

Ecole-familles : des trésors à découvrir !

Formation des équipes enseignantes
de l'école fondamentale

Danielle Mouraux

Action initiée par le Ministre de l'Enfance
Février 2004

Sommaire

SOMMAIRE.....	2
INTRODUCTION	4
POURQUOI SE PREOCCUPER DE LA RELATION ECOLE-FAMILLES ?	6
<i>Les enfants sont des tortues !?</i>	6
<i>Apprendre à se connaître.....</i>	7
<i>A deux, faire tremplin !.....</i>	8
<i>Former les enseignants.....</i>	8
LES QUATRE ETAPES DE LA FORMATION	11
PREMIERE ETAPE: MA FAMILLE.....	13
JEU DES « CHEMINS »	13
<i>Quelques éléments objectifs qui font la différence entre les familles :</i>	<i>15</i>
<i>Le fonctionnement des familles (des enseignants).....</i>	<i>17</i>
LA FAMILLE ET SES FONCTIONS.....	20
<i>La famille se reproduit</i>	<i>20</i>
<i>La famille produit économiquement.....</i>	<i>21</i>
<i>La famille transmet ses valeurs et sa culture.....</i>	<i>22</i>
LA FAMILLE ET LES RAPPORTS AU TRAVAIL, A LA NORME, AU TEMPS AU SAVOIR.....	25
L'HERITAGE CULTUREL : COMMENT LA FAMILLE TRANSMET-ELLE SES RICHESSES CULTURELLES ?.....	27
DEUXIEME ETAPE : MA FAMILLE ET L'ECOLE	29
JEUX DE ROLES.....	29
<i>Malentendu et mésentente.....</i>	<i>30</i>
CE QUE L'ECOLE FAIT A MA FAMILLE.....	33
TROISIEME ETAPE : LES AUTRES FAMILLES ET L'ECOLE.....	35
JEUX DE ROLES.....	35
CE QUE L'ECOLE FAIT AUX FAMILLES.....	37
A LA DECOUVERTE DES MODELES FAMILIAUX : ELEMENTS THEORIQUES.....	46
<i>Introduction : la modélisation.....</i>	<i>46</i>
<i>L'ethos domestique.....</i>	<i>49</i>
<i>Les modèles des familles populaires et des classes moyennes</i>	<i>53</i>
<i>Le rapport au savoir.....</i>	<i>55</i>
<i>Le modèle éducatif.....</i>	<i>56</i>
<i>Les systèmes d'action familiaux.....</i>	<i>58</i>
<i>Les stratégies familiales de mobilité sociale.....</i>	<i>59</i>

<i>La stigmatisation et le désengagement.....</i>	<i>61</i>
QUATRIEME ETAPE: LA RELATION ECOLE - FAMILLES.....	63
LES QUATRE ETAPES DE LA COMMUNICATION NON VIOLENTE.....	66
1- Observer sans évaluer.....	67
2- Identifier et exprimer les sentiments.....	69
3- Prendre la responsabilité de ses sentiments : reconnaître ses besoins.....	72
4- Demander ce qui contribuerait à notre bien-être.....	74
ECOUTER AVEC EMPATHIE	76
CONSTRUIRE UNE IDENTITE COLLECTIVE DE L'EQUIPE ENSEIGNANTE.....	79
POUR CONCLURE SANS EN FINIR	81
EN SAVOIR PLUS ?.....	83
SUR L'ECOLE MATERNELLE	83
SUR LES FAMILLES.....	83
SUR LA RELATION ECOLE-FAMILLES.....	84
SUR LA COMMUNICATION NON-VIOLENTE.....	85
QUELQUES SITES INTERNET A CONSULTER.....	85

Introduction

Ce dossier est né de l'action *Ecole-familles : des trésors à découvrir !* lancée en décembre 2002 en vue de produire et diffuser des outils d'information, de formation et d'animation des familles et des écoles maternelles.

Initiée par le ministre de l'Enfance chargé de l'enseignement fondamental, Jean-Marc Nollet, cette action a été confiée à l'Ecole des Parents et Educateurs et menée par Danielle Mouraux, sociologue, qui en a conçu, testé et rédigé les différents outils.

Cette action a bénéficié de la précieuse collaboration de Marie-Luce Scieur, sociologue à la FUNOC et a été soutenue par un groupe d'accompagnement composé de différents acteurs de l'Ecole. Tous les outils ont été expérimentés et soumis à la critique d'enseignants, d'éducateurs, de travailleurs sociaux, de parents. Que tous ces partenaires soient ici vivement remerciés et trouvent dans ces outils qu'ils ont contribué à construire l'occasion de parfaire leur difficile pratique.

Ce dossier s'intègre intimement et trouve son sens dans l'ensemble des outils de l'action :

Pour informer	<ul style="list-style-type: none">➤ Un dépliant (publié en 350.000 exemplaires) <i>L'école maternelle est un coffre aux trésors ... Et si on l'ouvrait ?</i> où un enfant, sous les traits d'un lapin, raconte aux parents ce qu'il fait et apprend à l'école.➤ Un livret (publié en 30.000 ex.) destiné aux personnes en contact avec les parents de jeunes enfants : il explique l'action et invite à diffuser activement le message du dépliant.➤ Une affiche (publiée en 20.000 ex.) qui délivre sous forme graphique les deux messages essentiels : <i>l'école maternelle aide à grandir</i> et <i>Ensemble, quel tremplin vous faites !</i>
Pour former	<ul style="list-style-type: none">➤ Un module de formation des enseignants pour connaître les fonctions de la famille et la diversité des modèles et stratégies scolaires afin de dynamiser la communication et la relation.➤ Un recueil d'actions à mener avec les parents pour mieux comprendre l'école maternelle, ses enjeux, ses règles, ses attentes et communiquer dans un esprit de participation.

<i>Pour animer</i>	➤ Un dispositif d'animation de rencontre entre parents et enseignants pour lister les questions et les désaccords et traiter les problèmes identifiés en profondeur, jusqu'à la négociation et la décision de programmes d'actions.
---------------------------	--

Ces trois derniers outils, dont le dossier que vous avez en mains, seront publiés en 600 exemplaires et confiés aux opérateurs de la formation continue et de l'éducation permanente afin qu'ils leur donnent vie en les mettant en pratique dans les écoles et dans les lieux qui accueillent les parents de jeunes enfants.

Vous pouvez voir tous les outils sur le site www.ecole-parents-admis.be et vous les procurer gratuitement en téléphonant au n° 0800/20000

Pourquoi se préoccuper de la relation Ecole-familles ?

Les enfants sont des tortues !?

Les enfants n'entrent pas vides à l'école maternelle. Dès le premier jour, ils emmènent avec eux, dans leur tête, leur corps et leur cœur, tout ce qu'ils reçoivent et apprennent dans leur famille ; cela fait partie intégrante d'eux-mêmes, ils ne peuvent le déposer au seuil de la classe comme on accroche sa veste au portemanteau. Cela se voit, se sent, s'entend dans leur manière d'être et de faire, dans leurs allures, leurs gestes, leurs paroles et leurs silences. C'est leur richesse ... mais aussi, parfois, leur fardeau : cela dépend du regard que l'école porte sur les familles et de la vision que les familles ont de l'école ...

La famille est la première responsable de l'éducation des enfants non seulement par tout ce qu'elle leur donne mais aussi par le rôle central qu'elle joue dans leur rapport à l'école. En effet, pour se lancer dans l'aventure scolaire, tous les enfants ont besoin de trois autorisations familiales :

1. ils doivent s'autoriser à apprendre en dehors de la famille et à devenir autres que leurs parents ;
2. ils doivent se sentir autorisés à le faire par leurs parents ;
3. ils doivent autoriser leurs parents à rester ce qu'ils sont.

Sans ces autorisations, ils risquent de rencontrer un des obstacles majeurs à l'émancipation scolaire des enfants, à savoir le renoncement : renoncer à l'école pour rester fidèle à la famille ou renoncer à la famille –voire la renier- pour réussir à l'école !

Ce reniement est le résultat dramatique d'une dynamique qui produit trop souvent un **monumental malentendu** : Ecole et familles ne se comprennent pas, ne se (re)connaissent pas : elles ne sont pas sur la même planète, les demandes de chacune sont lues par l'autre à travers un verre déformant.

Ce malentendu est souvent interprété comme une mésentente, un désaccord, une divergence, une agression ... qui à son tour entraîne brouille, querelle et désunion. Et les sentiments s'exacerbent : exaspération croissante des enseignants, ras-le-bol face aux parents, trop présents ou trop absents ; agressivité des parents, tentatives maladroitement de montrer leur (bonne) volonté ; et chez tous, une crainte généralisée, une peur de parler vrai, d'aborder l'essentiel, à savoir l'éducation des enfants.

Cette escalade entre *malentendu* – *mésentente* – *querelle* – *rupture* – *fossé* est vécue tant par les parents que par les enseignants, mais aussi par les enfants, comme une violence dont nul ne sait plus exactement la cause.

Apprendre à se connaître

Pour lever ce malentendu, il est capital que les enseignants connaissent mieux les familles et les parents l'école¹. Mais c'est insuffisant : il faut aussi que chacune en apprenne davantage ... sur elle-même, sur son propre rôle, ses fonctions sociales, son évolution, ses fonctionnements. Ce besoin de savoir qui l'on est et qui est l'autre est renforcé par la rapide évolution que connaissent depuis une trentaine d'années ces deux piliers de l'éducation que sont la famille et l'école. Elles ne se reconnaissent plus elles-mêmes car les images d'hier, d'aujourd'hui et de demain se superposent et s'opposent en un flou nébuleux qui entretient le malentendu.

Ces apprentissages de type sociologique visent à ce que les familles (parents, enfants) et les agents de l'Ecole (enseignants, directions, partenaires) puissent davantage ...

