelles les parents et leurs enfants sont soumis. Dans certains cas, une diffusion plus grande de l'information ne pourra que renforcer l'impact des normes déjà existantes et ne conduira qu'à une fossilisation du comportement des acteurs.

Une autre piste consiste à favoriser l'émergence de comités de parents indépendants. Paradoxalement, c'est en renforçant le sentiment d'intérêt collectif des parents, par opposition aux intérêts individuels des enfants et à l'intérêt collectif des enseignants, qu'il est possible d'arriver à rétablir un dialogue où les

⁹. L'économiste japonais Masahiko Aoki a montré, par de multiples exemples, des situations d'équilibre qui ne sont compréhensibles que si l'on intègre la pluralité des systèmes d'incitation et de sanction existants : Aoki M. (2010), *Corporations in Evolving Diversity: Cognition, Governance, Institutional Rules*, Oxford University Press.

SOUHAITER LE
RÉTABLISSEMENT
D'UNE RELATION FORTE
ENTRE LES ÉCOLES
ET LES PARENTS EST
INCOMPATIBLE AVEC DES
POLITIQUES PUBLIQUES
UNIFORMES SUR TOUT LE
TERRITOIRE NATIONAL

parties seraient contraintes de négocier. Une telle évolution serait une révolution au sein de l'Éducation nationale car elle supposerait d'accepter que des enjeux se décident au niveau local et que, par conséquent, l'apparente uniformité nationale cède le pas à des particularismes locaux qui pourraient voir le jour au niveau des régions, voire même au niveau des établissements pour certaines situations très spécifiques. En effet, souhaiter le rétablissement d'une relation forte entre les écoles et les parents est incompatible avec des politiques publiques uniformes sur tout le territoire national où les acteurs se voient octroyer des pouvoirs de décision sur des sujets qui ne comportent aucun enjeu¹⁰.

Une modification spontanée des règles du jeu intervient quand les acteurs en présence ont conscience qu'ils gagneraient collectivement et individuellement à une modification des règles. Une telle situation intervient généralement quand la situation s'est tellement dégradée qu'elle devient insupportable pour l'une des parties et que l'autre partie non seulement en est consciente mais qu'elle supporte également des coûts liés à cette dégradation. L'un des acteurs prend alors des initiatives qui ne sont pas contrecarrées par les autres acteurs (voire qui sont facilitées) et un nouvel équilibre peut s'instaurer où les règles du jeu ont été modifiées.

¹⁰. Dans le principe les sujets soumis à l'approbation du conseil d'administration sont très importants. Dans la pratique, ces sujets (les budgets et les heures enseignants) sont tellement contraints que les décisions sont purement formelles. De surcroît, même les marges de discussion sont en réalité inexistantes puisque les décisions pédagogiques (celles qui concernent les enfants et qui, par conséquent, constituent la préoccupation principale des parents) ont fait l'objet d'une concertation préalable entre la direction de l'établissement et les enseignants.

Le conseil d'administration est généralement confronté à des décisions qu'il ne peut qu'approuver ou rejeter, les alternatives sont rarement proposées. Peu d'administrateurs sont prêts à s'engager dans une dissidence qui ne peut que générer des conflits personnels sans aboutir à aucune solution viable en l'absence du soutien des enseignants et du directeur d'établissement. Le seul acteur qui dispose d'un pouvoir émergent est le conseil départemental (ou la commune, ou la région) en raison des financements croissants qu'il apporte.

Apparemment, cette situation est celle qui est observée dans des écoles de la région lyonnaise¹¹ où des parents constituent, sous le regard bienveillant des enseignants, des comités impliqués dans la vie de l'école. L'intérêt serait alors de comprendre quels sont les facteurs qui ont permis ce changement des règles du jeu. Par exemple, à partir de quel niveau d'insatisfaction, les parents sont-ils prêts à supporter les coûts que tout changement implique (coûts de participation, d'information des autres parents, de rencontre avec les autres acteurs, de risque d'exclusion, etc.)? Il serait également intéressant d'identifier les facteurs environnementaux (le degré de syndicalisation des enseignants, l'implication des collectivités territoriales, la situation économique locale, etc.) qui favorisent ou qui entravent ces changements. En effet, au lieu d'agir directement sur le but souhaité (la participation des parents), il est alors possible d'agir sur les facteurs qui facilitent ou qui entravent ces évolutions.

4. UNE PROPOSITION

La prise en compte des relations familles-école est une nécessité. Non pas en raison d'un point de vue partisan ou idéologique mais tout simplement parce que les familles sont de facto un acteur de l'éducation de leurs enfants. Les solutions proposées ne pèchent pas nécessairement dans les mesures proposées mais plus fondamentalement dans leur processus d'élaboration et d'application. Parce que les solutions ignorent la réalité de territoires différents au sein du territoire national, toute imposition d'un système apparemment optimal ne fait que résoudre des problèmes pour une minorité de territoires locaux et en suscite de plus grands pour la majorité des autres territoires.

Promouvoir une implication plus forte des familles dans l'école passe nécessairement par une reconnaissance plus grande de la diversité des territoires. Et elle-même suppose une plus grande latitude offerte aux établissements pour s'adapter à leur contexte territorial¹². Cela ne signifie pas sombrer dans la logique de marché où chaque établissement est en concurrence avec les autres. Cela consiste plutôt à trouver

LA PRISE EN COMPTE
DES RELATIONS
FAMILLES-ÉCOLE EST
UNE NÉCESSITÉ PARCE
QUE LES FAMILLES SONT
DE FACTO UN ACTEUR DE
L'ÉDUCATION DE LEURS
ENFANTS

une façon originale de permettre aux acteurs sur le terrain de dessiner ensemble la possibilité d'une évolution de l'enseignement scolaire vers la prise en compte à la fois des aspirations individuelles des familles à la réussite de leur enfant et de la nécessité d'ouvrir à la différence, à la diversité des connaissances et des savoirs, à la diversité des aptitudes individuelles.

Il nous semble que le modèle des parties prenantes utilisé dans les théories de la gouvernance des Organisations¹³ pourrait utilement permettre de repenser le cadre de négociation entre les différents acteurs de l'éducation. Appliquer ce modèle supposerait de sortir du face-à-face enseignants-parents pour y introduire les autres acteurs que sont en particulier les collectivités territoriales et la société civile (notamment les employeurs). C'est déjà ce que la loi prévoit avec la présence, dans les conseils d'administration des collèges, d'enseignants, de délégués des parents, de représentants des collectivités de rattachement, de personnalités qualifiées.

Comment ce jeu pourrait-il évoluer? La solution consiste à redonner un enjeu aux décisions du conseil d'administration. Pourquoi cette solution n'est-elle pas adoptée? Parce qu'une telle décision remettrait nécessairement en cause les rapports de force existants et notamment la place centrale des enseignants dans le dispositif actuel. La situation peut-elle évoluer? Oui, là où les enseignants constatent que la détérioration du système antérieure est tellement forte qu'elle en devient insupportable, non seulement pour les enfants et pour les familles mais également pour les enseignants eux-mêmes qui deviennent de simples agents administratifs chargés d'appliquer des circulaires sans pouvoir faire preuve d'initiatives pédagogiques.

Comment peut-on accompagner ce changement des règles du jeu? En introduisant un peu plus de souplesse et en acceptant que l'universalité républicaine laisse un peu plus de place aux spécificités de chaque territoire, en acceptant les risques liés à des formes locales d'innovation. Certes, certaines de ces innovations échoueront mais, confrontées aux situations actuelles de sclérose, seules les tentatives locales des acteurs peuvent réinsuffler de la dynamique dans les rapports entre les familles et l'école, entre les enseignants et les parents.

11. Selon le compte-rendu de l'un des membres du comité PEEP sur les relations école-famille.

12. L'uniformisation des procédures, la rigidité du cadre administratif de l'Éducation nationale ne permettent sans doute pas aux établissements d'enseignement de s'adapter localement pour permettre l'évolution vers un équilibre qui serait plus satisfaisant pour toutes les parties prenantes concernées.

13. Cf. les ouvrages de l'auteur: (2008), Gouvernance Contrôle et Audit des Organisations, Economica. / (2010), Éthique et Gouvernance des Organisations, Economica.

7. L'ÉCOLE C'EST LE PATRIMOINE DE CEUX QUI N'EN ONT PLUS

Dominique
SENORE

*Ancien inspecteur de
l'éducation nationale,
responsable des
formations spécialisées
à l'ESPE de l'académie
de Lyon*

dsenore@rhonealpes.fr

QUAND LES CONDITIONS DE VIE, QUAND DES OBSTACLES EMPÊCHENT CERTAINS PARENTS DE L'ÊTRE VRAIMENT ET POUSSENT CEUX-CI À LES ÉLOIGNER DE L'ÉCOLE DE LEURS ENFANTS, VOIRE MÊME À LES EN EXCLURE, CERTAINS S'ADRESSENT À ELLE. C'EST EN EFFET, AFFIRMENT-ILS À JUSTE RAISON, « EN ASSOCIANT LEURS PARENTS À L'ÉCOLE, QUE TOUS LES ENFANTS PEUVENT RÉUSSIR ! »

Faire vivre à chacun un partenariat de véritable coopération reconnaissant tous les acteurs comme des interlocuteurs valables et respectés devient un objectif à rendre absolument opérationnel. Les efforts de tous, pour y parvenir, porteront désormais. Il n'est plus l'heure, pour quelques-uns, de se substituer au

nom d'une prétendue supériorité ou de mener des actions dupliquées, simplement juxtaposées, qui rendent l'Autre invisible. Chacun a sa place, chacun à sa place !

**CHACUN A SA PLACE,
CHACUN À SA PLACE !**

L'association « ATD quart monde », par exemple, créée en 1956 par le père Joseph Wresinski, a fait de cette exclusion de certains parents, largement ignorée par le plus grand nombre, l'objet d'un combat salutaire et nécessaire dont sont nées de multiples initiatives. Je pourrais citer ici, pour leur exemplarité : « Agir contre ce qui empêche d'être parent » -Lille-, « Maurepas » à Rennes, « Lien école-famille » dans le 18^e arrondissement de Paris, « eccofof juralternance » à Dole ou encore « pré-école, pré-pivot et pivot culturel » à Noisy le Grand... D'autres actions existent, sur l'ensemble du territoire, et des informations pour connaître le réseau école d'ATD-Quart Monde sont disponibles sur le site de l'association (atd-quartmonde.fr) ou encore par mail, au secrétariat de l'association : secretariat.ecole@atd-quartmonde.fr.

Être ou se sentir exclus de la société ne doit pas conduire à être exclus du savoir. C'est d'autant plus important que, dans un univers marchand régi par « l'égalité des chances », la concurrence légitime les inégalités au point de les croire naturelles. C'est pourquoi l'École, dès la maternelle et jusqu'à l'université, se doit de créer des passerelles qui permettent aux élèves d'accéder à « l'égalité des droits ». Pour ce qui est de l'égalité des chances, nous avons ce qu'il faut, avec entre autres la *Française des jeux* ! Et la lutte contre les inégalités, toutes les inégalités, a bien sa place sur les frontons des tous les établissements d'enseignement et d'éducation, et bien plus encore, dans les objectifs incontournables de tous les projets pédagogiques et éducatifs.

Des actions concrètes permettent ainsi d'organiser des rencontres et de rétablir le dialogue avec les parents d'élèves pour éviter les crispations dans les relations avec les enseignants et la répétition des malentendus. D'autres actions sont également mises en place pour permettre à TOUS les parents d'oser pénétrer dans l'école de leur enfant. Le plus souvent, pour être utile et plus efficace, le premier accueil se fait devant l'école. Pour certains parents, en effet, traverser la cour, sous le regard des enseignants, peut représenter la pire des épreuves ! Des informations sont fournies, sur des supports et par des moyens diversifiés pour leur proposer, dans l'école, des projets concrets qui leur offrent ainsi la possibilité d'être de véritables partenaires et des interlocuteurs reconnus (choisir un programme de télévision ou un site Internet, réfléchir à une utilisation du téléphone portable, réviser une leçon ou rédiger un courrier administratif...). Plus aucune mère ni aucun père d'élève ne doit pouvoir dire « lorsque je reçois une lettre de l'école, avec le logo inscrit sur l'enveloppe, je tremble ; c'est pire que si je recevais une lettre du juge ! Je me demande quelle énorme bêtise mon fils a faite ».

De plus, dans notre monde aux richesses naturelles qui s'épuisent, les seules richesses inépuisables sont les savoirs et la culture. Non seulement les connaissances humaines ne s'épuisent pas, mais elles se multiplient quand on les partage. C'est ce qu'ont compris tous les enseignants qui associent les parents de leurs élèves pour passer enfin du désamour aux retrouvailles constructives. Certains d'entre eux ont pu bénéficier de modules de formations mis en place dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Quelques formateurs des anciens instituts universitaires de formation des maîtres leur avaient montré la voie... Observons simplement que ces formations sont encore insuffisantes et mériteraient d'être sérieusement développées, dès la formation initiale, puis poursuivies en formation continue tout au long de la vie professionnelle. Mais pour cela faudrait-il encore que le concept de Formation tout au long de la vie soit reconnu et des actions mises en œuvre par le ministère de l'éducation nationale.

MILITONS ET ACCOMPAGNONS LES ACTEURS QUI SE LANCENT DANS LA LUTTE CONTE TOUTES LES SÉGRÉGATIONS, ACCOMPAGNENT LES PARENTS D'ÉLÈVES POUR QU'ILS OSENT EXPRIMER LEURS DIFFICULTÉS ET LEUR VOLONTÉ DE COOPÉRER AVEC L'ÉCOLE

Alors, puisque le seul horizon « sans limites », vivable et porteur d'avenir, semble désormais être celui de « l'égalité des droits d'accès » aux biens communs, et de « l'égalité des droits d'accès » à l'éducation et aux savoirs, militons ouvertement, ensemble, pour que les partenariats évoqués en début de cet article, se multiplient, remplissent les vacances et combent les carences que vivent, depuis quelques décennies, les enseignants. Militons et accompagnons les acteurs qui se lancent dans la lutte contre toutes les ségrégations, accompagnent les parents d'élèves pour qu'ils osent exprimer leurs difficultés et leur volonté de coopérer avec l'École et ses acteurs et retrouvent leur dignité de parents d'élèves.

Toutes les initiatives menées en ce sens montrent que le respect des parents d'élèves conduit, chez les élèves, à un plus grand respect d'eux-mêmes et des autres, entraînent une attitude moins opposante et moins agressive. Il n'y a pas de recette miracle, nous le savons. Les « yaka » et les « faukon » ne sont jamais de bons conseils ! Alors, qui d'autre, mieux qu'Ariane Mnouchkine, artiste et metteuse en scène de théâtre pourrait conclure mon propos : « *Expérimentons, nous-mêmes, expérimentons, humblement, joyeusement et sans arrogance. Cent fois sur le métier, remettons notre ouvrage. Scrutons nos éprouvettes minuscules ou nos alambics énormes afin de progresser concrètement dans notre recherche d'une meilleure société humaine. C'est du minuscule au cosmique que ce travail nous entraînera et entraîne déjà ceux et celles qui s'y confrontent.* »

8. L'ÉVALUATION PAR CONTRAT DE CONFIANCE POUR AMÉLIORER LA CONFIANCE À L'ÉCOLE

André
ANTIBI

Professeur des
universités,
inventeur du concept
de « Constante
macabre »

andre.antibi@gmail.com

Avec
les témoignages de

Gérard LAUTON
Corinne OTTOMANI

1. POUR DE MEILLEURES RELATIONS PARENTS-ÉCOLE

L'orientation des élèves est souvent à l'origine d'un manque de confiance entre les parents d'élèves et les professeurs. Les conseils, ou les décisions, concernant l'orientation des élèves ne sont pas toujours compris et acceptés par les parents. Dans ce contexte, l'évaluation joue un rôle très important. Une note est-elle toujours représentative du niveau réel d'un élève ? Pourquoi un changement de classe ou de professeur peut-il être à l'origine d'une baisse de niveau de ces enfants ?

Ce type de questions est légitime ; en effet, de nombreuses études, en docimologie par exemple, peuvent justifier l'inquiétude de tels parents. Le dysfonctionnement que nous présentons ci-dessous, la constante macabre, peut également justifier de

telles préoccupations. En effet, comme on va le voir, ce phénomène est souvent à l'origine de l'échec scolaire artificiel de nombreux élèves.

AMÉLIORATION DU CLIMAT DE
CONFIANCE ENTRE ÉLÈVES ET
PROFESSEUR, AMÉLIORATION
DE LA CONFIANCE EN SOI DES
ÉLÈVES, INCITATION AU TRAVAIL

Le système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC), beaucoup plus juste, améliore sensiblement une telle situation car il permet de supprimer la constante macabre. Un tel système a d'autres avantages importants, notamment : amélioration du climat de confiance entre élèves et professeur, amélioration de la confiance en soi des élèves, incitation au travail.

Concernant les relations Parents-École, citons un extrait du témoignage de Florence Robine, Directrice Générale de la DGESCO, qui figure dans le livre « Pour des élèves heureux en travaillant, ou les bienfaits de l'évaluation par contrat de confiance » : «... L'autre bénéfice intéressant (de l'EPCC) est celui d'une amélioration réelle de la qualité de la relation école parents. Une certaine confiance retrouvée, un contrat clair partagé avec les familles où chacun voit sa place clairement explicitée, et ses compétences reconstruites, en sont sans doute la clé... »

2. LA CONSTANTE MACABRE

De quoi s'agit-il ?

Imaginez un professeur excellent avec des élèves excellents. Si dans un tel contexte, toutes les notes sont bonnes (elles devraient l'être bien sûr), le professeur est montré du doigt, et est considéré comme un professeur laxiste, voire pas très sérieux. Les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes suspecteraient a priori un professeur d'une matière importante dont la moyenne de classe serait souvent de 15 ou 16 sur 20.

Ainsi, sous la pression de la société, les enseignants semblent obligés, pour être crédibles, de mettre un certain pourcentage de mauvaises notes, même dans les classes de bon niveau : une constante macabre en quelque sorte.

J'insiste sur le fait qu'il s'agit d'un phénomène de société dont les enseignants ne sont évidemment pas les seuls responsables.

Il y a quelques cas où ce dysfonctionnement existe peu ; par exemple dans les matières considérées, à tort, comme secondaires (musique, arts plastiques, éducation physique et sportive), dans l'enseignement professionnel. Ces exceptions sont encourageantes car elles montrent que la constante macabre n'est pas liée en profondeur à la nature des français, puisqu'il suffit de changer de matière pour ne plus la rencontrer.

LES ENSEIGNANTS
SEMBLENT OBLIGÉS,
POUR ÊTRE CRÉDIBLES,
DE METTRE UN CERTAIN
POURCENTAGE DE
MAUVAISES NOTES

Dans l'enseignement Primaire

Contrairement à ce que certains pourraient peut-être penser, la constante macabre existe déjà dans l'enseignement primaire. Plus précisément, les enseignants sont invités à mettre trois types d'appréciation, « acquis », « non acquis », « en voie d'acquisition ». Inconsciemment, ils se sentent obligés de mettre des élèves dans chacun des trois groupes pour avoir l'impression d'avoir évalué correctement.

À ce sujet, l'anecdote suivante peut avoir un caractère cocasse : trois inspecteurs de l'éducation nationale, convaincus de l'intérêt du combat contre la constante macabre, ont avoué au cours d'une de mes conférences qu'ils seraient très choqués s'ils inspectaient un professeur qui ne mettrait aucune appréciation « non acquis » à un contrôle...

Les enseignants en sont-ils conscients ?

Non, en général.

Moi-même, durant les vingt premières années de ma carrière d'enseignant, j'étais convaincu qu'un « bon » sujet d'examen devait donner lieu à une moyenne de 10 sur 20, quelles que soient les conditions de travail et les qualités de l'enseignant et des élèves. Or, avec une moyenne de classe de 10 sur 20, la moitié des élèves environ est en situation d'échec.

C'est aberrant, absurde, grotesque quand on en prend conscience, et pourtant cela est vrai. Une tradition ridicule qui se perpétue de génération en génération : il est très difficile de remettre en cause un système dans lequel on baigne.

