

Le partenariat comme moyen de régulation entre l'école et la famille.

Entre idéal et mise en pratique...



*Dans notre école, il y a toujours des disputes mais moins de violence
car quand tu as du dialogue, t'as plus besoin de montrer les poings.*

Une assistante sociale

Julie Thollembeck et Dominique Houssonloge

Résumé : Entre école et familles, les choses ne sont pas, ne sont plus, si simples qu'auparavant !

Force est de constater qu'au quotidien, il y a des tensions, des malentendus, voire des conflits, entre les enseignants et les parents.

L'objectif ne sera pas de présenter le partenariat comme une panacée ni d'en fournir un mode d'emploi, mais de s'interroger sur la question et sur l'enjeu qu'il représente dans la réussite scolaire et l'intégration de tous.

Bien plus qu'une idée à la mode, dans un monde de moins en moins normalisé et au vu de la complexification des relations entre l'école et les familles, le partenariat école-famille n'est-il pas un élément clé dans la lutte contre l'échec scolaire ?

La mise en place d'un partenariat école-familles nécessite d'abord l'adhésion de tous les acteurs concernés et une confiance mutuelle toujours à construire pour permettre de définir ensemble la frontière ou la zone d'action commune.

Il s'agit aujourd'hui, pour chaque école de trouver un « juste équilibre » dans une relation toujours à réinventer.

Mots-clés : partenariat école-familles, participation, association de parents, décret Association de parents, citoyenneté, démocratie participative, parents, parents précarisés, le partenariat vecteur de régulation,

UFAPEC :

Avenue des Combattants, 24 - 1340 Ottignies
Tél. : 010/42.00.50 – Fax : 010/42.00.59
Siège social : rue Belliard, 23A - 1040 Bruxelles
info@ufapec.be
www.ufapec.be

Avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie – Bruxelles



Sommaire

Introduction.....	5
A. L'émergence du concept de partenariat école-familles	6
B. Des éléments déclencheurs des transformations des relations école-familles.....	9
1. Les mutations du rapport à la norme : une toile de fond à la compréhension du bouleversement des rôles.....	10
2. La massification scolaire	12
3. Evolution du statut de l'enfant au sein de la société	13
4. Des changements culturels.....	15
C. Esquisse d'un portrait des relations école-familles actuelles : le prisme du « brouillage » des rôles	16
1. Le « brouillage » des rôles : définition.....	16
2. Des indicateurs de ce « brouillage » des rôles : éléments tirés de recherches empiriques existantes	18
3. En guise de conclusion : des enjeux « pratiques »	20
D. Le partenariat école-familles et ses dispositifs.....	21
1. Le partenariat école-familles: un vecteur de régulation	21
2. Le partenariat école-familles : définition.....	22
3. Le partenariat : une opérationnalisation délicate sur le terrain	23
4. Le partenariat école-familles à l'épreuve des inégalités	26
5. Des dispositifs de partenariat des relations école-familles.....	27
Conclusion	31
Bibliographie	32

Introduction

Entre école et familles, les choses ne sont pas, plus, si simples qu'auparavant.

Force est de constater qu'au quotidien, il y a des tensions, des malentendus, voire des conflits, entre les enseignants et les parents. Des familles n'hésitent plus à changer leur enfant d'école et certaines, parfois, à tenter une action en justice.

Des représentations négatives circulent également sur les différents acteurs de l'école d'aujourd'hui, allant du parent démissionnaire ou intrusif à celles de l'enseignant laxiste ou trop autoritaire.

Bref, deux acteurs clés du processus éducatif ne semblent plus être sur la même longueur d'ondes, risquant de mettre en péril la réussite et l'épanouissement de l'élève.

L'enjeu est donc aujourd'hui, pour chaque école, de trouver un « juste équilibre » dans une relation toujours à réinventer. Parler de régulation des relations entre les familles et l'école ou de partenariat prend ainsi tout son sens.

Contribuant aux relations harmonieuses entre parents et enseignants à travers, entre autres, l'aide à la mise en place d'associations de parents (AP), l'UFAPEC souhaite dans cette étude attirer l'attention sur le concept de partenariat école-familles qui abordera notamment les questions suivantes : le partenariat école-familles, qu'est-ce que c'est ? Une réalité ? Un idéal inaccessible ? Une idée tarte à la crème ? Une nécessité pour la réussite et le bien-être de l'élève ? Comment le concept est-il apparu et a-t-il évolué ? Le partenariat école-familles est-il accessible à tous les parents ?

L'objectif ne sera pas de présenter le partenariat comme une panacée ni d'en fournir un mode d'emploi, mais de permettre au lecteur de s'interroger sur la question et sur l'enjeu du partenariat dans la réussite scolaire et l'intégration de tous. A chacun de se faire sa propre opinion !

Concrètement, il s'agira dans un premier temps de définir cette notion très large de partenariat. Certaines difficultés inhérentes au partenariat école-famille seront ensuite épinglées. Enfin, nous présenterons quelques conditions pour un partenariat le plus optimal possible entre les deux acteurs du processus éducatif que sont l'école et les familles.

A. L'émergence du concept de partenariat école-familles

Avant de parler de partenariat école-familles en tant que tel, il semble pertinent de comprendre la manière dont le partenariat a pris forme dans le paysage politique. Il s'agit au départ d'une idée qui s'est ensuite institutionnalisée progressivement.

Différents organismes, textes et décrets ont participé à l'institutionnalisation du partenariat. Nous nous concentrons ici sur les plus emblématiques. L'institutionnalisation du partenariat école-familles a commencé dans les années 1980 avec la création d'une instance supranationale de représentation des parents d'élèves: l'EPA, acronyme de « European Parent's Association ». Le sociologue Philippe Gombert souligne que « *selon ses créateurs, il s'agit de « donner aux parents la place qui leur est due comme partenaires en éducation en lien avec les décideurs politiques, les enseignants et les élèves (...)* ». ¹ P. Gombert ajoute que « *la mise en place de l'EPA s'inscrit, entre autres, dans la volonté des Etats membres de la Communauté européenne d'affirmer la place des parents dans l'école.* » ² P. Gombert, analysant la charte de l'EPA (1995), met en exergue quelques points phares ; « *le droit des parents d'influencer la politique des écoles fréquentées par leurs enfants* », « *le devoir des parents d'être des partenaires de l'école* », « *le droit des parents de choisir le type d'école selon leurs valeurs* ». ³

Un extrait de la charte de l'EPA (1995) montre bien les enjeux d'égalité et de réussite scolaire et de reconnaissance des parents que constitue l'institutionnalisation des parents comme acteurs du procès éducatif: « *Pendant les années 1960-1970 bien des décideurs politiques et des experts en éducation semblaient mettre l'accent sur le fait que seule l'école pouvait éduquer l'enfant (...). C'est la recherche qui leur a permis de corriger cette vision erronée. Elle a mis en évidence le lien entre milieu familial et la réussite à l'école. Si la famille a une influence tellement importante, on ne peut s'approcher de l'égalité qu'en travaillant avec les parents dans l'éducation des enfants, et non pas en l'excluant.* » ⁴ Pour P. Gombert, ces « logiques éducatives » véhiculées à grande échelle, sont à placer dans le contexte d'« *une demande accrue de reconnaissance du rôle de parents* » ⁵.

On assiste ainsi, dans le cadre de l'EPA et de sa charte, aux prémices de l'idée de parents partenaires et de partenariat. Plus précisément, il s'agit des débuts de la construction d'une vision sociale, politique et pédagogique de la notion de partenariat.

Suite au décret Missions de 1997 instaurant les conseils de participation dans les écoles, décret qui mentionne l'existence des deux organisations représentatives des parents et associations de parents, le ministre de l'enseignement fondamental, Jean-Marc Nollet publie en 2002, en collaboration avec la FAPEO, l'UFAPEC et la Ligue des Familles, un mode d'emploi de la participation parentale. Ce guide illustre à nouveau la volonté du politique et des fédérations de parents de promouvoir le partenariat parental via les associations de parents. Le partenariat est perçu comme une révolution en marche et comme un processus de « démocratie participative » : « L'AP ...un véritable partenaire ? Coiffer la casquette de

¹ GOMBERT Philippe, *L'école et ses stratégies. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, France, Presses universitaires de Rennes, 2008, p. 68.

² Ibidem, p. 69.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem, p. 70.

⁵ Ibidem.

partenaire de l'école est un geste ni banal, ni habituel: c'est encore un geste tout chaud, tout neuf, c'est une révolution car ni l'école ni les familles ne sont habituées à cette manière de faire. Devenir des partenaires de l'école, c'est franchir le pas de l'individuel vers le collectif, c'est passer du particulier au général: en participant de cette manière, les parents vont se préoccuper non seulement de leur enfant et de leur famille mais aussi de tous les autres enfants, des autres familles et de l'école toute entière. »⁶



Un autre texte, le Contrat Pour l'École⁷, réalisé par Maria Arena⁸, concrétisait en 2005 un long processus de discussions et de dialogue en fixant dix priorités. La sixième priorité visait à « renforcer le dialogue « école-familles » et prévoyait de « doter les Associations de parents d'élèves d'un cadre décretaal afin de clarifier et renforcer leur rôle de lien entre les familles et l'école ».

Le 30 avril 2009 les Associations de parents ont été dotées d'un cadre légal par l'adoption d'un décret⁹. Ce dernier s'inscrit dans la perspective de rapprochement entre l'école et la famille abordée dans le Contrat Pour l'École. De plus, il reprecise et consolide le caractère représentatif de l'UFAPEC et de la FAPEO établit par le décret « Missions » car il encourage vivement les *Associations de parents* à adhérer à une de ces organisations. Le décret

⁶ *Participation, mode d'emploi. Pour une école parents a(d)mis*. Une initiative du Ministre de l'Enfance, chargé de l'Enseignement fondamental, Jean-Marc Nollet en collaboration avec la FAPEO, l'UFAPEC et la Ligue des Familles. 20002. p. 24.

⁷ Le contrat pour l'école est un plan d'action qui engage le gouvernement de la Communauté française à faire de l'éducation sa priorité.

⁸ La ministre de l'enseignement obligatoire en Communauté Française en 2005.

