

LYCEES-COLLEGES

et

PARENTS D'ELEVES

(Évolution 2013-2023)

La Méésentente

Georges Fotinos

Enquête nationale
auprès des personnels de direction

Remerciements

Cette étude nationale a été réalisée à l'initiative du Syndicat National des Personnels de Direction - UNSA et soutenue par l'Accord-cadre signé par la CASDEN avec le MENJ dont l'un des objectifs est « d'apporter son concours aux personnels de l'Éducation nationale dans la pratique de leur métier et de les aider dans l'accomplissement de leur mission ».

La diffusion du questionnaire de l'enquête a été assurée par le bureau d'études « VITRUVIAN-CONSULTING », le SNPDEN et ses relais académiques et départementaux, deux médias spécialisés en Éducation : « le Café Pédagogique » et « ToutEducatif » ainsi que par les contacts personnels de l'auteur.

Ce travail a bénéficié de réflexions et de propositions concernant un élargissement de certains champs de questionnement et la prise en compte de problématiques récentes provenant de Personnels de direction locaux. Apports qui ont contribué à l'intérêt porté à cette enquête.

Si cette étude a pu être menée à bien dans un contexte de réformes et de lourdes charges professionnelles, parfois traumatisantes, et malgré tout déclencher l'adhésion des intéressés, le mérite en revient à des femmes et des hommes pour qui l'engagement au service de la fonction publique d'État et de la réussite de notre système éducatif républicain est fondamental pour l'avenir de notre société.

Nous tenons ici à remercier plus particulièrement le secrétaire général du SNPDEN Bruno BOBKIEWICZ et son équipe en charge du dossier, Sylvie MENDES et François RESNAIS, le Président de la CASDEN François BRUN et son chargé de mission Patrick UMHAUER responsable de l'Accord-cadre MENJ/CASDEN, Lilia BEN HAMOUDA et Pascal BOUCHARD (respectivement Rédactrice/teur en chef du Café Pédagogique et de ToutEducatif).

Un grand merci et une reconnaissance particulière à Marie-Danièle et Guy CAMPION pour leur disponibilité, leur aide et leurs conseils toujours pertinents, ainsi qu'à Hélène DEFFIN qui, une fois encore, avec talent, a réalisé maquette, graphiques, tableaux et mise en page.

Ce travail s'est enrichi de deux percutantes « Contributions au débat » l'une de José Mario HORENSTEIN Médecin psychiatre ex responsable de la consultation « Psychiatrie et Travail » MGEN et l'autre de Philippe MEIRIEU, Professeur émérite de l'Université Lumière-Lyon.

La logistique et le traitement statistique ont été assurés par Fabrice BODIN, consultant en informatique, statistiques et gestion-évaluation de projet (cabinet VITRUVIAN-CONSULTING).

Que tous ces participants ainsi que les 1204 PERDIR qui ont répondu à cette enquête soient ici très vivement remerciés et considèrent ce travail comme le résultat d'une dynamique collective au service de l'avenir de nos Lycées et Collèges.

L'auteur .

Georges FOTINOS, Ancien chargé d'Inspection générale de l'Éducation nationale « Établissements et Vie scolaire » Docteur en Géographie, ex Chargé de mission Interministériel Famille/École.

Les relations Lycées-Collèges et Parents d'élèves

État des lieux national

Évolution 2013-2023

SOMMAIRE

INTRODUCTION : Pourquoi et comment cette étude ?

1- QUESTIONNAIRE

1.1 Contenu/Forme

1.2 Diffusion/Traitement

2- CADRE

2.1 Caractéristiques des personnels de direction

2.2 Caractéristiques des établissements

3 - OPINIONS DES « PERDIR » SUR LE PARTENARIAT

(Évolution 2013-2023)

3.1 Qualité des relations

3.2 Respect-Confiance

3.3 Pratique partenariales

4 - DIFFERENDS ET AGRESSIONS (2023-2013)

4.1 Différends

4.2 Agressions

5 - RESULTATS SELON LA CATEGORIE D'ETABLISSEMENT

5.1 Structures et temps partenariaux

5.2 Climat relationnel

5.3 Confiance respect

5.4 Pratiques partenariales (Enseignants/Parents)

5.5 Différends et agressions

6 - QUESTION OUVERTE

« Quels sont pour vous, aujourd'hui, la place et le rôle des parents dans le fonctionnement des Établissements publics du second degré ? »

CONCLUSION / PROPOSITIONS

ANNEXES

- « Les personnels de direction et le comportement agressif des parents : prévenir et gérer. » José Mario HORENSTEIN – médecin psychiatre, ancien Interne des Hôpitaux de Paris et ex responsable de la consultation « Psychiatrie et Travail » MGEN.

- « Pour un nouveau contrat entre l'école et les parents ... » Philippe MEIRIEU, Professeur Émérite d'université (Lumière Lyon).

INTRODUCTION

POURQUOI ET COMMENT CETTE ETUDE ?

Depuis la fin du confinement scolaire, circulent des informations fondées sur un corpus de publications diverses mais aussi de témoignages et sondages qui indiquent une nette dégradation des relations des parents d'élèves avec les personnels de direction des Lycées et Collèges. Phénomène, qui au regard de décisions récentes concernant l'organisation de la scolarité et de la sécurité des établissements, pourrait se développer.

Face à cette situation inquiétante qui n'est pas sans influence - comme le mettent en évidence les recherches sur le climat scolaire, la qualité de vie au travail, la santé des personnels ainsi que sur le bien-être et la réussite des élèves -, le SNPDEN soucieux de ces tensions et de ces impacts a souhaité connaître plus précisément et de façon contextuelle l'état actuel de ce partenariat institutionnel.

Dans ce but -nous appuyant plus particulièrement sur des responsabilités interministérielles exercées dans ce domaine, une série d'études* de conférences et d'auditions par des commissions parlementaires portant sur ce sujet- a été élaboré un dispositif d'enquête permettant à la fois de produire un état des lieux de la situation actuelle (globale et par catégorie d'établissement) et de son évolution en 10 ans.

In fine signalons que ce travail s'inscrit dans le vaste corpus des études portant sur la recherche des origines des évolutions récentes de la société française. En effet il nous paraît que le thème des relations École/Parents contient des éléments de base de questionnements sociétaux actuels :

le « Vivre ensemble » , l'identité, la démocratie , la laïcité, la solidité pérenne du contrat passé par les citoyens avec l'École, base de notre République.

Soulignons ici - pour mesurer les effets d'impacts concentriques dans la société française - l'importance de la population directement concernée :7,7 millions de parents d'élèves de Lycées et Collèges publics,

450.000 enseignants, personnels de direction et d'éducation et... 4, 3 millions d'élèves.

Cette étude est soutenue par l'Accord-cadre ministériel MENJ/CASDEN. La logistique et le traitement statistique sont assurés par le bureau d'études Vitruvian Consulting.

Nota Bene :

Deux points importants qui se doivent d'être soulignés pour éviter toute interprétation erronée.

-Il s'agit bien, ici, de la seule opinion de Personnels de Direction. Une enquête similaire destinée aux parents (comme déjà réalisée pour « Le divorce École-Parents : mythe et réalités » - voir ci-dessous- paraît désormais opportune afin de saisir plus précisément les sujets de « convergence » et « de divergence »* entre ces deux « partenaires ». Avec toutefois en référence de récentes indications de tendance données par le rapport de la médiatrice de l'Éducation nationale*telles : « La relation école-famille semble se dégrader », « une culture du rapport de force semble s'installer petit à petit » « défiance des usagers vis-à-vis des institutions et du système éducatif » « hausse des réclamations et tonalité plus acerbe de leur formulation ».

- Le terme « Parents d'élèves » qui recouvre dans la réalité et sur le terrain des formes très diverses doit être compris ici dans son acception générique.

*Études :

- « Les Personnels de direction à bout de souffle : en demande d'avenir. »
(chapitre 6) Georges Fotinos, José-Mario Horenstein
CASDEN-SNPDEN-Vitruvian Consulting (2021)
- « Les Établissements et les personnels de Direction de l'Académie de Lyon face à la violence. »
(Chapitres 5 et 6) Georges Fotinos
Rectorat de Lyon/CASDEN/Vitruvian Consulting (2019)
- « Le Moral des Personnels de Direction. »
(Chapitre 3) Georges Fotinos , José Mario Horenstein
CASDEN-Vitruvian Consulting (2018)
- « Le Divorce École-Parents : mythes et réalités. »
Georges Fotinos
Université de Lyon 1/ESPE/UNIRES/CASDEN (2016) -Vitruvian Consulting
- « Face à face : Entre confiance et méfiance. »
Enquête auprès des personnels de Direction des Lycées et Collèges
Georges Fotinos
Université Lyon 1/ESPE/UNIRES/CASDEN/Vitruvian Consulting (2013)

→ Rapport 2023 de la médiatrice de l'Éducation nationale (Catherine Becchetti-Bizot)
Faire Alliance. Redonner confiance. MENJ/S/ESR (juillet 2024)

1- QUESTIONNAIRE

1.1 - Contenu-forme

42 questions fermées, 1 question ouverte.

4 parties :

- Caractéristiques des PERDIR et des Établissements
- Opinions des PERDIR sur le Partenariat avec les Parents (Confiance-Respect, Pratiques partenariales, qualité des relations)
- Différends et Agressions
- Question ouverte : « Quels sont pour vous, aujourd'hui, la place et le rôle des parents dans le fonctionnement des Établissements publics du second degré ? »

Ce questionnaire sur un domaine sensible de l'exercice du métier de PERDIR est fondé sur la mesure des variables mesurant l'état d'un système social interne en recueillant directement la perception des intéressés sur leur situation. Dans ce but -tout en précisant que le chercheur en sciences sociales n'est jamais neutre dans son observation et compte tenu de nos travaux antérieurs et de l'expérience professionnelle acquise sur ce champ nous avons agrégé 4 types d'enquête :

- L'enquête « indicateurs contextuels » (géographique, sociaux, scolaires)
- L'enquête psychosociologique (ou de satisfaction) qui recense les besoins et les attentes des personnels
- L'enquête socio-culturelle qui s'attache aux valeurs, mentalités, représentations sociales...
- L'enquête socio-organisationnelle qui évalue l'efficacité de l'interaction entre les hommes et l'organisation.

1.2 - Diffusion et traitement statistique

L'enquête a été réalisée par la passation en ligne d'un questionnaire « formulaire » Google drive durant le second trimestre de l'année scolaire 2023-2024.

L'information a été communiquée aux intéressés par les réseaux du SNPDEN, le bureau d'études VITRUVIAN-CONSULTING, ainsi que 2 sites nationaux d'information sur l'Éducation : « Le Café pédagogique » et « ToutEducat ».

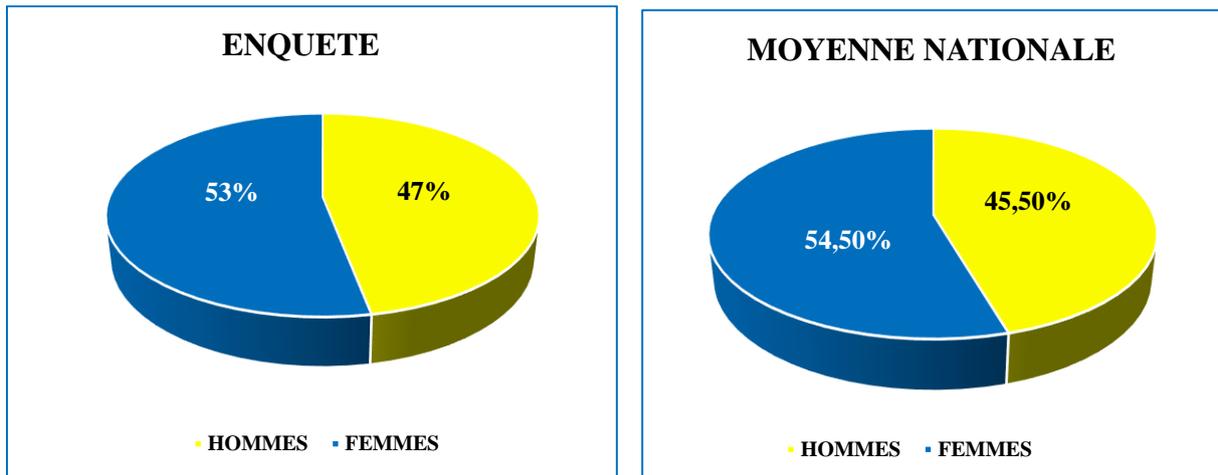
Les outils classiques de la statistique ont été utilisés sur les données issues de cette enquête. La significativité des croisements a été caractérisée à l'aide du Khi2 et du test exact de Fisher. Le contrôle des données et le traitement statistique ont été réalisés par le Bureau d'études Vitruvian Consulting.