IL EST TRÈS DIFFICILE DE
REMETTRE EN CAUSE UN
SYSTÈME DANS LEQUEL
ON BAIGNE

Reconnaissance de l'existence de ce phénomène

Lorsque des explications détaillées leur sont données, les enseignants reconnaissent l'existence de ce dysfonctionnement. Plus précisément, après mes conférences sur ce thème, une énorme majorité d'enseignants (96%) reconnaît l'existence de ce phénomène, surtout lorsque j'explique comment nous faisons, inconsciemment, pour obtenir une telle constante : difficulté des questions, longueur du sujet, barème...

Ce résultat encourageant a été obtenu par une enquête réalisée dans quinze académies auprès de 3020 enseignants à la fin d'une réunion sur ce thème à laquelle ils étaient tenus d'assister. Les enseignants interrogés n'étaient donc pas acquis, a priori, à « ma cause ».

Il est clair qu'une telle adhésion ne peut être obtenue après quelques minutes seulement de présentation de ce dossier ; il n'est pas facile en effet de prendre conscience que nous sommes des sélectionneurs malgré nous.

Pourquoi ce phénomène est-il inconscient ?

Je propose trois réponses possibles à cette question :

— *La tradition*

L'être humain n'aime pas ne pas faire comme tout le monde ; donc lorsqu'une situation existe, on la reconduit sans se poser de questions, tout bêtement en quelque sorte.

Certains aimeraient peut-être y voir des raisons hautement politiques ; je suis convaincu du contraire. Cette conviction est d'ailleurs étayée par l'origine des soutiens au mouvement contre la constante macabre : on y retrouve une très grande diversité de sensibilités, dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé.

Pour illustrer le poids de la tradition, il suffit de penser à la valise à roulettes. Combien de temps a-t-il fallu attendre pour que l'on se décide à mettre des roulettes sous une valise ? Combien de visites chez le médecin de personnes souffrant de maux de dos après avoir porté une valise trop lourde ? Est-ce la faute à un gouvernement de gauche ? De droite ? À Mitterrand ? À Chirac ? Non ! La raison est toute bête : par tradition, on met des roues sous un chariot, ou derrière des chevaux, mais pas sous une valise. Et puis un jour, la tradition (heureusement) a changé ; on a osé mettre des roues sous une valise. À présent, si dans un aéroport ou dans un hall de gare quelqu'un se « casse-le dos » en portant une lourde valise sans roulettes, on le remarque et on le considère comme marginal...

IL N'EST PAS FACILE
EN EFFET DE PRENDRE
CONSCIENCE QUE
NOUS SOMMES DES
SÉLECTIONNEURS
MALGRÉ NOUS

— *La courbe de Gauss*

On pense qu'une répartition de notes est un phénomène naturel, et donc qu'il est normal qu'elle donne lieu à une courbe de Gauss.

Or une répartition de notes n'est évidemment pas un phénomène naturel analogue à une répartition de tailles ou de poids d'individus. D'autre part, même si c'était un phénomène naturel, pourquoi une telle courbe serait-elle centrée à 10 ?...

Une remarque à ce sujet : ce qui est un phénomène naturel, c'est la vitesse d'acquisition d'une notion par un élève. Il n'y a aucune raison pour que tous les élèves comprennent une notion nouvelle à la même vitesse. Mais lors d'une évaluation, si les règles du jeu sont bien définies, la situation est tout à fait différente : deux élèves ayant consacré un temps

différent à leurs révisions, peuvent avoir les mêmes résultats si les compétences exigibles sont acquises.

— *Confusion entre phase d'apprentissage et phase d'évaluation*

Pendant la phase d'apprentissage, il est normal que certains élèves éprouvent plus de difficulté que d'autres ; par suite, si on ne prend pas garde à différencier cette phase et la phase d'évaluation, on pourrait en déduire que le phénomène de constante macabre est normal, naturel.

Signalons à ce sujet que la phase d'évaluation représente une très petite partie du temps d'enseignement, 10% environ. Pendant la phase d'apprentissage, il est souhaitable de proposer aux élèves des activités riches, parfois sources d'obstacles ; sans oublier bien sûr de motiver les bons élèves. Mais ce n'est certainement pas en posant un exercice trop difficile un jour de contrôle que l'on fera progresser l'ensemble d'une classe. Au contraire, cela conduit le plus souvent au découragement d'une majorité d'élèves qui se rendent compte que leur travail n'est pas récompensé.

IL N'Y A AUCUNE RAISON
POUR QUE TOUS LES
ÉLÈVES COMPRENNENT
UNE NOTION NOUVELLE
À LA MÊME VITESSE

Conséquences catastrophiques de ce dysfonctionnement

Pour reprendre un titre qui a figuré à la Une d'un grand quotidien français : « *La constante macabre* » « *pourrit* » notre système éducatif »

Mentionnons quelques conséquences importantes de ce dysfonctionnement :

- Chaque examen est un concours déguisé. La lutte contre l'échec scolaire restera donc vaine.
- Échec injuste et artificiel de nombreux élèves qui, faisant partie des moins bons élèves d'une classe, ont une mauvaise note malgré leur travail et la compréhension des notions de base.
- Perte de confiance dans les rapports entre élèves et enseignants.
- Perte de confiance en soi des élèves français.
- Trop nombreux cours particuliers : il ne suffit pas de comprendre pour s'en sortir ; il faut absolument éviter de faire partie du mauvais « tiers » de la classe. Ainsi, chaque examen est un concours déguisé. On peut ainsi concevoir l'existence de si nombreux cours particuliers.
- Mal-être des élèves français à l'école. À ce sujet, il y a quelques années, une enquête internationale PISA a été particulièrement éloquent : sur 41 pays (250 000 élèves interrogés), la France occupe la dernière place dans le domaine du bien-être à l'école.
- Baisse inquiétante du nombre d'étudiants dans les filières scientifiques. Plus précisément, la sélection des élèves s'appuie souvent sur leurs résultats en mathématiques et en sciences physiques (à une époque, c'est le latin qui jouait ce rôle).

Par suite, ces disciplines, pourtant passionnantes, sont considérées comme des outils de sélection, difficiles, et plaisent moins. À ce sujet, citons le Ministre Hubert Curien, un Grand Homme que j'ai eu l'honneur et le plaisir de rencontrer et à qui je rends un chaleureux hommage :

« *La collusion trop fréquente entre éducation et sélection, stigmatisée par André Antibi, cause de réels ravages* » (extrait de la préface du livre « *La constante macabre* »).

LA CONSTANTE
MACABRE « POURRIT »
NOTRE SYSTÈME
ÉDUCATIF

LA SÉLECTION DES
ÉLÈVES S'APPUIE
SOUVENT SUR LEURS
RÉSULTATS EN
MATHÉMATIQUES ET EN
SCIENCES PHYSIQUES

Comment les professeurs obtiennent-ils « leur » constante macabre ?

J'ai repéré dix pièges dans lesquels les enseignants tombent inconsciemment pour ne pas échapper à la constante macabre. Je dois avouer que je suis pleinement victime des neuf premiers...

- Difficulté des questions posées : on pose au contrôle des questions qui ne ressemblent pas à celles que l'élève a déjà traitées.
- La question cadeau : il s'agit d'un phénomène bien français : « *En France, si un professeur est convaincu que tous les élèves répondront à une question, il ne la pose pas* »
- Des sujets bien équilibrés : lorsque l'on élabore le sujet de contrôle, on commence par des questions faciles (mais pas cadeau...), puis on y met des questions de plus en plus difficiles, et à la fin des questions pour les meilleurs qu'il ne faut surtout pas oublier. Je dois avouer que lorsque je fais un sujet de ce type, j'éprouve un réel sentiment de satisfaction, sans me rendre compte qu'en réalité je construis « ma courbe de Gauss »...
- Barème : pour illustrer ce point, je vais d'abord présenter une situation que j'ai souvent connue. Je dois corriger un paquet de copies ; je prends mon courage à deux mains, je fais un barème, et je commence à corriger. Première copie : 19 sur 20, deuxième copie : 18,5, troisième copie : 19,5, quatrième copie 20. Je devrais être satisfait, me dire que les élèves ont bien travaillé, que j'ai bien expliqué. Eh bien NON ! Je n'ai jamais pensé cela. Je me dis que ça ne va pas, et, très naturellement, sans aucune pointe de méchanceté, convaincu du bien-fondé de ma démarche, je réajuste mon barème pour que les notes soient plus « normales », c'est-à-dire (en France) plus basses...
- Rigueur dans la rédaction : quand on pense que le sujet n'était pas assez difficile, on est plus exigeant dans la présentation, dans la rédaction.
- Des sujets trop longs : quand on a l'impression que le sujet risque d'être trop facile, on le rallonge. Il s'agit en quelque sorte d'un phénomène de compensation...
- Au sujet de la longueur des sujets, on ne peut que déplorer une lacune énorme dans les programmes officiels : il n'y a pas un mot susceptible d'aider les enseignants à élaborer des sujets de longueur convenable. Cela semble surréaliste, mais c'est malheureusement vrai !
- À la recherche d'un beau sujet : ceci se produit davantage à partir d'un certain niveau d'études ; on essaie de présenter dans le sujet un point ou un résultat que l'on trouve intéressant. Motivés par un tel objectif, on oublie très souvent le paramètre « longueur ».

- Désir de balayer tout le programme du contrôle: au départ, l'intention est louable ; on veut éviter certaines injustices qui pourraient apparaître lorsque le sujet ne porte que sur une partie du programme. On est ainsi amenés à ajouter une ou deux « petites » questions, sans se préoccuper de la longueur du sujet.
- Faire en sorte que le meilleur élève ne termine pas avant la fin du temps imparti: on ne se rend évidemment pas compte qu'en élaborant un sujet dans cet esprit, on « macabrise » son évaluation, car il ne s'agit plus de tester des compétences clairement définies. Il faut au contraire se dire qu'il est normal que les meilleurs élèves terminent avant la fin de l'épreuve ; Il suffit alors de poser une question difficile hors-barème et non notée pour valoriser comme il se doit ce type d'élèves.
- Une drôle de générosité: le professeur pose un sujet qu'il sait long et difficile, puis il augmente les notes, par exemple pour passer d'une moyenne de classe de 7 sur 20 à 9 sur 20. Comme je l'ai signalé précédemment, c'est le seul « truc » que je n'ai jamais utilisé ; mais il ne faut surtout pas accabler les collègues qui utilisent ce type de procédé. La situation est tellement déplorable que chaque professeur s'en sort comme il peut.

Ce phénomène est-il présent dans d'autres pays ?

Non en général, sauf dans quelques pays qui, traditionnellement, s'inspirent du modèle éducatif français: Afrique francophone, Espagne, quelques pays d'Amérique latine, Belgique. Ainsi, dans ce domaine, la France est de plus en plus isolée dans le monde.

À ce sujet, signalons un fait particulièrement révélateur: au Québec, l'expression bien française « avoir la moyenne » est incompréhensible. Plusieurs professeurs canadiens interrogés à ce sujet avouent que cette tendance à prendre la note 10 comme repère est particulièrement surprenante, absurde.

Suppression de la constante macabre: des raisons d'être optimistes

- Une très forte majorité d'enseignants souhaite la suppression de la constante macabre.
- Soutien des principaux syndicats et des principales associations, dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé: enseignants, parents d'élèves, élèves, étudiants, chefs d'établissement. La liste précise de ces soutiens peut être consultée en annexe, en fin de livre.
- Prise en compte de ce phénomène dans des textes officiels: Colloque au Sénat (2006), Rapport de la commission parlementaire Groperrin (2010)...

- Soutiens officiels au plus haut niveau: Ministère, syndicat des Directeurs Généraux des Services (précédemment appelés « Inspecteurs d'Académie »), association des Directeurs Diocésains...
- Très importante sensibilisation de la presse.
- Existence d'une évaluation adaptée au système éducatif français: le système d'Évaluation Par Contrat de Confiance (EPCC).

3 .LE SYSTÈME D'ÉVALUATION PAR CONTRAT DE CONFIANCE (L'EPCC)

L'ÉLÈVE DOIT PRENDRE
CONSCIENCE DU FAIT
QUE LES EFFORTS QU'IL
FOURNIT NE SONT PAS
VAINS, QUE LE TRAVAIL
EST UNE VALEUR
IMPORTANTE

Principal objectif: permettre concrètement et simplement à l'enseignant de se « libérer » de la constante macabre. Un système d'évaluation destiné à éradiquer ce phénomène a été expérimenté pendant trois ans. Il s'agit du système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC). Ce système est très facile à utiliser et ne nécessite aucun moyen supplémentaire. Il est déjà mis en pratique par plusieurs dizaines de milliers d'enseignants. Cette méthode d'évaluation repose sur le principe de base suivant: l'élève doit prendre conscience du fait que les efforts qu'il fournit ne sont pas vains, que le travail est une valeur importante.

Réalisation pratique

- Programme de révision: une semaine environ avant chaque contrôle de connaissances, l'enseignant donne un programme très détaillé de révisions; plus précisément, il choisit et communique une liste de points (cours, exercices, commentaires de textes...) « balayant » toutes les notions fondamentales du programme officiel, déjà traités et corrigés en classe. L'élève est informé que les 4/5 environ de l'épreuve du contrôle porteront sur certains des points de la liste. Précisons qu'*il ne s'agit nullement de communiquer le sujet du contrôle à l'avance!* Cette liste, qui peut contenir certains points des programmes précédents, doit être suffisamment substantielle pour supprimer tout risque d'apprentissage par cœur immédiat.
- Séance de questions-réponses: deux ou trois jours environ avant l'épreuve, l'enseignant organise une séance de questions-réponses au cours de laquelle les élèves peuvent demander des explications ou des précisions sur certains points mal compris, qui figurent dans la liste de révision.

- Élaboration et correction du sujet : le sujet du contrôle doit être de longueur raisonnable ; il est normal que les meilleurs élèves terminent avant la fin du temps imparti. On peut alors leur proposer, par exemple, des questions difficiles, hors barème de préférence. D'autre part, les règles de rédaction, malheureusement absentes des programmes officiels, doivent être précisées par l'enseignant.

Les résultats

Les expérimentations de ce système font apparaître très clairement les points suivants :

- La constante macabre est supprimée.
- Les élèves font leurs révisions en confiance, bien moins stressés.
- Amélioration des relations Parents-École
- Les moyennes de classe augmentent de 2 à 3 points sur 20 mais cette augmentation n'est pas uniforme : les notes de certains élèves, découragés jusqu'ici mais travailleurs, peuvent augmenter de plus de 5 points.
- Les notes restent étalées, mais cette fois les élèves qui n'ont pas de bons résultats sont responsabilisés : ils savent pourquoi : trop de lacunes antérieures, manque de travail...
- Une très forte majorité d'élèves aime ce système.
- Point très important : les élèves, mis en confiance, travaillent beaucoup plus.

Ainsi, ce système n'est en rien laxiste. Il est destiné à supprimer la constante macabre mais aussi à encourager et à récompenser le travail.

4. DEUX TÉMOIGNAGES

Les deux témoignages qui suivent ont été réalisés lors d'un entretien que j'ai eu avec chacun des deux professeurs qui mettent en pratique le système d'évaluation par contrat de confiance. Dans le cadre du Mouvement Contre La Constante Macabre (MCLCM), ces deux collègues coordonnent un groupe de recherche sur la mise en pratique de l'EPCC.

CORINNE OTTOMANI-CROC,
PROFESSEUR DE MATHÉMATIQUES EN LYCÉE,
PREMIÈRE EXPÉRIMENTATRICE DU SYSTÈME EPCC
DÈS 2005, COORDONNATRICE MATHÉMATIQUES
POUR LE SECONDAIRE.

Elle répond à ma question sur le bien-être des élèves avec beaucoup d'enthousiasme : « Pour les élèves, ce qui change tout, c'est qu'ils n'ont pas un seul doute sur le fait qu'ils peuvent réussir. Leur inquiétude disparaît ».

LES ÉLÈVES, MIS
EN CONFIANCE,
TRAVAILLENT BEAUCOUP
PLUS

Elle poursuit : « C'est le jour et la nuit. La plupart des élèves, en mathématiques, se sentent capables de "gérer" et ont beaucoup moins peur de cette matière. Tous, au bout de deux contrôles EPCC, sont rassurés ».

Je lui demande ce qu'elle pense de la situation actuelle par rapport à l'époque où elle ne mettait pas en place le système d'évaluation par contrat de confiance. Elle répond : « Ce qui change tout, c'est qu'à chaque fois

qu'on fait ou qu'on rend un contrôle, il n'y a pas ces petites têtes ravagées par le désespoir ; soit lorsqu'ils lisent le sujet, soit quand on leur rend les copies. À présent ce sont plutôt des "YESS!" ou des "YOUPI!", des "SUPER!" qu'on entend dans la classe ».

Elle poursuit : "Quand on rend le contrôle, ça change tout au niveau des commentaires, c'est tout un climat bienveillant qui s'instaure quand je leur dis : "Tu vois, je t'avais dit que tu pouvais y arriver!". Je les encourage à continuer ainsi. Ils sont ragailleurs. »

Elle précise alors concernant le bien-être du professeur : "Pour moi, c'est un bien-être absolu, la certitude et la conviction d'exercer la vraie fonction pour laquelle j'avais envie d'être prof. Je joue le rôle de partenaire, complètement, en phase d'apprentissage aussi. Je partage tout".

Elle poursuit alors en faisant référence aux enquêtes internationales : "Je me sens très concernée et très triste en tant qu'enseignante par les résultats de l'enquête internationale PISA selon

laquelle ce sont les élèves français qui font partie des plus malheureux à l'école. C'est un peu comme si, pour un boulanger, il ressortait que c'est en France que le pain est le moins bon.... Il est urgent que cela change".

Elle termine alors : « On me dit souvent qu'avec l'EPCC, je ne prépare pas mes élèves au monde impitoyable qui les attend à la sortie de l'école. Ma réponse est sans détour : Premièrement, je ne crois pas du tout que le monde est impitoyable à l'extérieur de l'école. Parfois, d'ailleurs, il l'est bien plus à l'école. Moi, j'ai l'impression, au contraire, que j'ai aidé ces jeunes à se tenir droit, à se redresser tout au long de l'année et à sortir du lycée en ayant repris confiance en eux, mais aussi en nous, les adultes, dont ils avaient appris à se méfier. J'ai souvent aussi eu droit à cette réflexion de la part de collègues : « Corinne, attention, ils vont se croire tous bons » ; Là, j'avoue ressentir comme on dit « un grand moment de solitude ». Que répondre ? Tout ce que je sais c'est que je déploie une énergie folle à essayer de les persuader qu'ils sont tous tout à fait capables de réussir. »

LES ÉLÈVES
FRANÇAIS FONT
PARTIE DES PLUS
MALHEUREUX À
L'ÉCOLE

GÉRARD LAUTON, UNIVERSITAIRE,
COORDONNATEUR « EPCC » POUR LE POST BAC

À la question: «Avez-vous remarqué une différence d'ambiance depuis la mise en pratique de l'EPCC?», il répond sans hésiter: «Oui, aux différentes étapes.»

Il poursuit: «Les élèves n'hésitent pas à poser des questions car ils disposent d'une liste précise ; ils pensent que c'est réaliste de tout comprendre. Ils n'ont plus l'anxiété de l'aléatoire de l'examen.»

Il précise alors: «Ce bien-être se manifeste aussi en phase d'apprentissage. Ils comprennent que c'est fructueux de bien s'investir.»

Je lui demande alors s'il y a une différence très nette avec la situation antérieure. «Oui vraiment. J'ai même gardé des relations avec d'anciens étudiants qui me font part de leur grande satisfaction d'avoir bénéficié de l'EPCC, en précisant que ce système a contribué à leur réussite. Cette situation se produit bien plus souvent qu'avant ; il n'y avait pas cette connivence qui résulte de la confiance».

Il précise alors: «Quand je parle de confiance, il y a aussi une confiance en eux-mêmes, qui a augmenté grâce à ce système.»