⁹ *Décret portant sur les Associations de parents d'élèves et les organisations représentatives d'Association de parents d'élèves en Communauté française* publié au moniteur belge le 30 avril 2009.

officialise la définition de la mission essentielle de toute AP qui est de : « *faciliter les relations entre les parents d'élèves et l'ensemble de la communauté éducative dans l'intérêt de tous les élèves, de leur réussite et de leur épanouissement dans le respect des droits et obligations de chacun* ». ¹⁰ Le décret précise par ailleurs les conditions de création de l'AP: « *si aucune Association de parents n'existe dans l'école, une assemblée générale des parents doit être organisée avant le 1er novembre 2009 à l'initiative du Directeur, avec l'aide de l'UFAPEC* ». ¹¹

Depuis plus de 50 ans, l'UFAPEC revendique l'importance de la place des parents dans le triangle école-élève-parents. Pour l'UFAPEC, ce décret entérine donc l'importance du partenariat école-familles dans la scolarité de chaque élève et octroie aux parents une place à part entière dans l'école de leurs enfants. ¹² La vision du rôle de l'AP formulée dans la proposition de décret « Association de parents » précédant l'adoption du décret, corrobore cette vision. Ainsi, selon les rédacteurs de la proposition de décret « Association de parents », « l'éducation et l'enseignement des enfants doivent se baser sur une véritable « *alliance éducative* » ¹³. Cette alliance peut se concrétiser sous des formes diverses et variées mais les Associations de parents constituent, selon les rédacteurs, « *un moyen particulièrement efficace d'assurer la participation parentale (...) et de permettre une relation de bonne intelligence entre les parents et la communauté scolaire* ». ¹⁴

En octobre 2013, l'UFAPEC et la FAPEO ont rédigé une nouvelle version allant dans le même sens : « A chacun sa participation. En ce qui concerne l'école, ses objectifs sont déclinés dans un texte de loi le décret « Missions ». Ces missions reposent sur des valeurs démocratiques telles que la solidarité, la coopération ou encore la participation. Celle-ci n'est pas réservée uniquement aux acteurs intra-scolaires : les parents ont également leur place à l'école, ils ont désormais le droit d'occuper un espace de parole et de jouer un rôle actif au sein de l'environnement scolaire. Ils remplissent eux aussi un rôle éducatif parallèle et complémentaire à l'école... » ¹⁵

Au terme de ce panorama, nous avons donc appris que ces différents acteurs et décrets consacrent les parents comme « acteurs », c'est-à-dire, partenaires légitimes dans le processus éducatif, au même titre que la communauté scolaire et ce, par le biais de l'institutionnalisation des Associations de parents.

Utopie décrétée depuis 2009 comme une évidence sociale ou réalité ? Les lignes qui vont suivre permettront de se forger une opinion plus précise.

¹⁰ Décret portant sur les Associations de parents d'élèves.

¹¹ Ibidem.

¹² Cf. lien : <http://www.ufapec.be> pour plus d'informations.

¹³ Expression empruntée au professeur Philippe Béague, président de l'Association Française Dolto.

¹⁴ Proposition de décret portant sur les Associations de parents.

¹⁵ *Participer à l'école. Mode d'emploi*. Guide pratique à l'attention des directions, des pouvoirs organisateurs et de tous les acteurs éducatifs. Co-rédigés par l'UFAPEC et la FAPEO avec le soutien de la FWB, 2013, p. 2.

B. Des éléments déclencheurs des transformations des relations école-familles

La volonté de la sphère associative et publique de promouvoir le partenariat école-familles s'inscrit dans un contexte de complexification des relations entre parents et enseignants. Complexification entraînant parfois des malentendus, voire des tensions, entre ces deux acteurs. Le partenariat apparaît alors être une nécessité visant à prévenir ou à éviter ces nouvelles réalités considérées comme une entrave au bien-être et à la réussite scolaire de l'enfant.

« (...). Je pense que s'il y avait eu une note qui expliquait que « voilà, en concertation, toute l'équipe a décidé que... voilà l'objectif poursuivi pour ça », ça se serait sans doute passé mieux. Mais bon la directrice était absente, à la fin, donc ça a été fait un peu... n'importe comment on va dire, et je pense qu'effectivement, il manquait la forme ». (Une directrice)

« Et je tiens quand même à leur rappeler que... le premier éducateur de mes enfants c'est moi, ce n'est pas eux et s'il ne sont pas capables de travailler avec moi ils ne seront jamais capables de travailler convenablement avec mes enfants et s'ils perdent ça de vue... après ils se plaindront que les parents ne sont pas partenaires et que dans ces conditions-là on n'arrive pas à aider les enfants mais à côté de ça ils n'en veulent pas de ce partenariat dans une certaine mesure ». Moi je dis « je suis parent des enfants desquels vous vous occupez et j'estime qu'à ce titre-là pouvoir être concertée ou en tout cas pouvoir au moins être entendue ». (Une maman)

Pourquoi l'entente entre l'école et la famille n'est-elle plus évidente ? D'où vient cette complexification des relations ? C'est à ces questions que nous vous proposons d'apporter des éléments de réponse.

Des mutations du côté des familles, du système scolaire et à l'échelle sociétale ont fait que « *le rapport entre les deux principales institutions de l'éducation de l'enfant s'est radicalement modifié* »¹⁶. Ainsi, selon la sociologue C. Montandon, les relations parents-école « *sont devenues plus fréquentes, se sont intensifiées* »¹⁷ d'une part et ont évolué dans le sens « *d'une division du travail éducatif moins claire entre les familles et l'école* »¹⁸ d'autre part. C. Montandon ajoute qu'« *on ne peut plus affirmer « l'instruction pour l'école, l'éducation pour la famille* ».¹⁹

Nous assistons ainsi depuis une trentaine d'années à un bouleversement des frontières entre le(s) rôle(s) des familles et le(s) rôle(s) des écoles, changement rendant leurs rapports quotidiens de plus en plus délicats et instables. A cet égard, C. Montandon souligne que « *les*

¹⁶ MONTANDON C., *Les familles et l'école : épidémie ou panacée ?*, Texte d'une intervention dans le cadre du séminaire de l'ADESOV (Association des directeurs d'établissements scolaires officiels vaudois), Villars, septembre 1997, p. 5.

¹⁷ MONTANDON Cléopâtre, Montandon C. Perrenoud P., *Entre parents et enseignants ; un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre famille et école*, p. 8.

¹⁸ MONTANDON C. *Les familles et l'école : épidémie ou panacée ?*, p. 2.

¹⁹ Ibidem, p. 4.

recouvrements, les interfaces, entre le monde l'école et celui de la famille autrefois bien distincts, sont une réalité »²⁰. Nous choisissons ici de comprendre ces changements, ce bouleversement des frontières à la lumière de quatre modèles interprétatifs : les mutations du rapport à la norme, la massification scolaire, l'évolution du statut de l'enfant dans la société et enfin, les changements culturels animant la société.

1. Les mutations du rapport à la norme : une toile de fond à la compréhension du bouleversement des rôles

Le phénomène des « mutations du rapport à la norme » touchant les sociétés contemporaines constitue une toile de fond incontournable à la compréhension du bouleversement des frontières entre le(s) rôle(s) des familles et de l'école.

Le *rapport à la norme* renvoie à la manière dont les individus « se situent » par rapport à la norme, à ce qui est socialement admis. Jusque dans les années 1960, les normes sociales étaient en quelques sortes imposées, elles faisaient l'objet d'un accord préétabli entre les individus. Aujourd'hui, il n'en est plus ainsi. Les normes, pour être acceptées et respectées, doivent faire l'objet de discussion, de négociation conduisant à un consensus par les individus auxquels elles s'appliquent. De plus, ce consensus n'est plus permanent ce qui implique de la part des acteurs un « devoir » de justification constant du bien-fondé de la norme en vue de son acceptation. « La norme se laisse comprendre comme un processus, comme le résultat de compromis politiques ou intersubjectif. »²¹

Dans un langage scientifique, nous sommes passés d'un « rapport formalisé » à la norme à un « rapport procédural », c'est-à-dire d'une période où l'on devait s'entendre sur le contenu de la norme à une période à laquelle les individus doivent se concerter sur la manière dont vont s'établir les normes, que l'on nomme « un rapport procédural à la norme. »

Mais quels sont les implications du phénomène des mutations du rapport à la norme dans le champ scolaire ?

L'école est un des lieux centraux de la reproduction et de la transmission du rapport à la norme²². Avant 1970, le rapport « formalisé » à la norme présent dans la société déteint de facto sur le fonctionnement scolaire : confiance en la capacité des règles et des rôles formellement définis, autorité légitimée par le statut, relation pédagogique inquestionnable. On peut dire que « Le type de contrôle social est vertical, exogène, procède par sanction prédéfinie. »²³.

« Il est important pour moi de savoir comment mon enfant est perçu à l'école, comme il devrait être important pour l'enseignant de connaître mon point de vue là-dessus, et qu'on puisse échanger, par rapport à ça ». (Une maman)

²⁰ Ibidem, p. 5.

²¹ <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2009-malentendus-familles-ecole/>

²² Idem.

²³ Idem.

« La direction avait senti très tôt que la fracture école-familles était en train de naître et de s'agrandir et à terme ne mènerait personne à bon port. (...) On avait des parents qui ne venaient plus parce qu'ils se sentaient mal, des enfants qui étaient placés dans un conflit de loyauté entre la famille et l'école donc qui choisissaient leur famille, ils avaient bien raison, c'est normal, c'est naturel donc ils s'opposaient à nous donc violence, racket ». (...) Les directeurs avaient très bien vu dès le départ qu'on rendait les enfants fous parce qu'on leur demandait d'être une autre personne, de balayer ce qu'ils sont en famille parce qu'ils devaient être l'élève qui devait entrer dans une norme (...). » (Une assistante sociale)

Et si comme le pensent J. De Munck et M. Verhoeven, la crise contemporaine de l'école était, à bien des égards, la crise de ce modèle ?