Connaître l'Ecole	<ul style="list-style-type: none">• Ses enjeux, son fonctionnement, ses règles, ses objectifs, ses méthodes.• Sa prégnance dans la formation de la jeunesse, son pouvoir de reproduction et d'émancipation sociales.• Comprendre son évolution : sa volonté de changement (démocratique), ses réformes, ses projets, ses essais, ses erreurs, ses difficultés.
Connaître la Famille	<ul style="list-style-type: none">• Ses modèles de fonctionnement, ses fonctions sociales, ses valeurs, ses méthodes.• Son pouvoir sur les enfants et, par l'héritage culturel, sur la structure sociale.• Comprendre l'évolution de la Famille : sa fragilisation, sa diversification, ses tendances actuelles (droits de l'enfant, individuation, partage des rôles,...), ses difficultés éducatives, ses échecs, ses espoirs.
Comprendre	<ul style="list-style-type: none">• Les contraintes (à cause de l'autre, je dois ...) et les libertés (grâce à l'autre, je peux ...)

¹ Toutes les familles et tous les parents sont concernés, car le malentendu les touche tous, sans distinction de position sociale et culturelle. Toutefois ses effets ne sont pas partout les mêmes : les familles défavorisées et dévalorisées en paient nettement plus cher le prix, notamment en échecs scolaires et sociaux. Si l'école veut réellement travailler à l'émancipation des plus faibles, il est urgent qu'elle porte en priorité ses efforts d'écoute et d'accueil vers ces familles.

les rapports entre Ecole et Famille	<ul style="list-style-type: none"> • Les images et attentes réciproques • Les stratégies scolaires des familles et les stratégies familiales des écoles • le partage de la responsabilité éducative : la complémentarité de la Famille et de l'Ecole, leurs intérêts spécifiques et conjoints, les freins et les aides à leur collaboration.
--	---

A deux, faire tremplin !

La relation Ecole-familles est bien plus qu'une simple affaire de civilité, de bonne entente ou de convivialité entre adultes ; bien plus qu'un détail que l'on ajoute ou non au projet de l'établissement, un accessoire pour faire joli, une prime qui aurait l'avantage de rendre la vie plus agréable.

La relation Ecole-familles occupe une place centrale, elle est **au cœur** de l'éducation. Elle ne peut être ignorée ou négligée sans risquer de gâcher voire de rater la mission éducative dont les adultes sont chargés, qu'ils soient éducateurs professionnels ou naturels.

Quelle que soit la distance culturelle qui sépare l'Ecole et les familles, la relation qui les unit peut et doit se tisser sous l'énergique forme d'un tremplin sur lequel les enfants (re)bondiront vers leurs apprentissages. Ce tremplin sera construit de mille liens qu'école et familles tisseront peu à peu au gré de mille actes : se parler, s'écouter, se connaître, discuter, négocier, se mettre d'accord, rester soi-même, agir ensemble.

Ce tremplin ne sera efficace que si les trois partenaires sont présents et actifs : si l'enfant a suffisamment de force pour sauter et si les adultes, parents et enseignants, tiennent solidement chacun un bout du tremplin. En effet, c'est dans ce triangle enfant-école-famille que se construit, jour après jour, la réussite ou l'échec. A condition toutefois que chacun puisse rester ce qu'il est et agir en tant que tel ; que l'élève puisse être enfant, que la famille reste familiale et l'école scolaire, tout en sachant que des actions communes sont à mener ensemble ...

Former les enseignants

Dans la pratique, la relation Ecole-familles ne peut continuer à s'improviser car ses enjeux agissent à la fois sur l'efficacité et sur l'égalité recherchées par le système scolaire : elle doit être analysée, décortiquée, comprise dans les cent visages de sa réalité.

C'est pourquoi cette action propose ce module de formation aux enseignants², confirmant par là le rôle moteur qu'ils jouent dans le développement d'une relation solide entre l'Ecole et les familles.

Ce module a été **expérimenté avec trois équipes** enseignantes d'écoles maternelles³ qui, au-delà de leur satisfaction globale quant aux apprentissages réalisés, ont insisté sur le plaisir qu'elles ont ressenti à travailler en équipe : cela les a amenées à mieux se connaître et à réfléchir ensemble à des questions qui dépassent la didactique ou la pédagogie.

Ces bénéfices d'une formation en site n'empêchent évidemment pas que le module soit réalisé avec des enseignants issus d'écoles différentes : l'expérimentation a montré que cette formule est elle aussi très positive par les échanges d'expériences qu'elle permet.

Ce module de formation présente une progression en quatre étapes ; il opte résolument pour une **pédagogie constructive, active et participative** et propose de partir des observations des participants afin de mener la recherche et l'analyse des diverses facettes de la relation Ecole-familles. C'est pourquoi les quatre étapes sont parsemées d'activités et d'exercices à réaliser en groupes de taille variable : réflexions en duos, jeux de rôles, sous-groupes thématiques, synthèses collectives, ...

Le module offre également de larges parties **d'informations théoriques** dont le but n'est pas l'accumulation de savoirs encyclopédiques mais la découverte d'une diversité d'approches parmi lesquelles chacun pourra choisir ce qui lui convient le mieux dans sa propre pratique. Il serait donc malvenu que l'animateur se transforme en professeur et que ces éléments théoriques se muent en cours de sociologie. Il est de loin préférable que, s'étant approprié l'essentiel, l'animateur distille la théorie tout au long des échanges, puis en présente une rapide synthèse aux moments désignés.

² Cette recherche était axée sur l'école maternelle et a été expérimentée dans ce niveau d'enseignement. Mais le module de formation est facilement adaptable au primaire.

³ Qu'elles soient ici remerciées pour leur participation active et critique à cette expérimentation qui a permis de construire cette formation « sur le vif », en partant directement des préoccupations des enseignantes. La taille de ces équipes a varié de cinq à dix-sept personnes ; elle n'exerce guère d'influence sur le déroulement du module, sauf évidemment sur le nombre de duos ou de petits groupes à former ainsi que sur le temps des mises en commun. La directrice d'une seule école a participé à la formation. La formation a été organisée selon des modalités différentes : trois jeudi après-midi, deux journées entières (ces deux formations étant inscrites dans le cadre de la formation continue) ; quatre mercredi après-midi, sous forme de bénévolat.

Afin de mieux identifier la nature des divers textes, ils seront colorés :

La trame du module (activités et exercices assortis de leur argumentation) est en noir

Les éléments théoriques sont en bleu

Les consignes à l'animateur sont en rouge

Les quatre étapes de la formation

Etapes	Objectifs	Méthode
Ma famille 3h⁴	Découvrir les éléments constitutifs et organisationnels du modèle familial dans les familles des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> Le <i>jeu des chemins</i> permet, à partir des choses de la vie quotidienne, de découvrir ce qui fait une famille et de voir comment elle fonctionne. Des apports théoriques montrent les fonctions sociales de la famille ainsi que son rôle dans la construction du rapport au travail, au temps, à la norme, au savoir.
Ma famille et l'école 2h	Découvrir les <i>lunettes</i> à travers lesquelles les parents enseignants regardent l'école	<ul style="list-style-type: none"> Jeux de rôle : deux personnes jouent le parent (enseignant de profession) et l'instituteur dans une situation conflictuelle ; ensuite les participants décrivent les éléments la scène, clarifient la vision réciproque de l'école et de la famille puis cherchent les malentendus et les mésententes. Une recherche de <i>ce que l'école fait à ma famille</i> aide à mesurer les effets de l'école sur les familles des enseignants.
Les autres familles et l'école 4h	Découvrir d'autres modèles familiaux et d'autres éthos (notamment domestique)	<ul style="list-style-type: none"> Jeux de rôles : des situations conflictuelles sont jouées avec un parent de milieu défavorisé puis un parent de milieu favorisé ; en décrivant les éléments scéniques, les participants identifient les représentations de l'école et de la famille puis les malentendus et les mésententes. L'étude de <i>ce que l'école fait aux familles</i> aide à mesurer les effets de l'école sur les familles des autres milieux. Des apports théoriques présentent diverses typologies de modèles familiaux, de styles éducatifs et de stratégies scolaires des familles.
La relation Ecole-	Chercher des moyens pour lever les	<ul style="list-style-type: none"> Par la communication non violente : elle permet de lever les malentendus et de gérer les mésententes

⁴ Les indications horaires correspondent aux expérimentations, réalisées en douze heures. Mais il est souhaitable que la durée de cette formation soit plus longue et atteigne au moins 18 heures.

familles 3h	malentendus et résoudre les mésententes	<ul style="list-style-type: none"> Par la construction de l'identité collective du groupe : elle aide à affermir la position institutionnelle des enseignants tout en construisant la participation des autres acteurs, dont les parents.
------------------------------	---	--

Les attentes face à cette formation sont fortes : les enseignants, en particulier ceux confrontés à des difficultés de relation avec les familles, aspirent à ce qu'on leur donne *des solutions*. **L'animateur ne peut les leur promettre, mais peut s'engager à leur donner les moyens et l'envie de les construire eux-mêmes.** Mais pour cela, il faut passer par toutes les étapes de la formation, sans se presser, en prenant le temps de s'imprégner des méthodes d'analyse de la réalité et des techniques d'intervention qui les rendront aptes à concevoir et mener une action plus pertinente.

- Pour éviter l'impatience qui mène au désintérêt, l'animateur **présente la formation dès le départ dans son ensemble**, en indiquant les points de départ et d'arrivée.
- Tout au long des étapes, et en particulier au début que chacune d'entre elles, l'animateur identifie les méthodes, les modes de pensée, les opérations mentales, les connaissances ... qui se transformeront peu à peu, dans la tête et dans les mains des enseignants, en outils pour agir.
- Régulièrement, il renvoie à la bibliographie.