À la question: «La mise en pratique de l'EPCC a-t-elle un effet positif sur l'investissement des étudiants?», il répond: Oui car l'EPCC conduit à préparer le sujet de l'épreuve en explicitant mieux avec les étudiants les points essentiels du programme en termes de connaissances et de compétences. Cela rend plus visible ce qui est attendu d'eux. On peut attirer leur attention au cours des apprentissages sur les points-clefs qui entreront dans la composition du sujet. On peut aussi mieux repérer en cours de route – et non après le couperet d'une épreuve classique – les notions qui suscitent des difficultés de compréhension.

Et il ajoute: «Lorsque néanmoins un type d'exercice a été moyennement réussi, on peut annoncer qu'il sera au programme d'une épreuve suivante, et permettre ainsi que chacun le comprenne mieux entretemps. En pareil cas, on peut valider les progrès accomplis d'une épreuve à l'autre dans le bilan et les notes de l'étudiant.

Et au sujet du *Contrôle Continu* : L'EPCC permet aussi d'éviter une *segmentation des connaissances et l'oubli d'acquis antérieurs*. Ainsi par exemple, en vue d'une épreuve en avril, on peut mettre de façon explicite dans la *cible de révision* un exercice relevant des enseignements de février. L'étudiant aura à cœur de se réinvestir dans une partie antérieure du programme, sachant que ledit exercice est dans la liste de révision. C'est une façon d'inciter sans piège à une plus grande cohérence des acquisitions tout au long du cycle.»

9. RELATIONS FAMILLE ÉCOLE : LE MÉDECIN SCOLAIRE (MÉDECIN DE L'ÉDUCATION NATIONALE)

Dr Caroline
GENET

Médecin Education nationale
Gironde Chargée de mission
AFPSSU*

Caroline.Genet@ac-bordeaux.fr

LES MALENTENDUS ENTRE FAMILLE ET ÉCOLE, DANS LES DEUX SENS DE CETTE RELATION, VIENNENT ÉMAILLER LE QUOTIDIEN DE CE PRATICIEN.

Au travers de l'évocation de situations rencontrées lors de 2 journées consécutives de travail d'un médecin de l'Education nationale (MEN), il est question dans ce court article de montrer à quel point les malentendus entre famille et École, dans les deux sens de cette relation, viennent émailler le quotidien de ce praticien. Il lui est en effet fréquemment demandé par l'une ou l'autre des parties, voire par les deux simultanément, de jouer le rôle de médiateur. Cette fonction prend beaucoup plus d'importance qu'on ne pourrait l'imaginer dans cette profession dont la pérennité est aujourd'hui remise en question faute d'effectifs pour venir en renforcer les rangs.

En raison de la proximité d'une des séances du comité de réflexion sur les relations familles-école, le médecin scolaire a décidé de prendre note, le lundi et le mardi d'une semaine de juin précédant cette réunion, de tout ce qui lui apparaissait durant son exercice, traiter de ce thème. Voici l'énumération des situations qu'il a eues à gérer, dans l'ordre dans lequel elles se sont présentées à lui. Il ne sera pas détaillé la façon dont elles ont ensuite été prises en charge, la taille de l'article ne s'y prête pas. Il est bon néanmoins de préciser que cela nécessite beaucoup de temps : pour le recueil des données et des différents points de vue, pour l'analyse ensuite, pour la mise en forme du conseil ou de la médiation puis le suivi etc.

SITUATIONS D'ÉLÈVES

La famille de Ren..., élève brillant en 4^e de collège, est inquiète et excédée de voir que la situation de harcèlement à laquelle est soumis leur fils par un jeune de sa classe, persiste malgré des interventions répétées de la vie scolaire et des responsables de l'établissement. La situation s'est tellement dégradée que Ren... en arrive à ne plus vouloir mettre les pieds au collège. La famille sollicite aide et conseil du MEN, ne souhaitant plus interpeler l'équipe enseignante à ce sujet.

L'équipe d'un collège s'inquiète de l'absentéisme d'un élève de 4^e : Dom... et remet en question la souffrance de ce dernier. Celui-ci ne leur offre qu'un masque lisse ou insolent quand il « daigne mettre les pieds » au collège. La prise en charge psychologique de son refus scolaire anxieux est effectuée en hôpital de jour depuis plusieurs semaines, la famille, accompagnée par le MEN jusqu'à cette démarche ayant enfin pris conscience de la gravité de l'état psychique de son fils. Pourtant, malgré l'avis spécialisé du psychiatre et thérapeute de l'adolescent qui juge prématurée la reprise des cours, le Principal de l'établissement reproche encore à cette famille son laxisme. Il fait appeler le médecin par l'infirmière, demandant que celui-ci fasse pression sur les parents et leur explique qu'ils ont fait perdre une année scolaire à cet élève.

Un directeur d'école élémentaire, s'alarme de la situation de Tim... Celui-ci, en CE2, présente un absentéisme récurrent et inquiétant. Le directeur ne sait comment renouer le dialogue avec la maman de cet élève dont les absences finissent par se répercuter sur les apprentissages. Sur la défensive, celle-ci attaque les pratiques enseignantes, fournit de multiples certificats de médecins différents mais peut prendre la décision de partir en vacances avec son enfant en dehors des périodes dédiées. L'analyse prolongée de la situation et l'offre d'accompagner cette maman dans l'analyse de troubles de santé (confirmés), des difficultés d'apprentissage mais aussi d'une fragilité psychique de l'enfant dépassionne le débat et apaise les 2 parties.

Une directrice de maternelle est elle aussi très inquiète de l'absentéisme de deux frères et sœur Sar... 4 ans et Mat... 5 ans scolarisés en Petite et Moyenne Section dans son école (deux à trois semaines par mois environ tout au long de l'année). Dans cette situation encore, la mère incrimine la mauvaise santé de ces enfants. Le père passe parfois à l'école mais n'en dit pas plus que son épouse. L'école, inquiète de voir les enfants déstabilisés à chaque retour après ces absences fréquentes et prolongées, propose d'accompagner ces troubles de la santé. Elle leur suggère de demander à leur médecin traitant si un Projet d'accueil individualisé (PAI) ¹ ne pourrait pas les aider mais les parents refusent toute rencontre ou dialogue.

La directrice manifeste son inquiétude au MEN. Celui-ci, appelant son confrère médecin généraliste de la famille et lui expliquant l'aide possible qu'il se propose d'apporter à ces deux enfants, se voit opposer par ce dernier la notion de secret médical. Le confrère libéral refuse de communiquer au sujet de cette famille mais ne peut rejeter la proposition du MEN qui est de l'entendre lui expliquer pourquoi il a trouvé bon de relayer l'inquiétude de la directrice. Il écouterait donc, sans autre commentaire, que les deux enfants apparaissent perdus dans ces rythmes aléatoires, rechignent à entrer dans les activités proposées, et ne semblent pas apprécier une école dans laquelle ils ont du mal à percevoir ce qu'ils viennent y faire et en laquelle leurs parents ont si peu confiance.

Une école primaire s'émeut et souhaite débattre de l'apparence et de l'hygiène d'un de ses élèves de CM1: Syl... La directrice rapporte des propos « offusqués » de parents d'élèves de l'établissement. Ceux-ci ont été scandalisés, lors du spectacle de fin d'année scolaire donné sur une scène de théâtre municipale, de voir l'habillement « déplorable » infligé à ce pauvre enfant (entre autres un T-shirt qui lui allait jusqu'aux genoux, dont l'encolure trop grande baillait tristement, de taille adulte visiblement et dont la notion même de blanc n'était plus qu'un lointain souvenir). Pour couronner le tout, il avait eu les cheveux rasés au plus court juste avant, pour cause d'invasion parasitaire (comprendre: une attaque de poux) et ne cessait de se passer la main dans les cheveux. Le médecin scolaire interpellé connaît cet enfant qu'il accompagne dans la gestion de sa situation de handicap (il a par ailleurs également assisté à ce superbe spectacle et n'a pu lui aussi que remarquer Syl... Celui-ci, bien que portant le même « uniforme » que les centaines d'autres enfants, attirait immanquablement le regard). Il sait la situation de précarité dans laquelle se trouve sa mère qui l'élève seule. Elle est accompagnée par les services sociaux, mais par fierté, ne supporte pas de demander une aide matérielle qu'elle considère comme une forme de mendicité. Il va s'agir d'adoucir ce regard jugeant de l'école (même si c'est « pour le bien de l'élève »). Il va falloir aider cette maman à prendre conscience de ce que son fils peut ressentir dans certaines situations. Il va falloir veiller à ne pas la blesser et composer avec cet orgueil qui l'aide à affronter les événements. Il va falloir faire AVEC elle.

La mère de Gas..., élève de 5^e de collège, interpelle le médecin scolaire et lui demande son aide. Gas..., dyslexique, est suivi par le MEN depuis son CE1. Il a bénéficié grâce à ses divers enseignants d'aménagements pédagogiques pendant ces 6 années. Son professeur d'histoire géographie de 5^e, estimant qu'il ne fournit pas suffisamment d'efforts ces derniers temps, vient de lui annoncer qu'il lui retire « son temps additionnel » car il ne le « mérite pas », réussissant ses évaluations uniquement quand « il le veut bien ». Il n'est pas question des autres aménagements qui auraient pu être mis en place (agrandissement et contraste

des polices de caractères des énoncés, augmentation des interlignes) mais ne l'ont jamais été malgré explication de la facilitation à la lecture qu'ils auraient pu apporter. La notion: « aménagements pédagogiques accordés au mérite » revient assez fréquemment dans les propos d'enseignants. Les aménagements dans le cadre d'un trouble spécifique des apprentissages sont la compensation d'une situation de handicap. Leur évoquer qu'il ne leur viendrait pas à l'idée de priver un élève myope de ses lunettes parce qu'il a été insolent ou un élève déficient auditif de ses prothèses parce qu'il n'a pas appris sa leçon, les aide parfois à modifier leurs représentations.

Le MEN est contacté par la mère de Jul... élève de seconde dans un lycée professionnel.

L'équipe du LP s'émeut que celui-ci, majoritairement absent depuis janvier et dont le médecin scolaire suit le parcours, ne fasse pas « plus d'efforts » pour réintégrer le lycée maintenant qu'il effectue ses dialyses péritonéales à domicile.

Le praticien a proposé à ce jeune, dialysé 3 fois par semaine dans un service hospitalier depuis janvier et en attente de greffe en raison d'une atteinte rénale gravissime, la possibilité de suivre une assistance pédagogique à domicile² (APAD) quand il se sent suffisamment en forme pour cela. Cela n'a pas été possible en raison de son état de fatigue (physique et psychique) majeur. La maladie s'est déclarée brutalement. Dans le même temps, Jul... a appris le diagnostic et compris que la seule chance de retrouver une vie « quasi-normale » devait passer par la greffe. À l'âge où la plupart de ses camarades se projettent vers leur future vie d'adulte au travers d'un parcours de formation professionnalisant et s'épanouissent au contact de leurs pairs, Jul... se débat avec les résultats d'analyse, régulièrement branché et dépendant d'une machine en attendant qu'un rein lui arrive.

En mai, Jul... a la possibilité d'effectuer ses dialyses chez lui. Il a souhaité reprendre le LP à temps partiel, « pour voir ses copains et retrouver un semblant de normalité dans sa vie ». Un emploi du temps partiel a été élaboré par les professeurs mais il ne vient pas les 3 jours de dialyse contrairement à ce qui avait été prévu. (À signaler: ni les enseignants, ni la famille n'ont sollicité l'avis du médecin scolaire lors de l'élaboration de cet emploi du temps adapté. Il n'apprend cet « arrangement » que fortuitement)

Sans plus de procès, l'équipe (qui s'est pourtant montrée bienveillante sur bon nombre de situations vécues antérieurement) estime qu'il aurait dû faire l'effort de venir au LP l'après-midi des jours où il a ses séances de dialyse le matin. Elle déplore les difficultés qu'elle rencontre pour réussir à joindre sa maman. Le conseil de classe refuse le redoublement et veut entériner le passage en 1^{ère}, estimant que le jeune n'a pas fait son maximum pour rattraper les cours.

La mère demande le redoublement pour problème de santé et ne comprend pas que cela lui soit refusé. Elle sollicite donc l'aide du médecin scolaire, lui expliquant qu'elle n'arrive pas à tout mener seule de front.

La maman de Cass... appelle le MEN. Elle souhaite qu'un plan d'accompagnement personnalisé³ (PAP) soit formalisé par l'école où est scolarisée sa fille. Celle-ci a « vécu l'enfer » l'année de son CM1, n'ayant pas le temps de prendre l'ensemble des cours, ni celui de faire la totalité des exercices demandés, paniquant dans les situations où elle doit à la fois écrire et construire une démarche de réflexion.

L'envoi instantané par mail et l'analyse des comptes-rendus de bilans orthophonique, orthoptique, psychologique et des photocopies de pages de cahiers de l'élève permet de comprendre que cette enfant souffre d'un trouble visuo-attentionnel sévère. Sa lenteur de graphisme, de lecture et sa dysorthographe nécessitent que des aménagements conséquents soient mis en place. Le projet personnalisé de réussite éducative⁴ (PPRE) ne peut plus répondre à ce trouble. L'avis détaillé de l'enseignante, sur les difficultés de Cass..., devra être étudié. Le document médical d'aide à la rédaction du PAP pourra ensuite être rédigé, aidant probablement à mieux comprendre les répercussions des difficultés de Cass... sur le travail quotidien. Les aménagements pédagogiques seront alors choisis par l'enseignant en toute connaissance de cause.

LE MÉDECIN DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Ces demandes d'appui de conseil et de médiation sont venues s'intercaler entre les rendez-vous planifiés du programme du médecin scolaire chaque jour plus dense. Ces 2 journées sont assez représentatives de son quotidien. Si on excepte bien sûr les motifs d'intervention, son exercice est basé sur le même nombre et genre de sollicitations non programmées pour lesquelles il est essentiel que ce praticien continue d'exercer ce rôle. À la suite d'un premier échange autour d'une situation mettant en difficulté l'enseignant ou la collectivité, l'expérience montre qu'il est ensuite fréquemment sollicité par ceux qu'il a précédemment accompagnés. Les occasions de former les personnels de l'Éducation Nationale sont autant de possibilités supplémentaires pour aider ces derniers à mieux comprendre la complexité des facteurs intriqués dans la réussite et la fluidité du parcours d'un élève.

L'évolution démographique sérieusement décroissante de sa profession l'a contraint à s'éloigner de la prévention collective pourtant prévue dans ses missions⁵. Les déterminants récents de notre société, l'ont amené à se spécialiser progressivement dans l'analyse des situations et l'accompagnement d'élèves à

besoins éducatifs particuliers⁶ (loi sur le handicap⁷, accueil des enfants porteurs de maladies chroniques¹, lutte contre l'illettrisme⁸ et le décrochage scolaire⁹, prévention des addictions, lutte contre le harcèlement, prise en charge des troubles psychiques etc.).

À MÊME D'ANALYSER ET COMPRENDRE LE POINT DE VUE DE L'ÉLÈVE ET DE SA FAMILLE, LE MÉDECIN SCOLAIRE PEUT APAISER LES CRAINTES

Si les partenaires proches connaissent le MEN et conseillent aux familles de solliciter son aide, ses compétences de médiateur sont moins bien connues de ceux qui n'ont jamais eu besoin d'avoir recours à lui, et au public en général. À même d'analyser et comprendre le point de vue de l'élève et de sa famille, le médecin scolaire peut apaiser les craintes que génèrent parfois les engrenages complexes de l'institution chez ces derniers. Accessible aux familles quels que soient leurs revenus, présent dans le rural, le MEN gomme en partie les inégalités sociales. À l'interface de l'École et de la santé, il connaît le fonctionnement des deux et peut conseiller parents comme enseignants avec pertinence. Son échelle de temps diffère de celle des enseignants. Alors que ces derniers se sentent pressés par l'obligation de résultat sur l'année scolaire, le médecin considère le présent mais aussi le futur de l'enfant. Il peut se projeter plus avant, conscient que prioriser la prise en charge d'un problème de santé permet souvent de gagner un temps précieux sur les apprentissages ultérieurs. Une fois rétabli, l'élève a une capacité à rebondir qui ne cesse d'étonner, pour peu qu'il soit bien entouré. Mieux vaut s'appuyer sur ces capacités de résilience que laisser les choses se dégrader et vouloir tout mener de front.

Sachant alterner les points de vue, le MEN endosse donc fréquemment cette fonction de médiateur. Il a la possibilité de collaborer aussi bien avec les partenaires de l'institution (infirmiers, psychologues scolaires ou Conseillers d'orientation psychologues et assistants sociaux dans le secondaire) qu'avec ceux qui se situent en dehors de l'institution. En capacité de comprendre la plupart du temps pourquoi telle rencontre élève-enseignant se passe mal, il peut participer à dépassionner un débat École-famille mal engagé. C'est sans doute la raison pour laquelle celles-ci le sollicitent sans cesse davantage tout au long de l'année scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

1. Accueil en collectivité des enfants et des adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période. Circulaire interministérielle n° 2003-135 du 8 septembre 2003 – NOR: MENE0300417C.

www.education.gouv.fr/bo/2003/34/default.htm

2. Assistance pédagogique à domicile en faveur des enfants et adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période. Circulaire n° 98-151 du 17-7-1998 – NOR: SCOE9801935C RLR: 501-5 – MEN DESCO B4.

www.education.gouv.fr/bo/1998/30/ensel.htm

3. Le plan d'accompagnement personnalisé. Circulaire n° 2015-016 du 22-1-2015 – NOR: MENE1501296C – MENESR – DGESCO A1-3.

www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85550

4. Programmes personnalisés de réussite éducative: Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège. Circulaire n°2006-138 du 25-8-2006 – NOR: MENE0601969C – RLR: 514-2; 520-0 – MEN DGESCO A1-A2.

www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601969C.htm

5. Missions des médecins de l'Education nationale. Circulaire n°2001-013 du 12-1-2001 – RLR: 505-7; 627-4 – NOR: MENE0003331C – MEN – DESCO B4.

www.education.gouv.fr/bo/2001/special1/texte.htm

6. Suivi et accompagnement pédagogique des élèves – Évaluation des acquis, accompagnement pédagogique des élèves, dispositifs d'aide et redoublement: modification. Décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 – J.O. du 20-11-2014 – NOR: MENE1418381D – MENESR – DGESCO A1-2

www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=84055

7. Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées consolidée au 12-06-2010.

www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=EADBFBB601793B917305753232DF8BF9.tpdilao8v_2?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=20100611

8. Lutte contre l'illettrisme, grande cause nationale 2013, enjeu majeur de la réussite éducative. Discours Mme G. Pau-Langevin 11 juin 2013.

www.education.gouv.fr/cid72348/lutte-contre-l-illettrisme-grande-cause-nationale-2013-enjeu-majeur-de-la-reussite-educative.html

9. Vaincre le décrochage scolaire Nov. 2014. Nouveau plan contre le décrochage scolaire

www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-le-decrochage-scolaire.html

* L'Association Française de Promotion de la Santé Scolaire et Universitaire (AFPSSU).

www.afpssu.com/6501-2/

10. LES PARENTS FACE AUX NOUVEAUX RYTHMES SCOLAIRES : UNE RÉFORME POUR REFONDER L'ÉCOLE OUI, MAIS COMMENT ?

Claire
LECONTE

Professeur émérite en
psychologie de l'Éducation à
l'Université de Lille III
Spécialiste des temps et des
rythmes de l'enfant

QUELQUES RAPPELS UTILES À LA COMPRÉHENSION DU « POURQUOI CETTE RÉFORME »

En 2008, suite à la promesse de campagne présidentielle du candidat Sarkozy, le ministre de l'éducation de l'époque, Xavier Darcos, publie un décret interdisant le temps d'école le samedi matin, permettant ainsi de donner satisfaction aux quelques parents suffisamment aisés pour s'octroyer des week-ends à la campagne. Par ce décret, le temps scolaire hebdomadaire obligatoire pour les enfants passe de 26 h à 24 h, les deux heures ainsi récupérées devenant des heures d'aide personnalisée que les enseignants doivent organiser au cours de l'année pour les enfants présentant diverses difficultés.

