Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en Réseau d'Éducation Prioritaire

Marie-Pierre Mackiewicz

DANS **LA REVUE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION FAMILIALE** 2010/2 (N° 28), PAGES 73 À 91
ÉDITIONS **L'HARMATTAN**

ISSN 1279-7766

ISBN 9782296140011

DOI 10.3917/rief.028.0073

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2010-2-page-73.htm>

CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en Réseau d'Éducation Prioritaire

Marie-Pierre Mackiewicz¹

L'étude présentée dans cet article s'est déroulée dans quatre écoles maternelles du Nord de la France, situées dans un même « Réseau d'Éducation Prioritaire » (REP). Elle a mis en œuvre une recherche collaborative et expérimenté une modélisation de la relation co-éducative. Dans une perspective qualitative, elle décrit et analyse, sur une période de quatre ans, des propositions d'enseignants impliquant les parents. L'article s'intéresse plus particulièrement aux points de vue de ces derniers, interrogeant leur rapport à l'école et aux enseignants, et leur usage, individualisé ou plus collectif, de ces propositions. Il apparaît plusieurs formes d'engagements parentaux, interrogeant le lien entre école et environnement social.

Mots-clés : préscolarisation, coéducation, institution, éducation prioritaire

Coeducation at the nursery school and parental engagement in a Priority Education network

The study presented in this article was undertaken in four nursery schools situated in the north of France and included within the same "Priority Education network" (Réseau d'Éducation Prioritaire). It tested a model of the co-educative relationship through a collaborative research. Adopting a qualitative approach, it describes and analyses the teachers' proposals involving parents over a four-year period. This

¹ Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, Laboratoire CIRCEFT-REV, Université Paris Est Créteil (UPEC) Département des Sciences de l'Éducation
Contact : marie-pierre.mackiewicz@laposte.net

article focuses on parents' point of view, questioning their relation to school and teachers, and their uses, individual or collective, of these proposals. Various forms of parental involvement emerge, raising questions about the links between school and social environment

Key-words : Nursery School, co-education, parental involvement, a "Priority Education Network"

En France, l'école maternelle, fréquentée par la quasi-totalité des enfants de trois à cinq ans, est considérée comme leur deuxième lieu de socialisation après la famille. Cependant, contrairement à d'autres pays, cette préscolarisation¹ n'est pas structurée comme un espace entre éducation familiale et éducation scolaire, mais « propose une mise en forme déjà ou partiellement scolaire » (Brogère, 2002). Son évolution s'inscrit dans un mouvement amorcé depuis les années 1980 et formalisé dans la loi d'orientation pour l'école de 1989 (MEN, 1989), au niveau national et pour l'ensemble du système d'enseignement, qui vise un objectif de réussite scolaire et de réduction des inégalités sociales. L'école maternelle a ainsi été profondément modifiée sur trois plans.

Le premier concerne l'organisation pédagogique. Les programmes nationaux définissent de plus en plus précisément les « domaines d'activités » préfigurant les enseignements plus disciplinaires de l'école primaire et traduits localement en « projets d'école » (MEN, 1990). L'enfant en maternelle est davantage considéré comme un jeune élève, soumis à des normes objectives d'apprentissage (Dubet, 2003). Le second concerne la place des parents dans les écoles, que la loi d'orientation désigne comme des « partenaires », ouvrant les écoles à leur participation et les intégrant à la « communauté éducative ». Le troisième est l'introduction d'une politique de discrimination positive, dont C. Avenel (2006) souligne les deux traits novateurs pour le système éducatif français, historiquement très centralisé et à visée égalitaire : d'une part la prise en compte de la diversité des situations locales et l'ouverture à l'environnement, et d'autre part, à partir d'indicateurs de difficultés (sociales et scolaires), un ciblage de populations spécifiques, conduisant à

¹ Le terme préscolarisation est utilisé dans la mesure où la scolarisation n'est obligatoire qu'à partir de 6 ans. Précisons que la formation et la carrière des enseignants de l'école primaire sont communes aux deux niveaux (écoles maternelle et élémentaire), les professeurs d'école étant considérés comme « polyvalents ».

l'attribution de mesures préférentielles et de moyens supplémentaires sur des territoires précis. Ce passage d'une logique d'égalité à une logique d'équité situe la préscolarisation dans les politiques de réduction des inégalités sociales, en vue d'une réussite scolaire à engager précocement (Garnier, 2009).

Pour interroger la manière dont des enseignants mettent en œuvre le programme actuel de l'école maternelle, dans des quartiers populaires, l'étude rapportée dans cet article s'intéresse à la coopération entre ceux-ci et les parents dans un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). Plus précisément, situant la coopération dans une relation de coéducation, l'étude interroge la capacité de l'école maternelle à être un support à la socialisation parentale en quartier populaire (Mackiewicz, 2005). En première partie, une définition de la coéducation en milieu scolaire introduit le contexte de l'étude et sa méthodologie. La deuxième partie présente les résultats en analysant une sélection d'actions et la troisième, examine différentes formes d'engagements parentaux dans la coopération.