Première étape : ma famille

Rien de tel que **d'examiner sa propre famille** pour comprendre comment fonctionne la Famille, quelles fonctions elle remplit dans la société d'aujourd'hui, de quelles multiples manières elle s'organise, quelle puissance elle exerce sur tous ses membres -en particulier sur les enfants-, comment elle produit et transmet ses valeurs, sa culture, ses richesses. C'est surprenant : nous faisons tous partie d'une famille, mais qui a déjà pris le temps de s'arrêter pour l'observer et analyser comment elle fonctionne ?

Les familles où l'un des parents - et a fortiori les deux - est enseignant sont **exceptionnelles** car on y mesure la plus petite distance culturelle⁵ entre elles et l'Ecole ; pour certaines, il y a quasi superposition et identification des deux cultures. Il est primordial que les enseignants le découvrent par eux-mêmes : c'est le premier but de ce module de formation.

Le deuxième est complémentaire, puisqu'il vise à montrer **l'infinie diversité des familles**, de leurs modèles et de leurs stratégies : les enseignants en prendront peu à peu conscience en la découvrant autour de la table, parmi les familles de leurs collègues ... qui leur sont pourtant proches et familières.

Jeu des « chemins »

L'animateur organise le travail comme suit :

Les participants travaillent à deux ; chacun décrit à l'autre la manière dont s'accomplissent chez lui les différentes étapes de démarches indispensables à la vie de toute famille. Chaque duo choisit un ou deux *chemins* dans la liste. En suivant les étapes

⁵ La notion de *distance culturelle* sert à décrire de manière imagée, en usant d'un terme géométrique, la différence de culture qui existe entre deux mondes, ici l'école et la famille. Dans le cas des familles enseignantes, la distance est très faible : les valeurs, les représentations, les regards sur le monde, les savoirs, les comportements des membres de la famille sont quasi identiques à ceux que l'Ecole transmet. D'autres familles se situent par contre à une distance impressionnante, si bien que l'enfant qui chaque jour parcourt cette *distance* entre sa famille et l'école, est tenu de changer radicalement de monde, de s'adapter, de faire des choix : on comprend qu'il s'épuise vite et qu'il risque fort de renoncer.

proposées (on peut en inventer d'autres), chacun décrit qui fait quoi, qui décide et qui intervient dans la décision et dans l'exécution des tâches au sein de sa famille⁶.

Les enseignants ne sont guère habitués à des formations de ce genre, où ils parlent d'eux-mêmes en tant que personnes et non uniquement en tant que professionnels. Il est honnête de les prévenir que le travail se basera sur ce qu'ils diront mais qu'ils sont seuls juges de leur discours ... et qu'ils peuvent aussi décider de se taire. Les échanges sur la famille sont souvent l'occasion de s'exprimer franchement sur son intimité et sont par là même porteurs d'émotions parfois intenses.

Chemins	Etapes
L'argent	L'origine de l'argent : travail, allocation, revenus divers – la tenue des comptes – le budget familial et les budgets individuels – l'argent de poche – les dépenses et leur gestion
Le linge	L'achat des divers linges (vêtements, draps, essuies) – le choix de les porter ou de les utiliser – le fait de le salir – l'envoi au linge sale – le lessivage – le repassage – le rangement – l'usage quotidien
Le frigo	Le choix du magasin et du moment des courses – l'achat, le choix des produits – le rangement – les menus – la préparation, la cuisine – le repas – la vaisselle – le rangement
Les loisirs	Le choix des loisirs individuels et collectifs – le mode (abonnement, à la séance) – le coût – le trajet – l'accompagnement – l'évaluation
Le temps quotidien	Le réveil et le lever – la toilette – le petit déjeuner – le « boulot » – le trajet et le transport – les repas – les activités individuelles et collectives – la TV – la soirée – le coucher
Les vacances	Le choix du moment, de la destination, de la nature des vacances – le budget – l'organisation pratique – les bagages – la vie sur place : les activités, l'emploi du temps, les tâches ménagères et familiales
Les jeux et jouets	Le choix – l'occasion (fêtes, récompenses, ...) – l'achat – la découverte – les règles d'usage (quand, où, comment, avec qui ?) – le rangement
L'école	le choix – le trajet et l'accompagnement – les contacts – le suivi des apprentissages – l'attitude vis-à-vis de l'enfant/élève
La santé	le choix du médecin et de la médecine – l'accompagnement – les décisions – la garde des enfants malades –

⁶ Les enseignants qui n'ont pas créé leur propre famille se réfèrent à leur famille d'origine. Ceux qui ne vivent plus en famille (départ des enfants, séparation du couple) se réfèrent au temps de leur vie familiale.

La mise en commun de ce jeu des chemins se fait par le récit rapide de ce que les duos ont découvert en se racontant ce qui se passe chez l'un et chez l'autre.

- L'animateur guide la recherche des éléments constitutifs des familles. Au fur et à mesure que les duos de participants exposent ce qu'ils ont découvert à propos des démarches quotidiennes, l'animateur fait apparaître les réponses à la question : *qu'est-ce qui fait la différence entre ces deux familles ?*
- L'animateur peut noter au tableau les réponses des participants en les organisant selon les grandes catégories d'éléments reprises dans le tableau qui suit.

Cet exercice vise non pas à dévoiler et discuter de ce qui se passe dans chaque famille, mais à pointer les éléments *objectifs* qui font que les familles ne fonctionnent pas toutes de la même façon.

Les réponses recueillies lors des expérimentations sont présentées dans le tableau ci-après ; il est bien sûr à compléter grâce aux apports de chaque formation.

Quelques éléments *objectifs* qui font la différence entre les familles :

Variables	Eléments
Composition de la famille	Nombre, âge et sexe des parents Nombre, âge et sexe des enfants ; présence constante ou intermittente (internat, kot) Etendue de la famille : présence et soutien des grands-parents, des collatéraux Age des parents au moment de la création de la famille Nature de la famille : mariée, séparée, recomposée Durée de la famille
Ressources de la famille	En argent : salaires, revenus En statut social : type de profession, mode de consommation En temps : occupation des parents, travail professionnel, horaires ; temps contraints et temps choisis En savoirs et compétences : formation initiale et continue, savoir-faire En relations : réseau d'amis, de connaissances ; rencontres, ouverture vers l'extérieur

	En loisirs : voyages, sports, jeux, En gestion : de l'argent, du temps, des savoirs,
Environnement de la famille	Logement : surface habitable, disposition des pièces, aménagement intérieur, jardin, Situation géographique : campagne, ville, bruit, propreté du quartier Environnement social et culturel : diversité ou uniformité, rencontre ou non avec d'autres familles, d'autres cultures
Habitudes culturelles	Besoins, envies, Passions : brique dans le ventre, amour de la nature, goût de lire, Rites, habitudes Expériences collectives d'événements marquants : fêtes, accidents, ... Tendance des membres de la famille à accepter ou à rejeter la vie familiale
Particularités des membres de la famille	Patrimoine de chacun : financier, économique, culturel, Expériences passées, familiales ou autres Education, héritage culturel, ethnique Santé Position des parents dans leur famille d'origine (aînés, cadets) Caractère des individus et leur capacité à changer ou à se remettre en question

La liste s'allonge et fait apparaître l'aspect aléatoire, hasardeux de la naissance : naître et grandir dans telle famille et à tel moment déterminent la vie que l'on mènera, et pas seulement pendant l'enfance.

Il apparaît en effet combien la famille, qu'elle soit d'origine ou créée, façonne ses membres, à son image ou contre elle ; qu'elle les inscrit, de gré ou de force, dans des manières d'être et de faire ; qu'elle revit, en blanc ou en noir, d'une génération à l'autre. Il devient clair aussi que la famille résulte directement de sa situation économique et sociale, de son histoire, ses ressources, ses membres, son décor ...

Grâce à cet exercice, les participants appréhendent déjà combien il est dérisoire de vouloir *changer* la famille et la modeler pour qu'elle réponde aux besoins et demandes d'une institution comme l'Ecole ! Ils entrevoient que le changement, s'il existe, ne pourra guère agir sur les choses, mais bien sur le **regard** que l'on porte aux choses et sur la **relation** qu'on établit avec elles ...

Le fonctionnement des familles (des enseignants)

Poursuivons l'analyse des familles des enseignants en cherchant les **éléments constitutifs du fonctionnement** familial : les rôles des membres (femmes, hommes, enfants), les règles et leur mode d'existence.

L'animateur pose successivement les questions suivantes :

- *Dans votre famille, quel est le rôle de la femme, de l'homme, des enfants ? Quel est leur pouvoir respectif ?*
- *Quelles sont les règles d'organisation de la famille ? (Citez chacun LA règle la plus importante)*
- *Comment les règles sont-elles connues, imposées, respectées, sanctionnées ?*

Un temps de réflexion individuelle peut être offert aux participants, qui ensuite font part au grand groupe de leurs découvertes.

L'animateur peut noter les réponses au tableau ou simplement les reformuler clairement afin qu'elles deviennent la propriété du groupe.

Cet exercice est doublement utile : il met en lumière les idéaux (démocratiques) et leurs limites (notamment la tendance de la femme à se *sacrifier*) et il esquisse les grandes lignes d'une description de l'ethos des familles des enseignants.

Construit à partir des expérimentations du module avec trois équipes enseignantes, le tableau qui suit est inachevé : c'est un chantier en construction qui pourrait, à terme, servir à mieux comprendre comment fonctionnent les familles des enseignants⁷.