CETTE SUPPRESSION
DE DEUX HEURES
D'ENSEIGNEMENT POUR
TOUS LES ENFANTS
N'EST PAS UNE DÉCISION
PRISE POUR RESPECTER
LES BESOINS DES
ENFANTS

Un point d'orgue est ici nécessaire: non cette suppression de deux heures d'enseignement pour tous les enfants n'est pas une décision prise pour respecter les besoins des enfants, mais bien un choix politique pour réaliser des économies dans les finances publiques: Luc Ferry interviewé par Europe 1 le 2 septembre 2008, répondait ainsi aux questions posées: « La suppression du samedi et la semaine de quatre jours, est-ce d'après vous une bonne mesure? » – Réponse de Luc Ferry: « Cela dépend de quel point de vue on se place. Si on se place du point de vue des performances des élèves, ce n'est pas forcément une chose formidable. Si on se place d'un point de vue budgétaire cette suppression à la fois d'heures et de postes [...] est évidemment défendable. [...] on peut dire – ce que je pense personnellement – les questions budgétaires et

de la dette publique sont fondamentales et on ne peut pas exempter l'Éducation nationale, étant donné le nombre de fonctionnaires qu'il y a dans cette maison, d'un effort y compris sur le plan budgétaire ».

« VOUS AVEZ DANS
CETTE MESURE UN
AVANTAGE POLITIQUE
ET UNE RÉDUCTION DES
COÛTS BUDGÉTAIRES »

Et à la question: « En supprimant le samedi, on fait des économies? » Réponse: « Bien sûr, il faut vraiment être technicien pour le savoir. On peut l'expliquer simplement. Le passage de 26 à 24 heures, même dans le primaire, cela change le nombre de postes. Parce que la suppression des deux heures de soutien pour les élèves en difficulté permet de supprimer les RASED, ou réseau d'aide et de soutien à l'éducation dans les départements. Cela fait économiser 8 000 postes. Il faut quand même le savoir. C'est un point très important. C'est cela, l'enjeu de cette réduction, outre le fait qu'évidemment cela fait plaisir aux parents, aux élèves et aux professeurs. Vous avez dans cette mesure un avantage politique et une réduction des coûts budgétaires ». (Europe 1, 2 septembre 2008). Comment les syndicats d'enseignants

ont-ils pu rester muets devant de tels propos??? D'autant qu'il conclut par: « On ne peut pas soutenir raisonnablement qu'en supprimant des heures, les élèves vont apprendre plus de choses ».

Le temps scolaire annuel obligatoire pour tous les enfants devient donc de 864 heures annuelles, ce temps doit être réparti sur 4 jours, sauf, par dérogation, avec une 9^e 1/2 journée. La semaine scolaire de 4 jours devient donc la généralité française, alors qu'en 2000 70 % des écoles étaient à 5 jours dont 90% avec le samedi matin de classe.

LES MINISTRES SE SUIVENT

En 2010, Luc Châtel lance une grande consultation publique via Internet et crée un comité de réflexion sur les rythmes scolaires. Simultanément il met en place une méthode permettant de supprimer 16 000 postes en 2011. Ainsi le 28 mai 2010 le Café Pédagogique publiait le contenu d'un document ministériel qui lui était parvenu dans lequel étaient identifiés « pas moins d'une trentaine de « leviers ». La plupart affectent directement les classes. C'est le cas par exemple

de l'augmentation de la taille des classes, de la baisse de la scolarisation à 2 ans, de l'enseignement spécialisé – RASED ».

CET EFFORT REPRÉSENTE L'ÉQUIVALENT DE 16 000 POSTES D'ENSEIGNANTS ENTIÈREMENT DÉDIÉS À AIDER LES ÉLÈVES QUI EN ONT LE PLUS BESOIN

La mesure la plus grave concerne les Rased, particulièrement les maîtres E et G et les psychologues scolaires. Pour le ministère, « La durée de l'enseignement scolaire dans le premier degré est désormais fixée à vingt-quatre heures hebdomadaires dispensées à tous les élèves auxquelles s'ajoutent deux heures d'aide personnalisée en très petits groupes pour les élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages. Cet effort représente l'équivalent de 16 000 postes d'enseignants entièrement dédiés à aider les élèves qui en ont le plus besoin. Dans ce nouveau contexte, la contribution des enseignants spécialisés des RASED, qui s'ajoute à cet effort, doit évoluer ». Le ministère reconnaît que la mesure est difficile : « Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de cette mesure montrent qu'elle nécessite une affirmation et un accompagnement politiques importants. Il vous est demandé

ici un exercice d'évaluation du besoin minimal en maîtres E et des conséquences en termes de libération d'emplois de l'absence de recrutement nouveau de psychologues scolaires et de maîtres G. »

Étant à l'époque responsable du centre de formation des psychologues scolaires de Lille, je peux affirmer que nous avons pu constater une baisse importante de recrutements ce qui a mis à mal le centre de formation lui-même puisque le financement de la formation par le ministère était annuel et proportionnel au nombre de stagiaires.

EN DÉCEMBRE 2011 LUC CHATEL DÉCLARE QUE LE DOSSIER EST TROP SENSIBLE POUR QU'ON Y TOUCHE ET DÉCIDE DONC DE NE RIEN CHANGER

Le comité sur les rythmes scolaires poursuit néanmoins son chemin, un rapport est remis avec propositions et publié en janvier 2011, mais en décembre 2011 Luc Chatel déclare que le dossier est trop sensible pour qu'on y touche et décide donc de ne rien changer.

Mai 2012, changement de président et de ministres. Vincent Peillon, nouvellement nommé, déclare sur France Inter, avant même

d'avoir pris les rênes du Ministère de l'Éducation, le jeudi 17 mai : "Nous reviendrons sur la semaine de cinq jours. Ce n'est pas le plus simple, mais nous le ferons pour la rentrée 2013." Et à la question « La cinquième demi-journée sera-t-elle le samedi ou le mercredi? » il répond : « Le mercredi [travaillé], c'est sans doute mieux [que le samedi], mais les collectivités locales sont capables d'aménager au mieux. Il y en a d'ailleurs qui le font déjà ».

Quelle fut alors la réaction de Luc Ferry? Il applaudit, considérant que la semaine de quatre jours était une décision « insensée ». Et voici ce qu'il dit sur France Info : « En gros pour le Président Chirac comme pour le Président Sarkozy, un bon ministre de l'éducation, c'est d'abord quelqu'un qui supprime des postes, un maximum de postes, sans mettre trop de gens dans la rue ». En tout cas, « c'est comme cela que je l'ai vécu ».

Et il rentre dans le détail en affirmant que « le seul but de l'opération c'était de supprimer les RASED, les réseaux d'aide spécialisée aux enfants en difficulté. Cela permettait de supprimer un certain nombre de milliers de postes. Mais la capacité de concentration des tout-petits est au minimum (voulait-il en fait dire au maximum?) de 4 h, 4 h 30 par jour. Donc si vous concentrez tout sur quatre jours, vous mettez en péril cet apprentissage. C'était absurde. »

Il explique encore qu'il avait été plaider en ce sens auprès de Nicolas Sarkozy qui avait été selon lui sensible à ces arguments avant de lui dire : « Mais voilà il faut bien supprimer des postes... ».

Deux semaines avant cette date, alors que Vincent Peillon n'était encore que chargé de l'éducation dans l'équipe du candidat Hollande, il avait déjà fait part de la volonté de ce dernier de revenir à cinq jours de classe par semaine. « Le souhait de François Hollande est que la discussion ait lieu cet été, qu'une loi d'orientation et de programmation soit déposée à l'automne et qu'à la rentrée 2013 nous puissions, si nous sommes allés au bout de cette discussion, faire les choses », avait-il dit. Cette réforme serait appliquée « de façon généralisée », sur tout le territoire, mais « il y aura une marge de discussions avec les collectivités locales », avait-il ajouté.

Le 17 mai, sur France Inter, il dit encore : « Ma première pensée va à l'ensemble des personnels qui se consacrent à l'éducation », « On ne réformera pas l'école française contre les professeurs ou sans les professeurs mais pas non plus contre ou sans les parents d'élèves ». « L'éducation, c'est la France de demain, c'est elle qui est pénalisée, nous vivons une crise d'avenir », a aussi déclaré M. Peillon pour illustrer « la cohérence » de la priorité donnée par François Hollande à l'éducation et la jeunesse.

Suite aux réactions immédiates des syndicats et à l'intervention de Jean-Marc Ayrault pour calmer le jeu, fut annoncée une concertation (Vincent Peillon insista plusieurs fois sur le mot pour l'opposer à négociation) sur l'été suivant. Comme beaucoup d'autres j'y ai été invitée et ai participé à deux ateliers, celui sur « Des rythmes éducatifs adaptés » et celui sur « Une école attentive à la santé des élèves ». Selon le ministère, 800 personnes répartis en 21 ateliers ont participé à la concertation, représentant les fédérations et associations, de parents, partenaires de l'école, d'animations sportives, culturelles, artistiques, les syndicats, les représentants des collectivités territoriales, des élus, tous les acteurs de la communauté éducative, 23 ministères ont été associés à la démarche (je ne sais lesquels!), et ce furent 300 heures d'ateliers. Moi-même ai déposé lors de ces ateliers, des propositions et des argumentaires, sur le site du MEN, qui ont été repris par nombre d'associations et syndicats et publiés sur leurs sites respectifs. Les ateliers ont pris fin le 28 septembre 2012 et le 9 octobre était organisée une séance à la Sorbonne pour la remise officielle du rapport à François Hollande, ce qui a été l'objet de mes premières interrogations. Comment en si peu de temps toutes ces heures de débats concernant autant d'interventions ont-elles pu être décryptées et retranscrites ?

De plus je n'ai pu alors que constater que des promesses faites en atelier n'ont pas été reprises lors de la réalisation du rapport : dans l'atelier Santé, il avait été déclaré que si des propositions étaient faites et remportaient le consensus des membres de

LA VOLONTÉ DE
FRANÇOIS HOLLANDE
QUE SOIT DÉPOSÉE UNE
LOI D'ORIENTATION ET
DE PROGRAMMATION
DANS L'AUTOMNE
SUIVANT CETTE
CONCERTATION DE
L'ÉTÉ FUT TOTALEMENT
OUBLIÉE !

l'atelier, celles-ci seraient reprises en intégralité dans le rapport remis par les président et co-président de l'atelier. J'ai fait de telles propositions, en lien avec le président d'alors de l'AFPEN, concernant le devenir des psychologues scolaires, à savoir des propositions partagées par toute la communauté professionnelle pour « un psychologue de l'éducation nationale de la maternelle à l'université ». Lors de l'atelier ces propositions ont remporté le consensus, on m'a alors demandé de les remettre pour qu'elles apparaissent dans le pré-rapport : ce qui fut fait, la co-présidente Edwige Antier m'en a apporté la preuve lors de la cérémonie de remise du rapport. Mais dans le rapport lui-même, pas une seule ligne sur cette problématique, pourtant fort importante pour l'école et tous les enfants et adolescents.

Quant à la volonté de François Hollande, affichée par Vincent Peillon, que soit déposée une loi d'orientation et de programmation dans l'automne suivant cette concertation de l'été, elle fut totalement oubliée !

C'EST UN DÉCRET QUI EST EN PRÉPARATION

Les enseignants de la base sont inquiets du peu de concertation qu'il y a eu avec eux jusqu'à créer un collectif qu'ils appellent « le collectif des dindons » en contrepoint des entrepreneurs français qui avaient créé le « collectif des pigeons » !

Finalement la publication du décret n°2013-77 est faite le 24 janvier 2013, sans passage par le conseil d'état et évidemment bien avant la promulgation de la loi. Ce décret est « relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires », décret porté uniquement par le Ministère de l'Éducation nationale.

Le cadre général est que les 24 h sont réparties sur 9 demi-journées, à raison de 5h30 maximum par jour, 3h30 maximum par demi-journées, 1h30 au moins pour la pause méridienne, la demi-journée supplémentaire sera le mercredi.

Rien n'est dit dans ce texte sur le rôle de la collectivité quant aux temps libérés par ces emplois du temps scolaires.

Il faut pour cela attendre une circulaire d'application, la circulaire MEN-DGESCO n° 2013-017 du 6-02-2013. Cette circulaire propose diverses dérogations : un report possible de la mise en place de la réforme à la rentrée 2014 demandé par le maire au DASEN avant le 31 mars 2013, le samedi plutôt que le mercredi pour la demi-journée supplémentaire, une journée de plus de 5 h 30, une demi-journée de plus de 3 h 30 MAIS ces dérogations nécessitent que soit construit un projet éducatif territorial permettant de justifier de garanties pédagogiques suffisantes ! Curieusement cette justification n'était nullement imposée dans le décret princeps, alors même qu'on est en droit de se demander si les garanties pédagogiques ont été respectées après avoir vu des emplois du temps aberrants se mettre en place d'abord et avant tout pour ne pas obliger les conseils généraux à revoir leurs tournées de cars scolaires !

Ces projets doivent être proposés tant par le conseil d'école que par la commune ou l'EPCI MAIS l'IEN « doit mettre en place une concertation approfondie avec les maires et les conseils d'école pour aider à construire un projet cohérent et partagé ».

LES ATTENDUS POUR CETTE RÉFORME SONT ICI À RAPPELER

Dans sa lettre aux maires du 24 janvier 2013, Vincent Peillon affirme que la réforme des rythmes à l'école primaire est une phase importante de la refondation de l'École de la République. Le succès de cette réforme des rythmes éducatifs repose NOTAMMENT sur vous.

Cette circulaire, publiée par le seul MEN, affiche que « Pour améliorer les conditions d'apprentissage des élèves ET contribuer à leur réussite, une nouvelle organisation de la journée et de la semaine est mise en place dans 1^{er} degré ».

CES TEXTES ONT APPELÉ CHEZ MOI PLUSIEURS QUESTIONS

1. Pourquoi le gouvernement n'a-t-il pas pris un décret interministériel? Associant d'emblée Jeunesse et Sports, Culture, mais aussi Santé, Famille, Travail de manière à ce que cette réforme, essentielle, s'inscrive dans un Projet de Société?
2. Le ministre n'a cessé d'affirmer que « les échecs scolaires sont dus à trop peu de jours dans l'année », 144 contre 180 à l'étranger. Mais qui parle du temps perdu dans une année avec des jours qui comptent pour rien dans les apprentissages? Ainsi qui observe ce qui se passe dans les classes au retour des vacances de Noël Nouvel An, après chaque long week-end qui plus est encadrant deux semaines de vacances à une période où les jours étant plus longs et la météo plus favorable, les couchers tardifs sont une habitude chez les enfants dès leur plus jeune âge? Combien de temps inutile chaque jour au retour des récréations, très mal gérées? Parce qu'ancienne prof de maths, je me suis prêtée à un petit calcul: Ce sont ainsi près de 272 heures inutiles aux enfants pour apprendre, sur 864 heures, il n'en reste que 592, dont on sait que chacun d'eux n'en utilise réellement qu'un petit pourcentage. Ce qui me gêne à travers ce calcul, c'est que les supérieurs hiérarchiques n'ont que peu conscience de toutes ces pertes de temps qui expliquent en grande partie pour moi la pression souvent faite sur les enfants de toujours devoir aller plus vite. Ces temps perdus ou rendus inutiles n'ont rien à voir avec les temps de respiration que je réclame dans les classes, nécessitant un travail sur les pratiques pédagogiques et les méthodes d'évaluation, ce sont au contraire des temps qui fatiguent les enfants car ils sont sources permanentes d'excitation, antinomique de la vigilance et de la concentration nécessaires aux apprentissages.

Le rajout de la 9^e demi-journée n'a rien changé à cela, je ne vois donc pas comment il sera possible réellement d'améliorer les conditions d'apprentissage de ceux qui présentent des difficultés en la matière.

3. Quelle ambition lit-on, pour l'éducation de nos enfants, dans le décret assouplissant les taux d'encadrement réglementaires pour les activités périscolaires est paru dimanche 4 août 2013 au Journal Officiel. Ce décret cosigné par le ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon et par la ministre des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, Valérie Fourneyron, permet d'abaisser temporairement les taux d'encadrement réglementaires pour les activités périscolaires à un animateur pour 14 enfants pour les moins de 6 ans (au lieu d'un animateur pour 10), et à un animateur pour 18 enfants pour les plus de 6 ans (au lieu d'un animateur pour 14). Cette modification réglementaire se limite à 3 ans et ne s'applique que si un Projet Educatif de Territoire (PEDT) a été validé par l'Etat. D'autres assouplissements ont été prévus. « Le conseil d'administration de la CNAF a validé la possibilité d'assouplir, pendant 6 mois et à titre expérimental, les taux d'encadrement de l'ensemble des heures d'activités périscolaires (et pas seulement ceux des trois heures prévues par la réforme des rythmes à la rentrée 2013) », a annoncé Daniel Lenoir, directeur général de la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF), lors de son audition par la commission des affaires sociales de l'Assemblée nationale le 8 janvier 2014. Ainsi, le passage du mercredi après-midi en temps périscolaire (si école le matin) permet aux organisateurs d'ALSH (Accueil de loisirs sans hébergement) d'appliquer des taux d'encadrements moins exigeants!

Autre limite modifiée, celle du nombre d'enfants pouvant être accueillis : « L'accueil de loisirs périscolaires peut comprendre un nombre de mineurs pouvant aller jusqu'à l'effectif maximum de l'école à laquelle il s'adosse ». L'AMF militait également en faveur de cet assouplissement.

Ce décret est par ailleurs accompagné de plusieurs arrêtés qui visent à assouplir les règles d'organisation des ALSH en matière de déclaration et de qualification des intervenants (animateurs ou directeurs)!

Raisonnablement peut-on affirmer que ces assouplissements sont un gage de qualité confirmé pour la prise en charge éducative des enfants?

4. La Loi de refondation prévoit que les activités périscolaires POURRONT être organisées dans le cadre d'un PedT: pourquoi n'a-t-on pas d'emblée inscrit l'obligation de le faire? C'eut été la marque de volonté d'une réelle ambition quant à l'éducation globale de chaque enfant.

5. La seule dérogation non admise par la circulaire de février 2013 est le fait que les 24h scolaires doivent se répartir sur 9 demi-journées. Quelle en est la raison ? N'est-elle pas plutôt de veiller à la présence en classe des Professeurs des Écoles tous les jours de la semaine, sans demi-journées libérées comme on peut en voir souvent dans les emplois du temps des professeurs du secondaire ?

Pourquoi cette remarque ?

Le découpage possible de la semaine en 9 1/2 journées est apparu avec le décret n° 2008-463 du 15 mai 2008 : « l'article 10-1 du décret du 6 septembre 1990 est modifié ainsi qu'il suit : V - au sixième alinéa, les mots : « 5 jours » sont remplacés par les mots « 9 demi-journées » ». Peut-on s'autoriser à dire que c'est parce que c'est le même rédacteur, resté au Cabinet malgré le changement d'orientation politique du gouvernement, qui a rédigé les deux décrets qu'on a ce copié-collé ? Pourtant le rapport parlementaire Tabarot du 8 décembre 2010, préconisait le contraire.

Ses Rapporteurs étaient Yves Durand, alors député maire de Lomme, aujourd'hui rapporteur de la loi de refondation, et Xavier Breton. En 2010, j'ai été invitée par la mairie de Lomme à aider la commune à construire un projet éducatif dans un groupe scolaire volontaire pour sortir de la semaine de 4 jours. J'ai travaillé deux ans avec cette commune et avec les enseignants, qui ayant découvert le projet auquel j'avais participé en 1995-1996 à Lille, dans un quartier très défavorisé, et ayant vu les résultats plus que satisfaisants que ce projet avait produit, ont décidé de construire leur emploi du temps sur ce modèle lillois. Celui-ci comportait 5 longues matinées de classe de 4 heures, deux après-midi de deux heures d'enseignement, et deux après-midi de deux heures de parcours éducatifs pris en charge par la commune, auxquels tous les enfants de l'école participaient. Nous n'étions pas sur 9 demi-journées comme le suggérait (sans l'imposer) le décret Darcos, mais nous nous étions placés en mode expérimental grâce à la possibilité qui nous en était donnée par le Code de l'éducation et par la loi de 2005 qui continuait à être la référence. Nous avons construit ce projet tout au long de l'année 2011-2012 car à la fois nous souhaitions associer tous les partenaires, travailler avec les parents pour les convaincre du bien-fondé de la démarche et du rôle qu'ils auraient à tenir dans ce projet, mais nous tenions aussi à ce que les parcours proposés sur les après-midi libérés ne soient surtout pas des activités occupationnelles, mais soient bien des parcours associant toutes les associations partenaires de l'école ou subventionnées par la mairie. Nous voulions aussi offrir aux enfants un panel d'activités (voir annexe) leur permettant d'en découvrir certaines vers lesquelles ils ne seraient jamais allés spontanément. J'ai beaucoup travaillé avec

les enseignants pour les convaincre qu'un tel nouvel emploi du temps devait les amener à travailler totalement autrement, à réviser leurs pratiques d'enseignement, à travailler sur les séquences pédagogiques à mettre en œuvre pour ne pas privilégier certaines matières au détriment des autres.