Nous avons vu qu'aujourd'hui une multitude de normes coexistent et ne font plus l'objet de consensus a priori. En effet, elles doivent être justifiées en permanence. Ce mouvement a un impact, au sein de l'organisation scolaire, sur le type de légitimité, sur les modes d'interaction scolaire et sur les modes de contrôle social²⁴. Ainsi, les élèves ont besoin de comprendre « le rapport entre une norme et le principe ou la finalité qu'elle est censée incarner. »²⁵ L'autorité et le statut des enseignants sont sans cesse remis en question par les professeurs et les élèves.

Par exemple, la fonction de « médiateur » a été mise en place par la Fédération Wallonie-Bruxelles « pour faire face à la difficulté croissante de régler les conflits et de construire du sens au sein de l'école ».²⁶ Cette fonction présente, selon M. Verhoeven, « les nouvelles caractéristiques du rapport à la norme que sont l'hybridation des normativités (...), la participation des destinataires de la norme à son élaboration ; la contextualisation des procédures de décision. »²⁷

Le bouleversement des rôles entre les familles et l'école peut être envisagé comme une des conséquences de la pluralité des références normatives existant entre les parents et les enseignants quant à leur rôle. Des propos de M. Verhoeven, nous retenons que c'est au sein de chaque établissement scolaire que doit se construire un accord quant aux rôles de chacun et ce, à travers un dialogue permanent.

²⁴ Idem.

²⁵ Idem.

²⁶ MONTANDON C. Op cit, p. 5.

²⁷ Ibidem.

2. La massification scolaire

Plusieurs auteurs tels que F. Dubet, A. Franssen, C. Montandon ou encore V. Troger s'accordent pour dire que la massification scolaire a joué un rôle dans la complexification des rapports école-familles.

Jusqu'aux années 1960 environ, l'homogénéité sociale à l'école était garantie par une sélection en amont du système scolaire, l'école secondaire et supérieure étant réservée aux milieux favorisés²⁸. Cependant, la massification ou la démocratisation de l'enseignement ouvrant les portes de l'école *en masse* à tous les milieux a changé la donne. La notion de « massification » renvoie « à l'allongement généralisé des études, impulsé par une demande de scolarisation croissante de la part de la population. Elle est également due à des politiques scolaires affichant une volonté de démocratisation du système »,²⁹ impliquant que « cette masse de nouveaux lycéens n'est composée ni d'héritiers, ni de boursiers, c'est-à-dire d'élèves capables de jouer de la connivence ou d'acquérir les codes scolaires les plus sophistiqués, les plus implicites, (...) ».³⁰ De plus, comme le souligne F. Dubet « un grand nombre d'entre eux emportent leur culture et leurs problèmes dans leur cartable. (...) Les problèmes de l'adolescence, ceux du chômage des parents, ceux des quartiers « sensibles »³¹, ceux des enfants de migrants, ceux des filles et des garçons ne peuvent pas rester indéfiniment au seuil de la classe. »³² Ainsi, en accueillant un public diversifié, l'école accueille également les parents, porteurs d'une culture spécifique, ayant des valeurs, des normes, des modèles éducatifs qui ne sont pas forcément en adéquation avec ceux de l'école. Ce qui ne va pas sans provoquer une distance culturelle.

F. Dubet souligne qu'« une des conséquences majeures de la massification de l'enseignement secondaire est sa diversification. (...) Ni les performances des élèves, ni les conditions de travail, ni les critères de jugements, ni les comportements des élèves et des enseignants ne se ressemblent. (...) » En outre, il ajoute que « ces élèves ne sont pas disposés à reconnaître l'autorité du professeur comme naturelle (...), ils attendent d'être convaincus de l'utilité des études (...) »³³. On peut dégager les multiples tensions qui traversent les enseignants, sujets d'attentes et de demandes contradictoires. L'émergence de clivage dans le travail du professeur, mise en évidence par F. Dubet en témoigne : « Clivage entre le « vrai travail », faire les cours et le « sale boulot » : la discipline, la vie collective, les rencontres avec les parents... ».³⁴

A côté de la problématique des changements du rapport à la norme, le thème de la massification³⁵ scolaire apporte donc une autre clé de compréhension au brouillage des rôles, au sens où elle impose aux enseignants de gérer l'hétérogénéité sociale et les problèmes sociaux qui l'accompagnent. On assiste ainsi à une diversification des missions des enseignants, difficiles à concilier puisqu'il s'agit d'instruire mais aussi d'éduquer. La

²⁸ DUBET F., *Le déclin de l'institution*, p. 82.

²⁹ FOURNIER M. TROGER V., *Les mutations de l'école ; le regard des sociologues*, éd. sciences humaines, 2005, p. 86.

³⁰ DUBET F., *Le déclin de l'institution*, p. 139.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem, p. 140.

³³ DUBET F., *Le déclin de l'institution*, p. 139.

³⁴ Ibidem, p. 143.

³⁵ Retenir le terme de massification uniforme, c'est-à-dire un allongement généralisé des études sans effet sur les inégalités sociales d'accès.

profession est donc traversée par des tensions entre des exigences contradictoires.³⁶ Ainsi, « *les professeurs sont moins unis par leurs pratiques et par leurs choix que par les épreuves de leur métier.* »³⁷ Comment y remédier ?

3. Evolution du statut de l'enfant au sein de la société

Une autre évolution, un peu plus ancienne, est celle de « l'entrée de l'enfance dans l'école » pour reprendre l'expression de F. Dubet.³⁸ C. Montandon précise que « les nouvelles pédagogies opposent aux aspects contraignants de l'instruction, une volonté de développer le bien-être de l'enfant, d'individualiser l'enseignement ». ³⁹ Ainsi, les enseignants ont « appris la psychologie de l'enfant et les activités expressives se sont multipliées. Il importe que l'enfant soit heureux à l'école et puisse s'y épanouir. L'école ne forme pas seulement des citoyens, elle fabrique aussi des individus. »⁴⁰

L'entrée de l'enfant dans l'école entraîne à sa suite celle des parents⁴¹. Pour les maîtres interrogés dans le cadre de l'étude menée par F. Dubet, la prise en compte de l'enfant implique le dialogue avec les parents (...).⁴² F. Dubet ajoute qu' « *autant les instituteurs sont prêts à accueillir ce nouvel enfant, autant la présence des parents les embarrasse et les gêne* ». Ainsi, les instituteurs critiquent les parents dans leur manière de s'investir dans la scolarité de leurs enfants et inversement. Ces critiques aboutissent à la même conclusion : « *chacun son rôle : vous êtes parents, nous sommes enseignants* ». ⁴³ Qu'en penser ?

Les méthodes pédagogiques en vogue actuellement sont révélatrices de la nouvelle conception de l'enfant. Ces nouvelles pédagogies mettent l'accent sur la singularité de chaque enfant. Chacun est appelé à devenir singulier, unique. L'objectif de l'école devient donc apprendre à s'épanouir, à être soi, à s'auto-réaliser, grâce à une culture générale⁴⁴. Les exigences en matière de relation pédagogique reflètent bien ce souhait : les élèves, parents et les courants de « pédagogie nouvelle » attendent des enseignants qu'ils établissent une relation plus horizontale basée sur l'écoute, le dialogue et la remise en question et au travers de laquelle ils exerceraient leur autorité basée sur un mode « persuasif » et non plus « coercitif »⁴⁵. « Or, beaucoup d'enseignants ne savent pas comment jouer ce nouveau rôle. »⁴⁶

³⁶ DUBET, F., *Le déclin de l'institution*, p. 150.

³⁷ Ibidem, p. 143.

³⁸ Ibidem, p. 93.

³⁹ MONTANDON, C. *Les familles et l'école : épidémie ou panacée ?*, p. 14.

⁴⁰ DUBET, F., *Ecoles, familles le malentendu*, p. 60.

⁴¹ DUBET F., *Le déclin de l'institution*, p.101.

⁴² Ibidem, p. 104.

⁴³ Ibidem, p. 105.

⁴⁴ HARDY P., FRANSSSEN A., *Eduquer face à la violence. L'école du « coup de boule » au projet*, p. 91.

⁴⁵ Ibidem, p. 54.

⁴⁶ Ibidem, p. 140.



La nouvelle conception de l'enfant se marque également dans la famille. « (...) les familles privilégient le dialogue, l'explication, la négociation, et reconnaissent très tôt aux enfants le droit d'exprimer leur opinions et leurs désirs. »⁴⁷ Pour V. Troger, véhiculées par la vulgarisation de courants psychologiques, « ces nouvelles pratiques éducatives impliquent que l'autorité des adultes n'est plus immanente, (...), mais qu'elle doit être justifiée et légitimée en permanence. Les générations scolarisées depuis une trentaine d'années sont moins dociles que celles qui les ont précédées et expriment plus spontanément leur éventuelle hostilité à l'ordre scolaire que les enseignants ont la charge de leur imposer ».⁴⁸ Comment concilier les nouvelles attentes des familles et la vision des enseignants ? L'école peut-elle et doit-elle passer d'un modèle, pour être caricatural, de la contrainte à la séduction ?

⁴⁷ FOURNIER, M ; TROGER V., *Les mutations de l'école ; le regard des sociologues*, p. 96.

⁴⁸ FOURNIER, M ; TROGER V., *Les mutations de l'école ; le regard des sociologues*, p. 96.

4. Des changements culturels

Certains changements culturels plus récents ont fortement contribué à faire ressortir le besoin d'une meilleure communication et ont donc modifié les relations entre parents et école.

Selon Montandon, un premier changement est l'apparition de l'idée de la participation. « *Bien plus de parents que par le passé pensent qu'ils ont un mot à dire au sujet des méthodes éducatives* ». ⁴⁹ Un second changement est l'apparition du consumérisme. Dans les sociétés occidentales, l'attitude des citoyens face aux services publics a évolué dans le sens d'une exigence plus forte. C. Montandon explique que l'on est ainsi en attente de résultats et on évalue sans cesse la qualité de l'enseignement qui est proposé à nos enfants ⁵⁰. « *Il est de plus en plus question du droit des parents*. ⁵¹ » On demande aux professionnels de l'enseignement de rendre des comptes. F. Dubet ajoute que « *les citoyens qui confiaient leurs enfants à l'école sont devenus des usagers avertis. Pour assurer la réussite de leurs enfants, ils doivent se mêler directement des affaires scolaires.* » ⁵² On retrouve cette idée dans le discours de directions ou enseignants percevant les parents comme des clients de l'école qui choisissent l'école de leur enfant comme on choisit un magasin ou un restaurant.