2 - CADRE

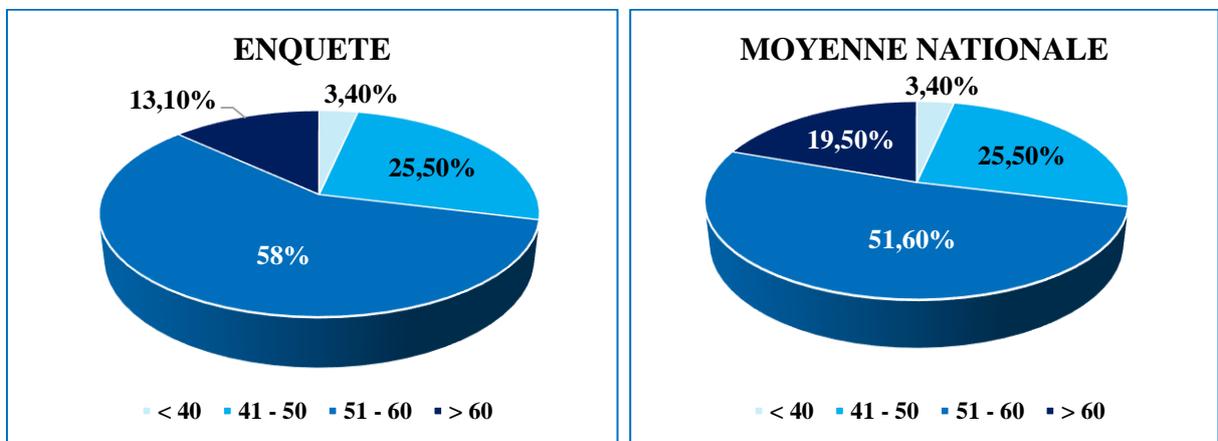
Après passage des différentes étapes de contrôle du jeu de données, 1176 réponses ont été retenues (sur 1204 reçues) soit près de 200.000 données. À noter que les répondants sont rarement dans le même établissement, seuls 12 doublons ont été repérés.

2.1 - Caractéristiques des Personnels de Direction

➤ SEXE



➤ AGE



➤ AFFECTATION

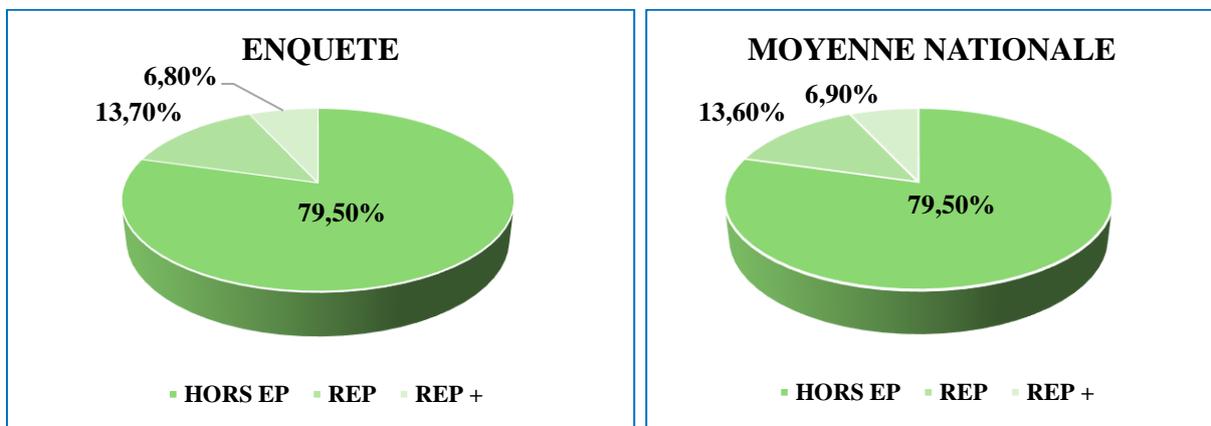
ETABLISSEMENT	ENQUETE	STAT NATIONALE
COLLEGE	71,5 %	65 %
LEGT	21 %	26 %
LP	7,5 %	9 %

2.2 - Caractéristiques des Établissements

➤ REPARTITION NOMBRE D'ELEVES

ETABLISSEMENT	ENQUETE	STAT NATIONALE
COLLEGE	58,5 %	59,5 %
LEGT	35,5 %	29 %
LP	6 %	11,5 %

➤ REPARTITION DES ELEVES SELON CATEGORIE DU COLLEGE



Au regard de cet ensemble d'informations nous pouvons déduire que cet échantillon est représentatif de l'ensemble de la population des Personnels de Direction. À noter cependant un pourcentage d'affectation plus important dans les Collèges ainsi qu'une légère surreprésentation d'élèves scolarisés en LEGT.

➤ CARACTERISTIQUES DE L'ORGANISATION DU PARTENARIAT

(Remarque : sont présentés ici les résultats globaux ; les résultats par catégorie d'établissement font l'objet d'un chapitre spécifique)

	Nombre de projet éducatifs construit avec les parents			
	0	1 - 2	3 - 5	> 5
2023	39 %	38 %	13 %	10 %
2013	51 %	39 %	9 %	1 %

Cette variable est un des marqueurs les plus révélateurs de la réalité et de l'efficacité de la mise en place du partenariat Établissement/Parents.

Près de 6 Établissements sur 10 ont réalisé ce type de projets dont près de 1/4, 3 projets et plus dans l'année (dont 1 sur 10 plus de 6). Comparé à la situation en 2013 on note un net développement de cette modalité de partenariat.

1 - Nombre annuel de rendez-vous

	Nombre annuel de rendez-vous avec les parents				
	0	1 - 7	8 - 19	20 - 39	> 40
2023	1 %	10 %	24 %	29 %	36 %
2013	8 %	22 %	33 %	26 %	11 %

Cet autre indicateur (moins pertinent) permet toutefois de confirmer la tendance positive précédente.

Près de 7 PERDIR sur 10 ont reçu les parents 20 fois et plus - dont 4 sur 10, 40 fois et plus. En 2013 les nombres de rendez-vous étaient respectivement de 30 et 26. À noter l'importante différence portant sur la tranche 40 RV et plus : 3 fois plus en 10 ans.

2 - Temps consacré aux parents (mensuel)

	Temps mensuel consacré aux parents				
	< 7 h	7h – 14h	15h – 29h	30h – 74h	> 74h
2023	24 %	25 %	30 %	16 %	5 %
2013	33 %	26 %	23 %	12 %	6 %

Ces résultats répondent à la question récurrente souvent d'origine administrative concernant les missions et les inspections mais aussi aux interrogations des intéressés eux-mêmes. Ils rejoignent de façon plus marquée les évolutions précitées.

Près d'1 PERDIR sur 2 consacre 15 h et plus chaque mois à cette activité et 1 PERDIR sur 4 moins de 7 h alors qu'en 2013 et respectivement on comptait 4 PERDIR sur 10 et 1 PERDIR sur 3.

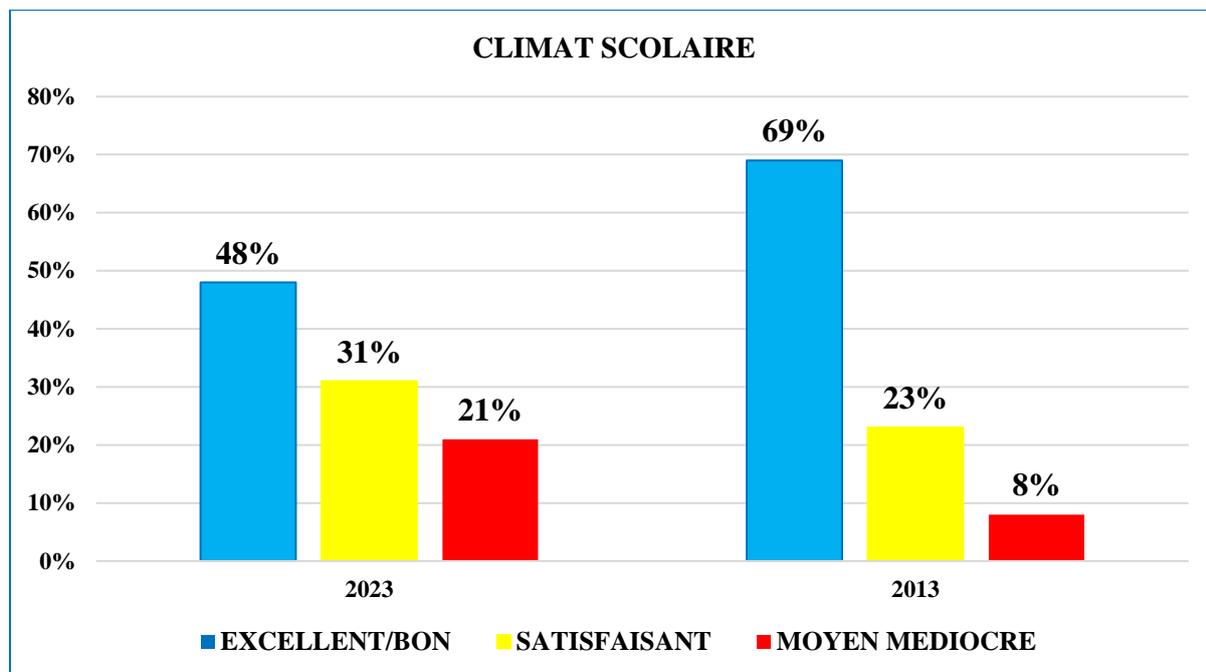
3 - Relations parents : un axe du projet d'établissement :

NON : 37 %	OUI : 63 %
------------	------------

Pour clore ce chapitre, un résultat qui complète et peut rattacher les informations précitées dans ce cadre : plus de 6 PERDIR sur 10 indiquent que ce partenariat est inscrit comme un axe du projet d'établissement.

En résumé ces données quantitatives sur l'activité relationnelle des PERDIR vers les parents d'élèves - et son développement positif depuis 10 ans - ainsi que leur concrétisation dans 63% des établissements par un axe spécifique du projet d'établissement sont des éléments qui marquent, pour une majorité de PERDIR, la volonté d'utiliser ce levier de changement au bénéfice des élèves, de la communauté éducative et de la gouvernance de l'établissement.

À souligner pour des recherches ultérieures et a priori potentiellement riches de facteurs explicatifs, que ces résultats et leurs évolutions se situent dans un contexte de fortes dégradations du climat scolaire.

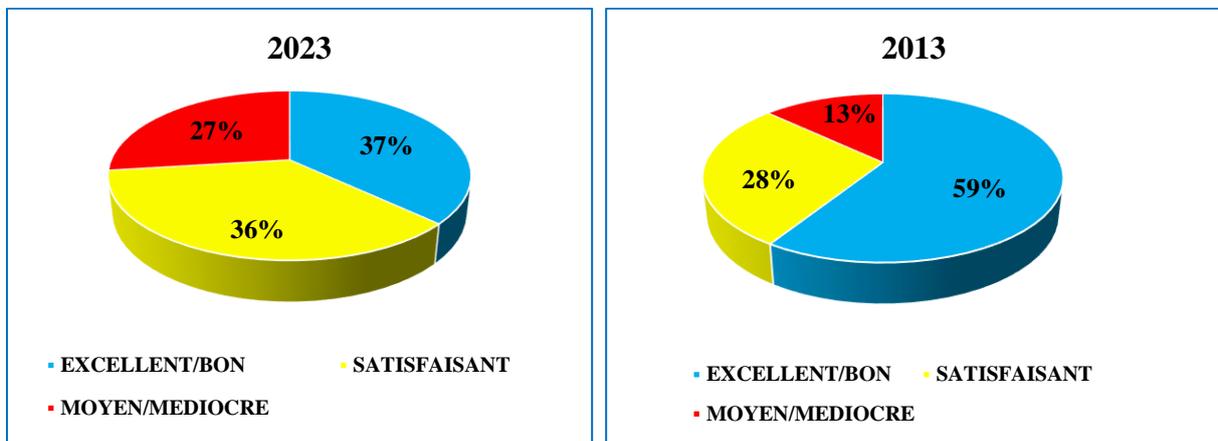


3 - OPINIONS DES « PERDIR » SUR LE PARTENARIAT

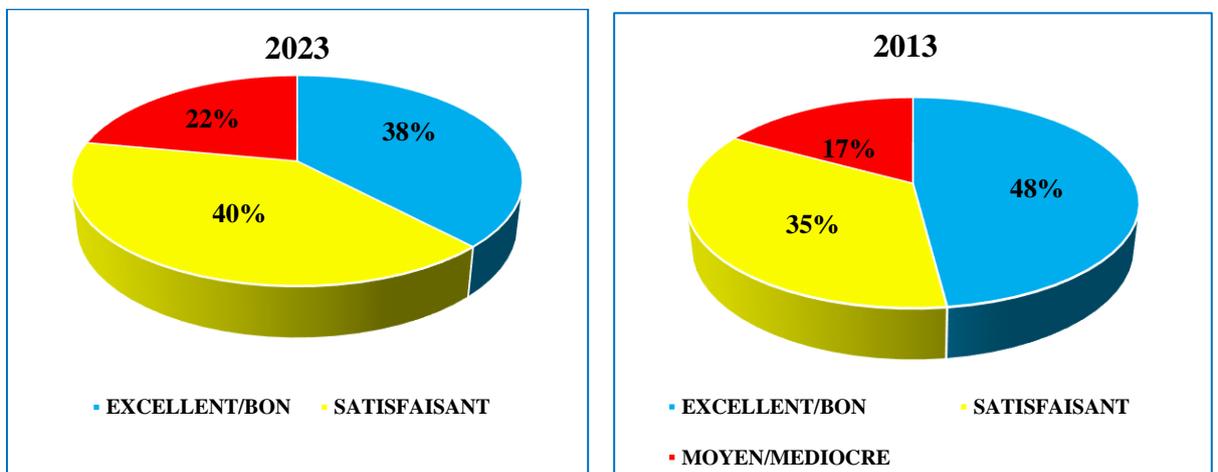
3.1 - Qualité des relations

La tonalité générale de ce chapitre « Opinions » rarement étudié, et pourtant essentiel à la compréhension de la mise en œuvre de ce partenariat, est donnée par les réponses à ces 3 questions. À noter que le terme « Parents d'élèves » qui recouvre dans la réalité des formes très diverses est ici utilisé dans son acceptation générique.