Ce projet a été mis en œuvre à la rentrée 2012, dès la fin du premier trimestre, des changements positifs sont apparus, les parents ont fait part de leur satisfaction quant au mieux-être évident de leur enfant, les enfants étaient bel et bien présents tous les après-midi, les enseignants ont fait savoir à quel point ils avaient retrouvé l'essence même de leur métier. Comme il se doit, j'avais, avec un groupe d'étudiants, réalisé une évaluation pré-projet, en 2011-2012, et nous avons réévalué cette évaluation au cours de l'année 2021-2013. C'est bien ce qui me permet d'objectiver les changements perçus par les uns et les autres. Mais le décret de janvier 2013 a tout massacré : Yves Durand, réélu député, a laissé son poste de maire, et il a été décidé par l'équipe municipale que l'école rentrerait dans les clous du décret ! Sans même essayer de faire perdurer ce projet qui pourtant avait fait l'objet d'une charte pour trois ans, co-signée le 15 janvier 2013 par le Maire de Lomme, le DASEN du Nord, la Directrice Départementale de la Cohésion Sociale du Nord, la Présidente de la Caisse d'Allocations Familiales du Nord, deux représentants des parents d'élèves.

QUE DIT LE RAPPORT TABAROT ?

ON PEUT TOUTEFOIS
SE DEMANDER SI UNE
ORGANISATION EN 1/2
JOURNÉES NE TENDRAIT
PAS À RIGIDIFIER LA
GESTION DU TEMPS
SCOLAIRE

« La semaine doit-elle être organisée en 4 jours 1/2 ou en 5 jours ? La 1^{ère} option conduit à articuler la semaine autour de 9 1/2 journées. On peut toutefois se demander si une organisation en 1/2 journées ne tendrait pas à rigidifier la gestion du temps scolaire à la différence d'un système dans lequel les enseignements et les autres activités pourraient être répartis librement du lundi au vendredi voire au samedi.

Les avantages d'une semaine scolaire de 5 jours ne seraient pas négligeables comme l'a constaté la mission à Berlin.

- Sur le plan éducatif, cela permet de développer des compétences chez l'élève en alternant enseignement et activités périscolaires, pour ne pas séparer la socialisation de la pédagogie et faire ainsi de l'école un lieu de vie et non de cours.

- En organisant les activités de loisirs principalement l'après-midi, cette école met en œuvre une organisation du temps scolaire respectueuse des rythmes de l'enfant.
- Cette organisation hebdomadaire implique un réel travail de coordination entre les enseignants, chargés des cours, et les éducateurs, chargés des activités péri-éducatives.
- L'école à la journée allemande pourrait être un exemple à étudier!

Que ne l'a-t-on fait alors que c'est ce que nous mêmes en place à Lomme en 2012 sous l'égide d'Yves Durand? Pourquoi n'a-t-il pas défendu les amendements que nous avons demandés lors du vote du projet de loi pour permettre que de telles organisations survivent?

En juin 2012, un élu de Lomme, sur le site du CÉDRE, écrivait: « Je relaye le long entretien accordé par Claire Leconte sur les rythmes de l'enfant. Mme Leconte travaille avec nos équipes depuis deux ans sur le projet expérimental de l'aménagement du temps de l'enfant qui sera voté lors du prochain conseil communal.

LA QUESTION DES RYTHMES NE PEUT ÊTRE DÉCONNECTÉE DU CONTENU DES APPRENTISSAGES ET SE RÉDUIRE À CELLE DU TEMPS PASSÉ À L'ÉCOLE

Au-delà de la « simple » réorganisation du temps scolaire et de la réintroduction du mercredi matin, nous avons travaillé à l'organisation d'une nouvelle journée à l'école repensant de manière complémentaire les différents temps de l'enfant afin de lui offrir les meilleures conditions d'apprentissage, celles liées à la réussite éducative.

La question des rythmes ne peut être déconnectée du contenu des apprentissages et se réduire à celle du temps (nombre de jours, mercredi ou samedi matin, réduction ou non des vacances) passé à l'école.

Les « parcours éducatifs » proposés pendant deux après-midi ont été conçus dans cette logique de complémentarité pour offrir ce qui paraissait important en termes de découvertes autour de la culture, du sport ou encore de la citoyenneté.

L'évaluation préventive a été confiée à Mme Leconte qui suivra pendant deux ans le projet qui, même s'il est expérimental, a vocation à être décliné aux autres groupes scolaires de la commune volontaires. Merci à elle de nous accompagner! ». Avouez qu'il y a de quoi déprimer!

Une loi de refondation de l'école promulguée par un nouveau gouvernement

n'aurait-elle pas dû s'affranchir de choix précédents, surtout fondés sur un décret dont l'objectif premier reconnu par ses auteurs était de faire des économies dans la fonction publique? Pourquoi n'avoir pas repris pour exemple ceux des textes qui ont suivi la loi d'orientation de 1989 qui avait été la première à prendre en compte les rythmes, qui plus est les rythmes de vie des enfants. Cette loi disait: « La rénovation et la modernisation du système éducatif passent par une politique du temps scolaire cohérente qui respecte les besoins de l'enfant et de l'adolescent tout en étant attentive aux intérêts légitimes des personnels, des familles, des collectivités locales et de la vie économique. Cette politique doit s'appuyer sur la volonté et la capacité d'innovation des établissements scolaires et de leurs équipes pédagogiques et éducatives ». Tous les textes, circulaires, décrets qui ont fait suite à cette loi proposaient d'organiser les temps scolaires sur une semaine de 5 jours, parfois même, en 1995, sur une semaine d'au moins 5 jours.

LES ATTENDUS DE LA LOI DE REFONDATION CONCERNANT LE PEDT OUBLIÉS

L'objectif du PEDT est:

- De mobiliser toutes les ressources d'un territoire en vue de garantir une continuité éducative entre les projets d'école et d'établissement et les activités proposées aux élèves en dehors du temps scolaire. Mon expérience de ces deux années de rencontres à travers toute la France m'a montré que si les ressources des territoires étaient bien souvent mobilisées ce n'était pas en vue de garantir une continuité éducative avec les projets d'école puisque beaucoup des responsables de collectivités m'ont avoué n'en avoir pas connaissance et n'avoir pas pu les récupérer.
- D'offrir à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école ; en structurant, en diffusant et en articulant au mieux temps scolaire et temps péri-éducatif. (*remarque, qu'est donc le temps qui est « péri-éducatif? que fait-on « autour » de l'éducatif?*)
- Il est élaboré à l'initiative de la collectivité territoriale.
- Il impose un engagement de TOUS les partenaires d'assurer l'articulation de leurs interventions sur l'ensemble des TEMPS DE VIE des enfants.

LES ATTENDUS QUI INTERROGENT

- Cadre de collaboration locale rassemblant AUTOUR de la collectivité territoriale, l'éducation nationale et l'ensemble des acteurs intervenant dans le domaine de l'éducation.
- Contribue à la lutte contre les inégalités SCOLAIRES en mettant en place des actions répondant à des besoins identifiés au niveau de chaque territoire.

APRÈS LES MUNICIPALES DE MARS 2014

Le ministre de l'Éducation nationale change, une fronde des maires se fait jour, constatant que la réforme du Ministère de l'Éducation nationale risque en fait de leur coûter très cher. Benoît Hamon, nouveau ministre, y répond avec le Décret n° 2014-457 du 7 mai 2014 portant autorisation d'expérimentations relatives à l'organisation des rythmes scolaires

- Circulaire n° 2014_063 du 9 mai 2014 pour les modalités de mise en œuvre des expérimentations
- Il est rappelé que cette nouvelle organisation du temps scolaire répond AVANT TOUT à des objectifs pédagogiques pour permettre aux enfants de mieux apprendre à l'école => ? Décret et circulaire 2013 ne répondent pas à ces objectifs ?

Les possibilités d'expériences

- Ces adaptations ne peuvent avoir pour effet de répartir les enseignements sur moins de 8 1/2 journées par semaine comprenant AU MOINS cinq matinées (*donc six possibles!*), ni sur plus de six heures par jour et trois heures trente par demie journée (*totalemment paradoxal!*).
- Il est aussi possible d'organiser une semaine sur moins de 24 h en réduisant alors les vacances scolaires.

Quels constats à l'heure actuelle ?

On a le sentiment, en écoutant les médias, que les seules évaluations menées le sont sur les « TAP », ou encore les « NAP ». (Temps d'Activités Périscolaires ou Nouvelles Activités Périscolaires) comme si cette réforme était celle du « périscolaire » !

LES PARENTS INTERROGÉS NE S'INQUIÈTENT QUE DE SAVOIR CE QUE VONT FAIRE LEURS ENFANTS SUR CES TEMPS DÉVOLUS AUX COLLECTIVITÉS TERRITORIALES MAIS AVANT TOUT DE SAVOIR S'ILS SONT EN SÉCURITÉ AVEC DES ADULTES EN QUI ILS PEUVENT AVOIR CONFIANCE

Les parents interrogés ne s'inquiètent que de savoir ce que vont faire leurs enfants sur ces temps dévolus aux collectivités territoriales mais avant tout de savoir s'ils sont en sécurité avec des adultes en qui ils peuvent avoir confiance.

Le comité de suivi mis en place par le MEN n'a produit aucune évaluation concernant le mieux-apprendre, alors qu'une enquête du Snuipp (syndicat enseignants du primaire), publiée le 10 février 2015 fait le constat que seuls 9% des 16 764 Professeurs des Écoles ayant répondu jugent l'effet de la réforme « bénéfique » sur les apprentissages.

DES QUESTIONS RESTENT À POSER

- Les enfants vont-ils mieux ? Sont-ils moins fatigués ? Apprennent-ils mieux ?
- Tous les enfants profitent-ils des activités proposées ?
- Toutes les activités proposées sont-elles encadrées par des personnes qualifiées, expertes, permettent-elles aux enfants de se découvrir de nouvelles compétences ?
- A-t-on aménagé la pause méridienne au mieux des besoins de chaque enfant ?
- Y a-t-il des liens entre ce qui peut être acquis pendant ces activités et ce qui est acquis en classe ?
- Quel niveau de satisfaction professionnelle de l'ensemble des partenaires ?
- Quel gain global en temps d'apprentissage efficient pour tous les enfants ?

Un point d'étape a été publié le 22 juin 2015, on y trouve beaucoup de statistiques, analysant du quantitatif, mais bien peu d'analyses qualitatives. Plusieurs points dans ce rapport, m'ont fait sourciller. Lors de la campagne présidentielle il avait été annoncé une loi de refondation pour l'automne 2012, elle n'a été promulguée qu'en juillet 2013. Deux ans plus tard on ne peut que constater que rien de ce qui aurait dû permettre à la refondation de ne pas être virtuelle n'a été mis en route.

Quelques exemples signifiants :

« En mai 2015, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, et le CNFPT ont décidé d'amplifier leur partenariat notamment pour développer des partenariats locaux communs sur des politiques transversales comme la réforme des rythmes scolaires » ! Comment dès lors peut-on affirmer que plus de 80% des communes ont un PEDT.

« Dans un souci d'efficacité du suivi opéré, les ministères chargés de l'éducation nationale, de la jeunesse et la Caisse nationale des allocations familiales ont mis en place dans la perspective de la prochaine année scolaire un dispositif de mutualisation des données et des outils d'analyse relatifs aux activités éducatives proposées aux enfants hors temps scolaire » ! Deux ans après la mise en place ! Alors que dès le départ cela aurait dû être prévu, que ça l'eut été si on avait accepté de publier un décret interministériel ou pour le moins des circulaires interministérielles.

De la même façon on lit : « la dimension pédagogique demeure essentielle et donne lieu à des réflexions et à un travail dans les académies qui doivent être encouragés (réflexions sur l'organisation des enseignements, sur les temps d'apprentissage, sur les activités pédagogiques complémentaires) et donner lieu à une capitalisation à tous les niveaux. Tel est le sens de l'impulsion donnée par la circulaire de rentrée 2015 qui rappelle la nécessité d'un pilotage pédagogique renforcé, fondé sur l'action des IEN en matière d'accompagnement pédagogique et de formation des équipes. Elle rappelle la nécessaire réflexion sur les emplois du temps à l'école pour situer les apprentissages dans les moments où la capacité d'attention des élèves est la plus grande et instaurer une bonne qualité de vie dans l'école » ! Au secours ! On pense à cela deux ans après ! Alors que c'eut dû être le préalable à tout changement !

C'est d'autant plus inquiétant que comme on n'a modifié que marginalement la journée de classe, on ne voit pas bien quelle réflexion on va pouvoir mener pour améliorer les temps d'apprentissages des élèves. J'y reviendrai.

Et autre sujet d'inquiétude pour moi, la vice-présidente du CPENF interrogée par ToutEducatif, constate que la réforme a des effets importants sur le terrain mais difficiles à évaluer ! De plus elle affirme que le recrutement des animateurs présente toujours des difficultés mais qui, selon elle, ne paraissent plus constituer un obstacle insurmontable. Le besoin est estimé entre 200 000 et 300 000 personnes ! Elle confirme que « le turn over » est important, mais dit-elle, pour se rassurer ? « Il l'a toujours été dans l'animation » ! Je trouve personnellement regrettable que de tels responsables n'aient pas eu l'ambition de faire que cette réforme

permette justement de revaloriser les métiers de l'animation. Et elle perçoit un effort « très important » de formation. Jugeant le seul BAFA peu propice à permettre le dialogue avec les enseignants, elle déclare que le CPNEF a créé en 2008 un

CQP (Certificat de Qualification Professionnelle) d'animateur périscolaire. Depuis 2009, elle déclare que ce sont 935 personnes qui l'ont obtenu ! Pour les 250 000 nécessaires, combien d'années faudra-t-il ?

ET UNE QUESTION QUI RESTE POUR MOI D'ACTUALITÉ, LES RYTHMES DES ENFANTS SONT-ILS VRAIMENT RESPECTÉS ?

Et une question qui reste pour moi d'actualité, les rythmes des enfants sont-ils vraiment respectés ?

Pourquoi reste-t-elle d'actualité ? Parce que mes deux tours de France m'ayant conduite à rencontrer plusieurs milliers de personnes, parents, enseignants, professionnels, élus, m'ont prouvé la méconnaissance que tous avaient du fonctionnement de ces rythmes, jusqu'à des parents, pédiatres de profession, qui m'ont remerciée suite à ma conférence me disant qu'ils allaient changer des choses à la maison parce qu'ils

avaient pris conscience qu'ils ignoraient beaucoup de choses qui leur ont fait faire des erreurs éducatives. Tous les acteurs de la communauté éducative n'ayant pas les mêmes connaissances, comment un partenariat au service de l'enfant peut-il se construire ?

J'ai réalisé beaucoup d'écrits à ce propos, un ouvrage, mais ai aussi été invitée pour une conférence par l'IUFM par exemple, qui va diffuser largement le contenu de cette conférence, je ne développerai pas ici les grands rappels qui sont indispensables à avoir en tête et qui ne sont pas forcément ceux qui sont diffusés par le MEN. Quoi qu'il en soit, après deux années pleines de rencontres suite aux interventions qui n'ont cessé de m'être demandées, je ne peux qu'être amère en pensant à ce qui s'est passé au moment de la concertation pour la refondation. Ayant déposé un document concernant justement ces connaissances à diffuser, ainsi qu'un ensemble de propositions, cela avait été discuté lors d'un des ateliers. J'avais alors dit qu'il fallait prendre du temps pour appliquer cette réforme, car justement on devait à la fois prendre ce temps pour former et informer tous les acteurs éducatifs, mais aussi pour apprendre les uns et les autres à travailler ensemble, à construire un partenariat qui ait du sens.

À cette supplique, que m'a-t-il été répondu, principalement par de jeunes nouveaux députés que j'avais connus précédemment alors qu'ils étaient adjoints dans des équipes municipales? « Claire, arrête de demander qu'on prenne le temps, en 2014, il y a les municipales »!!! Ah oui, j'oubliais, le temps politique est toujours plus important que le temps de l'enfant. On a d'ailleurs pu voir ce qu'ont donné ces municipales justement.

Ce constat étant intégré j'ai alors décidé de prendre mon bâton de pèlerin et d'accepter de répondre aux demandes qui me seraient faites pour que ces formations et diffusions d'informations soient une réalité. Ces demandes n'ont pas traîné puisque dès novembre 2012 j'étais sur les routes de France.

COMMENT SE SONT DÉROULÉES MES CONFÉRENCES PERMETTANT DE CAPTER TOUS LES PUBLICS CONCERNÉS ?

Systématiquement je commence en me présentant: qui suis-je, quelles sont mes expériences, mes expertises, qu'est-ce qui permet de vous rassurer sur la légitimité qui est la mienne de venir vous apporter des informations permettant qu'un travail collectif, ensemble, se mette en route.

Je rappelle qu'étant psychologue de l'éducation, je me suis toujours interrogée sur ce qui fait éducation chez l'enfant, ce qui m'a confortée dans deux idées que j'ai testées parmi bien d'autres, mais qui ont une valeur particulière présentement: l'enfant est un être global, il ne peut être découpé en tranches d'enfant, une tranche pour l'école, une tranche pour les familles, une tranche pour la collectivité non scolaire, une tranche pour les copains, qu'ils soient du quartier, de l'école ou du club sportif ou autre dans lequel il est inscrit. En le voyant ainsi, on lui demande en permanence de s'adapter, à des lieux différents mais aussi à des temps différents, avec des référents différents, avec des règles différentes, avec des contenus différents, etc. Comment peut-il se construire harmonieusement de cette façon? C'est à nous adultes, de faire en sorte que ses temps ne soient pas une juxtaposition de temps n'ayant rien à voir les uns avec les autres, mais qu'au contraire il puisse y percevoir de la cohérence et par la suite une continuité éducative rassurante pour lui.

AH OUI, J'OUBLIAIS,
LE TEMPS POLITIQUE
EST TOUJOURS PLUS
IMPORTANT QUE LE
TEMPS DE L'ENFANT

L'autre idée force est qu'on n'apprend pas à lire, écrire, compter, communiquer que grâce aux maths et au français. Ce qui doit être pris en considération tant pour l'évolution des pratiques des enseignants que pour la construction du projet éducatif qui ne pourra pas se contenter de ne proposer aux enfants que des activités occupationnelles.

Je fais ensuite un rappel historique démontrant que nous n'en sommes pas à la première réforme des rythmes scolaires mais aussi que des projets éducatifs construits de façon partenariale ont vu le jour des décennies plus tôt et sont toujours en place. Ce qui me permet alors de démontrer qu'on a cette fois tout fait à l'envers, comme j'ai eu l'occasion de le dénoncer lors d'une interview par une journaliste de Médiapart.