Relation de coéducation et étude collaborative en REP

Coéducation en milieu scolaire

En France, les orientations nationales (MEN, 2002 ; 2006) indiquent que puisque enseignants et parents « partagent l'éducation des enfants », la coéducation est une « nécessité » dont la qualité repose sur « une confiance et une information réciproques », l'écoute des familles et la remise d'évaluations régulières dans une école explicitant davantage ses objectifs et méthodes. Les recherches récentes, appuyées sur des observations en écoles primaire et maternelle, montrent comment les acteurs concernés mettent en œuvre la coéducation. M. Kherroubi (2008) repère trois figures de parents d'élèves dans ce modèle à visée participative : un parent citoyen, acteur aux droits reconnus formellement à savoir les droits à l'information, à l'expression, à une participation à la gestion de l'école dans le cadre d'instances prévues (les parents élus délégués participent aux conseils d'école, qui se tiennent au minimum chaque trimestre) ; un parent partenaire, perçu comme l'utilisateur d'un service public, avec une dérive possible vers un consumérisme où l'école perd sa valeur de « bien commun » ; un parent co-producteur entrant grâce à la coopération dans le jeu scolaire pour favoriser la réussite de son enfant. Dans les quartiers populaires, les parents déjouent ces figures. Ils s'engagent peu dans les instances formelles. Souvent disqualifiés au regard de la scolarité (moins diplômés, moins mobilisés), ils intériorisent

l'asymétrie de statut et de compétences dans leur rapport aux enseignants. Bien que conscients des enjeux de la scolarité, ils prennent trois positions par rapport aux enseignants : déléguer toute responsabilité, se positionner dans la critique, rester à distance pour éviter tout discrédit (Périer, 2007). Quant aux enseignants, outre leur ambivalence fréquente quant à l'implication des parents (De Saedeleer, Brassard & Brunet, 2004), ils peuvent être tentés par le repli et la mise à distance de ces familles ou, pour céder aux injonctions de participation définies par le législateur, exiger d'elles une adhésion sans condition (Pithon, 2008). Ce malentendu persistant semble vouer à l'échec les injonctions au « partenariat », d'autant que ses éventuels bénéfices sur la réussite n'ont pu être suffisamment évalués (Bergonnier-Dupuy, 2005). Cependant, tenant compte de la spécificité de l'école maternelle, où la présence des parents a toujours été plus importante et quotidienne, P. Garnier (2010) souligne l'intrication de trois modèles de coéducation : un modèle de coéducation experte où, effectivement, les compétences des enseignants créent une asymétrie face aux parents ; un modèle de coéducation domestique situant l'école du quartier comme au sein d'une « grande famille », ce qui peut rassurer les parents ; un modèle de coéducation civique où l'éducation est « une affaire d'État qui s'impose à tous ses acteurs », et dont la valeur, si elle est partagée, est fédératrice.

Étude collaborative et logique de développement professionnel

Dans ce contexte et avec un questionnement similaire sur les relations quotidiennes entre enseignants et parents, une étude, collaborative, s'est déroulée, de 2002 à 2006 dans quatre écoles maternelles d'un même REP, soit 14 classes pour environ 340 élèves. Deux écoles mitoyennes (EM1 et EM2) sont implantées dans le quartier d'immeubles à loyer modéré d'une petite ville. Elles accueillent des enfants de familles très appauvries et stigmatisées. Le quartier bénéficie d'un Contrat Ville, dont le financement permet des réhabilitations immobilières et un soutien aux initiatives locales. Les professionnels socio-éducatifs de différentes institutions, publiques et privées, ont l'habitude de collaborer. Situées au cœur d'anciens coronas, habitat emblématique en pays minier, les deux autres écoles (EC1 et EC2) accueillent une population ouvrière et en partie migrante. Leurs projets visent la participation des parents, sur des propositions plus classiques (comme l'accompagnement des sorties ou de l'atelier lecture), plus occasionnelles et de moins grande envergure.

Menée par l'auteure, en poste à l'Institut Universitaire Formation des Maîtres (IUFM) du Nord-Pas de Calais, l'étude a bénéficié d'un

soutien à la Recherche et aux Innovations, dans une académie sensible aux questions de pauvreté (Pair, 1998). Une douzaine d'enseignants du REP¹ se sont réunis deux fois par trimestre. La participation à l'étude n'engageait que quelques enseignants dans chaque école, favorisant la comparaison entre les établissements et leurs différents publics, avec un repérage de pratiques communes ou non. Le recueil de données a été progressif, avec un inventaire des actions dans les quatre écoles, suivi d'observations participantes, ponctuellement ou dans la durée. Des entretiens complémentaires avec des professionnels et des parents, individuellement (n = 15) ou en groupe (n = 8) ont été menés par la chercheuse. Se sont ajoutés des récits et analyses d'évènements critiques.

Cette équipe met en œuvre une dynamique conjuguant un intérêt soutenu pour l'action professionnelle et « un volontarisme certain, du temps, des convergences éthico-politiques, une relative stabilité des acteurs engagés » (Demailly & Verdière, 1999, p. 43). Développant une « éthique relationnelle contextualisée » (Van Zanten & Grosperon, 2001, p. 242), ces enseignants posent sur leurs élèves un regard positif et dédouanent leurs familles dont les déviances sont attribuées au contexte socio-économique. Ils s'engagent dans la voie d'un modèle républicain de type nouveau, avec des projets pédagogiques centrés sur les élèves et un remaniement de la forme scolaire, davantage ouverte sur son environnement (de Queiroz, 2001).