1. « Comment qualifiez-vous le climat des relations de votre établissement avec les parents d'élèves ? »



2. « Comment qualifiez-vous le climat des relations entre enseignants et parents »



3. « Ces dernières années la qualité des relations entre les PERDIR et les parents s'est :

	2023	2013
Améliorée	7 %	22 %
Sans changement	35 %	57 %
Détériorée	58 %	21 %

Trois informations principales ressortent de ces tableaux :

4 PERDIR sur 10 indiquent un climat relationnel des parents avec l'établissement Excellent-Bon contre 6 PERDIR sur 10 en 2013.

En 10 ans près de 3 fois plus de PERDIR indiquent une détérioration du climat relationnel avec les parents.

La qualité des relations des enseignants avec les parents apparaît légèrement meilleure que celles que ces derniers entretiennent avec l'établissement.

Pour résumer il faut souligner la nette détérioration de la qualité des relations des parents depuis 10 ans que ce soit avec les Établissements, les enseignants ou les PERDIR.

Face à ce constat global la question primordiale est le « Pourquoi ». Les chapitres qui suivent tentent d'apporter quelques réponses.

3.2 - Confiance – Respect de la part des parents

Ces deux « habiletés psycho-sociales » sont les bases incontournables de la réussite de ce partenariat. L'expérience professionnelle acquise montre qu'elles sont fortement dépendantes du comportement réciproque des PERDIR et des enseignants.

	ACCORD Entièrement - Plutôt		PAS d'ACCORD Plutôt - Entièrement	
	2023	2013	2023	2013
« J'ai le sentiment que les parents me font confiance »	89 %	97 %	11 %	3 %
« Les parents font confiance aux enseignants »	83 %	91 %	17 %	9 %
« Les parents respectent notre autorité sur leurs enfants »	76 %	84 %	24 %	16 %
Enseignantes moins respectées que les enseignants	21 %	9 %	79 %	91 %

Respect des valeurs de laïcité de l'établissement par les parents :
 Dans 78 % des lycées et collèges plus de 90 % de parents respectent ces valeurs.
 Dans 34 % des lycées et collèges, près de 100 % des parents respectent ces valeurs.

De cet ensemble émergent plusieurs informations cardinales pour notre « Etat des lieux ».

9 PERDIR sur 10 estiment que les parents leur font confiance contre 10/10 en 2013.

1 PERDIR sur 4 estime que les parents ne respectent pas leur autorité (de PERDIR) sur leurs enfants contre 1 PERDIR sur 6 en 2013.

1 PERDIR sur 5 estime que dans son établissement les enseignantes sont moins respectées que les enseignants contre 1 PERDIR sur 10 en 2013.

Dans près de 8 établissements secondaires publics sur 10 plus de 90% des parents respectent les valeurs de laïcité - dont plus de 3 sur 10 à 100%.

3.3 - Pratiques partenariales

	ACCORD Entièrement - Plutôt		PAS d'ACCORD Plutôt - Entièrement	
	2023	2013	2023	2013
Pour faire réussir les enfants, l'établissement se doit de faire participer les parents.	87 %	93 %	13 %	7 %
Les enseignants informent régulièrement les parents des progrès et difficultés des enfants.	78 %	84 %	22 %	16 %
Les enseignants informent les parents sur les programmes et objectifs pédagogiques de l'année.	64 %	77 %	36 %	23 %

	ACCORD Entièrement - Plutôt		PAS d'ACCORD Plutôt - Entièrement	
	2023	2013	2023	2013
Les parents ne lisent pas les informations transmises par l'établissement.	67 %	54 %	33 %	46 %
Les parents ne sont pas concernés par la vie générale de l'établissement.	61 %	50 %	39 %	50 %
L'implication des parents dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants s'est fortement dégradée.	66 %	-	34 %	-
Les délégués de parents sont représentatifs de l'ensemble des parents d'élèves.	33 %	34 %	67 %	66 %

Pour résumer.

Les PERDIR considèrent que les parents dans leur très grande majorité leur font confiance et les respectent. Mais plusieurs évolutions « à bas bruit » se développent depuis quelques années : une érosion de ce respect d'une part par la remise en cause de l'autorité des PERDIR sur les élèves et d'autre part -nettement plus marquée - pour les enseignantes que les enseignants.

À souligner le phénomène émergent (marginal et non répertorié il a 10 ans) du non-respect des valeurs de la laïcité de l'établissement.

Quant aux pratiques partenariales elles apparaissent pour les PERDIR nettement différentes selon les acteurs concernés : d'un côté celles des enseignants et de l'établissement qui informent régulièrement les parents sur les élèves et le fonctionnement de l'établissement et d'un autre côté des parents qui se détachent et se désintéressent de plus en plus de la vie de l'établissement et de l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants.

4 - DIFFERENDS ET AGRESSIONS

Nos différentes études sur ce sujet (voir bibliographie) appuyées sur une pratique professionnelle de terrain nous ont conduit à considérer ce sujet- longtemps « tabou » -comme un des éléments majeurs non seulement de la qualité de vie au travail des personnels mais aussi de la gouvernance de l'établissement. Il se situe sur le large champ des agressions des détenteurs de l'autorité publiques.

4.1 - Différends

	2023	2013
Presque jamais	14 %	27 %
Quelquefois dans l'année	49 %	50 %
Environ 1 fois / mois	24 %	16 %
Presque toutes les semaines	13 %	7 %

Près de 9 PERDIR sur 10 indiquent avoir eu dans l'année des différends avec les parents dont plus de 2 sur 10 une fois par mois et 1 sur 10 presque toutes les semaines (contre respectivement en 2013, 7sur 10 , moins de 2 et 1sur 10).

- Pourcentages estimés d'enseignants ayant eu des différends avec les parents dans l'année :

	2023	2013
< 10 %	38 %	58 %
10 % - 25 %	38 %	31 %
26 % - 50 %	17 %	9 %
> 50 %	7 %	2 %

On note que dans 6 établissements sur 10, 10% et plus des enseignants ont eu des différends avec les parents et dans 1 établissement sur 4, ce phénomène concerne plus de 25% d'enseignants (contre respectivement 4 établissements et 1 établissement sur 10 en 2013).

- Différends avec les parents, liés à des convictions ou prescriptions religieuses :

	Jamais	1 à 2 fois	3 à 4 fois	5 fois et +
Légitimité d'enseignements et de choix pédagogiques	51 %	35 %	9 %	5 %
Aménagement du service public scolaire et péri scolaire	50 %	27 %	14 %	9 %

Deux informations inédites ressortent de ce tableau 1 PERDIR sur 2 a eu des différends avec les parents sur les bases laïques de l'enseignement et de son organisation, avec une plus grande fréquence pour ce dernier motif.

En résumé les différends tant des PERDIR que des enseignants avec les parents sont importants et en forte évolution (quasiment le double en 10 ans). Ils se sont en outre élargis à la problématique de la demande de dérogation au respect des principes laïques de l'enseignement (absente dans les enquêtes sur ce sujet d'il y a 10 ans).

4.2 - Agressions

	Jamais		1 - 2		3 et +	
	2023	2013	2023	2013	2023	2013
Insultes	57 %	68 %	34 %	27 %	9 %	5 %
Harcèlements	48 %	54 %	36 %	36 %	16 %	10 %
Menaces	42 %	64 %	46 %	31 %	12%	5 %

Coups (Jamais) :	2023 : 96,5 %	2013 : 99 %
------------------	---------------	-------------

Soulignons ici l'importance ce phénomène subi globalement par 1 PERDIR sur 2 et qui s'est nettement accentué depuis 2013. À noter un signal à bas bruit particulièrement inquiétant : 3,5% des PERDIR ont subi une agression physique contre 1% en 2013.

5- RESULTATS SELON LA CATEGORIE D'ETABLISSEMENT

Cette partie de l'étude concerne la recherche des spécificités du partenariat présenté selon les catégories d'établissement (Collège, LEGT, LP, Collège hors Éducation Prioritaire, Collège Rep/Rep+). Rappelons ici que le terme parents est générique.

Afin de mettre en évidence la force - ou non- de ce caractère discriminant pour certaines variables nous avons simplifié la présentation en ne retenant que les écarts les plus importants.

5.1 - Structure et temps partenariaux

	COLLEGE	LEGT	LP	Coll Hors EP	Coll REP REP +
Nombre de projets éducatifs construits avec les parents					
0	35 %	44 %	70 %	35 %	36 %
6 et +	23 %	23 %	13 %	23 %	23 %
Nombre de rendez-vous dans l'année					
19 et -	31 %	43 %	52 %	29 %	37 %
40 et +	39 %	33 %	15 %	40 %	34 %
Temps mensuel consacré aux parents					
14 h et -	48 %	60 %	56 %	46 %	42 %
30 h et +	22 %	56 %	20 %	22 %	22 %
Axe du projet d'établissement : partenariat avec parents					
OUI	67 %	51 %	43 %	65 %	77 %
NON	33 %	49 %	57 %	35 %	23 %

De cet ensemble ressortent plusieurs informations concrètes importantes et inédites :

7 PERDIR de LP sur 10 indiquent que leur établissement n'a aucun projet éducatif construit avec les parents contre 1 PERDIR de Collège sur 3.

4 PERDIR de Collège Hors EP /10 indiquent qu'ils ont donné 40 rendez-vous et plus dans l'année aux parents contre près d'1 PERDIR de LP sur 7.

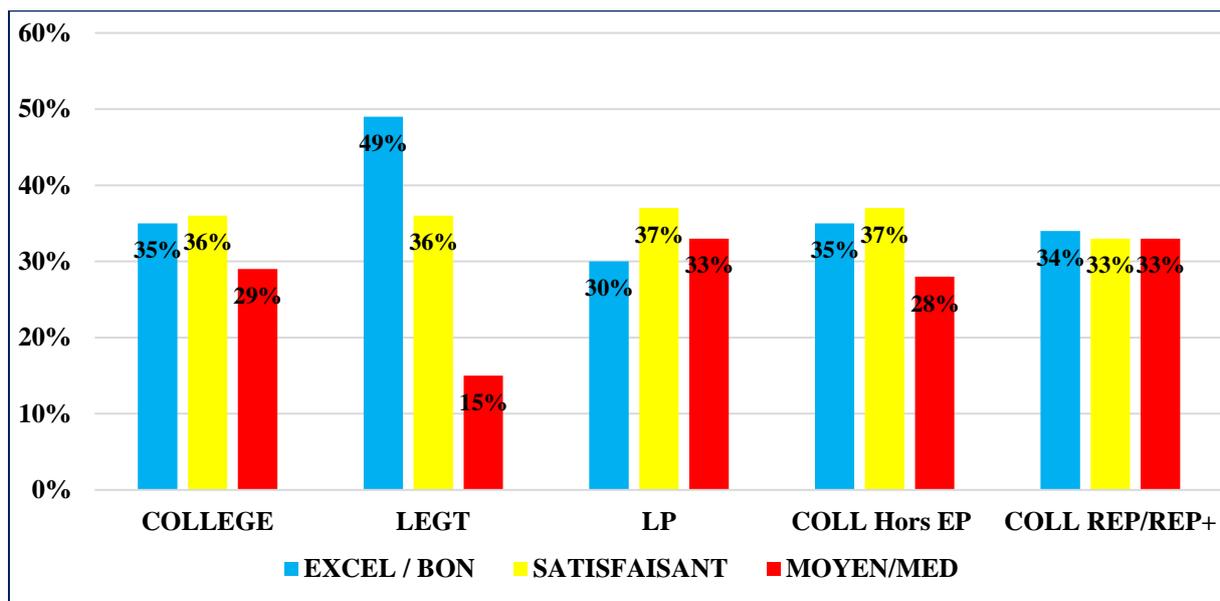
Près de 6 PERDIR sur 10 de LEGT indiquent 30h et + de temps mensuels consacré aux parents contre 2 PERDIR sur 10 (LP et Collèges Hors EP et REP/REP+).