Pourquoi tout à l'envers? Parce que plutôt qu'assurer d'abord la diffusion des connaissances indispensables à tous les partenaires, de façon à ce qu'ils puissent ensuite se rencontrer pour définir ensemble les objectifs qu'ils veulent atteindre avec le projet à construire, - ce qui prend un certain temps car il faut que chacun fasse un pas vers l'autre, il faut aussi que chacun accepte de faire connaître aux autres ses propres attentes mais aussi sa perception des autres ce qui passe forcément par une phase qui peut être conflictuelle, mais c'est le seul moyen d'obtenir un consensus sur ces objectifs qu'on cherche à atteindre ensemble -, on se contente de demander à l'équipe d'enseignants un emploi du temps comprenant des cases vides à remplir par la suite, et aux communes de boucher les trous ainsi libérés dans l'emploi du temps des enfants. Pour eux aussi ce sera après coup qu'on réfléchira à la façon de remplir ces trous. Co-construire un projet, c'est à partir des objectifs qu'on s'est déterminés se demander quel cadre temporel pourra le mieux permettre qu'on les atteigne, ce qui ne porte pas que sur l'emploi du temps scolaire.

ON N'APPREND PAS À
LIRE, ÉCRIRE, COMPTER,
COMMUNIQUER QUE
GRÂCE AUX MATHS ET
AU FRANÇAIS

L'UTILISATION DU TERME RYTHMES SCOLAIRES, FRANCO-FRANÇAISE, EST UNE ERREUR, À LA FOIS SCIENTIFIQUE MAIS AUSSI DU POINT DE VUE DE CE QU'ON VEUT FAIRE ÉVOLUER : LES RYTHMES SCOLAIRES NE S'INTÉRESSANT QU'AUX TEMPS SCOLAIRES

J'explique ensuite pourquoi l'utilisation du terme rythmes scolaires, franco-française, est une erreur, à la fois scientifique mais aussi du point de vue de ce qu'on veut faire évoluer : les rythmes scolaires ne s'intéressant qu'aux temps scolaires (à l'origine ce terme est employé pour suggérer qu'on adapte les emplois du temps scolaires aux rythmes biologiques des enfants), cela empêche qu'on se préoccupe à qualité équivalente des autres temps des enfants.

Or a-t-on bien conscience que pour les enfants de l'école primaire, les 864 heures annuelles passées en classe ne correspondent qu'à moins de 10% du temps de vie total de l'enfant (qui lui est de 24 h x 365 jours, soit 8760 heures).

POUR UNE ANNÉE	JOURS	HEURES/ JOUR	TOTAL HEURES
HEURES VIE/AN	365 jours	24 h	8750 heures
NUITS (20H 30-7H 00)	365 jours	10 h 30	3832 h 30 (44 %)
ÉCOLE	144 jours + 36 ½ jours	5 h 15 + 3 h	864 heures (9,87 %)
PARENTS LUN-MA-JEU-VEN	144 jours	4 h (1 h Matin + 3 h soir)	576 heures
PARENTS MERCREDI	36 jours	7 h	252 heures
FAMILLE SAM-DI/ANNÉE	104 jours	12 h	1248 heures
FAMILLE VACANCES (COUPLE ET MONOPARENTAL OU PARENTS SÉPARÉS)	5 semaines de 5 jours ou 2 x 5 semaines de 5 jours	13 h 30	337 h 30 ou 2 x 337 h 30
TEMPS AUTRES (SELON SITUATION FAMILIALE)			1640 heures (18,75 %) ou 1303 heures (14,89 %)

J'explique ensuite comment la chronobiologie est née, et tout ce que nous savons à l'heure actuelle sur les rythmes biologiques, tous les rythmes biologiques, leur fonctionnement, et les facteurs susceptibles de les faire dysfonctionner.

Il est intéressant ici de savoir que contrairement à ce que l'on pourrait penser, même en donnant toutes les explications scientifiques nécessaires à la bonne compréhension, à condition d'adopter le vocabulaire approprié mais aussi de donner des exemples concrets de tout terme scientifique un peu compliqué, toutes les personnes que j'ai rencontrées au cours de mes interventions, parents de toutes catégories professionnelles, enseignants, animateurs, Atsem, intervenants extérieurs, responsables des collectivités, mais aussi évidemment les enfants (et les adolescents eux-mêmes) sont tout à fait capables au bout du compte de comprendre ce que veut dire « respecter les rythmes des enfants », que pour l'enfant, le respect le plus important est celui de la régularité de son rythme veille-sommeil. Cela implique que tous les adultes qui ont à un moment donné de sa journée et de sa nuit, en charge l'éducation d'un enfant, ont une part de responsabilité dans le respect de ce rythme veille-sommeil, et donc également une part de responsabilité dans la fatigue induite par le non-respect de cette régularité. Cela permet vraiment de faire prendre conscience à tout le monde que chacun doit assumer cette responsabilité si on veut que l'enfant connaisse un certain bien-être chaque jour.

C'est d'autant plus important qu'on démontre ainsi qu'en respectant ses besoins de sommeil, (ce qui nécessite qu'on sache quels sont ces besoins, qui peuvent être différents d'un enfant à l'autre) en organisant son emploi du temps pour qu'il puisse bénéficier du nombre d'heures de sommeil dont il a besoin mais aussi qu'il puisse, le matin, se réveiller spontanément, qu'en respectant sa prise de petit déjeuner (dont la composition) mais aussi le contenu de ses différents repas y compris le goûter à la fin du temps scolaire, on l'aide à être en forme dans la journée et à avoir un sommeil de qualité.

VINCENT PEILLON AVAIT DIT DE CETTE RÉFORME QU'ELLE EST LE PREMIER LEVIER DE LA REFONDATION DE L'ÉCOLE

Dans le livre précédemment cité, je donne toutes les indications nécessaires pour bien comprendre comment aider nos rythmes biologiques à bien fonctionner.

Je passe ensuite à l'autre aspect de la réforme, aspect en principe majeur puisque Vincent Peillon avait dit de cette réforme qu'elle est le premier levier de la refondation de l'école, refonder l'école et améliorer la prise en charge éducative de tous les enfants.

Je me resitue alors comme professeur de psychologie de l'éducation, pour amener mes auditeurs à réfléchir sur ce qu'on inscrit derrière « l'éducation de l'enfant ».

QUELS SONT LES BESOINS D'UN ENFANT QUI GRANDIT ?

Il lui faut un environnement permettant de développer son autodétermination, sa motivation intrinsèque en lien avec 3 besoins fondamentaux : celui d'autonomie, de compétence et de relation à autrui.

Fraïsse, professeur de psychologie qui a été un des premiers à s'intéresser aux rythmes, dès les années 30, a démontré qu'outre une régulation circadienne à base biologique, la motivation peut nous affranchir dans une certaine mesure de ce déterminisme. [...] Une bonne motivation diminue l'amplitude des variations circadiennes de performances. De plus il rappelle que Blake a montré que le score des sujets évolue peu selon les heures de la journée quand ils ont connaissance de leurs résultats à mesure que l'épreuve avance.

Pour l'aider à se motiver, il faut avant tout lui éviter le « zapping », l'émiettement de ses temps

Comme l'écrit Rocheix, la temporalité subjective d'un élève, son ou ses « rythmes » ne sont pas un donné mais un effet de l'activité qu'on lui propose et dans laquelle il s'engage (ou non). « *La durée apparente des tâches décroît à mesure que les activités sont moins morcelées, c'est-à-dire les changements moins nombreux (...). Plus une tâche a d'unité, plus elle risque de paraître intéressante. L'unité renforce la motivation (...). Plus une tâche a une unité, plus elle paraît courte* » affirme ainsi Paul Fraïsse.

Quant à Célestin Freinet, dès 1964, il s'insurgeait contre la manière scolastique de poser le problème de la fatigue et du temps à l'école : « *Il est admis officiellement que le jeune enfant ne peut pas travailler plus de 40 minutes, et qu'il faut ensuite, dans toutes les classes, 10 minutes de récréation. Or nous constatons expérimentalement, et cette constatation ne souffre que fort peu d'exceptions, que cette règle scolastique est fautive : lorsqu'il est occupé à un travail vivant qui répond à ses besoins, l'enfant ne se fatigue absolument pas et il peut s'y appliquer pendant deux ou trois heures.* » C'est une affirmation qui a été confirmée par de nombreux témoignages d'enseignants qui ont accepté de s'engager dans un travail de transformation principalement des activités scolaires et non du seul temps. C'est bien ce qu'ont également affirmé les enseignants finlandais rencontrés lors d'une mission en Finlande de la mission parlementaire Tabarot sur les rythmes scolaires (rapport de décembre 2010).

Freinet va même plus loin lorsqu'il affirme crûment que « *la fatigue des enfants est le test qui permet de déceler la qualité d'une pédagogie.* »

Gaston Bachelard quant à lui, oppose richesse et densité du temps : « *Il existe un rapport inverse entre la longueur psychologique d'un temps et sa plénitude. Plus un temps est meublé, plus il paraît court* ». Il disait que ce constat montre qu'il y a tout intérêt à parler de richesse et de densité plutôt que de durée, ce qui fait totalement écho au rappel de De Coster (2004) que nombreux sont les enfants entre 5 et 9 ans à penser qu'il existe des journées plus courtes que d'autres dans la semaine en fonction des activités qui y ont lieu. Ce qui nous fait affirmer depuis longtemps qu'il est plus important de considérer les contenus d'une activité quelle qu'elle soit plutôt que de s'obstiner à ne s'intéresser qu'à des rythmes scolaires virtuels.

Nadine Zuili (2006) affirme que l'appel à la créativité permet à l'écopier de découvrir le plaisir dans l'effort et rend plus agréable la tâche des enseignants, ce qu'avait fort bien compris et développé Célestin Freinet lors de la création de son école expérimentale à Vence. D'où l'importance que cette créativité traverse tous les temps, scolaires et non scolaires, ou encore formels, non formels et informels comme on en parle en Europe. Quant à Debré et Douady, ils recommandaient que l'organisation de la journée de l'écopier respecte une triple alternance, entre le travail et le repos, entre le mouvement et l'immobilité, entre le rationnel et l'imaginaire. Ils demandaient qu'on assure des temps où l'activité motrice est libre, et insistaient sur le fait que les activités artistiques sont tout aussi importantes que les rationnelles dans le développement. C'était en... 1962 ! Il est évident que ces considérations doivent être prises en compte dans le cadre de la refondation de l'école.

QU'EST-CE QU'ÉDUCER UN ENFANT ?

Doit-on considérer que le terme éduquer vient de Educare qui signifie « élever, instruire », soit conduire, mener, sachant qu'étymologiquement ce terme signifiait « soigner les plantes », ou de Educere, « faire sortir, faire émerger »

Pour Jacquard, et je m'accorde avec lui, c'est l'un ET l'autre, pas l'un ou l'autre

Éduquer, pour un psychologue correspond à toute action qui vise à développer les potentialités d'un individu, qui sont valorisées par le groupe social auquel il participe. Éduquer permet aux individus que l'on éduque de s'adapter à un environnement donné, de le préparer à l'exercice des rôles sociaux qu'il aura à tenir. Les valeurs ne s'enseignent pas, mais l'éducation permet à celui qui est éduqué de pouvoir y adhérer librement, en toute conscience, avec son libre arbitre. Éduquer permet de responsabiliser la personne qu'on éduque, permet de participer à la

formation de sa propre liberté. Éduquer nécessite que tous les enfants sachent décoder toutes les règles du jeu social. Il faut pour cela que l'école, entre autres, rende l'élève acteur de sa scolarité, mais il faut qu'elle le fasse en phase avec l'environnement dans lequel vit l'enfant. Les élèves dont le bagage social et culturel est faible ont de grandes difficultés à se construire positivement à travers leur seule expérience scolaire. L'image de soi et la dignité de ces élèves sont alors très souvent atteintes : c'est à un changement dans ce cadre qu'une réforme incitant un travail partenarial entre l'école, l'enfant, sa famille et la cité doit s'attaquer.

Quelles sont les responsabilités de tout éducateur ?

Jean-Claude Guérin pense que le terme « Éducation » renvoie aux trois dimensions sociales d'une personne : la société, le temps et l'espace. « L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chacun, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. »

À l'occasion d'une interview avec Elias Levy, pour une conférence publique à l'UQAM le 6 octobre 2006, Albert Jacquard répond ainsi à la question « selon vous, si l'humanité veut surmonter les défis de taille auxquels elle fait face aujourd'hui, il est impératif de « révolutionner » le monde de l'éducation » : « La fonction du système éducatif n'est pas de fournir à ce Moloch qu'est le système économique les femmes et les hommes compétents dont il prétend avoir besoin. Son principal objectif est de participer à une tâche autrement décisive : aider chacun à devenir lui-même en rencontrant les autres. C'est au niveau des finalités, et non des modalités, de l'enseignement que je voudrais qu'il y ait une révolution. C'est tout à fait normal que l'on apprenne à l'école les mathématiques, la géographie, la physique-chimie, des langues... Ce que je souhaite ardemment, c'est que les efforts qu'on demande à un jeune pour apprendre ces matières fondamentales aient aussi pour finalité de lui permettre de rencontrer les autres, de réfléchir, de construire des concepts, de regarder le monde avec un peu plus de vivacité et de lucidité... ».

30 ans plus tôt un pédiatre très préoccupé du bien-être des enfants, Guy Vermeil, publiait un ouvrage dans lequel il analysait les sources de fatigue des enfants, mais qu'il limitait à l'école. Cet ouvrage intitulé « la fatigue à l'école » a fait l'objet d'interrogations en 2001, à l'occasion d'une conférence que donnait Guy Vermeil, interrogations auxquelles il répondit que cet ouvrage avait toujours autant d'importance en 2001 car il avait encore plus d'enfants fatigués dans son cabinet de pédiatre, mais il signalait alors qu'il en changerait volontiers le titre pour l'intituler « la fatigue de l'enfant », indiquant ainsi qu'on se trompe en considérant l'école seule responsable de cette fatigue, celle-ci est multisources et il est indispensable de s'intéresser à toutes les sources en question si on veut améliorer le bien-être des enfants.

D'où l'importance capitale d'associer les parents à toute réflexion portant sur l'aménagement des temps de l'enfant.

Vermeil livrait ainsi sa perception de l'école : « Il faudrait avant toutes choses, que soit fait un choix entre les trois buts que peut se proposer une éducation : sélectionner des élites, assurer une formation professionnelle ou chercher à développer les potentialités et la personnalité de chacun. La troisième option nous semble la seule valable et conduit d'ailleurs aux autres par voie de conséquence. Elle implique une modification profonde de la conception et des méthodes de l'école ».

IL FAUT S'INTERROGER SUR UN MEILLEUR AMÉNAGEMENT DES TEMPS DE L'ENFANT ET NON SE FOCALISER SUR UNE RÉFORME DES « RYTHMES SCOLAIRES »

Or en ce qui me concerne, ne changer que l'emploi du temps scolaire ne peut répondre à cette attente. Et pour ce faire, il faut s'interroger sur un meilleur aménagement des temps de l'enfant et non se focaliser sur une réforme des « rythmes scolaires ».

Il faut développer chez les enseignants un mode de travail coopératif au détriment du travail individuel, en renforçant le travail en équipe et en les convainquant de l'intérêt de la co-éducation, de l'éducation partagée. Ce qui nécessite une autre vision du cadre temporel dans lequel vont se dérouler les activités éducatives des enfants, tant scolaires que non scolaires.

QUELS IMPÉRATIFS POUR REFONDER L'ÉCOLE GRÂCE À CETTE RÉFORME ?

Il faut d'abord cesser d'utiliser des termes obsolètes dont le défaut majeur est qu'ils donnent à penser qu'en dehors du scolaire, point de salut : qu'on en juge : L'enfant passe 864 heures en temps scolaire, certes, mais quand il mange sur place, il mange au restaurant scolaire, alors même que celui-ci est municipal, quand il va aux activités avant ou après le temps scolaire, il est en activités périscolaires, quand il va au club sportif ou à l'association d'arts plastique de la commune, il est en activités extrascolaires, et combien de parents estiment indispensable de l'inscrire dans des activités parascolaires ? Quand donc l'enfant se sent-il hors du scolaire ? Comment dès lors peut-on faire accepter que l'éducation ne commence ni ne s'arrête aux portes de l'école ?

FAIRE RÉFLÉCHIR TOUTE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE À L'IMPORTANCE D'UNE CONTINUITÉ ÉDUCATIVE POUR L'ENFANT

Il faut faire admettre que s'astreindre à travailler à un aménagement des temps éducatifs formels, informels et non formels prend un tout autre sens et permet de voir l'éducation d'un enfant sous un autre jour, c'est non seulement un droit de tous mais aussi l'affaire de tous. Cela permet aussi de faire réfléchir toute la communauté éducative à l'importance d'une continuité éducative pour l'enfant, or pour que celle-ci existe il faut que chaque acteur accepte de se préoccuper constamment de l'avant et de l'après le moment où il a l'enfant à sa charge. Il est urgent que chacun accepte le fait que « l'autre » a aussi une responsabilité éducative de cet enfant.

IL EST URGENT QUE CHACUN ACCEPTE LE FAIT QUE « L'AUTRE » A AUSSI UNE RESPONSABILITÉ ÉDUCATIVE DE CET ENFANT

Hall (1984) montre comment la tradition de la pensée occidentale privilégie un temps « linéaire », « continu », « monochrome » au contraire des cultures orientales qui privilégient un temps « polychrone ». Or Hall montre que cette conception monochrome du temps considère les événements comme prenant place successivement les uns après les autres, ce qui conduit à accorder beaucoup d'importance aux procédures et aux programmes au détriment entre autres de la qualité du contenu de ces événements et de la pluralité des relations sociales. D'où l'importance pour moi de suggérer qu'on réfléchisse à l'aménagement des temps de vie

des enfants, possible à faire puisque le temps peut se découper et qu'on peut combiner de multiples façons le résultat de ces découpages au contraire des rythmes qui sont, eux, génétiquement programmés et qu'il est dès lors bien difficile de réformer ; mais surtout, ne pas aménager ce temps de façon linéaire mais en tenant compte des interactions à mettre en œuvre.

C'est alors qu'on peut miser sur la co-éducation, sur l'éducation partagée.

- Celle qui s'appuie sur l'expérience collective, l'autonomisation, l'émulation pour la transmission des savoirs et des valeurs.
- Celle qui valorise la spontanéité, la créativité, l'autonomie.
- Celle qui évite de valoriser outre mesure la performance, la compétition permanente, puisque son objectif est de permettre à chaque enfant de « se réaliser » bien plus que réussir.

Pour Frédéric Jésus (2010): « elle est une inclinaison ancienne et universelle à mutualiser plutôt qu'à conflictualiser ».

Pour la Réussir

Selon Pierre Moiset (2010): « elle porte avec elle l'idée d'une participation égale, ou du moins sans relation de hiérarchie, des parents et des professionnels de l'éducation d'un enfant bien qu'évidemment, depuis des places différenciées »

Il y a donc nécessité que chacun identifie clairement sa place par rapport à l'enfant.

Cela nécessite de remplir certaines conditions : en particulier définir la responsabilité de chaque adulte en fonction du moment de son intervention, vis-à-vis de l'enfant, en partant du principe que chacun recherche son bien-vivre.

J'affirme que c'est plus complexe que « il faut un village pour éduquer un enfant » car dans un village, il y a beaucoup plus de proximité entre les différents acteurs que dans nos zones urbaines déshumanisées.

LES PRINCIPES QUI SONT ALORS À RESPECTER

Pour répondre à ces attentes éducatives, construire un PEdT est le levier principal. Celui-ci doit permettre que le cadre temporel dans lequel il s'inscrit tienne compte vraiment des besoins des enfants. Il faut aussi qu'il accorde des plages temporelles « intéressantes » tant aux temps formels qu'aux temps non formels. Ces temps en particulier ne doivent pas n'être organisés qu'autour d'activités occupationnelles.

C'est en accordant du temps à ces activités qu'on pourra les regrouper en parcours éducatifs ayant des objectifs clairement affichés, ce qui permettra d'amener les enfants à les choisir en connaissance de cause.

La construction de ces parcours éducatifs pourra se faire en fonction des ressources disponibles sur le territoire, en partenariat avec tous les membres de la communauté éducative. C'est ainsi qu'ils pourront répondre aux besoins avérés de la population de chaque groupe scolaire.