L'étude a été un moment important pour développer et formaliser cette éthique. La participation à un groupe de travail régulier, la confrontation de leurs expériences entre professionnels, et avec d'autres connaissances issues de la recherche, ont permis d'analyser et de préciser leurs formes de travail. Le recueil de données, l'écriture de la démarche, sa présentation publique (en formation ou en colloques), ont été des étapes pour passer progressivement de la description exhaustive à l'analyse de la coéducation dans ces écoles. Si beaucoup de plaisir, intellectuel ou convivial, a marqué au long des années « *des échanges comme on n'en a jamais eus* »², le sentiment de « *perte de repères* » était souvent présent, ainsi que les doutes sur la durée possible de leurs engagements (Moisan & Simon, 1997).

¹ Ils sont désignés par le terme « équipe » dans la suite de l'article.

² Les termes entre guillemets et en italique sont des extraits d'entretiens.

Relation de coéducation et coopération en REP

La relation de coéducation a servi d'appui au recueil de données et aux analyses. À l'origine modélisée dans le champ de la protection de l'enfance (Mackiewicz, 2003), elle permet de positionner trois catégories d'acteurs (parents, professionnels, enfants) et leurs interactions, dans différentes institutions éducatives. Outre la constante de la famille, il peut s'agir de l'école, des lieux d'accueil, d'animation, de suppléance, etc. Ainsi, un parent, même observé comme un individu isolé, est positionné dans sa configuration familiale et son réseau social spécifiques. En milieu scolaire, les parents représentent l'institution familiale pour laquelle la scolarité n'est qu'un aspect de l'éducation. À l'école maternelle, les professionnels auxquels ils sont confrontés sont principalement des enseignantes exerçant leur fonction au sein d'une équipe. Le jeune élève, inscrit dans un groupe-classe, fonde la nécessité de cette relation de coéducation.

Trois types de rapports organisent les interactions entre ces acteurs. La parentalité désigne le rapport entre parent et enfant et se décline en quatre dimensions (Houzel, 1999 ; Mackiewicz, 2003) : statut, expérience, compétence et stratégie. La coopération est le rapport entre parent et enseignant et se traduit à l'école par une collaboration, une délégation ou une opposition (Kellerhals & Montandon, 1991). En contexte scolaire, le triangle pédagogique (selon l'élaboration proposée par Houssaye, 1992) structure l'échange entre enseignant et élève et place au centre de la coéducation les savoirs à transmettre, dans le cadre du programme. Les interactions illustrant ces rapports peuvent être individualisées ou collectives. Ainsi modélisée, la relation de coéducation permet de contextualiser les interactions entre toutes les catégories d'acteurs et de repérer les effets de leurs différentes appartenances institutionnelles.

La relation de coéducation permet de développer une hypothèse de travail sur la qualification socio-parentale au sein de l'institution scolaire. En effet, le passage du parent dans une institution, ici l'école, correspond à un processus au cours duquel les quatre dimensions de la parentalité sont affectées. L'entrée à l'école confirme le statut social de parent, offre des éléments d'identification socio-psychiques étayant les figures parentales, consacre ou développe des compétences socio-éducatives liées à la scolarisation. Il en résulte des stratégies sociales mises en œuvre au titre de leur parentalité (Mackiewicz, 2008). Quel rôle l'institution scolaire, dont les textes officiels prévoient explicitement une place aux parents, joue-t-elle sur le plan de la socio-parentalité ? Comment les parents s'engagent-ils dans la coopération en milieu scolaire ?

Coopération parents-enseignants dans des projets d'écoles

Un inventaire exhaustif d'actions concernant les parents

L'étude porte sur les relations directes entre enseignants et parents (Francis, 2009), en prenant appui, malgré la précarité, sur leurs potentialités (Vanhee, Laporte & Corveleyn, 2001). Les enseignants, tenant compte des caractéristiques de l'implantation des quatre écoles et des compétences et intérêts de chaque équipe, sont à l'initiative¹ d'actions co-éducatives de nature différente, dont les objectifs se déclinent en six catégories :

1. Améliorer la relation enseignants-familles (11 actions) : accueil des parents dans les écoles, quotidiennement ou lors de temps pédagogiques (entretiens autour du livret d'évaluation, bilan santé, liaison entre classes) ou de moments plus festifs (petits déjeuners, fêtes), avec l'usage de supports informatiques comme les cahiers de vie, albums photos ou journal d'école

2. Aider à la liaison entre établissements (7 actions) : rencontres entre classes et élèves à l'occasion d'événements (spectacles, portes ouvertes...)

3. Faire connaître les objectifs de l'école maternelle (14 actions) : temps de réunion avec exposés ou projections concernant des activités dans l'école ou d'activités pédagogiques (prêts de livres, sorties au musée, à la ferme), accompagnements et interventions de parents dans l'école

4. Favoriser l'ouverture culturelle (11 actions) : lecture (contes, concours, prêt d'ouvrages) ou activités artistiques (musique, cirque, mosaïque murale...) ou échanges avec d'autres écoles, régions, pays

5. Améliorer la connaissance des structures et les relations au sein du quartier (7 actions) par des rencontres avec des partenaires d'institutions présentant le quartier : crèche, bibliothèque, centre social... régulières (hebdomadaires ou mensuelles) ou exceptionnelles (fête de quartier, carnavals...)