8 PERDIR sur 10 de Collège REP/REP+ indiquent le partenariat avec les parents est inscrit comme un axe du projet d'établissement (contre 4 PERDIR de LP sur 10).

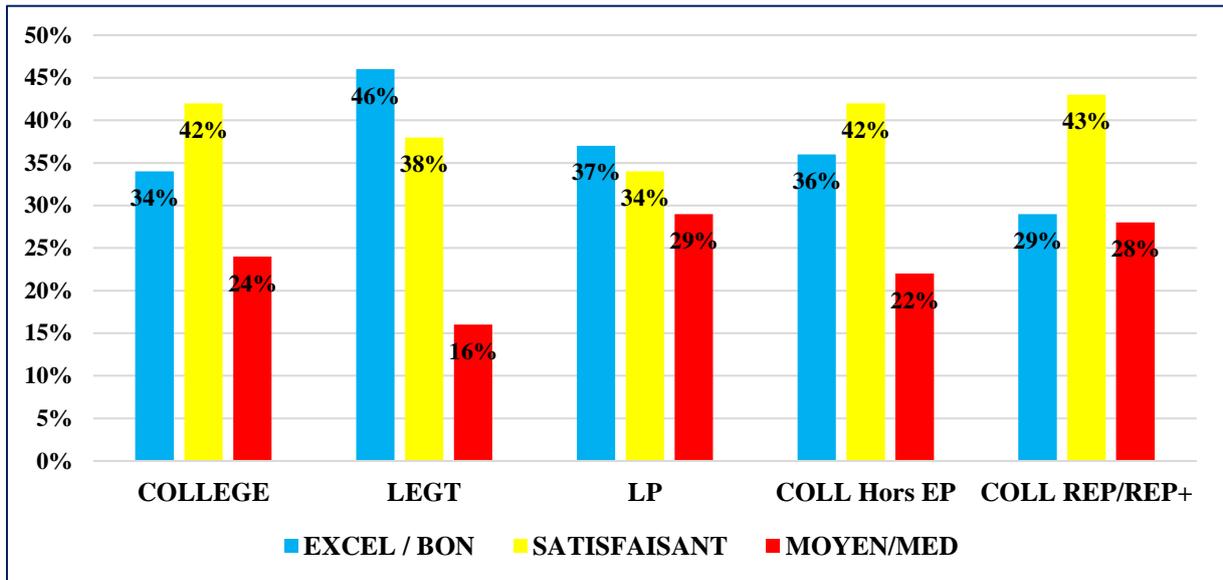
Soulignons ici qu'un complément d'étude pourrait préciser l'importance ou non de la taille des établissements dans certains des résultats présentés et permettre de distinguer l'influence réciproque du quantitatif et du qualitatif sur ce partenariat.

5.2 – Climat relationnel

Climat des relations Établissement / Parents :



Climat des relations Enseignants/Parents :



Évolution de la relation PERDIR / Parents :

	COLLEGE	LEGT	LP	Coll Hors EP	Coll REP REP+
Améliorée	7 %	9 %	6 %	5 %	11 %
Stable	31 %	41 %	40 %	30 %	36 %
Dégradée	62 %	50 %	54 %	65 %	53 %

Près de 5 PERDIR sur 10 de LEGT indiquent un Climat relationnel avec les parents Excellent/Bon contre 3 PERDIR sur 10 de LP.

Près de 5 PERDIR sur 10 de LEGT indiquent un climat relationnel Enseignants/Parents Excellent/Bon contre 3 PERDIR sur 10 de Collège Rep/Rep+.

Plus de 65% de PERDIR de Collège Hors EP indiquent une détérioration des relations avec les parents contre 53% des PERDIR de Collège Rep/Rep+.

En résumé la qualité des relations des parents avec les établissements, les PERDIR et les enseignants est meilleure dans les LEGT et nettement moins bonne dans les LP et les Collèges Rep/Rep+. À noter une plus forte détérioration de ces relations dans le Collèges Hors EP que dans les Collèges Rep/Rep+.

5.3 – Confiance - Respect

(Accord : Entièrement et plutôt)

	COLLEGE	LEGT	LP	Coll Hors EP	Coll REP REP+
Sentiment Confiance	89 %	93 %	83 %	89 %	88 %
Confiance aux enseignant(e)s	84 %	84 %	80 %	83 %	85 %
Respect autorité du PERDIR sur enfants	72 %	85 %	80 %	72 %	72 %
Moins de respect des enseignantes	20 %	15 %	28 %	19 %	26 %
Respect de la laïcité	-	-	-	81 %	67 %

Entre 8 et 9 PERDIR déclarent avoir la confiance des parents quelle que soit la catégorie de leur établissement.

8 PERDIR sur 10 - quelle que soit leur affectation - déclarent que dans leur établissement les parents font confiance aux enseignants.

Près de 9 PERDIR de LEGT indiquent que les parents respectent leur autorité sur les enfants de ces derniers (contre 7 PERDIR de Collège Hors EP et Rep/Rep+).

1/3 des PERDIR de Collège Rep/Rep+ indique que moins de 90% des parents respectent les principes de laïcité de l'établissement (contre 1/5 des PERDIR de Collèges Hors EP).

Pour résumer soulignons avec force que le sentiment de confiance et de respect des parents, ressenti par les PERDIR, est général quel que soit le lieu d'exercice de ces derniers. Toutefois il n'en est pas de même pour les enseignantes (par rapport aux enseignants) exerçant dans les LP ou Collège Rep/Rep+.

5.4 - Opinions sur les pratiques partenariales

- de l'établissement et des enseignants

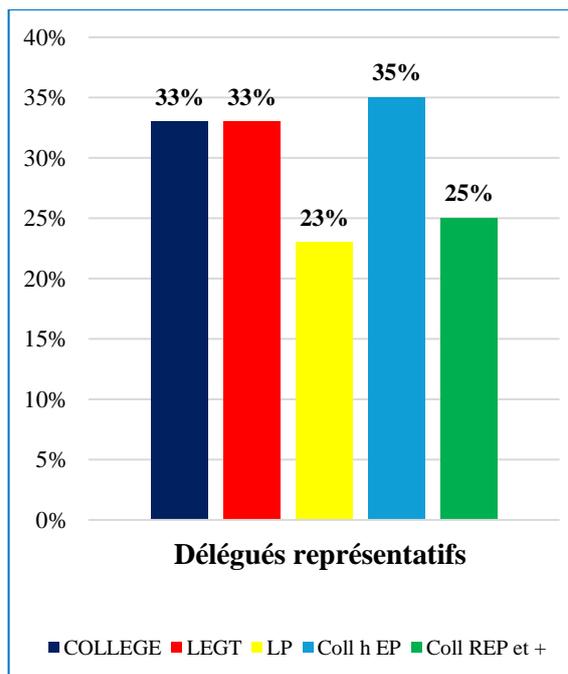
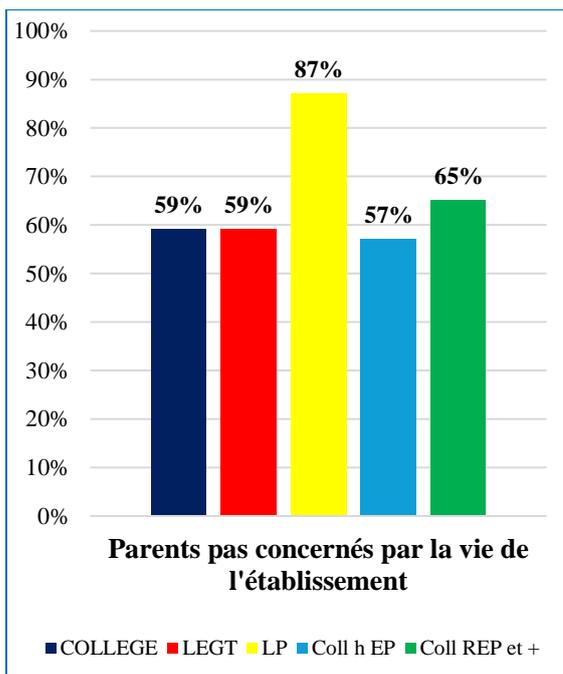
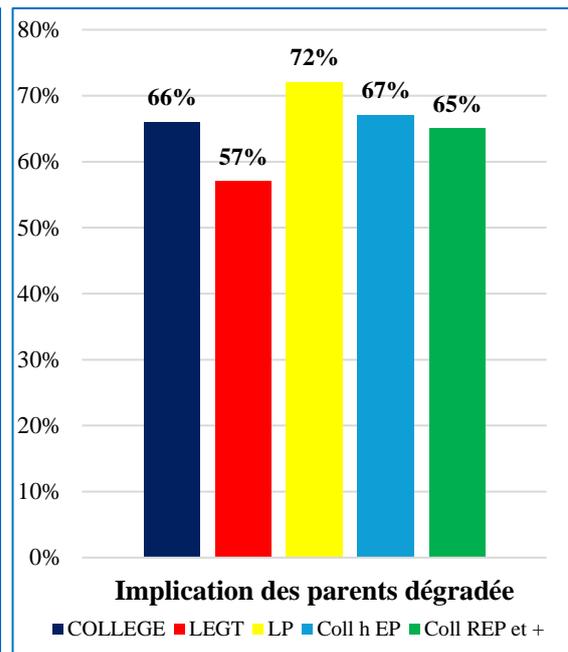
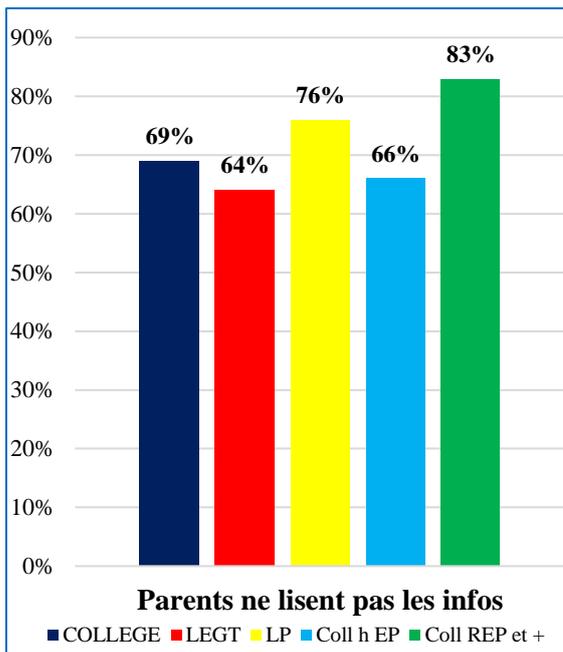
	COLLEGE	LEGT	LP	Coll Hors EP	Coll REP REP+
Pour faire réussir les élèves, associer les parents	86 %	89 %	81 %	85 %	91 %
Information des parents par enseignants sur progrès et difficultés de leurs enfants	84 %	71 %	62 %	86 %	76 %
Information des parents par les enseignants sur programme et pédagogie	68 %	60 %	50 %	72 %	54 %

9 PERDIR sur 10 de Collège Rep/Rep+ indiquent que pour faire réussir les élèves l'établissement a le devoir d'associer les parents (contre 8 PERDIR sur 10 de LP)
Près de 9 PERDIR sur 10 de Collège Hors EP indiquent que les enseignants informent régulièrement les parents sur les progrès et difficultés des enfants (contre 6 PERDIR sur 10 de LP).

5 PERDIR sur 10 de LP et de Collège Rep/Rep+ indiquent que les enseignants informent les parents sur les programmes et la pédagogie (contre plus de 7 PERDIR de Collège Hors EP).

La très grande majorité des PERDIR - quelle que soit la catégorie de leur établissement - considère que la réussite des élèves est liée au devoir de l'établissement d'associer les parents. À noter que les enseignants exerçant en milieu socialement défavorisé informent moins les parents.

- des parents.



Plus de 8 PERDIR sur 10 de Collège Rep/Rep+ indiquent que les parents ne lisent pas les informations de l'établissement (contre 6 PERDIR sur 10 de LEGT).