Rôles et pouvoirs des membres de la famille	Femmes : grande participation à la décision ; très souvent exécution ; pouvoir réel, au quotidien, sur l'intendance ; amènent souvent les solutions pratiques aux problèmes ; se
--	---

⁷ Les animateurs qui accepteraient de poser leur pierre dans cette construction sont invités à transmettre leurs trouvailles à danielle.mouraux@skynet.be

	<p>soumettent, se sacrifient , acceptent de passer après les enfants et le mari (surtout pour les loisirs) ; attendent que les enfants soient grands pour s'autoriser à faire des choses pour elles, non obligatoires ;</p> <p>Hommes : le rôle traditionnel de chef de ménage est en baisse ; ils commencent à participer aux décisions matérielles du ménage</p> <p>Enfants : participent aux décisions, donnent leur avis ; aident à l'exécution</p>
Règles fondamentales	<p>Discussion sur tout, avant de décider ;</p> <p>Décision en commun</p> <p>Recherche de consensus</p> <p>Recherche systématique de l'avis des autres (adultes et enfants)</p> <p>Recherche de l'avis de personnes extérieures à la famille (parents, frères et sœurs, voisins, amis)</p> <p>Décision personnelle si problème personnel ou si urgence</p> <p>Spécialisation des domaines dans lesquels le père et la mère décident seuls</p> <p>Une fois la décision prise, on ne change plus</p> <p>Recherche de l'intérêt des enfants</p> <p>Rentabilité, productivité, efficacité, organisation</p> <p>Imposition de son avis personnel, autorité</p>
Mode d'existence des règles	<p>Implicite, par les actes</p> <p>Explicite, par le discours, les divers écrits (msm, petits mots, e-mails, ...)</p> <p>Suivant l'expérience : on réagit à ce qui ne plaît pas, on crée des règles</p> <p>Tableau des tâches et tableau d'évaluation (rempli par les enfants et par les parents)</p> <p>Organisation systématique des emplois du temps ; calendrier hebdomadaire réalisé ensemble</p> <p>Concrétisation et imitation (ex du tri du linge dans des mannes différentes)</p> <p>Si la règle n'est pas respectée :</p> <p>On la rappelle</p> <p>On tient bon, on insiste</p> <p>On encourage au respect de la règle</p> <p>On agit soi-même à la place de l'autre (ranger)</p>

	On tire la tête, on montre son mécontentement
Quelques mots pour résumer comment fonctionnent ces familles	Communication Démocratie Participation Respect Amour Complicité, connaissance profonde des autres Partage des responsabilités Se serrer les coudes

Le tableau le montre clairement, l'idéal démocratique est très présent dans les familles des enseignants : les droits de l'Enfant y sont généralement reconnus et pratiqués ; les statuts de la femme et de l'homme sont en train d'évoluer vers une plus grande égalité. Cependant, ces familles sont encore proches du modèle familial où la femme exerce un pouvoir certain en ce qui concerne l'intendance, l'organisation pratique, l'exécution des tâches ménagères. Les horaires particuliers des enseignantes n'y sont évidemment pas pour rien : disponibles aux mêmes moments que les enfants et de manière plus large que le mari, les enseignantes consacrent beaucoup de temps et d'énergie aux tâches traditionnellement dévolues aux femmes : la tenue du ménage et l'éducation des enfants, en un mot le foyer.

Prennent place ici quelques éléments plus théoriques qui permettent de considérer le système familial dans ses fonctions sociales et ses formes diverses. Trois éléments seront approfondis :

1. La famille et ses fonctions
2. Les rapports au travail, à la norme au temps, et au savoir
3. L'héritage culturel : comment la famille transmet-elle ses richesses culturelles ?

Certains éléments de cet apport théorique peuvent être distillés au fil des échanges précédents, mais il est utile de les présenter ici comme un tout, un système qui explique que les fonctions familiales sont permanentes mais que la manière de les assumer évolue rapidement.

La famille et ses fonctions

La famille remplit dans la société trois fonctions fondamentales, immuables sans doute : la reproduction, la production économique, et la transmission des valeurs. Trois fonctions qui perdurent au fil des siècles mais qui s'assurent de manière fort diverse selon la nature de la famille, selon l'époque et l'environnement.

La famille se reproduit

La fonction de reproduction consiste à faire des enfants, les éduquer et les autonomiser, c'est-à-dire les mener à la vie adulte. Cette fonction est marquée par une modification des lieux éducatifs : la famille n'est plus la seule à éduquer les enfants et elle transforme considérablement son propre milieu de vie.

Dès les années 50, la contraception et le travail de toutes les catégories de femmes réduisent fortement le temps consacré à la maternité et à l'éducation. Cela entraîne une profonde modification de la responsabilité parentale : jusqu'alors exercées ensemble et essentiellement au sein de la famille, les fonctions de garde, d'entretien et d'éducation des enfants se distinguent. Garde et éducation sont confiées à des tiers, qui s'institutionnalisent de plus en plus (crèche et école).

Même si le principe constitutif de la famille demeure identique et permanent, puisqu'il se base sur la filiation et la parenté, on assiste à un rapide changement des formes de cohabitation, qui produisent divers types de familles et de ménages :

- la **famille biparentale** est celle où la filiation est établie vis à vis des deux parents et où tous les membres cohabitent, formant ainsi une unité résidentielle, sociale, culturelle et économique. On l'appelle également famille nucléaire en référence au noyau.
- la **famille monoparentale** est celle où un seul lien de filiation est établi : la plupart du temps, la famille monoparentale se traduit par le lien de filiation exclusif entre la mère et l'enfant. La paternité n'est pas (re)connue.
- la **famille uniparentale** est celle qui découle du décès d'un des conjoints : la famille n'offre plus qu'un seul lien de filiation entre le parent survivant et l'enfant, mais le lien avec le parent décédé est reconnu et continue à exister virtuellement.

- le **ménage monoparental** est la manière de vivre des familles dont les parents ont divorcé. Le double lien de filiation de l'enfant subsiste avec le père et la mère, mais les parents cessent de cohabiter et deux ménages apparaissent. La famille, en tant que lien de filiation et de parenté, continue à exister.
- le terme "**familles recomposées**" n'est pas correct, car la famille, en tant que système de liens, est faite une fois pour toutes et ne peut se refaire. Quel que soit le mode de vie des parents (vie solitaire, cohabitation avec l'enfant, remariage, nouvelles filiations), la famille père-mère-enfant reste et persiste, elle est *éternelle et immuable*. D'autres familles, des nouvelles, peuvent bien sûr se former : elles aboutissent alors à des formes très complexes de familles à huit grands-parents, quatre parents et un grand nombre de frères et sœurs, demis ou entiers.⁸

La famille produit économiquement

La baisse de la mortalité puis l'arrivée de la contraception, qui donne aux femmes le pouvoir de décider quand et combien d'enfants elles veulent, ont permis le développement du travail de la femme qui influence considérablement les relations conjugales : les femmes acquièrent une autonomie financière, alors que les hommes deviennent dépendants des femmes pour leur survie ménagère ; l'ordre des choses s'inverse, car pour la plupart des femmes, la vie professionnelle vient, dans le temps comme dans les valeurs, avant la vie familiale et la maternité

La famille en tant qu'unité de production et de consommation économiques détermine la position sociale de ses membres dans la pyramide sociale. Naître et grandir dans une famille donne plus ou moins de moyens et de chances de grimper dans cette hiérarchie. Mais l'instabilité actuelle de la famille remet en cause la certitude de conserver sa position sociale d'origine : que

⁸ Noyaux familiaux selon le nombre d'enfants 2002 (INS) **Belgique**

Couples mariés sans enfants	35,1	Noyaux familiaux avec enfants	
Couples mariés avec 1 enfant non marié	18,5	28.5	68.8
Couples mariés avec 2 enfants non mariés	18,0	27.7	
Couples mariés avec 3 enfants non mariés ou plus	8,8	13.6	
Pères avec enfants non mariés	5,1	7.9	30.2
Mères avec enfants non mariés	14,5	22.3	
Total	100.0	100.0	100.0

le couple se sépare, que la mère restée seule ne trouve pas d'emploi, et voilà la famille plongée dans la précarité voire la pauvreté.

La famille transmet ses valeurs et sa culture

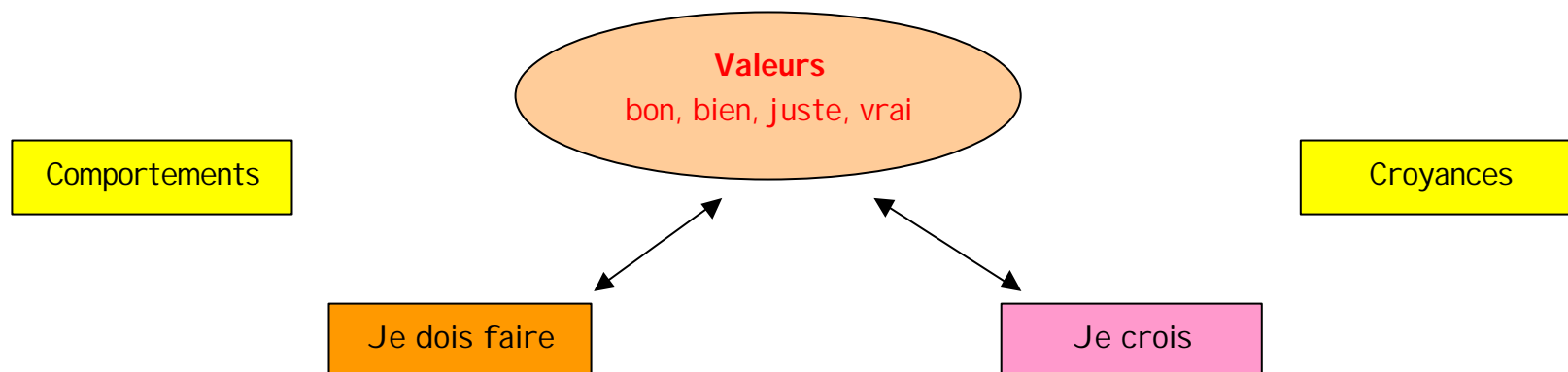
Une valeur, c'est une idée qui guide la vie. Une idée forte, qui résiste aux années, qui va peser sur les actes et les opinions, bref une idée qui va modeler la personnalité tout entière et symboliser la conception de la vie.