6. Prendre en compte le développement de l'enfant (9 actions) : en collaboration avec des partenaires spécialistes (Protection Maternelle et Infantile, Centre médico-psychologique, Caisse d'allocations familiales...) dans un objectif de prévention.

¹ À l'inverse d'écoles situées dans la même Inspection académique où des parents, disposant d'un capital social élevé, proposent des ateliers Sciences dans les écoles maternelles de leurs enfants.

La soixantaine d'actions répertoriées a donné lieu à des descriptions permettant le repérage de supports privilégiés (principalement le livre), de dynamiques partenariales, de thèmes ou de modalités fédératrices. Cet inventaire indique ce qui, au quotidien des écoles, jalonne les rencontres entre enseignants et parents, dans un souci du devenir des élèves, en tenant compte de leur jeune âge et du contexte de précarité de leurs familles.

Dans les trois premières catégories d'actions, la prise en compte des parents, régulière, articulée au pédagogique, s'appuie sur les outils de l'école et rend compte du travail des enseignants avec leurs élèves. Ces explicitations, dont il faudrait mesurer les effets sur la réussite, seraient bénéfiques aux familles de milieux populaires, en proposant dès l'école maternelle une initiation au fonctionnement de l'école et de la classe. Quand les actions s'éloignent d'une centration pédagogique, elles répondent soit aux objectifs d'ouverture culturelle de l'école, soit portent attention au développement psycho-sensori-moteur de l'enfant (catégories 4 à 6).

Étude de projets collectifs

En se focalisant sur les actions des catégories 3 à 6, dans la mesure où elles mobilisent davantage les parents de façon collective, trois axes se distinguent. Le premier incite des parents à une implication (I) avec des groupes d'élèves en situation d'apprentissage, le second propose des remédiations collectives (R), le troisième l'ouverture à l'environnement (O). À l'aune de la relation de coéducation, chaque action met en jeu les différences de statuts, d'expériences, de compétences et de stratégies entre enseignants et parents.

Axe de l'implication (I) : Ces projets (dans la catégorie 3) portent sur une activité pédagogique initiée par un enseignant dans ou avec sa classe, à laquelle il propose d'associer des parents de ses élèves. Dans ce cas, ils sont « auxiliaires » de l'enseignant. L'exemple 4 ci-dessous montre, par contraste, que les parents contractualisent implicitement leur participation et, qu'à défaut, l'enseignant peut être débordé par leur présence.

1 - L'atelier lecture (I) - EC1

L'enseignante organise et supervise l'activité. D'une vingtaine de minutes, elle a lieu dans la bibliothèque ou la classe, avec un choix libre des albums à lire. La mère a le plus souvent son propre enfant dans le groupe de 5 à 6 élèves. Les enfants sont introduits à la lecture et à leur

« métier d'élève ». Les mères adhèrent à cette proposition dont la visée didactique est forte et prennent modèle sur l'enseignante : « *je fais comme elle, j'essaye de mettre le ton, c'est dur !* ». Les mères reprennent l'activité à la maison : « *le soir, maintenant, il aime bien, je lui lis un album* », elles espèrent l'acquisition et la confirmation d'une compétence pour accompagner sa réussite.

2 - L'accompagnement à la piscine (I) - EC2

Huit à dix mères accompagnent de petits groupes d'enfants à la piscine, pour une aide matérielle sans implication pédagogique. Disponibles, elles considèrent comme un devoir d'y participer : « *Ca priverait les enfants* » et prennent modèle sur le personnel de service. Le déplacement de la classe dans un autre espace que l'école, la responsabilité de l'apprentissage transférée à un autre spécialiste, la complexité même de cet apprentissage induisent une plus grande distance et un impact moindre sur la transférabilité du rôle pédagogique entre enseignante et mères. Mais elles tirent bénéfice de cette intégration régulière : « *on voit facilement les maîtresses* » et tissent des liens entre elles. Par une fréquentation personnelle plus assidue, elles ont le sentiment de mieux protéger leurs enfants et de se donner les moyens de mieux comprendre l'institution scolaire.

3 - La journée à la ferme (I) - EM2

Une dizaine de parents se relaient pour un projet à la ferme, où ils apprécient l'atmosphère conviviale que marque le pique-nique « *tous ensemble* ». Ils viennent pour que le projet se réalise, pour aider la maîtresse et pour passer un bon moment, entre eux et avec les enfants. Parfois, c'est l'occasion de repérer un lieu de loisirs où revenir, la pédagogie se traduisant par la découverte ludique d'un milieu (des activités, une faune, la flore, etc.) avec une médiation moindre de spécialistes.