Mais c'est aussi de cette façon qu'on pourra mettre en cohérence ces parcours éducatifs avec le projet d'école. Cette cohérence permettra à la fois de renforcer l'estime de soi et la confiance en soi chez chaque enfant, par la mise en évidence de compétences et de potentialités jusque-là ignorées, parce que celles-ci ne sont pas propres aux seuls acquis scolaires. C'est bien aussi un tel réaménagement qui permettra à

tout enfant de retrouver le plaisir d'aller à l'école et celui d'apprendre, et pourra même lui donner envie de poursuivre une activité nouvelle pour laquelle il a dans ce cadre pu se découvrir une passion. Ce d'autant plus si ces activités sont assurées par des professionnels qualifiés et bien formés.

Les exigences pour un parcours réussi

Le parcours est une construction s'inscrivant dans la coopération des acteurs et dans une approche pédagogique renouvelée mettant en évidence le principe du « tous capables » énoncé dans le préambule de la Loi de refondation de l'école.

Le parcours est individuel et collectif (articulation enfant/ado et le groupe). Dans le parcours de réussite scolaire, on note que la motivation est un enjeu-clé, reliée à la question sociale. Comme nous l'avons dit précédemment cette motivation nécessite une réflexion approfondie sur la manière de transmettre les connaissances faisant partie intégrante des programmes scolaires.

Le rapport de l'Inspection Générale de juillet 2013 relatif à l'expérimentation par les établissements fait le constat « d'une forme d'immobilisme à plusieurs étages, alors qu'il apparaît à tous plus que jamais nécessaire de fédérer les énergies et d'appuyer la réussite scolaire sur l'invention pédagogique et éducative, indissociable d'une véritable conduite du changement. L'innovation ne pourra pas devenir un véritable levier de ce changement tant que la communauté éducative dans son ensemble n'aura pas accepté l'idée d'une rénovation en profondeur des dispositifs traditionnels d'enseignement ». Or les dispositifs d'enseignement ne peuvent évoluer que si on accepte de faire évoluer les temps dans lesquels ils s'inscrivent.

Outre l'appropriation par les différents éducateurs des résultats des recherches des psychologues dans ce domaine, il est aussi très important de revoir la place à accorder aux parents.

UN TEL
RÉAMÉNAGEMENT QUI
PERMETTRA À TOUT
ENFANT DE RETROUVER
LE PLAISIR D'ALLER
À L'ÉCOLE ET CELUI
D'APPRENDRE, ET
POURRA MÊME LUI
DONNER ENVIE DE
POURSUIVRE UNE
ACTIVITÉ NOUVELLE

DANS LE PARCOURS DE
RÉUSSITE SCOLAIRE,
ON NOTE QUE LA
MOTIVATION EST UN
ENJEU-CLÉ, RELIÉE
À LA QUESTION SOCIALE

Mais aussi

- Les parcours doivent se concevoir comme une stratégie coopérative permettant l'acquisition de connaissances et de compétences relevant du socle commun : cette acquisition doit être ainsi reconnue et valorisée par les enseignants quel que soit le moment de l'acquisition.
- Comme l'avait écrit jadis Jules Ferry, dans sa lettre aux instituteurs (17 novembre 1882), « il ne suffit pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons, il faut que leur caractère s'en ressente ; ce n'est pas dans l'école, c'est surtout hors de l'école qu'on pourra juger ce qu'a valu votre enseignement. ». (In Leconte, 2011, p. 147).
- Je m'accorde tout à fait avec Jean-Claude Guérin pour qui « le socle commun de connaissances et de compétences, qui sera validé par l'École mais dont le contenu (base commune) est étudié à l'école en relation avec toutes les activités d'apprentissage menées par les jeunes dans leurs temps sociaux, temps dédiés et encadrés ou temps informels ».
- Cela nécessite des temps de concertation institutionnalisés et réguliers pour la communauté éducative, pour au moins bien définir le rôle de chacun au sein de ce parcours.
- La notion de parcours fait intervenir forcément l'interdépendance espace/temps, ce qui doit être pris en considération par la commune mais aussi par les enseignants.
- Un parcours mis en place dans les temps non scolaires impose de réfléchir à son contenu, à sa durée, à sa cohérence avec le parcours scolaire, mais aussi à la complémentarité avec d'autres dispositifs concernant l'éducation des enfants (y compris avec les dispositifs portés par les partenaires comme les CLAS, les Contrats Enfance Jeunesse...).

Qu'est-on en droit d'attendre de tels parcours ?

- Ils doivent permettre à chaque enfant de se découvrir des potentialités qu'il ignorait avoir
- De développer des compétences nouvelles
- D'améliorer son estime de soi
- De prendre conscience qu'il est capable d'appliquer des acquis qu'il pensait difficiles à apprendre en classe.
- Mais aussi ils doivent permettre aux associations et clubs d'une commune de se faire découvrir, pour donner envie de poursuivre à l'extérieur de l'école.

Ce que j'ai pu démontrer

- Un parcours ayant des objectifs bien définis et connus des enfants leur permet de développer leurs habiletés sociales.
- Pour les chercheurs, celles-ci sont au nombre de cinq importantes : coopérer, partager, offrir mon aide, proposer une idée, prendre contact.
- Or elles sont reconnues comme étant des comportements qui permettent l'établissement et le maintien d'interactions sociales qui dépendent d'un contexte mais aussi qui préviennent plusieurs difficultés à long terme.
- Elles sont reconnues comme facteur de protection à l'âge préscolaire pour les enfants qui sont agressifs car elles favorisent l'acceptation de l'individu par son groupe.

Lors d'une table ronde à laquelle nous participions ensemble, Alain Bollon a déclaré que les CLAS ont vocation à disparaître. De fait si on parvient à faire cette réforme le plus intelligemment possible, ce sont de nombreuses difficultés d'apprentissage que l'on éviterait de faire apparaître, dès le plus jeune âge : en effet, un projet éducatif de qualité, donnant de la cohérence à tous les temps de l'enfant, permettant une continuité éducative grâce à la synergie mise en œuvre entre les temps scolaires et les temps non scolaires, répond aux attentes des CLAS : « insister sur l'importance de l'assiduité à l'école (*c'est quand on a plaisir à y aller qu'on comprend cette importance*), sur la régularité et l'organisation du travail personnel (*il suffirait déjà qu'on fasse comprendre aux enseignants qu'ils doivent cesser de donner des DEVOIRS mais doivent donner du travail personnel, permettant à l'enfant d'apprendre à s'autoévaluer, à découvrir ce qu'il sait ou ne sait pas faire tout seul, ce qui implique une correction en classe de ce travail totalement différente de celle, classique, des devoirs*), sur la méthodologie (*d'où l'importance de la mise en synergie des acquis faits par les enfants dans des temps différents, et des transferts d'apprentissage*). Ils encouragent le goût de la culture la plus diversifiée, l'envie d'apprendre et le plaisir de découvrir (*sans commentaire, mais il est triste qu'un ministère admette que l'éducation qu'il donne ne permet pas ces acquis de façon naturelle!*). Ils s'attachent à renforcer, grâce à un accompagnement personnalisé, le sens de la scolarité et la confiance des enfants et des jeunes dans leurs capacités de réussite (*idem*) ».

(Les commentaires en italique dans les parenthèses sont de l'auteur de cet article).

ET L'ÉCOLE, QUE DOIT-ELLE CONSIDÉRER ?

Dans un article de 1998, « Appel pour une chronopsychologie anti-gourou », je démontrais que les connaissances scientifiques sur les rythmes de l'enfant ne suffisent pas à elles seules à penser l'aménagement de ses temps de vie, pourtant toute la réforme actuelle a été menée sur cette chimère. Ne lit-on pas partout que « la semaine avec cinq matinées, c'est mieux pour les écoliers », en oubliant totalement que c'était le cas avant 2008 ce qui n'a pas permis aux élèves alors inscrits en primaire de mieux réussir les évaluations Pisa en 2012 quand ils avaient alors 15 ans ! On lit encore sur le site du ministère, que « Les apprentissages fondamentaux mobilisant une forte capacité d'attention sont placés aux moments les plus propices ». Mais qui s'interroge sur ce que sont les apprentissages fondamentaux pour les enfants ? Apprend-on à lire-écrire-compter uniquement en maths et en français ? Sur tous les facteurs connexes qui interviennent sur tout apprentissage ? Et que sont les « moments les plus propices » ?

Binet, psychologue réputé qui a travaillé avec des élèves en difficulté, disait en 1906 aux enseignants « faites bénéficier vos écoliers de la clarté mentale de la matinée ».

Pierre Magnin, Médecin et Recteur, auteur d'un rapport sur les Rythmes scolaires en 1980, écrivait en 1993 (p.161) : « Les observations et dosages (prélèvements d'urine) ont montré que la période propice de la matinée s'impose pour être la plus caractéristique et la plus synchronisée : celle de l'après-midi apparaissant moins intense et moins vigoureuse ». Il confirme que « même en respectant la pause méridienne, il est remarquable que les performances qu'elle permet d'atteindre ou de réaliser restent chez la plupart des individus inférieure à celles de la matinée. La disponibilité cérébrale a évolué. »

MAIS QUI S'INTERROGE
SUR CE QUE SONT LES
APPRENTISSAGES
FONDAMENTAUX POUR
LES ENFANTS ?

QUE DOIT EN DÉDUIRE L'ÉCOLE ?

Il faut qu'elle profite au maximum des matinées, mais pas uniquement en ajoutant une 5^e, parfois même plus courte que les autres.

La journée actuelle des écoliers, qui est modifiée de façon marginale par le découpage de la semaine en 9 demi-journées, date d'un texte édité par le conseil royal de 1834, qui décrétait que la semaine des écoliers serait de 5 jours, les lundi, mardi, mercredi, vendredi et samedi, à raison de 3 heures le matin, 3 heures l'après-midi et deux heures le midi pour le repas, chaque jour. Semaine qui a duré ainsi en l'état jusque 1969, date à laquelle un décret fait passer la semaine de 30h à 27h,

en supprimant le samedi après-midi, mais la journée de classe ne change pas.

Ce décret insiste d'ailleurs sur le fait que le matin doivent être placés les apprentissages que l'on sait demander beaucoup d'attention et de concentration, en particulier est-il écrit, les maths et le français.

En 1989 la loi d'orientation fait passer la semaine des élèves à 26h (en conservant les 27h pour les enseignants) ce qui a conduit à voir apparaître un samedi sur trois sans classe pour la concertation des enseignants. La journée n'a pas bougé.

En 2008 on passe à 4 jours en supprimant le samedi matin de classe, mais les journées ne changent pas. Or le changement intéressant sur la journée ne concerne pas

son amplitude horaire mais le fait de considérer le matin comme très différent de l'après-midi pour l'ensemble des apprentissages qu'ont à faire les élèves. Il est donc très important d'accepter d'allonger ces matinées, comme c'est d'ailleurs le cas dans la plupart des autres pays.

Contrairement à ce qui est souvent déclaré, un enfant qui a bien dormi, bien déjeuné, qui est accueilli dans de bonnes conditions, est rapidement disponible pour démarrer le travail.

Une matinée plus longue permet d'y intégrer toutes les matières pour faire s'alterner des séquences pédagogiques impliquant tour à tour l'abstraction, la motricité et la créativité, ce qui maintient la disponibilité des élèves beaucoup plus longtemps qu'on ne le dit souvent ; c'est aussi de cette façon qu'on peut

CONTRAIREMENT À CE QUI
EST SOUVENT DÉCLARÉ, UN
ENFANT QUI A BIEN DORMI,
BIEN DÉJEUNÉ, QUI EST
ACCUEILLI DANS DE BONNES
CONDITIONS, EST RAPIDEMENT
DISPONIBLE POUR DÉMARRER
LE TRAVAIL

développer chez les enfants leurs capacités de transfert d'apprentissage : il est beaucoup plus facile de mettre en évidence les liens possibles à faire entre un apprentissage en mathématique et un autre en musique quand ces deux matières se succèdent, plutôt que d'être très éloignées l'une de l'autre dans une journée. De plus avec l'alternance des différents moments dans la matinée, il n'y a pas de phénomène de lassitude.

Une longue matinée donne aux plus jeunes enfants le temps d'aller au bout de ce qu'ils ont commencé sans être mis sous pression ce qui répond beaucoup plus facilement à l'École bienveillante attendue par Viviane Bouysse. De plus pour tous les enfants qui en ont besoin, les heures de siestes nécessaires (à placer dès la fin du repas, sans récréation auparavant) s'étalent beaucoup moins sur les heures scolaires, et les enfants ont donc plus de temps de classe et de moments de sollicitation des différents adultes qui s'occupent d'eux.

Un fruit partagé au cours d'une pause au 1/3 de cette longue matinée empêche l'hypoglycémie d'apparaître trop tôt mais devient aussi un temps de respiration propice aux échanges, pour les enfants de tous âges.

C'est en organisant au mieux les temps d'apprentissage et en travaillant sur leurs contenus qu'on leur donne toute leur efficacité, car comme l'ont montré Attali et Bressoux (2002), le temps est la ressource pédagogique la plus porteuse d'efficacité de l'acte d'enseignement. Il est facile de démontrer que 6 heures bien gérées peuvent être moins fatigantes pour l'élève que 5 heures mal organisées, c'est bien aux contenus des temps, quels qu'ils soient, auxquels il faut s'intéresser afin de les organiser de manière à ce que les enfants puissent en bénéficier en permanence pour acquérir toutes les connaissances et compétences attendues dans le cadre du socle commun.

Comme le rappelle Suchaut, « Il y a bien longtemps que des modèles ont mis en évidence les principes fondamentaux visant à la rentabilité du temps d'apprentissage des élèves (Carroll, 1963 ; Bloom 1974). En résumé, de nombreuses études ont permis de mieux connaître l'influence du temps d'enseignement sur les apprentissages des élèves même si celles-ci ont eu en fait assez peu d'écho dans le contexte

IL EST FACILE DE DÉMONTRER
QUE 6 HEURES BIEN GÉRÉES
PEUVENT ÊTRE MOINS
FATIGANTES POUR L'ÉLÈVE QUE
5 HEURES MAL ORGANISÉES

français. La problématique du temps a en effet été presque exclusivement abordée sous l'angle des rythmes individuels des enfants et donc assez peu sous son aspect pédagogique et didactique». Il ajoute: «Les pratiques pédagogiques sont évidemment aussi à interroger et les travaux de recherche montrent bien toute l'importance des approches pédagogiques favorisant une pédagogie explicite et structurée (Bissonnette, Richard, Gauthier, Bouchard, 2010)». Et encore: «Les rythmes scolaires doivent alors être perçus comme le levier d'une amélioration qualitative de l'école primaire et non pas comme une finalité. L'évolution doit concerner l'aspect qualitatif du temps d'enseignement, la prévention et la prise en charge de la difficulté scolaire». Soit ce que je réclame depuis 20 ans!

DE LONGUES MATINÉES
PERMETTENT DE LIBÉRER
UNE APRÈS-MIDI POUR QU'Y
PRENNE PLACE LE PARCOURS
ÉDUCATIF QUI AURA ÉTÉ
CONSTRUIT

De longues matinées permettent de libérer une après-midi pour qu'y prenne place le parcours éducatif qui aura été construit en partenariat, ce qui répond aux besoins des enfants, respecte leurs rythmes et octroie aux enseignants un temps libéré plus qu'utile pour y placer une bonne partie des tâches invisibles trop souvent oubliées. C'est aussi le meilleur moment pour organiser des rencontres d'équipe « efficaces ». Une après-midi de parcours éducatif, de durée équivalente aux 3 autres après-midi de classe, permet que les journées des enfants soient identiques, évite la multiplicité des transitions, permet que tous les enfants participent à ce parcours ce d'autant plus si dans une commune, on ne libère pas la même après-midi dans toutes les écoles ce qui permet d'utiliser au mieux les différents locaux.

Comme l'ont écrit Etienne Bourgeois et Benoit Galand (2006) « la motivation à apprendre est décidément bien une affaire d'interactions entre des facteurs individuels propres à l'élève et des facteurs contextuels. Ceux-ci ne concernent pas uniquement la classe, le groupe et les pratiques pédagogiques mais également l'institution et la société en général ».

Cèbe et Goigoux en 1999 écrivaient quant à eux: « le développement humain ne se borne pas à un apprentissage efficient (à la réussite ou la performance) et l'un de ses aspects fondamentaux est le processus hypothétique (optionnel) par lequel une information implicitement présente dans le système cognitif devient

progressivement un savoir explicite, flexible, accessible à d'autres parties du système cognitif d'abord dans un même domaine puis dans d'autres ». (p. 6) et plus loin « si certains élèves ne sont pas motivés pour les apprentissages, ce n'est pas parce qu'ils sont immatures ou de mauvaise volonté mais parce que la plupart des acquis scolaires ne répondent à aucune nécessité (Schneuwly, 1995). La motivation ne peut pas être tenue pour un pré-requis de l'activité: c'est un effet de l'éducation; en d'autres termes, elle ne peut pas précéder les apprentissages mais seulement leur succéder. (p. 10) ».

Une après-midi ainsi inscrite dans le projet éducatif, contenant des parcours construits de façon partenariale, permet à la fois que ceux-ci prouvent aux enfants qu'ils sont en train de mettre en pratique des acquis, complexes, faits en classe, ce qui alors valorise ces acquis, mais aussi qu'ils induisent chez l'enfant de nouvelles compétences que l'enseignant devra intégrer dans son programme d'évaluation car il est évident que ces compétences appartiennent au socle commun. La synergie entre temps formels et non formels devient alors réalité. Cela permet aussi aux communes d'utiliser au mieux les ressources qui sont les leurs, ce qui réduit d'autant le budget à investir et permet principalement de ne pas avoir à demander aux parents de participer financièrement, ce qui est un gage d'équité pour tous les enfants. Et je ne peux que m'accorder avec Suchaut qui dit que « le morcellement du temps éducatif (accueil périscolaire, temps d'enseignement, temps d'activités périscolaires, Activités pédagogiques complémentaires (APC), etc.) et la multiplicité des intervenants posent problème. Des adaptations sont nécessaires ».

PARCE QU'IL FAUT Y CROIRE

« Parce que cette politique d'aménagement des rythmes de vie des enfants repose sur l'engagement partenarial entre les établissements scolaires, les collectivités territoriales, les associations, les parents, les acteurs du développement local, parce que même si elle vise tous les enfants, elle doit contribuer à la réduction des inégalités et à la meilleure réussite sociale et scolaire des plus vulnérables d'entre eux, tout dispositif de « veille éducative » impose une

L'AMÉNAGEMENT DES
TEMPS EST AUJOURD'HUI
UN PROBLÈME CENTRAL
ET NE PEUT SE CONCEVOIR
SANS TENIR COMPTE DU
FONCTIONNEMENT GÉNÉRAL
DE NOTRE SOCIÉTÉ »

participation active des établissements d'enseignement et l'implication de leur conseils. Une telle politique clairement affichée peut contribuer à la réduction des inégalités et favoriser la relation de l'école avec ses environnements social, économique, culturel. Attentive au respect et à l'harmonie des rythmes de vie et activités des enfants à l'école, dans la famille, dans la cité, elle est également prise de conscience que le traitement de l'aménagement des temps (journalier, hebdomadaire, annuel, de travail, de loisir, ...) est aujourd'hui un problème central et ne peut se concevoir sans tenir compte du fonctionnement général de notre société »!

Qui donc, selon vous, a eu ce discours digne d'une ambition politique éducative au service de chaque enfant? Est-ce François Hollande? Vincent Peillon? Benoît Hamon? Najat Vallaud-Belkacem? Que nenni.

Il s'agit de Michel Gevrey, alors secrétaire national des JPA, dans un rapport publié en 1993 sur « Les Politiques Publiques d'Aménagement des Temps de l'Enfant »! On est bien en droit de se demander si en 2015 nous sommes vraiment en train de refonder l'action éducative auprès des enfants.

ET MAINTENANT ?

En reste-t-on aux constats, ou décide-t-on de se réinterroger sur ce qu'on fait pour l'éducation des enfants? Un type d'organisation est possible, qui permet de donner du temps aux animateurs afin de valoriser leur expertise, qui évite de charger les enfants en trop d'activités, source connue de fatigue. Il donne aussi à l'école une organisation plus respectueuse des capacités des enfants. Les matinées peuvent être toutes identiques et efficaces. Les après-midi fortement allégées cognitivement parlant.