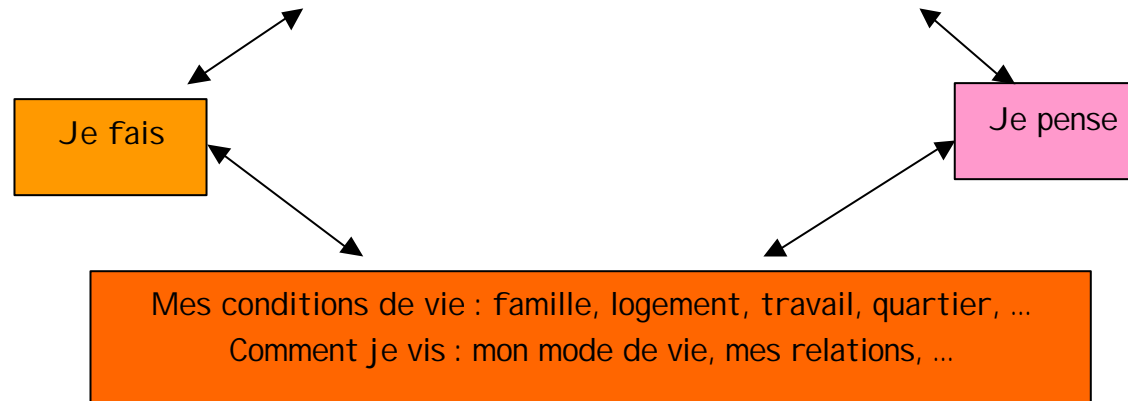
Pour transmettre une valeur, un simple discours ne suffit pas : il faut absolument passer à l'action ! La transmission d'une valeur implique l'immersion totale dans un *bain de valeurs*. La manière dont les adultes se comportent envers les enfants est donc essentielle dans la transmission des valeurs, puisque ce sont eux qui font *couler ce bain* en mettant les enfants dans des conditions de vie telles qu'ils leur font vivre certaines valeurs.

Les familles ont généralement des valeurs empreintes d'entraide, de solidarité, de partage, de générosité, de gratuité. Mais ces valeurs entrent constamment en conflit avec celles du monde du travail (*pousse-toi de là, que je m'y mette*), de l'école traditionnelle (*chacun pour soi, que le meilleur gagne*), de la société en général (*moi d'abord*).

Ce qui rend plus difficile le passage entre le monde familial et l'extérieur, c'est la différence entre les valeurs : ici et là, ce qui est bien, bon, juste, vrai ... n'est pas la même chose !

Les valeurs ne tombent pas du ciel. Elles se construisent à partir des conditions de vie tant objectives (les situations) que subjectives (la manière de les vivre) . Elles naissent de l'alliage des comportements et des croyances, de l'agir et du penser et indiquent ce que je pense être bon, bien, juste et vrai, ce qui contribue à former mon identité, ce que je suis.





Les familles produisent une **culture** qui se transforme au gré des nouvelles fonctions qu'elle remplit dans la société :

- La famille assure de plus en plus la **gestion de ses relations avec le monde extérieur**. Les familles doivent faire des choix de plus en plus fréquents, à propos de tout. Il n'y a plus un modèle unique, que tous appliqueraient sans trop réfléchir. Il faut sans cesse choisir entre diverses solutions possibles pour le travail des parents, la production, l'éducation et la garde des enfants, la relation conjugale, le réseau de relations, la gestion du temps libre, ...
- Autre nouveauté : la tendance de plus en plus forte à faire ces choix de manière collégiale. Depuis trente ans, les droits de l'enfant ont pénétré la famille de manière forte, rapide et profonde. L'autorité traditionnelle du père est ébranlée ; la femme réclame une participation à la décision et les idéaux de démocratie familiale donnent la parole aux enfants aussi. La **négociation permanente des choix** devient le mode de gestion interne des familles. Avec, bien sûr, les risques de conflits qu'elle suppose et le danger pour les parents (pour les pères surtout) de renoncer à fixer les repères et les limites.
- Nouvelle évolution : la tendance forte à faire de la famille un lieu d'épanouissement de chacun de ses membres. C'est ce que l'on appelle «**l'individuation**», qui est le fait de mettre l'accent sur ce qui fait le caractère unique, personnel, de

chacun⁹. Parallèlement, la famille se préoccupe également de **socialisation** : même si chacun est unique, il ne peut vivre seul ; il faut donc lui apprendre à vivre en harmonie avec les autres, à reconnaître et respecter les limites et les règles de la vie collective.

- Mais comme la famille confie davantage ses enfants à des tiers, cette socialisation n'est pas du seul ressort de la famille : c'est pourquoi l'on voit apparaître le concept et la pratique de **participation** de la famille à d'autres lieux éducatifs comme la crèche ou l'école.

En bref...

L'évolution la plus remarquable est sans doute le passage d'un modèle unique de famille à une **multiplicité** de formes, de manières de faire, de modes de vie. Avec la nécessité, si l'on veut continuer à vivre ensemble en bonne harmonie, de développer en parallèle la tolérance et l'esprit de solidarité. Avec aussi la difficulté croissante pour les familles d'assumer correctement toutes ces fonctions, en premier lieu la mission éducative : bien des familles, fragilisées par ces évolutions, se montrent et se disent désemparées, ne savent plus que faire ni comment faire pour *bien* faire ! Elles sont davantage dans la souffrance que dans la démission.

⁹ A ne pas confondre avec l'individualisation, processus qui met en avant la séparation des membres d'un groupe ou d'une société, qui d'un côté les rend plus autonomes, moins soumis aux groupes auxquels ils appartiennent, mais d'un autre côté relâche les liens, rend les repères plus flous, et mène à ce que certains appellent l'égoïsme social.

La famille et les rapports au travail, à la norme, au temps au savoir

Même si toutes les familles remplissent les mêmes fonctions, elles le font de manière différente, ce qui se marque notamment dans les rapports qu'elles établissent avec divers éléments centraux de la vie tels que le travail, la norme, le temps. Ces manières de faire (au-delà du discours) influencent et imprègnent fortement les enfants, qui peuvent paraître désespérés lorsqu'ils rencontrent d'autres conceptions et d'autres attitudes, notamment quand ils entrent à l'école.

Le **rapport au travail**¹⁰ peut être

- Coercitif : on travaille parce qu'il faut bien, parce qu'on est contrôlé ou qu'on se sent soumis à un contrôle éventuel
- Rémunératif : on travaille parce que ça rapporte (de l'argent, des récompenses, un statut, etc.)
- Jouissif : on travaille parce qu'on aime ce que l'on fait et qu'on le trouve intéressant
- D'impuissance : on ne travaille pas parce que ça ne rapporte rien, ça « n'avance à rien », on n'y trouve pas sa place ni son avantage

Le **rapport à la norme** peut être

- Rigide : il y a une loi, imposée de force par le plus fort, elle ne change jamais ; il faut bien s'y soumettre
- Faible : les règles varient constamment ; on ne sait jamais ce qui va se passer
- Souple : les règles existent, mais on peut négocier des exceptions ; on peut dire son mot

Le **rapport au temps** peut lui aussi être

- Rigide : on fait tous les jours la même chose au même moment, parce qu'on y est contraint
- Faible ou confuse : on change sans arrêt, au gré de l'humeur ou des circonstances
- Souple : on s'adapte aux imprévus, on structure soi-même le temps en fonction des tâches à réaliser

¹⁰ Les trois premiers éléments sont issus de **CORNET** Jacques, (1995) : *L'identité sociale : un éclairage sociologique parmi d'autres*,

Ajoutons le **rapport au savoir** ¹¹

- rapport de distinction : on cherche à savoir pour montrer qu'on sait
- rapport de fonctionnalité : on cherche à savoir lorsqu'on a besoin d'agir
- rapport de jouissance : on cherche à savoir pour savoir
- rapport d'impuissance : on ne cherche pas à savoir

Ces rapports, ces regards que l'on pose sur les éléments essentiels de la vie, ne sont pas choisis consciemment, de plein gré : ils sont construits à partir des conditions de vie de la famille, de l'histoire personnelle et professionnelle des parents, de leurs caractéristiques individuelles, du mode de fonctionnement du groupe familial. Ils ne sont pas exclusifs : on peut avoir à la fois un rapport de jouissance et de fonctionnalité au savoir ; mais généralement une tendance majeure se détache.

Ces quatre rapports (au travail, au temps, à la norme, au savoir) sont essentiels dans l'éducation de tout enfant, que ce soit en famille ou à l'école, même s'ils sont rarement présents, de manière explicite, dans les programmes d'étude. Ils s'y construisent pourtant, mais de manière invisible et inconsciente, par petites touches, par l'usage quotidien d'éléments qui peuvent paraître anodins mais qui sont de puissants instruments éducatifs : par exemple les bons points, les récompenses ... peuvent, s'il deviennent systématiques, induire un rapport au travail de type rémunératif. Les cinq minutes de retard, si fréquentes qu'elles deviennent la règle, peuvent entraîner un rapport confus au temps. Etre, selon son humeur, un jour permissif et le lendemain sévère crée un rapport faible à la norme.

Il est donc essentiel de comprendre que les enfants sont, dès leur naissance, formés à développer un certain rapport à la vie ; lorsqu'ils entrent en première maternelle, ils risquent de rencontrer d'autres rapports qu'ils ne connaissent pas ... et cette rencontre peut les désarçonner. Parfois, lorsque le fossé est trop grand et qu'ils n'en comprennent pas la raison, ils peuvent se sentir obligés, dès trois ans, à faire des choix douloureux afin de ne pas renier leur famille.

C'est pourquoi il est primordial que les enseignants réfléchissent sérieusement à leur propre action éducative et qu'ils répondent à ces deux questions :

1. quels rapports au travail, au temps, à la norme, au savoir voulons-nous privilégier dans la classe et dans l'école et comment pouvons-nous le faire ?