4 - La sortie au musée (I) - EM1

Sur proposition de l'enseignante, une dizaine de parents, disponibles ce jour-là, profitent des places restantes dans le car qui emmène une classe au musée pour faire la visite. Arrivés sur place, ils se précipitent avec les enfants dans les salles du musée, jouant avec eux à courir et glisser sur les parquets. Avec l'aide du conservateur et des gardiens, l'enseignante, d'abord stupéfaite, fera un second tour des salles, plus calme, pour découvrir les œuvres. L'attitude des parents qui s'associent au chahut des enfants peut signifier qu'ils considèrent l'activité proposée inadéquate pour des enfants de cet âge ou de leur milieu. De façon ludique, les parents renversent le rapport imposé par les institutions (le musée allié à l'école) dans une dynamique où la famille et le quartier deviennent, un instant, incontrôlables.

Ces projets sont perçus comme favorisant les apprentissages des élèves, premier critère pour juger de la qualité de l'école. L'implication des parents est alors liée à l'intérêt qu'ils portent à la trajectoire de leur enfant dans l'institution scolaire. Elle se conforme à ce que prévoit le programme institutionnel et traduit un « *intérêt bien compris* », malgré une part d'incertitude « *je voudrais bien que ça l'aide pour après* ». Mais il leur est difficile de prendre en charge un groupe d'enfants, sur une activité de type pédagogique, par peur de ne pas savoir faire ou de mal faire. Ils craignent autant le jugement de l'enseignant que celui des autres parents, dont ils se distinguent en participant. Par ailleurs, plus l'enseignant s'écarte du lieu et de la fonction pédagogique (la visite au musée), plus il perd d'autorité, et plus il lui faudrait expliciter la légitimité de son projet et ses attentes quant à l'implication du parent.

Axe de Remédiation (R) : D'autres actions (catégorie 6), très centrées sur la réussite de l'élève, ont un objectif de prévention, l'enseignant cherchant l'alliance du parent, avec l'appui d'un professionnel spécialisé, face à des difficultés de l'enfant dans l'acquisition de certains apprentissages. À ce stade de préscolarisation, les interventions peuvent se faire en collectif, en complément de propositions individualisées.

5 - L'espace Jeux (R) - EM1

Une psychomotricienne réunit dans l'école, une ou deux fois par semaine, les parents d'enfants en difficultés. Ils n'ont pas de fonction précise dans le groupe : présents durant les activités proposées, ils observent et jouent avec l'enfant pour le soutenir dans ses apprentissages. Ce sont des mères qui viennent (rarement un père), certaines adhérant à la proposition mais plusieurs évitant régulièrement les rendez-vous, alléguant d'autres occupations. La même stratégie est observée lors des Bilans Santé¹, par contre, les apports concernant la santé lors de la « Semaine des droits de l'enfant » rencontrent un grand succès.

6 - Un psychologue en observation (R) - EC1

Dans cette école, un partenariat avec le Centre médico-pédagogique² conduit à introduire un psychologue pour des observations dans la classe. Les parents sont informés et invités à des réunions d'information et certains parents peuvent ensuite être convoqués individuellement au sujet de leur enfant. Cette action consiste davantage à dépister et prévenir, sans avoir de répercussion collective.

¹ Organisé pour tous les enfants de 4 ans par le service de la Protection Maternelle et Infantile qui dépend, comme le service social, du Conseil Général, instance départementale.

² Service de santé mentale

7 - Le psychologue à disposition (R) - EM1

Dans l'histoire récente de l'école, un enseignant spécialisé appartenant au RASED (Réseau d'Aide et de Soutien aux Élèves en Difficulté, service de l'Éducation Nationale), présent régulièrement dans le quotidien de l'école, venait en appui de l'équipe et se familiarisait avec les enfants et leurs parents, auxquels des temps très informels d'échange étaient proposés. Se nouaient, dans le collectif, de nouveaux liens qui faisaient l'objet d'une élaboration en équipe, relatée comme non stigmatisante et fructueuse.

Ces actions, à objectif préventif, semblent capitales à des enseignants désarmés par la souffrance qu'ils perçoivent chez certains élèves et ses répercussions sur leurs apprentissages. Leur crainte d'une stigmatisation trouve un écho chez des parents se jugeant déjà disqualifiés, qui résistent à un diagnostic précoce et redoutent un pronostic d'échec. Atteints par le jugement expert de l'enseignant, ils minimisent du fait de l'âge de l'enfant « *encore petit* », ou en mettant en avant une identification familiale : « *c'tin babache, comme sin père* »¹. Dans la langue régionale, le familial s'érige en protection contre le scolaire.

L'objectif de l'ouverture (O) : d'autres actions (catégories 4, 5 et 6), sont à visée plus collective (tous les parents d'élèves et les proches), avec la mise en œuvre d'éventuels partenariats. Outre les fêtes dans chaque école, les parents sont invités à participer à un ensemble d'animations, d'ateliers, de conférences comme lors de la Semaine des droits de l'enfant. Ils peuvent être mis à contribution (préparatifs, animation, aides matérielles...). La dimension éducative est peu explicitée (au minimum montrer ce que des élèves ont appris à faire), les aspects conviviaux importants. La mixité sociale est introduite par les adultes en contact avec les parents et leurs enfants dans ou par l'école, et ce brassage social vient en relais d'initiatives communales ou associatives.