Oui un tel projet éducatif ne sert rien d'autre que l'intérêt de chaque enfant, lui permet de croire en une autre réussite éducative, mais il ne peut effectivement jouer ce rôle qu'à la condition que les acteurs y œuvrant aient eux aussi un bien-être quotidien leur permettant de s'investir totalement au mieux de leurs compétences dans tous les temps imposés aux enfants.

Oui des adaptations sont possibles, c'est le bon moment pour tout le monde puisque les projets mis en place en 2013 ne couraient que sur 3 ans, ils sont donc à réécrire pour la rentrée 2016.

Il faudrait même se réinterroger, comme beaucoup le font de plus en plus, sur la meilleure cinquième matinée, entre le mercredi et le samedi.

LA CO-ÉDUCATION NE PRENDRA RACINE QUE SI ON ACCEPTÉ DE S'ÉCOUTER, DE S'ENTENDRE MÊME, ET DE METTRE SUR LA TABLE DE NÉGOCIATIONS LES REPROCHES QUE L'ON PEUT SE FAIRE LES UNS LES AUTRES

Mais surtout il faut accepter que cette nouvelle construction associe d'emblée tous les représentants de tous les partenaires, qu'il n'y ait pas construction d'un côté d'un emploi du temps et de l'autre un remplissage des cases libérées.

La co-éducation ne prendra racine que si on accepte de s'écouter, de s'entendre même, et de mettre sur la table de négociations les reproches que l'on peut se faire les uns les autres: quand on ne les connaît pas, on ne peut pas chercher de solution.

POSSIBLE OU UTOPIE ?

Certes c'est un vrai challenge pour une commune ou une communauté de communes qu'un tel travail de reconstruction. C'est dans la mise en œuvre d'un Projet Éducatif co-construit qu'elles feront la preuve de l'ambition éducative qui est la leur pour chaque enfant vivant sur leur territoire. Et c'est son avenir qu'elles préparent à travers un tel Projet et à travers lui le devenir de notre société.

ET CE N'EST PAS UTOPIE

Dès que j'ai été invitée par des communes à intervenir pour des soirées débat, j'ai décidé, non seulement d'apporter aux auditeurs toutes les connaissances avérées indispensables à avoir pour participer à la construction d'un projet au service des besoins de chaque enfant, mais aussi de donner à connaître toutes mes expériences, vieilles de 30 ans, dans ce domaine, en insistant sur le fait que jamais je n'avais construit un projet dans un cadre législatif imposant 9 demi-journées. Et je dois dire que j'ai été moi-même étonnée des conséquences de ces soirées-débat.

J'ai fait à ce jour 500 interventions, partout en France mais aussi à Luxembourg et au Maroc, dans des zones très urbaines, très rurales, de montagne. J'ai même eu l'opportunité d'assurer une après-midi de débat avec tous les IEN d'une académie, en présence du DASEN de cette académie, réactions de ces IEN à la fin de l'après-midi? « Et bien, on a du boulot sur le terrain »! J'ai encore assuré plusieurs fois

des formations d'élus, à la demande de divers groupes politiques. C'est bien ce qui m'a permis d'être ensuite contactée par de nombreuses municipalités qui souhaitaient bénéficier de mon expertise pour mettre en place leur projet éducatif. La demande la plus marquante fut celle de la ville de Lannion, qui m'invita pour une soirée débat en février 2013, juste après la publication du décret Peillon. L'équipe municipale avait eu la bonne idée de me demander de leur consacrer deux jours successifs, pour qu'à la suite de la conférence du soir, soient organisés des ateliers de réflexion partenariale.

La soirée eut lieu un jeudi soir, l'amphi réservé était archi plein, parents, enseignants, animateurs, élus, tout le monde était présent. Évidemment énormément de questions ont fusé qui nous ont amenés très tard dans la soirée. Mais le vendredi, tous les acteurs étaient présents : représentants des parents de tous les groupes scolaires, tous les directeurs d'école, une conseillère pédagogique, l'IEN, des représentants des ATSEM de tous les groupes scolaires, des représentants de toutes les associations diverses et variées subventionnées par la commune, mais aussi des intervenants de clubs sportifs « privés ». 3 heures de travail plus tard, avec une demande de base qui était que chaque groupe formé devait proposer un type d'organisation permettant de répondre aux attentes de chacun, un brain storming a eu lieu en présence du maire. Quel en fut le résultat ? Les trois groupes qui avaient été constitués ont exprimé exactement la même attente, à savoir que sur le paper-board qu'ils utilisaient, ils reprenaient les types d'emploi du temps suggérés par le MEN, les barraient systématiquement en disant

CE FUT POUR L'ÉQUIPE
D'ENSEIGNANTS UNE
RÉELLE RÉUSSITE DE
VOIR LE MIDI
LES PARENTS VENIR
DIRE BONJOUR
À L'ENSEIGNANT
DE LEUR ENFANT

que ça ne leur convenait pas, et choisissaient de reprendre celui que je leur avais présenté la veille qui est en fait une organisation existant à Lille depuis 1996, mais que j'ai su après coup exister à Munster depuis 1989, mais avoir aussi existé, avec succès, dans diverses autres villes. L'intérêt de celle de Lille est que j'ai été partie prenante de sa construction, à l'époque avec les Francas du Nord, et que j'ai réalisé une succession d'évaluations sur le suivi des enfants me permettant d'en connaître les effets.

Quelle est cette organisation ? 5 jours de classe, comportant 5 matinées de 4 heures, 2 après-midi de 2 heures de classe et 2 après-midi de 2 heures de parcours éducatifs.

Dans le livre cité plus tôt, je détaille quelque peu les résultats obtenus dans ce groupe scolaire,

situé dans un quartier très défavorisé, avec des familles en grande difficulté. Le résultat le plus marquant à citer dans cet article est qu'alors que ces familles, pour qui l'école représentait souvent un lieu d'exclusion, se sont rapidement rapprochées de l'école peu après la mise en place du projet, sachant que lors de sa construction, les parents partenaires étaient principalement les parents élus. Et ce fut pour l'équipe d'enseignants une réelle réussite de voir le midi les parents venir dire bonjour à l'enseignant de leur enfant, ne plus hésiter à rentrer dans l'école pour rencontrer un enseignant.

Je donne ici la parole à la directrice de l'école maternelle, qui était présente lors de la mise en place du projet et qui m'écrivait à la rentrée 2014 : « La rentrée s'est bien passée : une équipe enseignante stable mobilisée autour d'un projet commun, idem pour l'équipe des animateurs, des ATSEM qui y trouvent leur compte et qui ne souhaitent pas changer d'école, des parents qui s'investissent et ont plaisir à nous revoir tous, voilà le secret ! »

À Lannion, le maire prenant note du retour de ce travail en ateliers, a alors dit que cela méritait réflexions, et a chargé la responsable de la commune du projet éducatif local de mettre en marche la caleulette pour savoir où cela conduisait financièrement.

Il faut dire qu'à leur grande surprise ils se sont rendu compte qu'une telle organisation, outre qu'elle permettait davantage de qualifier les personnes recrutées, revient moins cher qu'une organisation imposant $\frac{3}{4}$ d'heure chaque jour.

Pourquoi ? Parce qu'une commune ne peut pas payer $\frac{3}{4}$ d'heure la personne recrutée, mais forcément 1h, ce qui donne 4 fois 1h de rémunération par semaine. Quelle différence avec 2 fois 2 heures ? Mais 2 fois 2 heures non seulement cela permet d'intégrer les associations comme la bibliothèque ou la médiathèque de la commune beaucoup plus facilement, mais effectivement en ne libérant pas partout en même temps les après-midi dans tous les groupes scolaires, cela permet de réelles économies du point de vue des heures de ménage mais également du nombre d'intervenants à recruter.

D'ailleurs à propos de finances, je ne peux ici que relater un échange très récent d'un responsable d'Auvergne, région dans laquelle j'ai travaillé avec plusieurs communes, qui me disait

UNE COMMUNE NE
PEUT PAS PAYER $\frac{3}{4}$
D'HEURE LA PERSONNE
RECRUTÉE, MAIS
FORCÉMENT 1H

être désolée de n'avoir pu aller au bout de la démarche (à cause de l'interdit fait par le décret imposant 9 demi-journées), car il avait fait le calcul pour sa commune et constaté ceci: «La solution que nous proposons sur la base du projet que tu défends aurait permis une diminution de plus de 10 000 € (sur un budget

de 90 000 €) en mutualisant les moyens, faisant appel à des associations locales, en embauchant moins d'animateurs»! Cela n'interpelle vraiment pas le gouvernement ?

**85 % DES ENSEIGNANTS
ÉTAIENT FAVORABLES
À CE PROJET
ET LES PARENTS LE
RÉCLAMAIENT**

Car que s'est-il passé à Lannion, après qu'une enquête faite dans la commune ait montré que plus de 85% des enseignants étaient favorables à ce projet et que les parents le réclamaient? Le projet a été construit, comme je le demandais, de façon partenariale, avec l'ensemble des partenaires présents dans le comité de pilotage, le projet était prêt à démarrer à la rentrée 2013, mais le DASEN a refusé de prendre sur lui de donner son accord, le projet est donc remonté au Ministère et est revenu avec une fin de non-recevoir (sans aucun écrit) uniquement parce que « pas sur 9 demi-journées »!!!

Le même problème s'est retrouvé dans nombre de communes qui ont voulu monter le même projet, lorsque j'ai été auditionnée au Sénat par la mission Rythmes scolaires, 14 maires, de communes de tailles très différentes, émanant de tout le pays, de couleurs politiques différentes, ont écrit un courrier aux sénateurs pour leur dire qu'ils soutenaient complètement le projet que je présente, qu'ils étaient prêts à le faire vivre, que l'ensemble de leurs concitoyens y adhéraient, et ils attendaient des sénateurs de faire bouger les lignes. Lorsque j'ai remis ces courriers aux sénateurs présents, je dois dire que cela a provoqué une réaction forte de leur part, car ils n'imaginaient pas que des maires aussi différents puissent se mobiliser pour que le projet qui leur semblait le plus approprié devienne possible à mettre en œuvre.

Pour la petite histoire, tous ces maires ont été réélus lors des élections municipales de 2014, ce qui n'est pas le cas de nombre de ceux que j'ai pu rencontrer mais qui, ne voulant pas déroger aux obligations faites par le Ministère, ont renoncé à se battre pour obtenir gain de cause.

Avec le réseau Prisme, nous avons déposé des amendements au projet de loi pour obtenir qu'on revienne sur la semaine de 9 demi-journées, pour reprendre la semaine de 5 jours, mais aussi pour que les PEdT soient rendus obligatoires et non pas optionnels.

Inutile de dire que ces amendements ont été balayés, j'ai même appris après coup qu'ils n'avaient même pas fait l'objet d'un débat au sein du groupe PS de l'Assemblée!

Toutes les communes qui avaient cette ambition ont alors refusé de partir en 2013, ont attendu 2014 dans l'espoir d'un changement leur permettant de mettre en place leur projet.

Finalement, dans ces communes, nous avons dû nous rabattre sur le décret Hamon, des projets ont ainsi été construits sur la base de 5 matinées de 3 h 30, trois après-midi de 2 h 10 de classe et une après-midi de 2 h 10 de parcours éducatif. Malgré tout, ces projets ont été co-construits selon mes préconisations, certains sont même partis avec le samedi matin de classe, et l'un d'entre eux a décidé que le projet d'école serait celui de la « co-éducation ».

Partout les parents ont bien été consultés, partenaires, à Lannion longtemps ces parents ont gardé le contact avec moi car ils voulaient réellement faire pression pour obtenir que ce projet devienne réalité.

À l'heure actuelle je continue de diffuser les informations, à la demande d'élus mais aussi d'associations de parents, de réseaux parentaux, je participe même aux travaux de l'Université populaire de Parents de Lens (UPP), à leur demande, mais des associations d'animateurs me demandent aussi souvent des formations pour répondre mieux aux besoins des enfants.

Les enseignants avec lesquels j'ai été amenée à travailler ont accepté de modifier leurs habitudes, y compris dans l'accueil des enfants le matin, dans l'organisation de leurs séquences pédagogiques, dans l'accompagnement des récréations, et tous me disent en ressentir un vrai bénéfice.

Je travaille également avec une communauté de communes (13 communes concernées) depuis un an, ce qui a permis qu'un vote communautaire accepte unanimement de réaliser un PEdT intercommunal, sur la base d'une nouvelle organisation temporelle, identique dans toutes les communes. À la rentrée 2015, 4 groupes scolaires ont déjà mis en place la nouvelle organisation, nous avons réalisé dans cette communauté de communes, une évaluation à la fin de l'année 2015, nous la reproduirons à la fin de l'année 2016.

Le conseil municipal d'une commune du sud-ouest a fait appel à moi, d'abord pour informer par le biais d'une soirée débat, puis pour mener une évaluation en direct, pendant 4 jours, avec l'ensemble des partenaires, j'ai donc rencontré pen-

dant plusieurs heures tous les représentants de parents, les enseignants, les animateurs maternelle, les animateurs élémentaire, les ATSEM, les intervenants extérieurs relevant de clubs sportifs et d'associations culturelles. À la suite de quoi le conseil municipal m'a demandé de travailler sur l'année 2015-2016, pour objectiver les évaluations ainsi faites mais aussi pour les aider à développer un travail partenarial permettant que la co-éducation devienne une évidence dans cette commune.

Je ne développe pas ici toutes les demandes que je reçois, via mon site, pour envoyer des documents permettant de reprendre la réflexion, mais aussi pour aller sur place pour aider à reprendre cette réflexion. Je réponds favorablement à ces demandes évidemment.

MAIS POURQUOI DONC DANS CE PAYS, PRIVILÉGE-T-ON TOUJOURS LA RÉPARATION PLUTÔT QUE LA PRÉVENTION ?

Mais pourquoi donc dans ce pays, privilège-t-on toujours, (c'est d'ailleurs vrai à l'école), la réparation plutôt que la prévention ?

Dans la Lettre ouverte que j'avais envoyé à Vincent Peillon en date du 3 janvier 2013, j'expliquais à quel point on risquait d'aller dans le mur si on n'acceptait pas de prendre les bonnes décisions pour mettre en place cette réforme, mais évidemment, il a refusé d'entendre. Et maintenant on risque fort de voir de plus en plus de temps de garderies se mettre en place parce que les communes sont exsangues, et finalement ne voyant pas vraiment l'intérêt pour l'enfant de cette réforme, vont se contenter de faire en sorte qu'il y ait des adultes présents au moment où les enfants sont libérés par la classe.

Un élu des Hautes Alpes, rencontré lors d'une intervention qui m'a été demandée pour la seconde fois dans la même commune, me disait que le gouvernement n'avait pas l'air de se rendre compte que d'ici deux à trois ans, les maires reviendront complètement sur ce qu'ils ont mis en place, même a minima, car ils n'auront absolument plus les moyens nécessaires à y consacrer.

Et que penser d'un ancien élu de la commune de Grenoble, à qui j'avais dit que je ne voyais pas bien où était le projet éducatif qu'il avait voulu me présenter, étant donné que les enseignants n'étaient absolument pas concernés par ce projet, m'a

répondu lorsque je lui ai demandé pourquoi lui était opposé au projet pour lequel je militais: « mais parce que ton projet est tellement bien ficelé qu'il incite TOUS les enfants à venir!!! Nous nous souhaitons que le plus grand nombre puisse rentrer chez eux à 15 h 30! ».

Je dis souvent que je ferai un ouvrage de tous les commentaires, de toutes les remarques, au plus haut de la hiérarchie, qui malheureusement m'ont fait comprendre qu'on n'avait beaucoup moins d'ambition pour l'éducation de tous les enfants et pour la refondation de l'école publique que ne le laissent croire les discours à ce propos.

Je crains même qu'on finisse par favoriser l'école privée, à qui on n'a imposé aucune obligation concernant cette réforme, car je ne peux que constater qu'il m'est demandé de leur part d'assurer des formations des enseignants et des chefs d'établissement, pour qu'ils puissent décider de la meilleure organisation pour permettre à tous les enfants un mieux-vivre l'école. Et en complément, ils me demandent d'assurer les mêmes formations aux parents de ces écoles. N'est-ce pas désolant quand depuis plus de 40 ans, époque d'entrée à l'école de mon premier enfant, je milite pour une école plus juste, plus ouverte sur la Cité, plus à l'écoute des parents ?

Depuis 35 ans on parle dans ce pays, de réforme des rythmes scolaires, mon dernier ouvrage a comme sous-titre « une histoire sans fin », je crains malheureusement de ne pas m'être trompée!

COMPOSITION DU COMITÉ DE RÉFLEXION ET D'ÉTUDES FAMILLES/ÉCOLE

André ANTIBI

Professeur des universités, inventeur du concept de « Constante macabre », auteur de nombreux ouvrages sur la question de l'évaluation du travail des élèves par une démarche de « contrat de confiance »

Jean-Louis AUDUC

Historien, ancien responsable de centre de formation d'enseignants, auteur de manuels scolaires et d'ouvrages concernant l'éducation à la citoyenneté, la laïcité et les relations parents-enseignants

Alain BENTOLILA

Professeur des universités à Paris-V Descartes, spécialiste des questions d'apprentissage de la lecture

Jordan BOISSIERE

Étudiant, animateur de l'Association française de promotion de la santé scolaire et universitaire

Alain BOISSINOT

Inspecteur général de l'Éducation nationale, a exercé de nombreuses responsabilités nationales

Marie CHOQUET

Chercheuse, psychologue, biostatisticienne et épidémiologiste à l'INSERM

Corinne CROC-OTTOMANI

Animatrice du *Mouvement de lutte contre la constante macabre*

Philippe DAVIAUD

Ancien CPE, ancien responsable de la formation des CPE à l'IUFM de Paris, auteur de nombreux ouvrages sur la vie scolaire

Emmanuel DAVIDENKOFF

Journaliste

Yann DUBURE

Co-président de l'Association Nationale des Conseillers Principaux d'Éducation (ANCPE)

Marie-Carmen DUPUY

Ancienne responsable parents d'élèves, ancienne animatrice des modules de formation parents/enseignants à l'IUFM de Créteil.

Paola DUSI

Professeur à l'Université de Brescia (Italie), auteur de plusieurs ouvrages sur « *La coresponsabilità tra scuola e famiglia* »

Éric DUGAS

Professeur des universités à l'Université de Bordeaux

Christine FOCQUENOY

Conseillère principale d'éducation, Formatrice à l'ESPE Nord-Pas-de-Calais. Doctorante en Sciences de l'Éducation

Jacques FORTIN

Professeur honoraire de la faculté de médecine de Lille. Pédiatre, diplômé de santé publique et des sciences de l'éducation, spécialiste de comportements de l'enfant.

Caroline GENET

Médecin scolaire

Ghislaine HUDSON

Ancienne chef d'établissement, médiatrice académique de l'Éducation nationale.

Gérard LAUTON

Maître de conférences à l'Université Paris-Est Créteil, ancien responsable national d'un syndicat de l'enseignement supérieur.

Claire LECONTE

Professeur émérite en psychologie de l'Éducation à l'Université de Lille III. Chercheuse en chronobiologie. Spécialiste des temps et des rythmes de l'enfant. Auteure de « *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires: Une histoire sans fin* »

Gilbert LONGHI

Ancien chef d'établissement, auteur de nombreux ouvrages et articles sur le décrochage scolaire

Benoît PIGÉ

Professeur agrégé des Universités en Sciences de Gestion, enseignant à l'Université de Franche-Comté, auteur de « *révélateurs d'humanité* », un ouvrage sur les personnes trisomiques

Dominique SENORE

Ancien inspecteur de l'éducation nationale responsable des formations spécialisées à l'ESPE de l'académie de Lyon, chargé de mission auprès de Philippe Meirieu, vice-président délégué à la formation tout au long de la vie à la région Rhône-Alpes, auteur d'articles et d'ouvrages sur les relations famille/école.

OURS

Volupta
crédits

Volupta
crédits

Volupta
crédits

Volupta
crédits

Volupta
crédits

Volupta
crédits

Conception et réalisation graphique
Brice Marchal



REVUE
COMITÉ RÉFLEXION
FAMILLES / ÉCOLE