Un partenariat école-familles fait de respect et de confiance est-il possible dans ces conditions ?

En définitive, c'est l'enchevêtrement de ces quatre modèles interprétatifs qui ont contribué à l'intensification, la complexification des relations entre l'école et les familles. En effet, ces évolutions ont créé davantage d'occasions de rencontres entre parents et enseignants et ont conduit à l'apparition d'une zone commune correspondant à un « métissage entre l'apprentissage scolaire et l'éducation familiale ». Ces changements ont amené à des frontières moins étanches et donc au brouillage des rôles. Ceux-ci augmentant les sources de malentendus, de tensions voire de conflits. En effet, les « anciennes » régulations ont disparu. Avertis de ces évolutions, nous allons à présent nous pencher sur les relations contemporaines entre les familles et l'école.

⁴⁹ MONTANDON C., Montandon C. Perrenoud P., *Entre parents et enseignants ; un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre famille et école*, p. 30-31.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Ibidem.

⁵² DUBET, F., *Ecoles, familles le malentendu*, p. 60.

C. Esquisse d'un portrait des relations école-familles actuelles : le prisme du « brouillage » des rôles

Après l'explication de l'origine des transformations des relations familles-école, essayons de les décrire à travers « les lunettes » du « brouillage » des rôles. Dans cette partie, nous définirons cette notion. Ensuite, nous dresserons un panorama des différents indicateurs révélateurs de ce « brouillage ». Enfin, nous dégagerons quelques enjeux « pratiques » de la régulation des relations école-familles.

1. Le « brouillage » des rôles : définition

Le « brouillage » des rôles⁵³ entre parents et enseignants renvoie, dans le cadre de cette étude, au phénomène de bouleversement des frontières, phénomène qui trouve son origine dans les différents modèles interprétatifs que nous avons mobilisés précédemment. Plus précisément, ce phénomène renvoie au bouleversement des domaines de compétence, de responsabilité respective des familles et de l'école.

Pour rappel, avant la décennie charnière 1960-1970, la frontière entre le(s) rôle(s) des parents et le(s) rôle(s) de l'école était évidente : les parents étaient responsables de l'éducation et l'école de l'instruction. Mais ce n'est plus le cas aujourd'hui, dès lors qu'apparaît une « zone de responsabilité commune » dont les contours sont flous. Pour C. Montandon, « définir ce qui relève de l'éducation scolaire ou de l'éducation familiale est un réel débat »⁵⁴ et ce, d'autant plus que « la ligne de démarcation entre ce qui relève de la pédagogie ou de l'éducation semble floue » comme le sous-entend B. Petre dans ses travaux⁵⁵. Ceci pose la question du partage de cette zone commune. Le bouleversement des frontières renvoie également aux zones de compétences censées être du ressort exclusif d'un acteur en particulier, mais qui sont tout de même franchies et remises en cause par l'autre partie. Par exemple, les parents, plus avertis qu'avant du système scolaire et encouragés à participer à la vie de l'école, « se mêlent » des méthodes pédagogiques des enseignants et réciproquement, les enseignants remettent parfois en cause l'éducation donnée par les parents et n'hésitent pas leur faire des remarques à ce sujet. On constate donc que les frontières sont plus poreuses⁵⁶ qu'autrefois et que les domaines d'action, les rôles de chacun sont moins, voire même, ne sont plus définis.

« y'a personne qui est ici pour se mêler de votre pédagogie » et j'ai quand même précisé qu'il était nulle part question de juger qui que soit ni de faire le procès de quelqu'un et encore moins de se mêler de sa vie privée et j'ai rajouté,

⁵³ Nous empruntons ce concept à Marie Verhoeven, *Accords et Désaccords : comment reconstruire des accords entre les partenaires de la relation éducative ?* Communication orale lors d'un colloque organisé par la FEC en février 2003.

⁵⁴ MONTANDON C., *Les familles et l'école : épidémie ou panacée ?* p. 2.

⁵⁵ PETRE B., *Ecole, parents : une affaire de territoire ?* *Enfant-roi ? Ecole et parents partenaires ? A la recherche de nouveaux équilibres.* Actes de la journée-débat à Louvain-la-Neuve, Enseignement Catholique Fondamental, p. 26.

⁵⁶ BOUDON R., DEMEUNELAERE P., VIALE R., *L'explication des normes sociales*, Paris : PUF, 2001, p. 173.

« par contre je pense qu'on est des excellents partenaires éducatifs et à ce titre-là, je trouve qu'il y a des choses pour lesquelles on doit être consultés aussi et qu'en tout cas on se ferait entendre aussi mais dans le respect de tout le monde (...) Il faut qu'une structure soit mise en place et que des valeurs soient installées entre l'école et nous, qu'ils sachent où est notre limite et qu'eux sachent clairement bien où est la leur. Voilà et qu'on puisse trouver un couloir où on s'entende là-dedans » (Une maman)

« Ils sont acteurs comme nous dans l'école c'est certain, mais ils n'ont pas autant de place que nous, autant de pouvoir, oui leur rôle est quand même plus, pas limité, je n'arrive pas à exprimer. C'est positif « si les projets que l'AP mène, en parallèle avec les enseignants, ce n'est jamais négatif, mais il faut que ce soit bien préétabli le rôle de chacun. Ce que l'on autorise, ce que l'on n'autorise pas. Donc si c'est par exemple, quand on fait une journée à l'extérieur et qu'ils accompagnent pour, en soutien au niveau des profs y'a pas d'souci, mais il faut aussi qu'ils restent, entre guillemets, « à leur place ». (Une enseignante)

« Si ça permet de clarifier les rôles et les attentes, oui. Quelles attentes on peut avoir de l'école et des enseignants ? Si ça permet aux parents de mieux cerner leurs rôles, il n'est pas question de mauvais parents mais leurs rôles et leurs attentes, pourquoi pas oui ! Moi je pense que c'est quelque chose de positif. » (Un papa)

Définir cette notion de rôle semble à présent essentiel, si nous voulons comprendre en quoi les rôles de chacun ne sont plus clairement établis. La définition que nous allons donner fait écho au phénomène des mutations du rapport à la norme, abordé précédemment.

« Le rôle est un comportement social. Il correspond toujours à un modèle de conduite assez stéréotypé et suscite des obligations. Chaque jour nous sommes amenés à endosser un certain nombre de « rôles » en fonction de notre position sociale. Ils sont définis en fonction des attentes de l'entourage. Les rôles sociaux ont pour fonction de normaliser et de stabiliser les relations entre personnes, de définir un cadre de référence qui permette aux individus de se repérer dans une situation. Or, des mutations sociétales conduisent à une libération des conduites mais aussi à une certaine indécision. On ressent cette indécision lorsque nous sommes placés dans des situations inédites où nous maîtrisons mal les codes de conduite et les rôles à endosser. »⁵⁷ Dans le champ scolaire plus précisément, cette instabilité des rôles sociaux a créé une incertitude sur la façon dont un professeur doit se comporter vis-à-vis de ses élèves ou encore les parents avec les enfants.⁵⁸

Notons au passage que, dès lors que la délimitation des rôle(s) de chacun n'est plus déterminée a priori mais qu'elle fait l'objet d'une négociation entre les acteurs, nous pouvons alors entrevoir la définition des rôles comme un enjeu de pouvoir, comme le résultat d'un rapport de force entre les différents acteurs et notamment, dans le champ scolaire, entre la famille et les enseignants.

⁵⁸ BOUDON R., DEMEUNELAERE P., VIALE R., *L'explication des normes sociales*, p. 173.

2. Des indicateurs de ce « brouillage » des rôles : éléments tirés de recherches empiriques existantes

Nous allons à présent nous pencher sur les implications de l'hétérogénéité des acteurs concernés par ce « brouillage des rôles ». Ainsi, nous allons voir que cette diversité des acteurs s'accompagne d'une hétérogénéité des représentations et des conceptions que les acteurs (inter et intra familles ainsi que inter et intra école) ont de leur(s) rôle(s) respectif(s) vis-à-vis de l'enfant.

- **L'absence de consensus social sur les normes⁵⁹ :**

Auparavant, les relations entre les parents et l'école semblaient régies par des normes claires, normes qui faisaient l'objet d'un consensus. Chacun connaissait l'étendue de son rôle et n'en sortait pas. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Selon B. Petre avec qui nous avons travaillé dans les écoles à plusieurs reprises, « *un des problèmes majeurs de l'école fondamentale d'aujourd'hui est l'absence de consensus social sur les normes à appliquer au quotidien, particulièrement en matière de comportement. Or, dans une société centrée sur le libre choix de chacun, ce qui n'est pas normé est par définition discutable et donc négociable* ». ⁶⁰

Dans notre travail quotidien à l'UFAPEC, nous entendons souvent des témoignages de parents, illustrant ou révélant ce brouillage des frontières entre ce qui relève de la pédagogie et ce qui relève de l'éducation. Ainsi, il existe en effet des éléments qui appartiennent à la fois au domaine de compétences des parents et à celui des enseignants. Les écrits de B. Petre vont également dans ce sens. Il apparaît, selon lui, que « *de nombreux domaines qui se situent à l'intersection des deux zones de responsabilité* ». ⁶¹ Le sociologue met en exergue que de plus en plus, des facettes de l'éducation relevant a priori de la responsabilité des parents influencent la vie de l'école. Dans le même temps, des facettes de l'instruction relevant a priori de la responsabilité de l'école se jouent à la maison.