¹¹ **DEVELAY** Michel, cité par **RUANO-BORDOLAN** Jean-Claude, (1998) : *Eduquer et Former*, Sciences Humaines

2. comment faire comprendre aux élèves que ces rapports sont ceux de l'école et qu'ils peuvent être autres que ceux de la famille, que ces derniers ne sont pas « mauvais » mais simplement différents, que cette différence n'implique pas nécessairement de renier sa famille ou l'école ?

L'héritage culturel : comment la famille transmet-elle ses richesses culturelles ?

Toute famille possède un capital culturel, fait d'un assemblage unique de savoirs, de valeurs, de regards sur le monde, de langages, d'habitudes, de rites, de comportements, de jugements, de relations avec les autres ... Toutes ces choses qui font dire « chez moi, c'était comme ça ! »...

Toute famille transmet¹² son capital à ses enfants ; cela se fait de manière très particulière car, contrairement à un patrimoine matériel (comme une maison ou un meuble),

- le capital culturel ne se donne pas de manière immédiate : le transmettre prend toute une vie !
- il peut se transmettre à plusieurs personnes à la fois
- celui qui le transmet ne le perd pas.

La famille transmet son capital culturel en dehors de toute volonté explicite, un peu à l'insu du donateur et du donataire ; il passe des parents aux enfants via les mille détails de la vie de tous les jours : par la manière d'organiser la vie commune et d'éduquer les enfants, par ce que l'on dit et surtout par ce que l'on fait ; la transmission s'opère de manière invisible, secrète, un peu par osmose, comme une éponge se remplit peu à peu d'eau. L'affectif y occupe une place centrale, de même que l'irrationnel : la famille transmet sa culture tout d'un bloc, sans transmettre en même temps les moyens de la critiquer ou de s'en distancier ; elle n'use pas de démarche scientifique organisée ni réfléchie, elle n'a ni programme ni pédagogie élaborés.¹³

Cette transmission n'est pas automatique : ce n'est pas parce que Papa adore jardiner ou que Maman sifflote en travaillant que le fiston sera horticulteur et la gamine cantatrice ! Hériter de ses parents met les enfants dans une situation ambiguë :

¹² **MAUGER** Gérard, (2002) : *Capital culturel et reproduction scolaire* , in Sciences humaines n°36

¹³ **MEIRIEU** Philippe, (2002) : *Transmettre, oui mais comment ?* in Sciences humaines n°36

ils hésitent entre accepter l'héritage (c'est-à-dire se soumettre, se montrer dépendant, s'inscrire dans cette histoire familiale) et le refuser (c'est-à-dire montrer sa différence, son autonomie, faire preuve d'originalité et se distancier). Très souvent, les enfants se situent entre l'acceptation et le refus : par exemple ce fils hérite du goût de la lecture de sa mère, mais il critique le type de livres qu'elle lit, ou affirme ses propres goûts littéraires, ou encore nourrit sa mère de ses propres goûts, lui fournit d'autres livres, un peu comme pour racheter sa dette culturelle (tu m'as donné le goût de lire, mais je te donne le goût de la *bonne* littérature). Bref, la transmission du capital culturel n'est jamais sûre à cent pour cent : elle dépend à la fois de la capacité du donateur (les parents) à transmettre et de la volonté du donataire (les enfants) à hériter.¹⁴

Tous les capitaux culturels des familles sont différents les uns des autres. Si on les analyse selon la distance qui les sépare de la culture de l'école, on constate que certains en sont fort proches et que d'autres en sont à mille lieues. Mais ce qui compte, c'est ce que font les familles avec leur capital, c'est la manière dont les familles peuvent ou non transformer leur capital hérité en un capital scolaire, certifié par un diplôme.

Certaines familles se lancent à fond dans cette stratégie de *scolarisation* de leur capital : elles transforment leur maison en école, elles construisent des stratégies étudiées d'orientation, parfois même elles se mobilisent pour changer l'école à leur profit. A l'opposé, d'autres familles n'intègrent aucune dimension scolaire dans leur capital culturel, parce qu'elles voient l'école comme un lieu éloigné, spécialisé, savant, qu'elles n'oseraient jamais investir parce qu'elles se sentent incompetentes, timides ou trop peu sûres d'elles.

Il apparaît dès lors essentiel que l'école établisse avec les familles une relation de confiance qui permettra de chercher ensemble quels éléments culturels peuvent être travaillés et transmis à la fois à l'école et en famille, chacune à sa mode. Que peut-on faire ensemble, parents et enseignants, pour que les enfants développent des qualités porteuses de réussite scolaire et sociale telles que la curiosité, l'endurance, la recherche, le goût de lire, l'esprit critique, la confiance en soi, la solidarité, ... ? ***Quels enfants voulons-nous et quels adultes voulons-nous qu'ils deviennent ?*** C'est là la question essentielle à laquelle il faut absolument qu'Ecole et familles trouvent ensemble des réponses qui leur conviennent, sans se sentir obligées de changer de nature, en restant elles-mêmes !¹⁵

¹⁴ **DE SINGLY** François, (1996) : *L'appropriation de l'héritage culturel*, in Lien social et Politiques RI AC, 35

¹⁵ cette question est abordée au cours du dispositif de rencontre enseignants-parents, troisième outil produit dans le cadre de la recherche *Ecole-familles : des trésors à découvrir !*

Deuxième étape : ma famille et l'école

L'objectif de cette étape de la formation est de continuer à prendre conscience de la réalité des familles des enseignants. En abordant les relations qu'elles établissent avec l'école en tant que lieu de scolarisation de leurs propres enfants, la dynamique de cette relation apparaît, notamment la proximité des valeurs familiales et scolaires mais aussi la distinction entre malentendu et mésentente.

Jeux de rôles

Les participants sont invités à jouer une **rencontre entre un parent enseignant et l'instituteur de son enfant**.

Cette consigne concernant la profession du parent (enseignant) doit être clairement dite et répétée, car l'expérience montre que les participants l'oublient en cours de jeu. L'animateur peut par exemple demander à celui qui joue le parent de dire explicitement, à un moment de la scène, « *Moi qui suis enseignant, ...* »

Deux scénarios sont possibles ; on en joue un au choix ou les deux, successivement :

- Le parent est convoqué par l'institutrice parce qu'il y a un problème avec l'enfant
- Le parent vient se plaindre parce que son enfant a été victime d'une violence.

L'animateur insiste pour que les scénarios choisis relèvent bien de l'une de ces deux situations qui sont potentiellement conflictuelles ; sans cela, la scène jouée risque de ressembler à une agréable papote amicale, peu propice à des observations pertinentes.

L'animateur organise les trois séquences de travail suivantes :

1. Avant de jouer, les participants prennent connaissance de la grille d'observation (voir ci-dessous).
2. Pendant les jeux de rôle, ceux qui ne jouent pas observent et prennent des notes librement.
3. Après le jeu, les participants décrivent ensemble (dans la grille) les éléments scéniques afin d'identifier les représentations de l'école et de la famille et de chercher ensemble les éventuels malentendus (l'un ne comprend pas ce que dit l'autre et/ou ce qu'il veut dire) et mésententes (l'un n'est pas d'accord avec l'autre).

Afin que chacun sache de quoi il s'agit et que tous parlent le même langage, l'animateur explique la différence entre malentendu et mésentente, concepts qui se trouvent au cœur de notre découverte de la relation Ecole-familles.

Malentendu et mésentente

Le conflit trouve son origine dans deux situations totalement différentes mais difficilement distinctes ; le malentendu et la mésentente¹⁶. On les confond souvent et cette confusion envenime alors les choses, car le traitement que l'on réserve à l'une ne convient nullement à l'autre.

Ce que c'est	Comment on le traite
Le malentendu est un problème de compréhension du message de l'autre : on ne saisit pas ce qu'il dit ou ce qu'il veut dire, on lui prête un autre discours, on imagine des intentions qu'il n'a pas, on interprète ses mimiques ou ses gestes, etc. Ou à l'inverse, on sent bien que l'autre ne comprend pas ce qu'on dit ou veut dire, ...	Pour lever un malentendu , il s'agit d'abord de se rendre compte qu'il existe ; puis de le lever : redire ce que l'on a compris, questionner l'interlocuteur, lui donner le temps de préciser sa pensée et ses intentions. Ou parler soi-même de manière plus directe et plus vraie, dire plus clairement ce que l'on a en tête.
La mésentente n'est pas un problème de communication : on comprend très bien ce que l'autre dit, mais on n'est pas d'accord avec lui. C'est donc un problème de position, d'opinion, d'avis,... qui peut se transformer en conflit, querelle voire en rupture.	Pour résoudre une mésentente , il s'agit d'identifier clairement les positions, les avis en présence : dire ce que l'on pense, écouter patiemment ce que l'autre exprime. Puis, si un accord est souhaité, engager une négociation : argumenter, expliciter, justifier chacun sa position, accepter des

16 **MAULINI** Olivier : *La collaboration parents-enseignants dans l'école publique*, Intervention dans un colloque – Université de Genève

	compromis, bâtir de nouvelles propositions, etc. Bref, se mettre d'accord sur un minimum optimal. ¹⁷
--	---

¹⁷ ce mode de résolution des mécontentes est démocratique en ce qu'il donne à chacun l'occasion de dire son mot, d'exprimer son avis, de donner son opinion, bref de participer à l'élaboration des solutions aux problèmes identifiés. Mais celui qui a le pouvoir garde la main : il décide, mais seulement après avoir pris l'avis de tous. Un autre mode de gestion des mécontentes est le mode autoritaire, où le débat n'existe pas et où la position de celui qui a le pouvoir s'impose par la force.

Grille d'observation des jeux de rôle

L'animateur propose aux participants de remplir la grille collectivement. Il peut soit en distribuer un exemplaire à chacun soit remplir un agrandissement affiché au tableau soit travailler uniquement en oral.