Plus de 7 PERDIR sur 10 DE LP indiquent une forte dégradation de l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants (contre moins de 6 PERDIR sur 10 de LEGT)

Près de 9 PERDIR de LP sur 10 indiquent que les parents ne se sentent pas concernés par la vie de l'établissement (contre moins de 6 PERDIR de Collège)

1/3 des PERDIR (Collège, LEGT, Collège Hors EP) considère que les délégués parents sont représentatifs de l'ensemble des parents (contre 1/4 des PERDIR de LP et Collège Rep/Rep+)

La grande majorité des PERDIR toutes catégories d'établissement confondus) considèrent que de façon générale, les parents (plus particulièrement ceux dont les enfants sont scolarisés en LP ou en Collège Rep/Rep+) manquent d'intérêt pour le fonctionnement de l'établissement et la scolarité de leurs enfants.

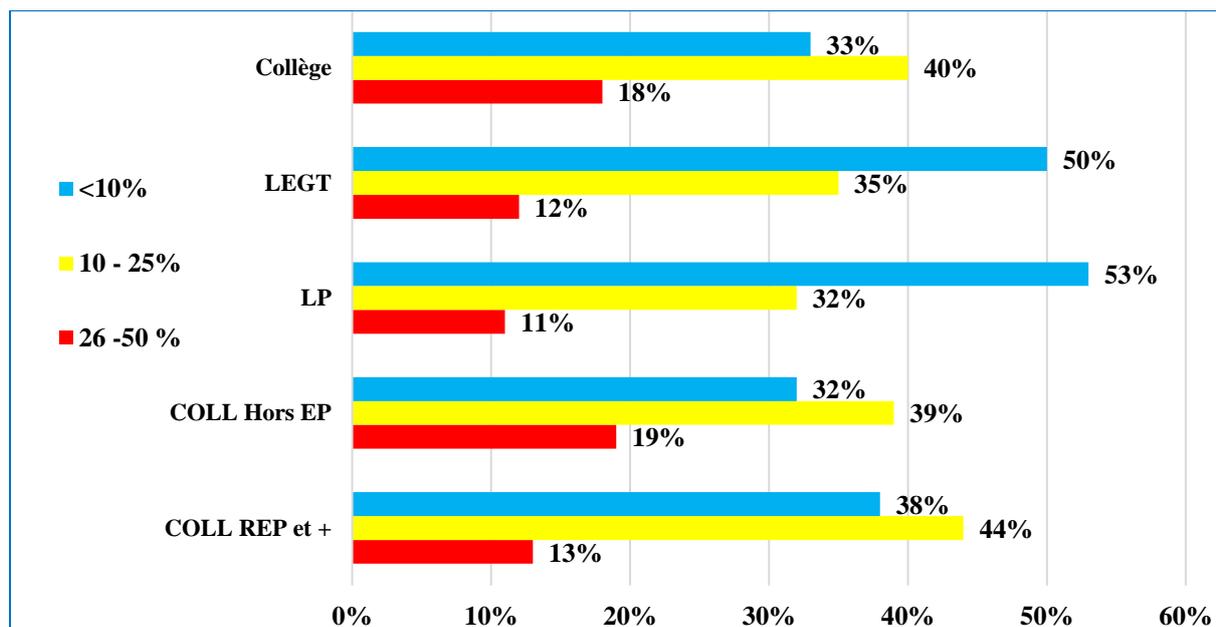
5.5 - Différends et agressions

➤ DIFFERENDS

« Au cours de l'année combien de différends avez-vous avec les parents ? »

	COLLEGE	LEGT	LP	Coll Hors EP	Coll REP/ REP+
Presque jamais	12 %	22 %	26 %	10 %	17 %
Quelquefois dans l'année	47 %	53 %	44 %	49 %	43 %
1 fois par mois	25 %	19 %	26 %	24 %	29 %
Toutes les semaines	16 %	6 %	4 %	17 %	11 %

Pourcentage d'enseignants ayant eu des différends avec des parents



4 PERDIR sur 10 de Collège (Hors EP et Rep/Rep+) indiquent qu'ils ont eu 1 fois par mois et plus des différends avec les parents (contre 1PERDIR sur 4 de LEGT).

Plus 5 PERDIR sur 10 de LP estiment que moins de 10% des enseignants de leur établissement ont eu des différends avec les parents (contre 3 PERDIR de Collège Hors EP).

Différends laïcité (enseignements et pédagogie) dans l'année

	Collège	LEGT	LP	COLL Hors EP	COLL REP/ REP+
Jamais	48 %	57 %	60 %	49 %	46 %
1 – 2 fois	38 %	27 %	22 %	38 %	37 %
3 - 4	9 %	11 %	12 %	9 %	10 %
> 5	5 %	5 %	6 %	4 %	7 %

Différends laïcité : aménagements du service public temps scolaire et périscolaire

	Collège	LEGT	LP	COLL Hors EP	COLL REP/ REP+
Jamais	51 %	48 %	52 %	50 %	55 %
1 – 2 fois	27 %	31 %	21 %	28 %	19 %
3 - 4	13 %	13 %	19 %	13 %	15 %
> 5	9 %	8 %	8 %	9 %	11 %

Plus d'1 PERDIR sur 2 de Collège Rep/Rep+ indiquent qu'ils ont eu des différends (liés à des convictions et prescriptions religieuses) avec les parents portant sur le caractère laïc des enseignements ou l'organisation du temps scolaire et périscolaire.

Ce sont les PERDIR de Collèges qui gèrent le plus de différends avec les parents et les PERDIR de LP, le moins. À noter une situation catégorielle semblable pour les enseignants.

Soulignons ici un des plus importants clivages selon la catégorie d'établissement et portant sur des remises en cause du fonctionnement laïque de l'établissement. D'un côté les moins affectés par ce phénomène : les PERDIR de LP, et de l'autre les plus affectés : les PERDIR de Collège.

➤ AGRESSIONS

		COLLEGE	LEGT	LP	Coll Hors EP	Coll REP et +
INSULTES	Jamais	55 %	71 %	57 %	56 %	49 %
	1 - 2	36 %	26 %	28 %	36 %	36 %
	3 et +	9 %	3 %	15 %	8 %	15 %
HARCELEMENT	Jamais	45 %	56 %	53 %	43 %	55 %
	1 - 2	39 %	32 %	26 %	42 %	24 %
	3 et +	16 %	12 %	21 %	15 %	21 %
MENACES	Jamais	38 %	54 %	47 %	39 %	35 %
	1 et 2	50 %	40 %	33 %	51 %	45 %
	3 et +	12 %	6 %	20 %	20 %	20 %

7 PERDIR de LEGT sur 10 indiquent qu'ils n'ont jamais été insultés par les parents dans l'année (contre moins de 5 PERDIR de Collège Rep/Rep+).

4 PERDIR sur 10 de Collège Hors EP indiquent qu'ils n'ont jamais été harcelés par les parents dans l'année (contre près de 6 PERDIR de LEGT sur 10).

1 PERDIR de LEGT sur 2 n'a jamais été menacé par les parents dans l'année (contre 1 PERDIR sur 3 de Collège Rep/Rep+).

9% des PERDIR de LP et 7% des PERDIR de Collège Rep/Rep+ indiquent avoir été « victimes de coups donnés par les parents ».

Pour résumer : les PERDIR de Collège Rep/Rep+ sont les plus nombreux à être victimes d'insultes et de menaces venant des parents, mais apparaissent parmi les PERDIR les moins souvent harcelés. La violence physique - phénomène très marginal en 2013 - touche désormais plusieurs centaines de PERDIR dont la majorité exerce dans les quartiers prioritaires de la Ville ...

6 - QUESTION OUVERTE

En contrepoint de ces résultats « abstraits » reposant sur la loi des grands nombres et de la statistique, il nous est apparu comme une « ardente obligation » de convoquer plus librement le vécu et le ressenti des intéressés, « d'incarner » ces chiffres.

Pour ce faire, en nous appuyant sur de nombreux échanges et rencontres de terrain, une interrogation essentielle est ressortie, quelle place et quel rôle aujourd'hui pour les parents d'élèves dans le fonctionnement des Lycées et des Collèges ?

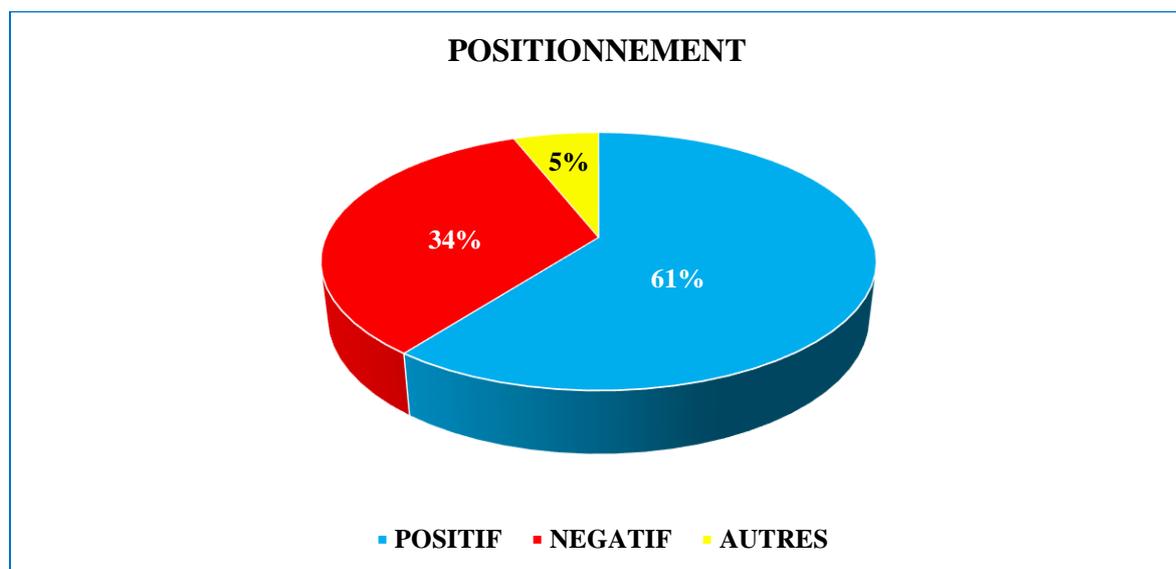
➤ Méthodologie

Après réalisation d'une grille de lecture (à partir des 200 premières réponses) nous avons classé l'ensemble des informations données par 749 PERDIR selon leur positionnement positif ou négatif sur cette question.

Puis pour faire vivre ces résultats ont été extraites « sur le vif », au fur et à mesure de la lecture de la totalité des réponses données, les citations ci-après. (*Consigne donnée : 5 mots maximum ; commentaire facultatif*).

Ce choix subjectif repose sur l'intérêt immédiat éprouvé par le chercheur au regard de l'objectif : faire connaître les (vrais) sentiments, attitudes, comportements, positionnement des PERDIR vis-à-vis des Parents d'élèves et de ce partenariat institutionnel. Avec comme arrière-pensée de fournir, en complément des constats quantitatifs réalisés, de nouveaux éclairages sur la situation actuelle.

« *Quels sont pour vous, aujourd'hui la place et le rôle des parents des parents dans le fonctionnement des Établissements publics du second degré ?* »



❖ Appréciations positives

Essentiel. Gage de réussite

Accompagner le changement, soutenir le travail mené par l'établissement.

Participer aux grandes décisions. Coéduquer, prendre leur part de responsabilité

Les parents doivent être intégrés au fonctionnement quotidien de l'établissement

Nécessaire mais autrement

Co-éducateur, relais, confiance partagée

Aider à la recherche de stage. Proposer des actions d'aide à la parentalité.

S'impliquer dans les forums d'orientation.

Accompagner les demandes de suivis médicaux

Agir, être force de proposition dans les actions éducatives et dans les instances de gouvernance.

Indispensable

Co-éducation, solidarité, communication, respect

Soutien aux équipes pour le développement des compétences psychosociales, du savoir être des enfants et de leur respect de l'autorité.

Rôle : Éducation partagée. Place : mettre à disposition leurs compétences pour des projets au service des élèves et des enseignants (si nécessaire et si disponible).

Co-éducation : complémentarité et lien professeurs/parents/Direction

Place essentielle mais les parents ne comprennent pas tous les enjeux , il faut les y aider surtout ceux qui peuvent être influencés et manipulés

Porter et transmettre à leurs enfants les valeurs républicaines

Soutien à la co-éducation pour faire vivre les instances de l'établissement et soutenir les projets.

Les parents ont le droit d'interroger les personnels sur les résultats , le projet, les indicateurs de l'établissement

Implication, disponibilité, prise en compte de la pluralité des profils des parents d'élèves.