Voici quelques illustrations données par B. Petre de cette « interpénétration des frontières » : « que faire si un élève s'endort en classe car il va dormir trop tard le soir ? Que faire si un élève apporte chaque jour un paquet de chips comme repas de midi ? »

B. Petre affirme que « les domaines d'intersection entre éducation et instruction sont nombreux et tendent à se développer » ⁶². Selon le sociologue, « de nombreux conflits et malentendus naissent de cette situation, chacun tendant à considérer son point de vue comme le point de vue à adopter, sans se rendre compte que les normes sociales concernant l'éducation et la pédagogie sont floues et de moins en moins consensuelles » ⁶³. Pour B. Petre, « la difficulté n'est donc pas tant la différence de points de vue, mais le fait que chacun voit son point de vue comme étant celui de la « norme sociale ». » ⁶⁴

⁵⁹ PETRE B., Ecole, parents : une affaire de territoire ? *Enfant-roi ? Ecole et parents partenaires ? A la recherche de nouveaux équilibres*. Actes de la journée-débat à Louvain-la-Neuve, Enseignement Catholique Fondamental, p. 25-26.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ PETRE B., Quelques balises pour réussir le partenariat, in *Enfant-roi ? Ecole et parents partenaires ? A la recherche de nouveaux équilibres.*, p. 18.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ Ibidem.

De ses travaux empiriques⁶⁵, B. Petre préconise qu'une discussion claire et ouverte entre les familles et l'école peut permettre de résoudre des divergences d'opinions sur un point précis, à condition que chacun se rende compte qu'il n'existe pas de consensus social de référence sur ce point et qu'il doit donc être « négocié ». Il est donc primordial, nous dit l'auteur, qu'« un partenariat école-familles fasse l'inventaire de ce qui doit être négocié (c'est-à-dire ce qui n'est pas fixé par la loi et ne correspond pas entièrement au domaine de responsabilités des parents ou de l'école) et définisse clairement qui est chargé de le négocier et comment ». ⁶⁶ Nous verrons de manière plus approfondie dans la section suivante dans quelle mesure le partenariat est un outil adéquat pour régler les malentendus liés à des divergences de points de vue de la réalité.

- **Des attentes contradictoires**

Le but commun poursuivi par les familles et l'école est le bien-être de l'enfant. On peut dire qu'il s'agit de l'enjeu premier des relations entre les familles et l'école. En effet, nombre de recherches ont montré que l'implication des parents dans la scolarité des enfants et la pratique d'un dialogue constructif entre parents et enseignants contribuaient grandement à son épanouissement et de facto à sa réussite scolaire. Mais qu'entend-on exactement par le bien-être de l'enfant ? Au regard de l'évolution du statut ou du rapport à l'enfant, nous considérons ici que cette notion renvoie à la fois à son épanouissement personnel et à sa réussite scolaire (intégration socio-économique).

Ceci permet de comprendre pourquoi les attentes des parents envers l'école sont souvent contradictoires. Ainsi, pour B. Petre, le souhait des parents que leur enfant « s'épanouisse à l'école » engendre chez eux deux attentes contradictoires :

- « D'une part, ils veulent que l'école s'inscrive dans une logique de performance pédagogique, qu'elle garantisse que leur enfant va apprendre ce qui est indispensable pour la suite de ses études »⁶⁷.
- « D'autre part, ils voient l'école comme un prolongement de la famille ; autrement dit, ils attendent qu'elle écoute, respecte, soutienne et rassure l'enfant ».⁶⁸

En outre, selon B. Petre, « les parents donnent implicitement à l'école une troisième mission (...), celle d'éduquer leur enfant, lui apprendre les règles de la vie en société, la politesse, le respect des autres et lui donner une « structure », une discipline »⁶⁹. Pour B. Petre, cela s'explique par le fait que les parents se comportent comme si « le rôle de la famille se limitait au soutien affectif ». B. Petre affirme que « des attentes contradictoires entraînent des comportements contradictoires »⁷⁰. En effet, selon lui, d'un côté, les parents s'en remettent souvent à l'école et s'en préoccupent peu. Il donne l'exemple de nombre de directeurs et d'enseignants qui se plaignent du fait que les informations et communications de l'école ne sont pas lues par les parents. Il s'agit donc de comportements qui témoignent

⁶⁵ Les constats et les recommandations de B. Petre ont été tirés de témoignages de directeur d'école, d'enseignants et de parents récoltés lors de journées de formations.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ PETRE B., Fiche 1 : Ce qu'il faut savoir à propos des parents. In *Enfant-roi ? Ecole et parents partenaires ? A la recherche de nouveaux équilibres*. Actes de la journée-débat à Louvain-la-Neuve, Enseignement Catholique Fondamental, p. 7.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ Ibidem.

d'une délégation. D'un autre côté, les parents ont tendance à se comporter comme des « clients » de l'école et des évaluateurs dans le sens où ils cherchent à la contrôler et à exiger des résultats.⁷¹

3. En guise de conclusion : des enjeux « pratiques »

Nous pouvons, en guise de conclusion de cette partie, épingler quelques enjeux « pratiques » de la régulation des relations école-familles. Le premier, et le plus évident, est l'enjeu de clarification des rôles des parents, qui s'accompagne d'une clarification des représentations que chacun a de son rôle et du rôle de l'autre. Un autre enjeu consiste en la gestion de la « zone commune ». Cela passe d'une part par la définition claire de ce qui renvoie à l'éducation et d'autre part, par la définition claire de la responsabilité des enseignants et de celle des parents. A cet égard il est également nécessaire de clarifier la frontière (s'il y en a une) entre ce qui relève de la pédagogie et ce qui relève de l'éducation ainsi que les éléments d'intersection. De plus, nous pouvons dire qu'il n'existe pas de définition substantielle claire de cette frontière ni de cette zone commune, mais que ces éléments doivent être régulés ou co-construits par le dialogue.

A travers ces indices du brouillage des rôles (l'absence de consensus social sur les normes et les attentes contradictoires), nous nous rendons compte à quel point le partenariat école-familles a toute sa pertinence, mais également qu'il représente un fameux défi.

⁷¹ PETRE B., Fiche 1 : Ce qu'il faut savoir à propos des parents. In *Enfant-roi ? Ecole et parents partenaires ? A la recherche de nouveaux équilibres*. p. 8.

D. Le partenariat école-familles et ses dispositifs

La littérature sociologique relative au partenariat école-famille est vaste et prolifique. Nombre de sociologues ont étudié cette nouvelle « manière de fonctionner » entre parents et enseignants, mais en y portant des accents différents. Certains tentent de le définir, d'autres épingle les défis inhérents à sa mise en œuvre ou établissent différents « types de partenariats » ; d'autres encore dégagent les conditions d'un « bon » partenariat école-familles. Dans ce point, nous allons reprendre ces différentes approches du partenariat.

Nous allons tout d'abord découvrir ce qui est sous-jacent au terme de partenariat famille-école, ce qui dépasse le langage commun. Ensuite, nous nous pencherons sur les dispositifs « institutionnalisés » de partenariat école-familles où nous opérerons un centrage particulier sur les associations de parents. A cette fin, nous nous référons aux travaux de sociologues pionniers dans le champ des relations école-familles telles que C. Montandon, P. Perrenoud.

1. Le partenariat école-familles: un vecteur de régulation

Pour rappel, tous les changements engendrés par les différents modèles interprétatifs que nous avons explicités « *ont fait que les frontières, les rôles, le partage du travail éducatif est moins tranché et moins clair qu'auparavant* »⁷². Pour C. Montandon cette évolution favorise, "naturellement", les conflits. La sociologue postule donc qu'« une meilleure communication, un dialogue et une coordination entre les familles et l'école deviennent nécessaires ».⁷³ A cet égard, le partenariat école-familles est pensé comme « une nouvelle approche des relations école-familles renvoyant à un rapprochement des acteurs scolaires et familiaux et à une « intensification » de leur relation ».⁷⁴

P. Garnier souligne que « la notion de partenariat est devenue incontournable dans les domaines de la lutte contre l'échec et de l'accompagnement scolaire (...). Dans tous ces domaines, la question des parents d'élèves est aujourd'hui impérative et notamment au titre de partenaire du monde scolaire »⁷⁵. Dans le cadre de notre étude, nous envisageons le partenariat école-familles comme moyen de « résoudre les problèmes de la définition des tâches respectives des familles et de l'école (...) »⁷⁶ ou encore comme solution « pour une meilleure harmonisation de leurs rôles respectifs en regard du processus éducatif », pour reprendre l'expression de F. de Singly⁷⁷.

⁷² MONTANDON C., *Les familles et l'école : épidémie ou panacée ?*, p. 4.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ BERNIER L. ; DE SYNGLY, F., « Présentation. Familles et école ». in *Revue lien social et politique*, Montréal ; Editions Saint-Martin, 1996, p. 5.

⁷⁵ GARNIER Pascale. « Partenariats et réseaux éducatifs », in *Sous la direction d'Agnès van Zanten, Dictionnaire de l'éducation*, p. 515.

⁷⁶ MONTANDON C., *Les familles et l'école : épidémie ou panacée ?*, p. 4.

⁷⁷ BERNIER L. ; DE SYNGLY, F., *Présentation. Familles et école*, p. 5.

2. Le partenariat école-familles : définition

Il existe une multitude de définitions du partenariat école-familles. Dans notre étude, nous prenons le parti d'en choisir quelques-unes.

Tout d'abord, Pascale Garnier pense que « l'idée de partenariat exprime une exigence de coordination entre divers acteurs et se conjugue souvent aux notions de contrat et de projet (...) et est ancrée dans une philosophie de l'accord ».⁷⁸ Dans le même esprit, R. Deslandes, tout comme l'OCDE (1997), soutient que la mise en place d'un partenariat correspond « à un long processus continuellement en situation de négociation puisqu'il s'agit d'apprendre à travailler ensemble et de mettre en valeur ce que chaque partenaire peut apporter de positif dans la relation »⁷⁹. L'image mobilisée par C. Montandon illustre bien cette conception du partenariat. Ainsi, pour la sociologue, « le partenariat ne constitue pas un état final, mais "un chantier permanent" sur un terrain difficile. Chantier qui ne peut avancer que si tous les acteurs sont partants (...) »⁸⁰.



Des « types de partenariat » : quelques nuances

Une distinction peut être faite entre différents « types » de partenariats. Selon R. Deslandes, certains auteurs vont alors parler de **partenariat de réciprocité** lorsqu'il y a un partage mutuel de tâches ou de responsabilité et de **partenariat collaboratif ou associatif** lorsqu'il s'agit davantage de réaliser une tâche ou une responsabilité en réponse à l'invitation de l'école et des enseignants. Pour R. Deslandes, le « vrai » partenariat est le partenariat de

⁷⁸ GARNIER P., « Partenariats et réseaux éducatifs », in *Sous la direction d'Agnès van Zanten, Dictionnaire de l'éducation*, p. 515.