Cette activité permet de prendre du recul et d'analyser les éléments qui composent la scène jouée : les décrire (leur attribuer des qualificatifs) permet de découvrir ce qui se cache derrière eux, de comprendre comment chacun voit l'autre et de percevoir s'il y a malentendu (et lequel) ou mésentente (et sur quoi elle porte).

Décrivez comment vous percevez ...	Chez le parent	Chez l'enseignant
L'état d'esprit des personnages		
Ce qui est dit, le dialogue		
La manière de parler, le ton		
Les gestes, les mimiques		
Le problème posé		
La solution proposée		
L'image de l'école, de la famille		

Identifiez l'éventuel ...	
malentendu	
mésentente, désaccord	

Ce que l'école fait à ma famille

L'exercice suivant permet aux participants de rechercher et de mesurer *ce que l'école fait à ma famille*, sur base d'un article de Philippe Perrenoud¹⁸.

Attention : il ne s'agit pas ici de l'école comme lieu d'activité professionnelle des enseignants, mais de l'école comme lieu de scolarité des enfants, prise dans son ensemble (pas seulement au niveau du maternel). Les participants sont invités à lister toutes les influences de l'école sur leur propre famille.

L'animateur organise les deux séquences suivantes :

1. Dans un premier temps, les participants, en duo ou en trio, notent librement leurs réponses à la question « qu'est-ce que l'école fait à ma famille ? » ; ils indiquent une cotation selon la difficulté qu'a la famille d'accepter les effets de l'école (0 = très difficilement, 10 = très facilement) ; ils notent leurs réponses sur des post-it.
2. Ensuite, l'animateur organise la mise en commun des réponses en positionnant les post-it au tableau et en construisant, avec les participants, une synthèse groupant les éléments en grandes catégories. Il peut s'inspirer des catégories de Philippe Perrenoud (présentées ci-dessous, dans la troisième étape).

¹⁸ **PERRENOUD** Philippe, (1994) : *Ce que l'école fait aux familles : inventaire*. In **MONTANDON** Cléopâtre et **PERRENOUD** Philippe (dir.) : *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Lang, www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html

Cet exercice soulève des questions sur le caractère privilégié des familles d'enseignants. L'animateur peut, en s'inspirant du texte qui suit, approfondir cette réflexion pertinente.

L'article d'Olivier Maulini¹⁹ résumé ci-dessous établit une liste d'avantages et d'inconvénients des familles d'enseignants. L'auteur se pose la question de savoir si, comme les cordonniers, elles sont vraiment les plus mal chaussées ...

Il relève quatre avantages des familles d'enseignants :

1. Le quotidien est facilité : mêmes horaires, mêmes calendriers pour les parents et les enfants.
2. Les parents sont des répétiteurs de luxe, à disposition des enfants.
3. Les enseignants ont des savoirs pédagogiques mais aussi stratégiques : ils comprennent le système, ses règles et ses coutumes, ils ont un capital intellectuel particulier.
4. L'avantage essentiel est leur capital culturel, qui passe par l'inconscient et l'implicite, dans les règles de vie de la famille, les gestes et les paroles quotidiens. Cela raccourcit d'autant la distance famille-école ; l'école est un terrain connu où les enfants se sentent directement à l'aise. Les enfants de ces familles adhèrent aux valeurs scolaro-familiales, mais savent aussi les relativiser grâce à l'obéissance critique qu'ils ont également apprise auprès de leurs parents.

Le revers de la médaille existe ; il y a des inconvénients :

1. Il y a risque d'overdose pédagogique, tant pour les parents que pour les enfants.
2. Les parents, excessivement clairvoyants, sont devant un dilemme : soit se taire vis-à-vis des erreurs qu'ils constatent chez leurs collègues, soit parler au risque d'excéder collègues et enfants.
3. L'enfant est prisonnier du regard scolaire de ses parents, il n'a plus de jardin secret, il n'est plus qu'un élève.
4. Quand il y a échec scolaire, il y a double souffrance : conflit identitaire des parents et difficultés de l'enfant.

¹⁹ **MAULINI** Olivier, (1997) : *Les enfants du cordonnier : bien ou mal chaussés ? Le métier d'élève et le métier de parent dans les familles enseignantes*, In L'Educateur, 1, p.10-14 <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/welcome.html>

Troisième étape : les autres familles et l'école

Dans cette troisième étape, le regard se tourne vers les familles autres que celles d'enseignants, qu'elles soient défavorisées ou favorisées. En effet, la relation entre l'Ecole et les familles est tout aussi importante pour les unes que pour les autres. Mais les effets négatifs de cette relation sont nettement plus graves pour les familles défavorisées car elles souffrent alors de la stigmatisation²⁰, notion qui sera approfondie par la suite.

Cette étape débute par l'analyse des représentations des enseignants à propos des familles. Afin de mieux percevoir les ressemblances et différences entre les types de familles et pour approfondir les démarches d'observation et d'analyse initiées lors de la deuxième étape, les mêmes techniques sont utilisées, à savoir le jeu de rôle et la grille *Ce que l'école fait aux familles*.

Jeux de rôles

Les participants sont invités à **jouer une rencontre entre un parent non-enseignant et un enseignant**.

Deux situations opposées sont jouées :

1. Le parent est « de milieu défavorisé »
2. Le parent est « de milieu favorisé »

L'animateur ne précise pas ce que sont ces milieux, il laisse aux acteurs la liberté de le faire eux-mêmes.

Deux scénarios sont possibles ; on en joue un au choix ou les deux, successivement :

- Le parent est convoqué par l'institutrice parce qu'il y a un problème avec l'enfant
- Le parent vient se plaindre : son enfant a été victime d'une violence

L'animateur insiste pour que les scènes jouées s'inscrivent bien dans les scénarios prévus.

²⁰ La stigmatisation est un processus de dévalorisation, de discrimination, qui atteint le plus souvent ceux qui sont acculés en bas de l'échelle sociale.

Il organise les séquences suivantes :

1. Avant de jouer, les participants prennent connaissance de la grille d'observation.
2. Pendant les jeux de rôle, les participants qui ne jouent pas observent et prennent des notes librement.
3. Après le jeu, les participants décrivent ensemble (dans la grille) les éléments scéniques afin d'identifier les représentations de l'école et de la famille et de chercher les éventuels malentendus (l'un ne comprend pas ce que dit l'autre et/ou ce qu'il veut dire) et mésententes (l'un n'est pas d'accord avec l'autre).

Grille d'observation des jeux de rôle

L'animateur propose aux participants de remplir la grille collectivement. Il peut soit en distribuer un exemplaire à chacun soit remplir un agrandissement affiché au tableau soit travailler uniquement en oral.

Remplir la grille permet de prendre du recul et d'analyser les éléments qui composent la scène jouée : les décrire (leur attribuer des qualificatifs) permet de découvrir ce qui se cache derrière eux, de comprendre comment chacun voit l'autre et de percevoir s'il y a malentendu (et lequel) ou mésentente (et sur quoi elle porte).

Décrivez comment vous percevez ...	Chez le parent	Chez l'enseignant
L'état d'esprit des personnages		
Ce qui est dit, le dialogue		
La manière de parler, le ton		
Le mouvement, les gestes, les mimiques		

Le problème posé		
La solution proposée		
L'image de l'école, de la famille		

Identifiez l'éventuel ...	
malentendu	
mésentente, désaccord	

L'expérimentation de cet exercice a fait apparaître que les relations avec les parents de milieu défavorisé sont souvent empreintes de malentendus alors que celles avec les parents de milieu favorisé recèlent des mésententes fondamentales sur les valeurs, les pédagogies, les méthodes. Souvent les enseignantes se sont dites blessées et choquées par les parents des milieux favorisés : cette souffrance se traduit directement dans le ton et les paroles échangées lors des jeux de rôles. A l'opposé, elles se sont montrées patientes et affables avec les parents défavorisés dont le jeu scénique fait apparaître des difficultés de compréhension mais aucune opposition véritable.

Ce que l'école fait aux familles

L'exercice suivant permet de rechercher et de mesurer *ce que l'école fait aux familles*, sur base de l'article de Philippe Perrenoud.

On considère ici l'école comme lieu de scolarité des enfants prise dans son ensemble (pas seulement au niveau du maternel).
Les participants sont divisés en deux groupes et sont invités à lister les effets de l'école sur

- Une famille de milieu favorisé
- Une famille de milieu défavorisé

1. Dans un premier temps, les participants, en duo ou en trio, notent librement leurs réponses à la question « qu'est-ce que l'école fait à cette famille ? » ; ils indiquent une cotation selon la difficulté qu'a la famille d'accepter les effets de l'école (0 = très difficilement, 10 = très facilement) ; ils notent leurs réponses sur des post-it de couleur différente selon la famille.
2. Ensuite, l'animateur organise la mise en commun des réponses en positionnant les post-it sur le tableau et en mettant l'accent sur les « cotations » qui mesurent la variation des effets subjectifs de l'école sur les divers types de familles.
3. Enfin, l'animateur s'inspire de la synthèse de l'analyse de Perrenoud pour apporter des éléments neufs, non cités par les participants.

Ce tableau résume les constats de Philippe Perrenoud ; cette synthèse est enrichie des apports des participants aux premières formations.