Conseil de classe, projet culturel ou non, lien avec les entreprises

Place centrale en tant que partenaire

Important, nécessaire, utile mais à bien baliser.

Co-éducation : liberté de l'École, réussite des élèves

Place de supervision et de contrôle de Lobbying pour les intérêts personnels et

les groupes de pression.

Essentiel pour avancer ensemble, nécessaire au bon fonctionnement, capital pour le climat scolaire.

La co-éducation est un principe intéressant mais le rôle et la place de chacun doivent être clarifiés et pourquoi pas fixés.

Être le lien entre la communauté éducative et les parents non francophones

Ramener les parents à leur rôle d'éducateur dans le rôle de suivi de leurs enfants

Appui. Conforter à la maison le travail des équipes et essayer de mieux

comprendre le dialogue des parents avec l'EPL.

❖ **Appréciations négatives**

Ils sont consommateurs, attendent beaucoup de l'établissement et donnent peu.

Ils sont dans la défiance. Impossible de les associer.

Peu concerné, consommateur, utilisateur.

Ils ne sont pas trop présents sauf lorsqu'il s'agit de revendiquer.

Suffisante et loin

Légitime exigence délétère

Clientélisme, absence, conflit et peur

Exigence consumériste, contestataires, donneurs de leçon

Tous les droits, irrespect, mépris, envahissant

Individualisme forcené, les parents sont uniquement centrés sur leurs enfants.

Contredisent les décisions de l'EPL, déresponsabilisation des enfants, surprotection

Déshérence utile

Une partie des parents de plus en plus ouvertement sont opposés aux principes laïques du fonctionnement de l'établissement.

Distant/Défiant

Qu'ils lisent déjà les informations qu'on leur envoie et qu'ils arrêtent de couvrir les absences de leurs enfants

Il faut arrêter de les inclure dans la vie de l'établissement

Intrusifs, pressés, autoritaires, irrespectueux

Ils ne tolèrent plus l'expression de l'autorité sur leur chérubin et parfois dénie l'organisation du temps scolaire.

Contestation quasi systématique des mauvaises notes et des sanctions

Inutile, autocentré, impératif.

Désormais certains parents n'hésitent pas à recourir à la violence comme élément de dialogue.

Les parents sont trop intrusifs , il faut se justifier de tout à présent.

Proche de l'ingérence pédagogique lestée d'une forte défiance

Contestation, revendication , justification, banalisation de la violence

Je ne conseille pas mon plombier quand il vient régler la chaudière de ma maison.

Très réduits et souvent consuméristes

Chronophage, pénible, insistant, irrespectueux

Polémique, agressif, sans souci de l'intérêt général et de l'autorité que l'institution incarne

Consommateurs(certains pas tous) désengagés, éloignés, intrusifs

Trop de place dans les textes de 1981 auraient dû suivre l'évolution de la société.

CONCLUSION - PROPOSITIONS

Cette étude singulière par plusieurs de ses aspects (sujet, méthodologie, suivi longitudinal, contenus), fondée essentiellement sur la perception et le ressenti des Personnels de direction indique que les relations des parents avec les établissements secondaires publics ainsi qu'avec les PERDIR se sont considérablement détériorées en 10 ans (2 fois plus de climat relationnel moyen/médiocre dans les établissements et 2 fois plus de qualité de relations dégradées avec les PERDIR).

Ce travail a permis par l'importance des données recueillies et leurs qualités (environ 200.000) de mettre en relief les résultats les plus significatifs structurant ce partenariat que ce soit sur le plan organisationnel, psychosocial, ou bien des contenus et des valeurs promus par l'établissement.

Pour être opérationnels et proches des acteurs de terrain nous avons privilégié de croiser les résultats d'ensemble avec nos grandes catégories d'établissement. Chacune de ces dernières dispose ainsi d'un constat référent permettant une meilleure prise de conscience et la mise en place d'actions adaptées à sa situation.

Au terme de ce travail il nous paraît avoir répondu assez précisément aux préoccupations et à la demande du SNPDEN. Désormais nous connaissons mieux, l'état d'esprit, les difficultés, la conception d'une profession dans ses rapports au quotidien avec un de ses partenaires institutionnels primordiaux.

En effet dans son ensemble les PERDIR considèrent d'une part qu'eux-mêmes et leurs enseignants mettent régulièrement en œuvre des actions concourant à faire vivre ce partenariat et d'autre part que les parents sont de moins en moins concernés si ce n'est pour certains opposés à la vie de l'établissement et au partage de ses valeurs républicaines. Les drames de Conflans Sainte Honorine et d'Arras sont là pour nous le rappeler en permanence.

Ce constat trouve sa traduction dans l'analyse des réponses à la question ouverte « Quels sont pour vous, aujourd'hui, la place et le rôle dans le fonctionnement des Établissements publics du second degré » qui indiquent que près de 6 PERDIR sur 10 se positionnent favorablement pour ce partenariat contre 3 PERDIR sur 10 qui se montrent défavorables (autres : 1 sur 10).

La première clef, pour enrayer ce mouvement qui nous paraît désormais structurel, ne serait-elle pas là ? Cette situation ne nécessiterait-elle pas des recherches afin de comprendre le pourquoi de cette « divergence » dangereuse et délétère et de mettre en place une réflexion nationale et locale pour la dépasser.

Face à cette vaste problématique qui s'inscrit dans une évolution sociale qui segmente la société française et promeut les valeurs et intérêts individuels au détriment des valeurs et intérêts collectifs le levier d'une co-éducation renouvelée apparaît comme un concept pertinent.

Ce levier fondé sur le préalable absolu de la confiance et de la reconnaissance réciproques, des compétences et du statut de chacun des partenaires, offre - l'expérience le montre - la voie d'une « réconciliation innovante et pérenne » au bénéfice de tous les acteurs de la communauté éducative mais surtout à celui des élèves.

Aux PERDIR de Collèges et de Lycées et à leur équipe éducative et administrative de s'en emparer. Ce travail a l'ambition de les y aider.

ANNEXES

Les Personnels de direction et les comportements agressifs des parents : prévenir et gérer ¹

José Mario Horenstein,

L'entretien avec les familles est indispensable aux progrès des élèves². Toutefois il n'est pas exempt de risques³. Les procédures d'entrée des visiteurs dans un établissement doivent être mûrement réfléchies. L'évaluation de l'état actuel devrait se faire avant la rencontre entre un parent d'élève et l'enseignant (est-il sur l'effet de l'alcool ou d'une drogue ? Présente-t-il des symptômes de maladie mentale ?).

Il faut prêter attention à ne pas se confronter avec un parent d'élève face à la classe (les élèves ne demandent que cela).

- Voici quelques conseils des enseignants New Yorkais pour recevoir les parents dans des bonnes conditions :
- Planifier un environnement accueillant. Les chaises en demi-cercle rendent la conversation plus aisée que de demander aux parents de prendre la place des élèves face à un bureau éloigné.
- Reformuler votre opinion en termes de déficit vers un langage positif en termes d'objectifs à atteindre ou des compétences à enseigner.
- Communiquer sans blâmer⁴.
- Démarrer en pointant les atouts avant d'aborder les problèmes.
- Préparer quelque chose de spécifique à dire pour chaque élève.
- Éviter les généralisations (« il a une mauvaise conduite ») au bénéfice des faits précis.
- Prêter attention à la communication non verbale et à l'écoute active. Les parents sont intéressés à des choses concrètes concernant leurs enfants et il convient de leur donner l'opportunité de poser des questions.

¹ Article extrait du rapport de recherche : Horenstein J.-M. *La protection personnelle dans la prévention des accidents de travail consécutifs aux violences interpersonnelles*. Collection MGEN 2000

² Dans une étude sur les résultats scolaires des élèves, les comportements des parents pour soutenir le travail scolaire prédisent 60 % de la variance, tandis que les classes sociales prédisent 25 % (Christenson S.L. 1996). Par ailleurs, les pratiques des enseignants et de l'établissement sont les premiers prédicteurs de l'implication des parents

³ Il est important de se rappeler qu'un parent violent, comme toute personne à tendance violente, a de fortes probabilités d'avoir une faible estime de soi, d'avoir été abusé antérieurement et d'être frustré de la situation actuelle. « Je suis content de vous voir » ou « Merci d'être venu » permettent de soutenir l'estime de soi

⁴ Cette affirmation s'applique à la violence "affective" qui est de loin la plus importante quantitativement en milieu scolaire et ailleurs. C'est la violence dans la relation des personnes qui se connaissent ou interagissent et une d'entre elles réagit à ce qu'elle considère comme une menace. Dans ce cas, il y a une activation émotionnelle rapide et un retour à la normale aussi rapide. L'application est plus subtile en ce qui concerne la violence dite "prédatrice" sans émotion, sans réaction, sans limite de temps mais avec une très forte composante cognitive hors règles de l'escalade et plus orientée vers un but (Meloy J. R., 1997)

- Éviter le jargon professionnel et donner aux parents une synthèse écrite en termes clairs sur vos projets pour l'année.
- Éviter de conclure sans avoir fixé des buts et sans spécifier la contribution des parents.

Processus de désamorçage de l'hostilité

Le concept de désamorçage est basé sur le constat que l'escalade de la violence a ses règles et le but recherché est de ne pas s'inscrire dans un processus pouvant conduire à la violence⁵. On utilise pour cela une communication qui n'est pas vraiment affirmée parce que pas totalement directe (par exemple traiter des propos hostiles comme un commentaire neutre) (Horenstein M. & Voyron Lemaire M.-C., 1996).

Les étapes du processus de désamorçage

Les étapes dans l'escalade⁶

- Les questions : "pourquoi... ?", le désaccord est pointé.
- Le refus : phase de protestation, expression verbale du mécontentement.
- La ventilation des émotions : communication non-verbale de la colère (activité cognitive canalisée vers l'affirmation de soi).
- L'excitabilité : l'activité cognitive n'est plus canalisée vers un but adapté et les capacités de raisonnement sont amoindries⁷. Parmi les équivalents physiques nous trouvons : apparition de tachycardie, augmentation du rythme respiratoire (indice très utile pour percevoir le niveau d'excitabilité), dilatation des pupilles, regard intense, pâleur ou rougissements du visage, dilatation des narines, haussement des épaules, tension musculaire, grimaces, tremblement, poings et mâchoires serrés, déambulation, gesticulation fébrile.
- La tentative d'intimidation : effraction des limites, comportement auto-agressif, comportement agressif envers les objets.

⁵ D'après Dubet M., 1993; Lagrange Cl., 2000; Crisis Prevention Institute 1999

⁶ Ce n'est pas à ce stade qu'il convient de s'engager dans une négociation basée sur la logique et l'appréciation des solutions raisonnables pour résoudre un problème

⁷ « Il est conseillé de s'efforcer de rester poli et respectueux, même avec une personne qui ne le serait pas à notre égard. Il ne s'agit pas de soumission ni de complaisance, mais plutôt d'une attitude que le professionnel doit s'efforcer de tenir pour marquer la différence, et parce que le fait de refuser de se laisser enfermer dans une « escalade symétrique » dans le conflit, sous une forme ou une autre, finira par décontenancer l'autre partie. Pour autant, si sanction il doit y avoir pour des écarts inadmissibles, elle doit après-coup s'appliquer » (Lagrange Cl. 2000)

- Le passage à l'acte.

Il est important de tenir compte du développement du processus à travers le temps et de la variabilité selon les individus. Parfois un silence brusque peut être plus révélateur que la séquence décrite précédemment avec élévation progressive du volume verbal. Il convient d'intervenir tôt pour éviter les étapes ultérieures et d'arrêter l'intervention verbale lors des deux dernières étapes.

Stratégies verbales et comportementales pour désamorcer l'escalade de la violence

- Attitude franche, directe et structurée, ni excessivement amicale ni très proche.
- Éviter de toucher la personne.
- Ne pas l'approcher soudainement ni rapidement.
- Parler doucement, faire des mouvements lents (transmettre un message de calme et une attitude non menaçante).
- Respecter l'espace personnel (il est trois fois plus étendu pour les violents que pour les non violents).
- Écoute non critique, montrer de l'empathie.
- Éviter de s'empêtrer dans des discours. Éviter les jargons et les opinions trop complexes.
- Ne pas être pressé.
- Ne pas interrompre la personne qui vient de perdre le contrôle de ses paroles (même si ses paroles ou ses gestes sont inacceptables, il faut attendre que l'émotion retombe)⁸.
- Répondre brièvement à des questions légitimes et s'abstenir de répondre à des questions provocatrices (quelle classe de prof êtes-vous ?).
- Maximiser le pouvoir des individus à faire des choix alternatifs⁹. Proposer des choix simples et clairs. Ils doivent être émotionnellement neutres, concrets et applicables.
- Chercher un lieu partiellement privé mais structurellement ouvert (permettant une sortie rapide et séparée pour les deux parties).
- Laisser les portes ouvertes et écarter les objets pouvant servir à l'agression.