⁷⁹ DESLANDES R., *Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels*, p. 3.

⁸⁰ MONTANDON C. *Les familles et l'école : épidémie ou panacée ?*, p. 14.

réciprocité. Bien que selon elle, « *la notion de partenariat qui est actuellement préconisée prend plutôt le sens de collaboration en réponse aux demandes des enseignants* »⁸¹. Pour la sociologue, le partenariat est considéré « *comme un idéal, un but vers lequel les parents, les enseignants et les écoles doivent travailler.* »⁸²

« Un partenariat, c'est faire partenaire, c'est être à deux pour... » (...) c'est cette continuité dans les choses. (...) le prof de 8 à 4, il éduque, il instruit l'enfant, et moi en partenariat avec le prof, je lui fais faire ses devoirs, je lui signe ses cahiers, je le mets coucher tôt pour ne pas qu'il soit fatigué, je respecte le professeur pour le lendemain matin, c'est ça le partenariat. » Le partenariat permet de rester unis, et l'union fait la force (...), il permet à l'enfant de réussir le mieux possible. » (Une maman)

3. Le partenariat : une opérationnalisation délicate sur le terrain

Bien que le partenariat école-familles soit souvent présenté comme une évidence, nombre de chercheurs s'intéressent à son opérationnalisation sur le terrain.

Beaucoup de travaux épinglent la difficulté que peut représenter la mise en pratique du partenariat école-familles au sein des établissements. Ainsi, bien qu'il s'agisse d'une injonction institutionnelle qui semble s'imposer aux acteurs, « *le partenariat ne se décrète pas* »⁸³. En effet, plusieurs chercheurs s'accordent pour dire que les directives officielles relatives au partenariat école-familles ne s'appliquent pas si facilement dans les établissements. D'une part, parce que les conditions qu'il requiert ne vont pas de soi pour les acteurs, mais aussi parce que ces derniers doivent construire eux-mêmes leur forme de partenariat. Ainsi, il existe « *un écart entre la réalité des pratiques et les normes d'un partenariat tel qu'il est prescrit, non sans ambiguïté d'ailleurs* ». ⁸⁴ Explorons à présent quelques difficultés et conditions relatives au partenariat.

- **Difficultés inhérentes à la réalisation du partenariat**

- Des difficultés de dialogue

En tentant de donner une définition du partenariat, nous avons évoqué les « ingrédients de base » à sa réalisation dans la pratique dont nous retenons deux principaux : l'importance du dialogue que requiert la négociation dans le processus de mise en œuvre du partenariat école-familles et l'accord vers lequel il doit idéalement tendre. Mais, comme le soulignent nombre d'auteurs, ces deux éléments fondamentaux de la réalisation du partenariat ne vont pas de soi. Ainsi, pour C. Montandon, le dialogue entre les familles et l'école est encore

⁸¹ DESLANDES R., *Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels*, p. 5.

⁸² DESLANDES R., *Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels*, p. 12.

⁸³ GARNIER Pascale. *Partenariats et réseaux éducatifs*, in *Sous la direction d'Agnès van Zanten, Dictionnaire de l'éducation*, p. 515.

⁸⁴ Ibidem, p. 516.

difficile, car il est fragile, voire inexistant.⁸⁵ Par exemple, « le dialogue, l'ouverture et le droit de regard des parents sur ce qui se passe à l'école »⁸⁶ peut engager frustration ou menace. En effet, le dialogue peut être frustrant pour les parents qui « tentent de défendre les intérêts de leurs enfants, au besoin en demandant un droit de regard et une certaine influence sur le fonctionnement de l'école et qui se retrouvent bloqués face à la réticence des enseignants »⁸⁷. Réticence sous-tendue, selon C. Montandon, par une crainte, un sentiment de menace de l'autonomie professionnelle des enseignants. Enfin, C. Montandon fait remarquer qu'au-delà « des réticences des uns ou des maladresses des autres », il est également fragile et difficile, car l'enjeu majeur du dialogue est « la définition des pouvoirs respectifs de la famille et de l'école sur l'enfant ».⁸⁸

« Ce n'est pas les parents contre les enseignants, c'est les parents et les enseignants. Donc il faut s'aider et pour s'aider il faut déjà communiquer. Dans ma communication avec les enseignants, mon discours est un discours du partenariat (...) Donc on va vers l'autre en communiquant comme un partenaire, c'est-à-dire « aidez-moi à... » Ou bien « j'ai un souci, est-ce que vous pouvez m'aider à comprendre telle situation ? » (Un papa)

- Des difficultés pour établir un accord

Pour C. Montandon et P. Perrenoud, un accord résulte d'un travail de communication et de négociation. En effet, cette nécessité du dialogue s'explique par l'absence de consensus social sur les normes à appliquer au quotidien dans le champ éducatif. Ainsi, « *la conception de la socialisation de l'enfant ne procède pas d'une définition universelle.* »⁸⁹

- Des difficultés dans la définition des objectifs et dans les domaines d'application du partenariat

Une autre raison invoquée par C. Montandon est que les objectifs visés par le partenariat ainsi que ses domaines d'application ne sont souvent ni discutés ni définis.⁹⁰

P. Perrenoud, quant à lui, s'interroge sur la faisabilité d'une répartition claire des zones d'intervention entre les deux grands acteurs du processus éducatif. Il est en effet difficile selon lui de se mettre d'accord sur une répartition claire des rôles des parents et des enseignants. Pour appuyer cette affirmation, il cite plusieurs éléments qui se trouvent à l'intersection de l'éducation et de l'instruction tels que « *le rapport au savoir, le respect de l'opinion d'autrui, l'esprit critique, la conception de l'erreur, le sens du débat, (...)* ».⁹¹ Il s'agit

⁸⁵ MONTANDON C., PERRENOUD P., *Entre parents et enseignants ; un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre famille et école*, p. 30-31.

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ MONTANDON C. *Les familles et l'école : épidémie ou panacée ?*, p. 12.

⁸⁹ Ibidem, p. 13.

⁹⁰ MONTANDON C., *Quelques interrogations sur le partenariat, notamment sur la place de l'enfant*, Congrès AIFREF, Padova, 1999, p. 4.

⁹¹ PERRENOUD, P., *Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*, texte d'une conférence donnée en novembre 2001 dans le cadre de l'établissement scolaire Elisabeth de Portes à Borex, p. 7.

donc également de dessiner les contours de la « zone commune » qui fera l'objet d'un partenariat.

- **Quelques conditions « favorables »⁹² à un partenariat école-familles**

Face à ces divers obstacles, dégageons quelques conditions permettant la mise en place d'un partenariat le plus optimal possible.

P. Perrenoud met l'accent sur le fait qu'il n'existe pas de « recette miracle » garantissant la réussite d'un partenariat quel que soit le contexte local puisque il doit être le fruit de la négociation de ses acteurs. « *Par définition, la construction d'un partenariat doit être elle-même une entreprise partenariale entre les parties intéressées. Il serait donc absurde de proposer un modèle et d'espérer le plaquer sur des acteurs qui ne l'ont pas négocié*



ensemble. »⁹³

Pour R. Deslandes, la mise en œuvre du partenariat implique « *des conditions de confiance mutuelle, de buts communs et de communication bidirectionnelle* »⁹⁴. Selon l'auteur, d'autres conditions sont essentielles à l'instauration d'un partenariat. Premièrement, il est important que le partenariat soit souhaité par les différentes parties. Ensuite, il faut qu'il y ait une prise en compte des attentes et des perceptions des différents groupes d'acteurs impliqués dans l'éducation des enfants.⁹⁵

⁹² Nous reprenons ici le terme « favorable » de P. Perrenoud qui vise par-là que ces conditions ne sont pas des ingrédients universels de la réussite de mise en place du partenariat mais augmente ses chances de réussite.

⁹³ PERRENOUD, Philippe., *Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*, p. 15.

⁹⁴ DESLANDES Rolande, *Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels*, p. 2.

⁹⁵ Ibidem, p. 18.

Enfin, pour Besse, cité par P. Perrenoud, « le partenariat suppose le constat de problèmes communs, le diagnostic de l'intérêt d'une action, la définition d'objets cadrés dans le temps, la répartition claire des zones d'intervention et des responsabilités de chacun, des modalités de régulation de l'action en cours, le souci d'établir des procédures d'évaluation de l'action en cours, selon des critères acceptés par chacun des partenaires ». ⁹⁶

« En devenant active dans l'association de parents du collège de ma fille aînée, je satisfaisais mon besoin de « savoir ». Savoir comment se décident les choses. Savoir qui fait quoi, qui influence les choix. Savoir quelles sont les relations entre les différents acteurs dans l'école.

Pourquoi voulais-je savoir ? Pour ne pas critiquer dans le vide, mais plutôt expliquer aux autres parents le pourquoi des choses.

J'ai eu la chance d'être dans une école où, bien avant le décret *Missions*, une structure de participation était déjà en place et où la direction et le P.O. étaient très ouverts.

Savoir, être informé, c'est le point de départ de toute action. Pour être efficace, représentatif, partenaire, il faut connaître la structure, les enjeux, les choix, les gens. L'association de parents permet tout cela.

Sur l'autre versant, je voulais être à l'écoute des autres parents pour être le porte-parole et la dynamique de l'action de ceux qui n'osent pas se lancer ou n'ont pas assez de disponibilité pour s'investir sur le terrain. S'engager dans une association de parents, c'est être moteur de la collaboration dans l'école de nos enfants »

4. Le partenariat école-familles à l'épreuve des inégalités

Nous souhaitons ici relever les problèmes d'égalité que soulèvent la valorisation du partenariat et sa mise en pratique. C. Montandon postule que « *le partenariat école-familles, souvent évoqué comme une solution-miracle, ne peut pas se développer (...) pour tous les parents de manière uniforme.* ⁹⁷ » Les propos de F. de Singly corroborent cette affirmation : « l'établissement d'un réel partenariat famille-école suppose également, du côté des familles, des conditions que seules certaines catégories d'entre elles peuvent remplir » ⁹⁸.