8 - Le concert à l'école de musique (O) - EM1

Certains projets intègrent des spectacles ou moments festifs comme le concert à l'École de musique. Les parents offrent une surprise en venant avec la fanfare à laquelle des pères ou des membres des fratries participent. Cet événement est vécu comme un cadeau par les enseignants qui y voient le signe que leurs projets d'ouverture de l'école aux familles et de co-production éducative est bien perçu par des familles qui ne fréquentent habituellement pas cet équipement culturel proche.

¹ « *C'est un idiot, comme son père* ».

9 - La Semaine des droits de l'enfant (O) - EM1/EM2

De plus ou moins grande ampleur, cette Semaine, organisée avec des partenaires, bouleverse chaque année l'organisation de l'école et invite tous les parents à des animations, conférences, rencontres dans un but d'information et de prévention. Des temps festifs sont prévus (goûters, loterie, lâcher de ballons...). La fréquentation des parents est importante et leur évaluation positive.

10 - La chorale de parents (O) - EC2

Une chorale de parents, réunissant des parents, des professionnels de l'école ou du quartier ainsi que des bénévoles, chante régulièrement avec les élèves de chaque classe. La transmission de savoirs s'efface derrière le sentiment de partager une belle aventure : « *on est la chorale du quartier* ». Sollicités par la chercheuse sur le rapport avec les apprentissages, les parents ne trouvent rien à dire. Le musicien tente de traduire la demande, sur un ton ironique : « *elle veut savoir si ça aide les enfants à l'école, que vous veniez chanter* » et les parents rient. La chercheuse, étrangère au groupe, fait les frais de la plaisanterie quand elle ramène le projet à sa dimension scolaire, comme si tous ne lui en avaient pas signifié la prédominance du plaisir d'être ensemble : « *les parents, les maîtresses, les dames de service, tous ceux qui veulent peuvent venir* » pour une production qui dépasse l'école et le quartier.

11 - La sortie des Géants (O) - EC2

Dans le Nord de la France, le carnaval est un moment important. Quand « la sortie des géants » est supprimée par une nouvelle directrice, s'appuyant sur des consignes de sécurité édictées au niveau national, cette décision suscite un tollé des parents : pour eux, elle outrepassa ses droits en supprimant unilatéralement un événement important de l'école, privant les élèves mais aussi tout un quartier de sa fête. Son raisonnement « *ce n'est pas le rôle de l'école, les enseignants ont autre chose de plus important à faire* » ne fait pas l'unanimité dans son équipe. Ce conflit peut être interprété comme une atteinte au « Nous » formé par les familles et au-delà, par les habitants d'un quartier qui englobe l'école « *de nos enfants* ». La directrice déroge à cette appartenance et refuse cette forme d'appropriation de l'école par les parents.

Ces actions sont perçues comme traduisant le climat d'école, second critère pour juger de sa qualité après la réussite scolaire des élèves. La présence et l'adhésion des parents dans ces propositions moins pédagogiques exigent une école inscrite dans son environnement. Collectivement, les parents signifient que l'école du quartier est un lieu de socialisation emblématique dépassant les apprentissages scolaires. Parce

que l'école représente le quartier et contribue à son image, certains s'associent aux initiatives des enseignants dont ils apprécient l'investissement. Ils se mobilisent pour signifier la nécessaire construction de ce « nous » (inclus dans un quartier, une région). Ce constat peut interroger les enseignants sur la réciprocité des attentes quant à la place de l'école et sur leur rôle, qu'ils le veuillent ou non, d'acteurs engagés dans une communauté locale. Les parents interrogent la vision sanctuarisée de l'école, dont l'ouverture rituelle correspond pour eux au fondement institutionnel.

Un récapitulatif des 11 actions collectives est présenté en annexe pages 90 et 91.

Engagements parentaux dans la coopération

Les postures parentales observées montrent deux grandes formes d'engagements parentaux dans les actions de type collectif. La première est individualisée, la seconde une appropriation collective, toutes deux ayant plusieurs registres.

Des engagements individualisés

Dans l'usage individualisé, tantôt le parent s'implique dans une coopération accordée, tantôt il manifeste un refus ou un détournement qui désespèrent les enseignants. La coopération accordée prend deux formes : la première est une stratégie focalisée sur la réussite scolaire de l'enfant. L'école et la fonction proprement scolaire, avec son programme institutionnel traditionnel, sont assimilables dans la logique éducative familiale (L'atelier Lecture). Dans la seconde, l'action et sa portée sont minorées par les parents et ajustées aux perspectives familiales. On l'observe quand les compétences mobilisées sont moins pédagogiques ou que domine leur propre souci de socialisation (Les accompagnements). Mais l'implication, utile, convient traditionnellement aux parents et aux enseignants, chacun « *restant à sa place* ». Dans ces deux cas de figure, on trouve une concordance entre le statut des uns et des autres, puisque le projet leur offre la possibilité d'exercer une stratégie, de faire une expérience et de développer une compétence, même minime, admises et perçues comme bénéfiques de part et d'autre.

À l'inverse, toujours de façon individualisée, on note une résistance à l'implication quand elle est associée à un risque de stigmatisation (l'Espace Jeux) qui heurte le projet familial, en insistant sur l'asymétrie des statuts et des compétences, engageant le parent dans une stratégie d'opposition ou d'évitement.