⁸ Il convient d'éviter de dire à la fin de chaque phrase : « d'accord ? » qui introduit la confusion faisant croire qu'il y a des choix quand ce n'est pas le cas (Stevenson 1991)

⁹ Il faut que la distance ne soit pas si grande qu'il faille élever la voix ce qui risque d'activer l'escalade. De même il convient de ne pas parler si la personne marche devant vous. La voix sans le contact visuel peut aussi contribuer à l'escalade (Stevenson S., 1991)

- Retirer vos lunettes et des bijoux qui peuvent vous blesser, attention avec les cravates.

Le contrôle de l'interaction

Il s'agit de stratégies ayant pour but de ne pas réagir à ce que l'autre dit, mais à faire en sorte que ce soit l'autre qui réponde à ce que vous venez de dire. Pour obtenir ce résultat on ne contre pas les arguments de l'autre, ce qui risque de nourrir l'escalade, mais on va s'adresser à l'implicite de son argumentation dans l'objectif d'envoyer le message : « je ne suis pas dupe du discours hostile que je viens de recevoir et je ne rentre pas dans ces jeux-là ». Poser par exemple la question : qu'est qui vous arrive ? Il s'agit d'une alternative à la façon habituelle que nous avons de réagir à un acte de langage hostile : la contre-attaque par un message négatif (réponse hostile, refus de répondre, partir) ; le plaidoyer (utiliser l'émotion pour obtenir l'arrêt) ; le débat (utiliser des arguments logiques pour le raisonner).

L'expression coopérative

Il s'agit de s'occuper de l'état émotionnel de l'autre avant de tenter de résoudre les problèmes concrets posés (Bacal R. 1999) :

- Donner des preuves qu'on écoute (dire « je vous écoute » ne suffit pas) : focaliser l'attention sur l'autre, reformuler ce que l'autre vient de dire et garder le silence pour écouter.
- Utiliser des formulations empathiques (préférer la formulation neutre « il semble que... » plutôt que le « Je »). Éviter les « mais » après la reconnaissance de l'état de l'autre. (« je réalise que vous attendez depuis longtemps, cela doit être frustrant ». Arrêter et laisser l'autre répondre).
- Utiliser un langage coopératif (par exemple, « nous avons » plutôt que « vous avez » un problème).
- Focaliser sur l'ici, le maintenant et le futur.
- Utiliser le « peut-être, c'est possible, probablement, des fois, en général » plutôt que « toujours, jamais ».
- Reconnaître que nous pouvons nous tromper.
- Permettre de sauver la face (« peut-être que vous n'êtes pas au courant... »).
- Répondre au besoin des autres (l'action doit être en cohérence avec les mots).

- Prendre la responsabilité de nos perceptions (utiliser le « je » quand nous n'avons pas compris).
- Reformuler les demandes dans l'intérêt de l'autre.
- Prêter attention au message réel que nous exprimons : il risque d'être en décalage avec les sentiments, les idées ou la situation de l'interlocuteur, le faisant sentir rejeté ou incompris : conseils pas demandés, réassurances sans fondement, sympathie qui sonne fausse.
- Le message ne doit pas comporter un jugement, des étiquettes ou des comparaisons.
- S'abstenir d'utiliser les manipulations verbales et les actes de langage hostiles.

C'est quand notre intérêt est de préserver notre intégrité physique ou psychologique, qu'il est important de comprendre de façon empathique le point de vue de l'autre et de sentir l'émotion véhiculée par lui. « Comprendre le point de vue de l'autre, ne signifie pas en être d'accord » (Fisher R. & Ury W. 1991). Il est important de reconnaître les sentiments de l'autre même si ses demandes sont impossibles à satisfaire.

Les stratégies non-verbales

Plus un individu monte dans l'escalade de la violence, moins il tient compte du contenu des mots et plus il est attentif à des stimuli non verbaux :

- Le langage corporel en relation aux mouvements du corps. Il convient d'y penser dans les interventions pour ne pas aller trop vite vers le verbal (signe de la main de haut en bas pour faire baisser le ton).
- La posture corporelle. En synergie avec les mouvements corporels, elle permet d'envoyer un message de soutien, respectueux et non menaçant. « La (bonne) posture est une manière de communiquer avec les autres, et elle influe sur notre façon de ressentir les choses » (Lagrange Cl. 2000).
- La proxémie ou langage proxémique comprend tous les codes d'utilisation du corps en situation de communication que chaque culture transmet à ses membres. Elle consiste principalement en un certain nombre de cercles concentriques imaginaires autour du corps lesquels représentent des zones d'intimité si elles sont proches du corps ou la distance et la méfiance à l'égard des interlocuteurs si elles sont plus lointaines.

- Le para-verbal comprend la tonalité de la voix, le volume et cadence de la parole permettant, à partir du même contenu verbal, d'envoyer un message provocateur, peureux, coléreux, indifférent, impatient, amical, ...
- Utiliser une position non confrontationnelle : il convient pour désamorcer, de ne pas se tourner complètement vers l'autre en mettant les genoux vers une autre direction (dans l'affirmation de soi, au contraire, on fait face complètement et il y a maintien du contact visuel). Une vigilance salutaire s'accommode mal d'une posture molle. Il est difficile dans ce cas de maintenir une respiration abdominale utile à la gestion des émotions.
- Travailler sur la posture évite des tensions musculaires inutiles dans le maintien de l'équilibre et nous permet de prendre conscience des informations involontaires que nous donnons : la rigidité dans la posture raide ou le peu de confiance dans une posture avachie (Pater R. 1990). Éviter de croiser les bras autour de la poitrine (position de clôture).
- Tenir compte que la distance interpersonnelle dans laquelle on se sent à l'aise est trois fois plus grande chez des individus violents et qu'il est important de donner de l'espace physique mais aussi psychologique. Crier, faire des gestes, pointer du doigt, c'est envahir l'espace d'un individu potentiellement violent¹⁰.
- Faire de la distraction pour rompre le contact visuel (en proposant par exemple de regarder ensemble un document).
- Égaliser la hauteur (si l'autre est assis, il convient de s'asseoir. Il est moins intimidant que de le regarder de haut).
- Utilisation de l'humour : il faut le faire avec précaution. S'il permet souvent de rediriger l'attention, il risque très facilement d'être perçu comme de l'ironie. Rire de nos propres problèmes ne les résout pas mais cela peut contribuer à y faire face de façon constructive.

Les stratégies d'échappement

L'échec du désamorçage : plus le comportement de la personne devient irrationnel, plus le désamorçage risque d'être improductif. Dans ce cas, en fonction de l'évolution de l'escalade, nous pouvons :

1/ Référer à quelqu'un d'autre. Il est utile de planifier les procédures pour référer (peut-être vers un collègue auquel nous pouvons attribuer une expertise) pour

¹⁰ Il faut que la distance ne soit pas si grande qu'il faille élever la voix ce qui risque d'activer l'escalade. De même il convient de ne pas parler si la personne marche devant vous. La voix sans le contact visuel peut aussi contribuer à l'escalade (Stevenson S., 1991)

éviter, le cas échéant, soit de nous trouver isolé, soit de placer l'autre en mauvaise posture.

2/ Le désengagement (time out). Il s'agit de partir pour une très courte période de temps pour permettre à l'autre et à soi-même de réduire la tension.

3/ Fixation de limites : il convient, de façon directive, de s'assurer que nos limites sont comprises par l'autre :

- Décrire le comportement inadmissible de façon spécifique.
- Demander un changement. Il doit être simple. « Quelqu'un qui est en train de perdre sa rationalité n'a pas besoin de 5 à 6 options à réfléchir » (CPI).
- Prévenir des conséquences en langage coopératif et réalisable (celles qui vont se produire dans les quelques minutes qui suivent, pas dans un futur indéfini).
- Présenter les conséquences comme un choix pas comme une menace de punition.

« La proposition doit être simple, claire, brève et ferme. Il faut éviter de s'engager dans des tergiversations sans fin ou donner l'impression que l'on se moque de la personne ce qui risque de faire monter plus encore la tension » (Lagrange Cl. 2000).

- Éviter promesses ou sanctions qui ne seront pas tenues. Il faut se placer dans la perspective que les limites imposées vont être testées : « si vous dites à quelqu'un de se calmer ou vous serez obligé de le faire sortir, il vaut mieux y être effectivement préparé » (CPI).

4/ Application des limites :

- Focaliser sur le comportement non sur la personne, utilisant un langage coopératif.
- Rappeler les conséquences, informer de l'application, lui offrir une aide future.

Dans le cas où la personne refuse de quitter l'établissement, il n'est pas dans les attributions du personnel de le faire sortir manu militari. Nous sommes dans la logique de la contravention d'intrusion à la charge de la police.

Pour un nouveau contrat entre l'école et les parents...

Philippe Meirieu, Professeur Emérite - Université Lumière-Lyon 2

Les relations entre la famille et l'École sont, en France, particulièrement complexes. En effet, selon l'historien Philippe Ariès (*L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil, 1973), au Moyen Âge, les parents ne développaient aucun intérêt particulier pour l'avenir de leur progéniture. Dès qu'il pouvait vivre loin des soins permanents de sa mère, l'enfant était projeté sans ménagement dans le monde des adultes où il survivait tant bien que mal... C'est seulement à partir du 17^{ème} siècle qu'émerge la responsabilité éducative, et, avec elle, simultanément, le « sentiment familial » et le projet scolaire. L'enfant devient ainsi l'objet d'une sollicitude qui ne cessera de grandir et s'exprime, tout autant, par le souci de son hygiène, puis de sa santé physique et psychique, que par la volonté de le préserver de toutes les formes d'agression qui pourraient entraver son développement et, enfin, par la création d'institutions chargées spécifiquement d'assurer sa bonne éducation.

Ainsi l'école apparaît-elle comme une manifestation de l'intérêt de la famille pour le sort de ses enfants et le prolongement, en quelque sorte, de son engagement éducatif : « La famille et l'école ont ensemble retiré l'enfant de la société des adultes », écrit Philippe Ariès : elles ont fait alliance, au nom de l'amour qu'elles lui portaient, et se sont réparties les tâches éducatives « dans son intérêt ». Au point que l'émergence de la famille moderne, attachée à l'avenir de ses enfants, et la scolarisation massive de la jeunesse peuvent apparaître comme deux phénomènes corollaires, et, même, comme l'expression d'un même projet social. Cette scolarisation est, bien sûr, essentiellement confessionnelle et, à l'exception de quelques privilégiés qui pratiquent le préceptorat ou mettent leurs enfants dans de rares établissements d'élite, la grande masse de la jeunesse est scolarisée dans des écoles populaires sous le signe de l'hétérogénéité des âges comme des origines...

Mais, bien évidemment, les familles ne vont pas tarder à se différencier : dès le XVIII^{ème} siècle, la bourgeoisie « n'a plus supporté, pour ses enfants, la pression de la multitude et le contact avec le peuple : elle fait sécession, se retire de la vaste société polymorphe pour s'organiser à part, en milieu homogène [...], dans des quartiers neufs, avec ses écoles propres, gardées de toute contamination populaire » poursuit Philippe Ariès. C'est le début d'un vaste mouvement de ségrégation sociale et scolaire qui va se poursuivre tout au long des XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles.

La Révolution française passe par là : les révolutionnaires s'insurgent contre le phénomène, rédigent de superbes projets, comme celui de Condorcet, mais,

accaparée par d'autres urgences, ne procède à aucune véritable réforme scolaire. Napoléon – on le sait – crée les lycées, mais ne fait, en réalité, que renforcer la ségrégation en offrant à la bourgeoisie un instrument de promotion institutionnelle qui lui permet d'asseoir son emprise sur la Nation.

En fait, c'est Guizot, ministre de l'Instruction publique en 1832 – sous la Monarchie de juillet qui fut le premier grand architecte de notre système éducatif : en quinze ans, sous son influence, le nombre d'écoles primaires grimpe de dix mille à vingt-trois mille ; il crée les Écoles normales pour former les maîtres, les inspecteurs pour en contrôler le travail et promeut l'ancêtre de notre « Bulletin officiel » afin de garantir l'unité d'un système qu'il veut délibérément pyramidal. Mais, surtout, Guizot impose le « modèle simultané » (la classe homogène d'élèves du même âge qui obéissent ensemble au même maître et font la même chose en même temps) contre « l'enseignement mutuel » (où les classes sont constituées d'élèves plus nombreux et d'âges différents dont le travail est organisé en petits groupes sous la responsabilité de moniteurs plus avancés)... et cette décision structure toujours notre système scolaire. L'ambition de Guizot : dans ce qu'il nommait lui-même sa « lutte tenace contre toute forme d'anarchie », il veut donner une École à l'État pour donner à l'État plus de force et d'autorité ; il se fait fort de contenir, par un système scolaire puissant et centralisé, toute velléité de soulèvement populaire et de maîtriser les forces centrifuges pour permettre à la France d'être la plus puissante Nation d'Europe.