Certaines écoles sont proactives et forment leurs enseignants aux relations école-familles populaire comme le montre le témoignage suivant. Peut-on encore demander cette compétence supplémentaire aux enseignants ? L'école de l'excellence peut-elle faire l'impasse sur cette problématique et attendre que les parents intègrent les codes culturels de l'école pour en pousser la porte ?

⁹⁶ PERRENOUD, Philippe., *Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*, p. 1.

⁹⁷ MONTANDON C., *Les familles et l'école : épidémie ou panacée ?*, p. 7.

⁹⁸ BERNIER L. ; DE SYNGLY, F., « Présentation. Familles et école », in *Revue lien social et politique*, Montréal ; Editions Saint-Martin, 1996, p. 6.

« Nous-mêmes on s'est dit « bien on n'est pas formés pour ça, pour ce genre de problème donc il faut faire quelque chose » et ensemble tout le monde était d'accord évidemment de travailler dans ce sens-là. (...) Evidemment ici quand on voit Gilly ça a fort changé donc il faut vraiment adapter sa façon d'enseigner sa façon de réagir sa façon d'être par rapport à la population quoi. On a beaucoup travaillé à ce point de vue-là quoi la façon d'aborder les parents, de voir comment parler avec eux, envisager les choses d'une autre façon quoi voilà. (...) on a eu aussi des formations comment justement aborder les parents dans un milieu populaire comme l'école. On a appris à ouvrir les portes de l'école ». (Une enseignante)

Pour l'UFAPEC, l'école obligatoire a pour objectif la réussite et l'intégration de tous les élèves. A ce titre, OUI, l'école se doit d'apprendre à communiquer avec les familles de milieux fragilisés pour qui la culture scolaire et les valeurs inhérentes sont étrangères. Mais à chacun de se faire sa propre opinion !

5. Des dispositifs de partenariat des relations école-familles

Après avoir étudié ce qu'est le partenariat école-familles et ce qu'il implique, nous nous penchons sur des dispositifs à travers lesquels il peut prendre forme. Ces dispositifs peuvent être aussi bien formels qu'informels. A cette fin, nous nous basons principalement sur les éclairages théoriques de P. Gombert et d'E. Mangez.⁹⁹

• Dispositifs formels

Par dispositifs formels, nous entendons les dispositifs qui sont institutionnalisés, ceux qui font l'objet d'une injonction politico-décrétale et qui sont destinés à être mis en œuvre au sein de chaque établissement. Nous évoquerons ici le dispositif « AP ».

L'AP est un dispositif hybride. En effet, elle renvoie à la fois à « une régulation par le haut » en étant un instrument d'une politique éducative, en faisant l'objet d'un décret. Ensuite, elle renvoie à une « régulation par le bas » en étant considérée par les acteurs de terrain comme « un dispositif communicationnel ». Elle est également un acteur collectif « puisque l'Association de parents est là pour traiter uniquement les problèmes collectifs. Pour qu'une demande d'un parent puisse être reprise par l'association de parents, elle doit être traduite en termes collectifs »¹⁰⁰.

Dans ce contexte, l'association de parents est-elle représentative de tous les parents ? Si non, comment peut-elle y parvenir ?

Selon P. Gombert, les associations de parents sont d'abord constituées par une catégorie sociale particulière : « l'originalité du mouvement des Associations de parents repose principalement sur le développement de catégories sociales fortement diplômées et particulièrement averties sur un plan scolaire.¹⁰¹ ».

⁹⁹ Travaux d'E. Mangez, réalisé dans le cadre d'une recherche portant sur la question sur l'accès des familles défavorisées à l'enseignement préscolaire, recherche commandée par le Ministre J.-M. Nollet.

¹⁰⁰ PETRE B., *Enfant roi : école et parents partenaire ?*, p. 26.

¹⁰¹ GOMBERT Philippe, *L'école et ses stratèges, les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, p. 168.

P. Gombert ajoute que « les parents impliqués dans les Associations de parents entretiennent une proximité de valeurs avec les professionnels de l'éducation »¹⁰². Ainsi, selon lui, « leur capacité d'expression et de représentation ainsi que leur niveau de formation tend à abolir la distance avec les enseignants. Cette relation de connivence fondée sur une proximité d'appartenance sociale, permet aux parents de s'affirmer comme des acteurs au niveau local »¹⁰³. P. Gombert, ajoute cependant qu' « au-delà des relations de connivence avec les enseignants, ils sont aussi dans un rapport de force avec les professionnels de l'éducation »¹⁰⁴. Dans le cadre de notre étude nous pensons précisément aux éventuels rapports de force portant sur la définition respective des rôles des parents et des enseignants mais aussi sur la défense de leur territoire respectif que nous avons évoqué précédemment.

Selon nous, l'analyse de P. Gombert si intéressante soit elle est réductrice. Elle est basée sur le système français qui n'est pas réglementé par notre décret Association de parents. Dans l'analyse de P. Gombert, il y a amalgame entre l'AP et le comité de l'AP, voire les fonctions de porte-parole de l'AP, où effectivement on retrouve plus souvent des parents ayant un certain niveau d'expression et de formation. Cependant, de plus en plus, et l'UFAPEC le salue et le soutient, nous assistons à l'investissement de parents moins scolarisés et notamment de parents issus de l'immigration au sein du comité lui-même. Ces parents peuvent avoir des difficultés avec l'oral ou l'écrit, ne connaissent pas tous les codes culturels de l'école, mais font preuve de motivation et d'investissement pour soutenir l'école. Ils apportent du sang neuf, un réseau de connaissances précieux pour l'équipe éducative et pour l'école dans son ensemble ; bref ils créent des ponts entre deux mondes jusque-là à distance.

Pour rappel, l'association de parents est composée de droit de tous les parents d'élèves (ou de leurs représentants légaux) et donc représentative de toutes les catégories socio-culturelles. Particulièrement sensible à cet aspect, l'UFAPEC, d'une part, aide à la mise en place de nouvelles associations de parents tout spécialement dans des écoles à encadrement différencié, où le public parental n'est pas spontanément habitué à se voir reconnaître une place officielle dans l'école. Elle sensibilise, d'autre part, les associations de parents à la mixité sociale. Le décret AP de 2009 y contribue et permet non seulement d'impliquer un maximum de parents, mais aussi de varier les formes de participation. Des cafés des parents en journée, des « cellules » et activités variées au sein de l'AP permettent d'accueillir et intégrer tous les parents en les valorisant dans leurs compétences respectives. Pour l'UFAPEC, le partenariat école-familles revêt des dimensions très larges où chacun a sa place.

« Etre engagé dans l'AP, c'est quoi ?

C'est tout d'abord répondre à l'enthousiasme et à l'appel de l'équipe de parents en place au sein de l'école.

L'occasion nous est offerte par le biais des associations de parents ou du conseil de Participation de soutenir les projets de l'école et même d'en susciter. Pas

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ Ibidem, p. 172.

¹⁰⁴ Ibidem, p. 164.

uniquement parce que l'école est totalement exsangue de moyens financiers mais aussi parce qu'elle a besoin de l'intérêt et de l'attention des parents.

Nous savons qu'à l'heure actuelle personne ne peut faire l'économie de la solidarité, du travail en équipe. Avec l'accord des enseignants et de leurs dirigeants, nous pouvons agir non pas dans l'école mais pour celle-ci et pour les enfants qui la fréquentent et la fréquenteront.

Ce qui motive c'est aussi le désir de la rencontre pour découvrir l'autre dans ses différences, nous permettant de laisser tomber les préjugés et le désir de faire abstraction de son cas personnel pour s'occuper de la vie de l'école entière et de l'intérêt de tous les enfants.

L'association de parents, c'est une micro-société, une école de vie au sein de l'école ».

- **Dispositifs informels**

Par ailleurs, le partenariat école-familles ne se limite à des dispositifs formels comme l'AP, il revêt bien plus, c'est toute une culture de la participation qui est à l'œuvre.

Dans le cadre de ses travaux, E. Mangez énonce que « donner une place aux parents peut aussi se faire de manière plus ponctuelle, il peut s'agir de moments où les parents sont invités à participer de manière collective ou individuelle à l'éducation de l'enfant : accompagnement des parents lors d'excursions ou pour aller au théâtre ou en voyage. Dans certains cadres, l'école perçoit le parent comme un collaborateur dans l'éducation de l'enfant. Elle lui octroie une place dans l'école, voire un rôle éducatif, ou lui apprend à rentrer dans ce rôle. Il s'agit pour E. Mangez, « d'occasions de réduire la distance symbolique entre enseignants et parents, voire de donner à ces derniers la possibilité d'être des partenaires dans l'éducation de l'enfant »¹⁰⁵.

- **Les dispositifs et les ressources qu'ils présupposent**

« Baignés de culture scolaire et notamment d'une culture de participation », les acteurs de l'école y compris les parents engagés, les responsables politiques, les représentants institutionnels, dont notre organisation représentative des parents d'élèves elle-même, convaincus de la nécessité et de l'importance du partenariat école-familles, ne pensent-ils ou ne risquent-ils pas de penser ce concept comme évidence sociale à la portée de tous ?

Pourtant être partenaire de l'école ne semble pas d'emblée à la portée de tout un chacun. Dans le cadre de ses travaux, E. Mangez attire l'attention, comme d'autres auteurs tels que C. Montandon, sur « une « loi » sociologique de base », car il estime qu'on met fréquemment « *en place des dispositifs (conseil de participation) sans prendre conscience de l'ensemble des dispositions sociales et culturelles que de tels dispositifs nécessitent.* »¹⁰⁶ Pour lui, « *tout dispositif, qu'il soit formel ou non, planifié ou non, nécessite de la part des acteurs qui y participent des compétences sociales et culturelles spécifiques telles que la ponctualité, la capacité à gérer son temps, son argent, l'aisance relationnelle, la capacité à prendre la*

¹⁰⁵ MANGEZ E., JOSEPH M. DELVAUX B., *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle, collaboration, lutte, repli, distanciation*, p. 49.