Par contre, certains engagements individuels font figure de détournement. Des mères, très isolées, mettent l'école au service de leur histoire familiale et viennent y trouver une compensation affective. Une mère dit d'une directrice : « *Je la considère comme ma mère* ». D'autres mères sont au contraire inquiètes de laisser leur enfant dans un monde étranger au leur. En s'immisçant le plus souvent possible dans l'espace de l'enfant, elles le familiarisent avec lui. Ces appropriations déroutent les enseignants dans la mesure où des identifications fortes sont en jeu, qui concernent autant les enfants que les adultes en présence. On observe un déplacement des statuts et de l'expérience, qui glissent du registre professionnel au registre familial, avec un effacement des compétences et stratégies attendues à l'école. L'identité parentale, trop problématique à élaborer en dehors de l'école, tente de s'y construire. Elle entrave les stratégies et compétences attendues par l'école.

Il arrive aussi que l'école soit niée dans son programme institutionnel spécifique. Des parents la considèrent comme un maillon du réseau d'institutions sollicitées, successivement ou indifféremment, comme recours social. Pour d'autres, l'école est un contrôle social de plus et ils développent une défiance, évitant les enseignants et redoutant la collusion avec les services éducatifs et sociaux, voire avec la justice. Face à eux, les enseignants sont destitués de leur fonction éducative scolaire. D'autres encore, moins sensibles à une éventuelle coordination des services, ont une défiance liée à leur classe sociale et désapprouvent les tentatives de familiarisation qu'ils détectent dans les projets d'école. Ils considèrent que ce qui relève du familial est de l'ordre du privé et qu'en aucun cas, les enseignants n'ont à intervenir. Une mère affirme qu'« *ils n'ont pas à se mêler de mes affaires* ». Les statuts neutralisent les stratégies et empêchent d'accéder aux expériences ou compétences liées à une participation à l'institution scolaire.

Une appropriation collective

Le second engagement est une appropriation collective des actions. Conscients en REP de l'image négative de leur quartier, les parents la gèrent en amadouant ou en retournant le stigmate, construisant par rapport à l'école un rapport de défiance ou de familiarisation. Au-delà d'une recherche de convivialité entre adultes et enfants, ils vont accepter des actions quand elles sont synonymes de réussite mais plus sûrement, si elles valorisent la famille, l'école du quartier, et donc, le quartier. Comme dans l'expérience d'un quartier de gitans sédentarisés (Carraud, 2006) où la même construction d'un « Nous » est en jeu, ils s'engagent dans les actions qui entrent en résonance avec des pratiques culturelles rituelles (la

sortie des Géants) ou des compétences déjà reconnues par le collectif socio-familial (la Fanfare). Les parents, dans ce cas de figure, donnent un sens à l'école, institution qui ne traite pas seulement de la trajectoire individuelle de leurs enfants, mais prend une signification, identitaire, pour les collectifs qui la constituent. Devant les actions-projets des enseignants, les parents signifient leurs attentes à une institution scolaire qui contribue à forger un « Nous », rappelant que leurs identités individuelles, familiales, culturelles... se construisent autant individuellement que collectivement.

Ces deux types d'engagements mettent en évidence l'existence de logiques socio-parentales identitaires à l'œuvre dans la relation de coéducation. Si ces logiques mettent en difficulté les enseignants dans le programme actuel, elles incitent à conclure sur trois défis de la coéducation en milieu scolaire.

Conclusion

Un premier défi concerne l'évolution du programme institutionnel de l'école française du 21^{ème} siècle et son articulation à la coéducation, afin de comprendre comment se résoudra l'antagonisme, perçu comme s'accroissant dès la maternelle, entre un travail davantage centré sur l'élève et l'ouverture de l'école aux parents et à l'environnement.

En REP, l'école est confrontée à un deuxième défi, celui des formes d'engagements parentaux avec leurs dimensions identitaires, individuelles comme collectives. Dans les actions étudiées, les enseignants sont parvenus à faire des propositions dans lesquels ils acceptent d'être les représentants de l'institution scolaire en s'ajustant aux caractéristiques de leur école.

Un troisième défi porte sur l'étude de ce processus complexe qu'est la coéducation en milieu scolaire, à l'intersection des projets institutionnels de l'école et de la famille. Comment prendre en compte toutes les interactions qu'elle génère, dans des configurations multiples ? Dans le cadre de recherches collaboratives, l'analyse d'actions concrètes des enseignants et leur réception, individuelle ou collective, par les parents, enrichira les perspectives d'analyse de la coéducation. La déclinaison des dimensions de la parentalité donne de premières réponses aux hypothèses puisque la préscolarisation, introduction à la trajectoire institutionnalisée de l'enfant à l'école, génère des tensions sur la parentalité. Dans la mesure où ces tensions sont inscrites dans les histoires singulières et dans des appartenances collectives, la relation de coéducation est au cœur de dynamiques identitaires.