Ainsi, déjà, l'École devient une « affaire d'État » : l'unité de ce dernier doit l'emporter sur les factions et les intérêts qui s'affrontent. Pas question bien sûr, pour Guizot, de mettre en place une « école unique », de s'attaquer aux écoles confessionnelles ni de revendiquer le principe de laïcité, mais le mouvement est engagé : les prérogatives des familles doivent s'effacer derrière l'intérêt supérieur du pays.

Avec Jules Ferry, un pas de plus – décisif – est franchi : certes, ce dernier demande aux instituteurs de ne rien dire qui puisse choquer le moindre père de famille... certes, il veut que l'École promeuve « la bonne vieille morale de nos pères »... mais, traumatisé par la capitulation de 1870 et la Commune de 1871, il tient à faire de l'École un instrument aux mains de l'État, une institution capable de fonder la République sur le sentiment d'appartenance à une Nation. À l'École, donc, la responsabilité de la construction de l'unité nationale : il faut reconquérir l'Alsace et la Lorraine, constituer une armée coloniale efficace et éviter à tout prix les affrontements susceptibles d'affaiblir le pays. Pas question d'égalité sociale, mais une véritable mobilisation collective au service d'une entreprise d'homogénéisation idéologique sans précédent...

Dans ce cadre, les familles ne sont pas considérées comme des « ennemies », nationale ; elles défendent la transmission de leurs biens et de leurs privilèges quand la République voudrait promouvoir la méritocratie pour donner à chacun l'espoir d'accéder à la classe dirigeante ; elles sont le lieu de l'affectivité, incitent à la pratique religieuse, transmettent parfois des superstitions locales, quand il conviendrait de faire accéder tous les enfants à la rationalité, de conforter leur foi dans le progrès par la science et de les faire adhérer à des « vérités universelles ». L'École a donc bien une fonction d'« arrachement » par rapport à la famille, arrachement nécessaire pour construire l'unité de la France... dont on éprouvera bientôt la solidité, dans les tranchées de la Grande Guerre.

Bref, face à la famille qui porte essentiellement des valeurs d'enracinement et se structure sur une solidarité affective horizontale, l'École doit permettre à tous les enfants d'adhérer aux valeurs de la République, de se mobiliser sur un enjeu national vertical qui transcende les intérêts particuliers, et d'être ainsi disponibles – indépendamment de leurs appartenances et affinités – à l'appel de la Nation.

Mais cette position – dont il faut comprendre la profonde cohérence – est loin d'être réductible au contexte historique de son émergence. Elle a aussi une vraie dimension pédagogique que le philosophe Alain développera longuement dans ses *Propos sur l'éducation* (Paris, PUF, 1932) : « L'école fait contraste avec la famille, explique-t-il, et ce contraste même réveille l'enfant de ce sommeil biologique et de cet instinct familial qui se referme sur lui-même ». Car, quoique la famille soit le lieu nécessaire de la filiation, là où l'enfant s'origine psychiquement et historiquement, là où des adultes, au plus près de ses besoins, lui fournissent les premiers soins et lui donnent les repères nécessaires à son développement, elle ne peut pas, pour autant, suffire à son éducation : il faut que l'enfant « sorte du cercle », découvre qu'il existe d'autres enfants et d'autres familles, que le monde ne s'arrête pas à la sphère privée, que les principes qui régissent sa vie sont discutables et que l'intensité des relations affectives qu'il entretient avec ses parents et sa fratrie ne garantissent pas nécessairement la validité des références dans lesquelles il a été élevé. Il faut que l'enfant puisse rencontrer d'autres modes de raisonnement, être confronté à des objets, des langages, des systèmes qui lui ouvrent l'horizon et lui permette de réexaminer sur un autre mode – plus distancié – la transmission familiale.

À cet égard, l'École est non seulement nécessaire pour lui permettre d'accéder à des savoirs beaucoup plus larges et exhaustifs que ceux qui lui sont transmis par son environnement immédiat, mais elle est un outil essentiel pour son émancipation : non qu'elle contraigne l'enfant à « trahir » sa famille, mais parce qu'elle lui donne les moyens de se positionner librement par rapport à elle, non

plus dans le registre de l'emprise affective, mais dans celui de la reconnaissance éclairée de son apport, avec la possibilité, à terme, de devenir lui-même – en conscience de sa propre histoire – l'auteur de sa propre vie.

Et l'on ne peut pas vraiment comprendre les relations entre les parents et l'École en France si l'on ne mesure pas l'importance de cette dimension émancipatrice de l'institution scolaire, si l'on ne voit pas à quel point elle a profondément imprégné le corps enseignant et les cadres éducatifs jusqu'à fonder un « contrat » mais peuvent représenter des « obstacles » : en effet, elles parlent, le plus souvent, le patois, quand on voudrait que tous les petits Français parlent la langue tacite entre les deux partenaires : aux familles la responsabilité du « soin », aux enseignants celle des « savoirs » ; aux familles, l'accompagnement matériel et psychologique des enfants, aux enseignants, la confrontation – parfois violente mais nécessaire – avec l'exigence d'objectivité et de vérité ; aux familles le devoir de rester dans la sphère privée, aux enseignants le devoir de faire découvrir l'altérité, l'intérêt collectif et le bien commun.

Or, une telle répartition des rôles a pu fonctionner sans grande difficulté et dominer l'enseignement public français tant que le corps social était prêt à reconnaître à l'État la légitimité absolue en matière éducative : au nom de la grandeur de la Nation et parce que les individus croyaient au bien-fondé des institutions qu'ils respectaient plus que tout.

C'est ainsi qu'il y a encore trente ou quarante ans, on mettait son enfant à l'école un peu comme, aujourd'hui, on entre dans un avion : sans aucune velléité d'aller donner des conseils au pilote et, a fortiori, de contester sa compétence et son autorité... Mais les choses ont changé avec la montée de « l'individualisme social » qui domine aujourd'hui notre société : la confiance aveugle n'est plus là et, que ce soit dans le domaine de la justice, de la santé ou de l'école, on veut pouvoir contrôler qu'on est bien traité et exiger le mieux possible pour soi-même, ses proches et, bien sûr, sa progéniture.

Rien d'extraordinaire dans ce phénomène, mais la volonté d'être considéré comme un interlocuteur à part entière, le refus d'être infantilisé et la revendication – renforcée par l'inquiétude liée aux crises sociale, économique et de l'emploi – de ne pas être sacrifié sur l'autel d'une « machine institutionnelle » aveugle.

Rien d'étonnant à cela, dès lors que notre École n'a pas su transformer la démocratisation de l'accès en démocratisation de la réussite et que ceux et celles qui y sont maintenant accueillis sont d'autant moins assurés d'y réussir que, selon les dernières évaluations internationales, les écarts ne cessent de se creuser entre les privilégiés et les exclus.

Rien de condamnable a priori dans cette évolution : d'ailleurs, les « républicains » les plus intransigeants se comportent dans ce domaine comme les « libéraux » les plus radicaux, les uns et les autres cherchant, tout « naturellement », à faire le mieux possible pour ne pas être victimes d'injustices et ne pas laisser leurs enfants ballottés au gré des circonstances, au risque de l'échec et de l'exclusion...

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

Or, force est de constater que nous n'avons pas réussi à élaborer un nouveau contrat entre l'école et les parents : ces derniers développent ainsi des comportements, plus ou moins acceptables socialement, qui révèlent leur sentiment d'exclusion et leur volonté, faute d'être associés au « pouvoir dans l'École », « d'exercer le pouvoir sur l'école ».

Ainsi, à côté des « consommateurs stratégiques » qui arpentent le système scolaire comme un supermarché en quête du meilleur rapport « qualité-prix » –, à côté des « quémandeurs polis » – qui savent doser leurs sollicitations pour obtenir satisfaction sans agacer les enseignants et les cadres éducatifs –, on voit apparaître, comme le montre bien le présent livre de Georges Fotinos, les « contestataires agressifs » qui n'hésitent pas à remettre en question les principes de l'institution républicaine, l'autorité des Personnels de Direction et des enseignants – plus spécifiquement des « enseignantes », d'ailleurs –, qui vont au conflit sans scrupule avec les cadres éducatifs, contribuant ainsi à la dégradation du « climat scolaire » et, donc, à l'échec de l'école et de leurs propres enfants.

L'enquête que présente cet ouvrage dévoile l'ampleur du phénomène : les Personnels de direction des Lycées et Collèges y disent leur perception d'une situation qui apparaît particulièrement préoccupante. Le fossé avec les parents semble bien s'agrandir et, plus particulièrement, avec les parents des milieux populaires qui, tout à la fois, ignorent les codes de l'École et sont les premières victimes de l'échec de la démocratisation... Mais cet ouvrage ne doit pas, pour autant, nous faire basculer dans le pessimisme, ni, a fortiori, encourager le

fatalisme. En effet, on y découvre aussi des éléments positifs : même s'ils sont relativement peu nombreux et à peu près toujours les mêmes, les parents, qui s'impliquent de manière constructive dans les écoles – en particulier à travers les « conseils d'école » et la construction de « projets éducatifs » – montrent qu'un nouveau contrat est possible, fondé sur la reconnaissance de la complémentarité des rôles et sur le travail collectif : il ne s'agit plus là de chercher individuellement à obtenir satisfaction pour ses propres enfants – ou à « régler ses comptes » par dépit de ne pas l'avoir obtenu –, il s'agit de poser les bases d'une « coéducation » entre citoyens qui se veulent ensemble responsables de l'éducation et de l'émancipation de toutes et tous. Il s'agit de chercher comment « faire réussir l'École » pour faire réussir tous les élèves et non plus de faire réussir ses propres enfants en se désintéressant de l'avenir de l'École. Il s'agit d'assumer la mission proprement pédagogique de l'École, sa rupture avec l'univers familial et la possibilité donnée à toutes et tous d'accéder à des savoirs rigoureux, à l'argumentation rationnelle et à la possibilité de la confrontation sereine avec les autres pour construire le bien commun. Mais il s'agit d'assumer cette mission, non pas contre les parents, mais avec eux !

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

Ainsi se dessine un avenir possible pour une École qui, sans renoncer à enseigner aux enfants « ce qui les réunit et ce qui les libère », le fasse avec l'engagement collectif des parents. Des parents qui soient entendus – ce qui ne veut pas dire nécessairement approuvés – quand ils évoquent leurs difficultés et témoignent de leurs incompréhensions. Des parents qui se sachent respectés et respectent ainsi

leurs interlocuteurs scolaires. Des parents qui soient reconnus et « requalifiés », grâce à une interlocution positive avec les enseignants, pour échapper à la relégation systématique. Des parents qui ne vivent plus l'école comme une forteresse interdite, mais comme un lieu d'accueil et de réussite possible pour tous les enfants. Des parents qui voient dans l'accès de leurs enfants aux savoirs une chance possible pour la construction d'une société plus solidaire. Des parents qui assument tout autant leur rôle essentiel de filiation que le rôle pédagogique de l'École dans la construction de la démocratie.

Certes, rien de tout cela n'est facile. Là comme ailleurs, nous ne pouvons ni nous replier frileusement sur les recettes du passé, ni imaginer faire table rase de ce passé miraculeusement. Les relations entre l'École et les parents sont encore – et, sans doute, pour très longtemps, peut-être même pour toujours ! – assignées au conflit. Fort heureusement ! Car le conflit est le corollaire de la démocratie. Le conflit est la seule alternative au totalitarisme. Le conflit permet d'éviter l'enkystement d'un système qui sépare définitivement les élus des exclus. Le conflit remet les choses en jeu, rouvre les perspectives, recrée du lien... Mais le conflit n'est pas la guerre ! C'est la capacité à réfléchir collectivement sur les contradictions qui traversent les situations que nous vivons. C'est la capacité à expliciter nos désaccords et à construire des accords. Pied à pied. Modestement, sans que quiconque ne renonce à lui-même ni ne cherche à intimider l'autre.

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

Des institutions qui se donnent les moyens d'entendre chacune et chacun. Des institutions portées par des hommes et des femmes formés au travail en équipe, à la méthodologie de l'écoute et de la prise de décision. Des institutions qui ne se gargarisent pas de jargon technocratique mais sachent construire des projets qui rendent chacune et chacun fiers de leur engagement collectif. Des institutions qui soient au plus près des territoires et qui en intègrent toutes leurs composantes. Des institutions fondées sur la coopération et non sur la compétition effrénée pour en prendre le contrôle. Des institutions qui tissent ensemble un nouveau paysage

politique et permettent de mettre en place un nouveau contrat entre les parents et l'École.

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