¹⁰⁶ Ibidem, p. 43.

parole en public »¹⁰⁷. Il en déduit que « le fait d'être ou non « capable » d'y prendre part activement dépend donc des dispositions sociales et culturelles des personnes, ces dispositions étant en grande partie le produit de la position que les personnes occupent dans la structure sociale. »¹⁰⁸. Pour lui, « il est crucial si l'on veut réfléchir à la question des inégalités sociales face à l'école de bien identifier ces pré-requis implicites que les dispositifs nécessitent, et qu'ils nécessitent souvent sans dire qu'ils les nécessitent ».¹⁰⁹

¹⁰⁷ Ibidem.

¹⁰⁸ Ibidem.

¹⁰⁹ Ibidem, p. 37.

Conclusion

« Avant il y avait une barrière, les enseignants d'un côté, les parents de l'autre. Physiquement en tout cas, maintenant c'est plus le cas, les parents rentrent, viennent voir au quotidien et quand il y a ça au quotidien c'est chouette parce que tu lèves tout de suite les malentendus, les inquiétudes (...) il y a toujours des disputes, mais moins de violence, car quand tu as du dialogue, t'as plus besoin de montrer les poings ». (Une assistante sociale)

Nous nous sommes attachés, dans un premier temps à retracer les évolutions des relations familles écoles depuis une cinquantaine d'années. L'examen de ces évolutions a mis en évidence une complexification des relations école-familles. Celle-ci consiste principalement en un bouleversement des rôles respectifs des familles et de l'institution scolaire. Ces bouleversements entraînent une perte de repères quant à la définition de ces rôles. Ce manque de consensus social engendre à son tour des malentendus, voire des conflits, entre ces deux types d'acteurs. Il a donc semblé pertinent de se pencher sur la question de la régulation de ces relations. Ainsi, dans un deuxième temps nous avons étudié les modalités actuelles de régulation des relations école-familles. A cette fin, les changements de l'action publique et divers concepts ont d'abord été abordés. Par après, le partenariat école-familles ainsi que ses dispositifs tels les AP ont été étudiés.

Nous sommes arrivés au constat que la notion de partenariat connaît un succès grandissant et dans le même temps fait l'objet d'une certaine normalisation voire banalisation. A ce sujet, une question reste ouverte : le partenariat école-familles ne semble-il pas de plus en plus nécessaire dans un monde de moins en moins normalisé ?

Quelques logiques relatives au partenariat école-familles et à ses dispositifs peuvent être synthétisées au terme de notre étude. Tout d'abord, concernant sa mise en place, il semble primordial que le projet de partenariat et le dispositif au travers duquel il se réalise soient souhaités ou approuvés par l'ensemble des acteurs concernés. Ensuite, la confiance mutuelle serait également une condition indispensable. Ainsi, la méfiance d'acteurs à l'égard du partenariat constitue un frein dans la mise en place du partenariat. Dès lors, il semblerait que les acteurs porteurs du projet cherchent spontanément à adopter diverses stratégies pour obtenir cette confiance. Une dernière condition primordiale serait la définition commune des rôles de chacun des acteurs que ce soit sous forme de frontière ou de zone commune. Ainsi, la mise en place du partenariat correspondrait à un processus dans le sens où sa construction a lieu dans le temps et dépend d'un travail préalable (confiance, intégration.) Enfin, la mise en place du partenariat école-familles trouve son origine dans l'identification d'un problème : la régulation des relations école-familles. Ainsi, le partenariat est considéré comme un moyen pour permettre plus de réussite, d'épanouissement et in fine d'intégration de l'élève dans la société.

D'autres questions restent ouvertes : le partenariat, un beau concept pour réguler les relations école-familles, mais sur le terrain il n'est possible que si et seulement si certaines conditions sont remplies. Les écoles sont-elles suffisamment ouvertes à la démocratie participative ? Les familles suffisamment ouvertes au collectif ? Les familles précarisées suffisamment soutenues pour prendre leur place ?

Bibliographie

- *Contrat pour l'École* de 2005 élaboré par Marie Aréna fixant les dix priorités, chiffrées et programmées.
- *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. D. 24-07-1997 M.B. 23-09-1997.
- *Décret du 30 avril 2009 portant sur les Associations de parents d'élèves et les Organisations représentatives d'Associations de parents d'élèves en Communauté française*, Min. de la Culture et de l'Audiovisuel du Gouvernement de la Communauté française, LAANAN Fadila.
- *Participation, mode d'emploi. Pour une école parents a(d)mis*. Une initiative du Ministre de l'Enfance, chargé de l'Enseignement fondamental, Jean-Marc Nollet en collaboration avec la FAPEO, l'UFAPEC et la Ligue des Familles. 20002
- *Participer à l'école. Mode d'emploi*. Guide pratique à l'attention des directions, des pouvoirs organisateurs et de tous les acteurs éducatifs. Co-rédigés par l'UFAPEC et la FAPEO avec le soutien de la FWB, 2013.
- *Proposition de décret portant sur les associations de parents*
- BALLION Robert, *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock, 1982.
- BOUDON Raymond, DENEUNELAERE Pierre, VIALE Riccardo, *L'explication des normes sociales, que sais-je ?* Paris : PUF, 2001
- De MUNCK Jean ; VERHOEVEN Marie, *Les mutations du rapport à la norme; un changement dans la modernité ?* Bruxelles : De Boeck, 1997. Ouverture sociologique.
- de SINGLY François, *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Armand Colin, 2004. collection 128.
- DEROUET Jean-Louis, *Ecole et justice de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Métailié, 1992.
- DUBET François. (dir.), *Ecoles, familles le malentendu*. Paris : éditeur : textuel, 1997. Coll. c'est la vie.
- *DUBET François, Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil, 2002.
- DURU-BELLAT Marie ; Van ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*. Paris : Armand colin, 1999.
- FOURNIER M ; TROGER Vincent, *Les mutations de l'école; le regard des sociologues*. éd. sciences humaines, 2005. Auxerre cedex.
- GOMBERT Philippe, *L'école et ses stratèges. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, France. Presses universitaires de Rennes, 2008.
- HARDY Pierre, FRANSSSEN Abraham. *Eduquer face à la violence. L'école du « coup de boule » au projet*. Bruxelles-Charleroi : EVO a.s.b.l. 2000.
- MANGEZ Eric ; JOSEPH M ; DELVAUX B., *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*. CERISIS-UCL, 2002
- DRAELANTS Hubert ; DUPRIEZ Vincent ; MAROY Christian, *Le système scolaire*, CRISP, n°76, Bruxelles, 2011.
- MEIRIEU Philippe (dir.), *L'école et les parents ; la grande explication*, Paris : Plon, 2000.

- MONTANDON Cléopâtre, PERRENOUD Philippe, *Entre parents et enseignants, un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre famille et école*. Editions Peterlang SA, Berne, 1987.
- PERRENOUD P., MONTANDON C. (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne : Réalités sociales, 1988.
- REYNAUD Jean-Daniel, *Les règles du jeu, l'action collective et la régulation sociale*, Paris : Armand Colin. 1997.
- VAN ZANTEN Agnès (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. PUF, 2008. Presses universitaires de France.
- BERNIER L., DE SINGLY François., « Présentation. Familles et école », in *Lien social et politiques – RIAC*. n°35, 1996.
- DESLANDES Rolande, *Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels*, in *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 3, n°1-2, p.31-49, 1999
- DUPRIEZ Vincent., ZACHARY M-D. *Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement*. *Courrier hebdomadaire*, CRISP, n°1611-1612, 1998.
- VERHOEVEN Marie., *Normes scolaires et production de différences*, in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2012.
- FRACKOWIAK Pierre, *Un nouveau regard sur les rapports familles-école : une question de dignité, des enjeux de société*. Lien URL : <http://www.meirieu.com/FORUM/frackowiakecolefamilles.pdf>
- MANGEZ Eric, *Régulation et complexité des rapports familles-écoles*, in *cahiers de recherche du GIRSEF*, n°13, février 2002. Lien URL, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/35/61/PDF/013cahier.pdf>
- MONTANDON Cléopâtre., *Les relations des parents avec l'école*, in *Lien social et politiques- RIAC*, n°35, 1995, p.63-73, 1996. Lien URL : <http://www.erudit.org/revue/lsp/1996/v/n35/005192ar.pdf>
- BEUSCART Jean-Samuel ; PEERBAYE, Ashveen., *Histoire de dispositifs*, in *Terrains et travaux*, n°11, 2006. Lien URL : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=TT_011_0003
- Marie Verhoeven, *Accords et Désaccords: comment reconstruire des accords entre les partenaires de la relation éducative?* Communication orale lors d'un colloque organisé par la FEC en février 2003
- VAN CAMPENHOUDT Luc, FRANSSEN A, Hubert G, Van Espen A, Lejeune A, Huynen P, *La consultation des enseignants*. Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage, ministère de la communauté française, mai 2004.
- Communication de François Dubet pour le colloque *Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux ? Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes*, François Dubet, CADIS, Université de Bordeaux 2. Lien URL : http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque_declin_institution/notion_institution/
- <http://www.ufapec.be>
- Site mentionnant l'enquête PISA. Lien URL. <http://www.skolo.org/spip.php?article1276>
- <http://www.segec.be/Segec/ufapec.htm>

- CANET R., *Qu'est-ce que la gouvernance ?*, Conférences de la Chaire MCD. En ligne. <http://www.chaire-cd.ca>, mars 2004.
- MONTANDON Cléopâtre, *Les familles et l'école : épidémie ou panacée ?*, Texte d'une intervention dans le cadre du séminaire de l'ADESOV (Association des directeurs d'établissements scolaires officiels vaudois), Villars, septembre 1997
- MONTANDON Cléopâtre, *Quelques interrogations sur le partenariat, notamment sur la place de l'enfant*, Congrès AIFREF, Padova, 1999
- PERRENOUD Philippe, *Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*, texte d'une conférence donnée en novembre 2001 dans le cadre de l'établissement scolaire Elisabeth de Portes à Borex.
- LienURL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_04.html
- PETRE Bernard, *Ecole, parents : une affaire de territoire ? Enfant-roi ? Ecole et parents partenaires ? A la recherche de nouveaux équilibres*. Actes de la journée-débat à Louvain-la-Neuve, Enseignement Catholique Fondamental, 2008