Références bibliographiques

- Avenel, C. (2006). Élèves et territoires : comment en parler ? *XYZep*, Dossier 24 (pp.1-5). Centre Alain Savary, INRP.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 5-16.
- Brogère, G. (2002). L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 7, 9-19.
- Carraud, F. (2006). Décalages en miroirs. *XYZep*, Dossier 24 (p. 8). Centre Alain Savary, INRP.
- Demailly, L., & Verdière, J. (1999). Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP. *Revue Ville-Ecole-intégration*, 117, 28-44.
- De Queiroz, J-M. (2001). Universalisme laïque et anti-pédagogisme. *Revue Ville-Ecole-intégration*, 127, 195-202.
- De Saedeleer, S., Brassard, A., & Brunet L. (2004). Des écoles plus ouvertes à l'implication des parents ? Le point de vue des directeurs d'établissement au Québec. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 69-77.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Francis, V. (2009). French Primary Schools. History and Identity. In Clifford, R. M. & Crawford, G. M. (Eds.) *Beginning School : U. S. Policies in International Perspective, Vol. 111* (pp. 32-52). New-York : Teachers College Press.
- Francis, V. (2007). Ecole et familles : favoriser les conditions d'une relation propice au soutien des compétences parentales In Fondation d'Auteuil. *Familles et professionnels de l'action sociale - Eduquer ensemble* (pp. 225-241). Lyon : Chroniques Sociales.
- Fruleux, M., Levecque, M. P., Poulin, & Szczesny, N. (2004), *Quel partenariat en REP ?* Rapport de recherche, Académie de Lille. Non publié (81 p.).
- Garnier, P. (2010). Coéduquer à l'école maternelle : une pluralité de significations. In Rayna, S., Rubio M-N., & Scheu, H. (Eds.), *La coéducation en question* (pp. 119-125). Ramonville-Saint Agne : Erès.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 5-15.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Houzel, D. (ed.) (1999), *Les enjeux de la parentalité*. Ramonville-Saint Agne : Erès.
- Kellerhals, J., & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des*

- familles*. Neufchatel : Delachaux et Niestlé.
- Kherroubi, M. (Ed.) (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville-Saint Agne : Erès.
- Mackiewicz, M. P. (2005). Coéducation et qualification sociale : exemple de la coopération entre parents et professionnels en pouponnière. In Rayna S, & Broughere G, (Eds.), *Les relations des parents et professionnels de la petite enfance* (pp.71-97). Paris : INRP/CRESAS.
- Mackiewicz, M. P. (2003). Requalification paternelle : cadre associatif et modalités d'intervention pour un « Atelier pères ». In Tillard B (Ed.), *Groupes de parents, Recherches en Education familiale et expériences associatives* (pp. 81-105). Paris : L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1990). *Le projet d'école*. Circulaire n°9-039 du 15 février 1990.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1989). Loi d'orientation sur l'éducation. Loi n°89-486 du 10 juillet 1989.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Le rôle et la place des parents à l'école*. Bulletin hors-série n°1, 14 février 2002.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2006). *Le rôle et la place des parents à l'école*. Circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006.
- Moisan, C., & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : INRP.
- Pair, C. (1998). *L'école devant la grande pauvreté. Changer de regard sur le quart-monde*. Paris : Hachette-Éducation.
- Périer, P. (2007). École et familles populaires. *XYZep*, Dossier26, mars 2007 (pp.1-3). Centre Alain Savary, INRP.
- Pithon, G, Asdih, C., & Larivée S. J. (2008). *Construire une « communauté éducative », un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhee, L., Laporte, K., & Corveleyn, J. (2001). *Précarité et éducation des enfants : la parole aux parents*. Louvain : Garant Éditeurs.
- Van Zanten, A., & Grosperon, M-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement personnel. *VEI Enjeux*, n°124 (pp. 224-268)

Annexe

Récapitulatif des 11 actions collectives

Action n° et titre	Axe	Écoles et classes	Nombre de parents impliqués	Durée /fréquence
1. L'atelier lecture	Implication	EC1 Moyens	5 mères	1x par sem/an tous les ans
2. L'accompa- gnement à la piscine	Implication	EC1 ; EC2 moyens-grands	8 à 10 mères	1x sem/trim tous les ans
3. La journée à la ferme	Implication	EM1 Petits-moyens	1 dizaine de parents	3 jours/an tous les ans
4. La sortie au musée	Implication	EM2 Moyens	1 dizaine de parents	1 demi- journée 1 année
5. L'espace Jeux	Remédiation	EM1 ; EM2 Moyens- grands	1 quinzaine de parents	1x sem/an tous les ans
6. Un psycho- logue en observation	Remédiation	EC2 Moyens- grands	Ceux des 50 élèves [deux classes]	1x mois/an 2 années
7. Le psycho- logue à disposition	Remédiation	EM1 ; EM2 toutes classes	Ceux des 60 élèves de l'école	1x sem/an 1 année
8. Le concert à l'école de musique	Ouverture	EM1 Moyens	Ceux des 50 élèves [deux classes]	1 demi- journée/an 1 année

9. La semaine des droits de l'enfant	Ouverture	EM1 ; EM2 toutes classes	Ceux des 120 élèves des 2 écoles	1 sem par an 3 années
10. La chorale de parents	Ouverture	EM1 ; EM2 toutes classes	Ceux des 120 élèves des 2 écoles	1x sem/an tous les ans
11. La sortie des Géants	Ouverture	EC1 toutes classes	Ceux des 100 élèves de l'école	1 demi- journée tous les ans