<i>En ce qui concerne...</i>	<i>Que fait l'école aux familles ?</i>	<i>Comment ? Avec quelle intensité ?</i>
Le temps	<ul style="list-style-type: none"> • L'horaire des cours rythme le temps quotidien, hebdomadaire, annuel, de manière non négociable. • Du temps est consacré au sommeil, à la toilette, aux trajets, aux devoirs, aux repas, aux discussions sur l'école, aux achats, ... à tout ce qu'il faut pour que l'enfant devienne un élève. • L'école oblige à synchroniser les horaires des enfants et des adultes. • L'école libère les familles de la garde des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus la prise en charge de l'enfant-élève par la famille est forte, plus le temps scolaire structure le temps de la famille. • Cette prise en charge varie selon les valeurs, les attitudes, les conceptions de l'éducation, de la sécurité, de la vie de famille ... • La contrainte scolaire est plus forte si elle est la première de la journée, si on se lève pour l'école. • L'école stabilise le fonctionnement des familles plus anarchiques.
L'espace	<ul style="list-style-type: none"> • L'école exige la présence physique des élèves en classe, donc les trajets domicile-école. • L'exigence de continuité scolaire limite la mobilité des familles. • L'école limite les possibilités de voyage (vacances, we) • L'espace intérieur du logement s'adapte au travail scolaire (chambre avec bureau) 	<ul style="list-style-type: none"> • Les familles plus mobiles se stabilisent ; la mobilité peut être signe de haut statut (voyager coûte cher, certains métiers de cadres obligent à de nombreux déplacements) ou de faible statut (recherche d'emploi, précarité). • L'aménagement de l'espace de logement varie fortement selon les moyens financiers : certaines familles ne peuvent rien aménager.

Le budget	<ul style="list-style-type: none"> • L'obligation scolaire entraîne des charges fiscales pour toutes les familles : une part de l'impôt sert à financer le secteur enseignement. • La fréquentation scolaire entraîne des frais divers : fournitures, déplacement, habillement, activités, soutien scolaire, accueil extra-scolaire, argent de poche « salaire », ... • L'école évite d'autres charges : instruction et garderie gratuites, activités culturelles et sportives à prix réduits, alimentation équilibrée, ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Le poids des frais scolaires sur le budget des familles varie fortement selon les dépenses réalisées et les finances disponibles. • Les dépenses ne se font pas seulement en argent, mais aussi en temps (pour entretenir les vêtements, préparer la nourriture, surveiller les travaux, etc.). • Les dépenses scolaires s'élèvent au fur et à mesure que l'enfant progresse dans sa scolarité.
Ce qu'il faut faire pour qu'un enfant soit capable d'être un « élève »	<ul style="list-style-type: none"> • Pour que les enfants soient en forme : les faire dormir, les nourrir, les laver, les vêtir, ... • Pour qu'ils aillent à l'école bien outillés : assurer le trajet, vérifier le cartable, mettre le matériel en ordre, ... • Pour qu'ils suivent l'instruction : surveiller les devoirs, aider à comprendre, pousser à apprendre, ... • Pour qu'ils réussissent : les motiver, les supporter affectivement (encourager, gronder, rassurer, féliciter...) • Pour qu'ils soient bien intégrés : répondre aux attentes des enseignants et de l'école, entretenir des relations, participer (réunions, fêtes, ...) • Parce que les enfants sont occupés à l'école : ranger, nettoyer à leur place ; compenser le 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants veulent paraître « normaux », comme les autres, et paraître à leur avantage. • Enormes variations dans l'ampleur des tâches selon les familles et les enfants, leur capital culturel. • Risques d'excès : faire l'école à la maison, coacher, pousser au « tout éducatif » même dans les loisirs, soumettre l'affectif au scolaire. • Les parents assument ces tâches mais aussi les frères et sœurs, les grands-parents, ... • Ces tâches sont fixées de manière unilatérales par l'école ; elles ne sont guère négociables. • Mais elles épargnent à la famille les tâches de garde et d'instruction.

	manque à gagner.	
Le contrôle des conduites des enfants	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler les conduites des enfants pour qu'ils soient <i>réellement</i> des élèves : qu'ils aillent bien à l'école, soient éveillés à temps, propres, disposés à apprendre, ... • Motiver les enfants • Protéger les enfants des dangers et des risques de la vie scolaire • Contrôler les conduites en classe : encourager ou obliger les enfants à être polis, ordonnés, appliqués, sociables, dociles, ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Le contrôle exercé par les parents est soit préventif (soutien, encouragement) soit répressif (suite à des écarts). • L'intensité du contrôle parental dépend de la coopération des enfants. • Le contrôle varie selon l'adhésion des parents aux attentes normatives de l'école : il est ressenti comme contrainte quand la famille se sent obligée d'agir contre son gré. L'école devient alors la <i>police des familles</i>. • Le contrôle scolaire parental peut structurer le système familial, notamment en légitimant l'autorité.
L'éducation encadrée	<ul style="list-style-type: none"> • Eduquer les enfants pour qu'ils fassent <i>correctement</i> leur métier d'élève : être sociables, travailler régulièrement, se concentrer, réfléchir, respecter les autres, maîtriser leurs corps et leurs émotions, être propres et soignés, ... (= éthos scolaire). • Tout faire pour que les enfants s'en sortent : les doter d'un capital culturel et intellectuel scolairement rentable (avec le risque d'anticiper, d'aller trop vite et de déstabiliser l'enfant). • Prendre en charge le travail scolaire : surveiller les devoirs mais aussi enseigner à la place de l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les attentes éducatives de l'école ne sont ni connues ni appréciées ni satisfaites de la même manière par toutes les familles. • L'école juge les familles responsables des manquements à ces attentes : les enfants paresseux, indisciplinés seraient le fruit de l'incompétence des familles. Par contre, les familles seraient moins vues comme responsables de l'intelligence ou de la curiosité des enfants. • Les stratégies de réussite varient selon le milieu : les classes populaires et moyennes poussent les enfants à anticiper les apprentissages, les milieux privilégiés comptent sur le développement intellectuel, la maîtrise de la langue, le capital culturel. C'est eux qui s'adaptent toujours le plus vite à toute réforme.

		<ul style="list-style-type: none"> • D'énormes différences séparent les familles quant à leur capacité à prendre en charge le travail scolaire : connaissances, compétences, temps, envie, force. • L'école a le pouvoir de remplacer le projet éducatif familial et de transformer les parents en auxiliaires éducatifs : c'est parfois confortable et sécurisant.
La maîtrise de l'avenir de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • L'école prive ou délivre les parents de la présence des enfants. • L'école transforme les enfants en profondeur : elle prive les parents du pouvoir de les modeler à leur guise. • Les enfants s'approprient la culture scolaire et s'éloignent de la famille. • Les enfants apprennent plus que les programmes : leur curriculum caché touche au rapport à la norme, au travail, au temps, au savoir, aux valeurs, aux autres, à l'autorité, à la compétition, ... Ils apprennent des manières de penser, de faire, d'être, de juger. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un enfant a besoin de trois autorisations pour réussir : apprendre sans et plus que ses parents, s'autoriser à le faire, accepter que ses parents restent ce qu'ils sont. Cette opération est plus difficile dans les milieux populaires à cause du danger du reniement. • Ces influences éducatives sont ressenties différemment : certaines familles voient l'école comme une alliée (même si ce n'est pas toujours agréable) , d'autres comme un mal nécessaire, une violence faite à l'enfant et à ses parents.
L'enfant lui-même	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants subissent à l'école de fortes pressions qui se traduisent par leur humeur et leur manière d'être. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'effet quotidien de l'école sera différemment ressenti selon le moment où les parents récupèrent l'enfant ; • il sera différemment apprécié selon qu'il paraît ou non bénéfique à l'enfant.
L'image de soi des parents, de la famille	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves sont sans cesse l'objet d'évaluations formelles ou informelles, sur leurs compétences et leurs conduites. • Ces jugements influencent leur image de soi, leur réputation, leur vie quotidienne (en classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque l'école juge l'enfant, elle juge ses créateurs, ses parents et sa famille. • L'école valorise les parents dont les enfants réussissent.

	<p>leur réputation, leur vie quotidienne (en classe et à la maison), leur réussite et en bout de course leur formation scolaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les familles réagissent à ce jugement : désarroi, honte et culpabilité en cas d'échec ou de mauvaise conduite ; fierté en cas de réussite. 	
La vie privée	<ul style="list-style-type: none"> • L'école prend connaissance d'éléments de la vie privée des familles : état financier, situation familiale, santé, déviances, mode de vie. • L'école <i>surveille</i> les familles (devoir d'intervention en cas de maltraitance). • La famille se sent dévoilée, dénudée par l'école. • La famille impose parfois le secret ou la confidentialité aux enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants parlent de leur famille en classe, par mots et gestes, par leur conduite. • Cette divulgation est vécue différemment : soit comme un contrôle judiciaire soit comme une relation amicale.
La réussite ou l'échec	<ul style="list-style-type: none"> • La famille doit faire face au verdict de l'école : réussite ou échec. Elle doit s'y adapter, changer ses plans et rabattre ou rehausser ses espoirs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire son deuil d'un espoir de réussite est d'autant plus difficile que l'on y a cru longtemps et fortement. • La frustration dépend de l'importance donnée au diplôme comme clé de la réussite sociale . • La sélection scolaire peut empoisonner la vie d'une famille pendant des années.
La vie sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Les parents jouent un nouveau rôle, celui de parents d'élèves, avec ses droits et devoirs. • La famille élargit son réseau de relations : les enfants se font des amis, les parents suivent. • La famille modifie ses relations avec l'extérieur : visites dans les classes, 	<ul style="list-style-type: none"> • La famille s'insère autrement dans le tissu social ; l'école lui spécifie une nouvelle identité sociale. • Ce nouveau rôle est joué de manière diverse : avec plaisir, fierté, intérêt, ... ou avec ennui, embarras, angoisse, crainte. • Il entraîne intégration ... ou exclusion car l'école

	rencontres et réunions de parents.	définit ce qu'est un <i>bon</i> parent d'élève : c'est celui qui vient à l'école, s'intéresse, participe...
--	------------------------------------	---

C'est parce que tous ces effets de l'école sur les familles apparaissent comme *normaux* voire même ne sont pas perçus (parce que tellement naturels qu'ils sont intériorisés) que l'on peut parler d'un **ordre scolaire**, considéré par tous comme la seule manière possible d'organiser la vie des enfants aujourd'hui.

Cet ordre scolaire, on l'a vu, influence la vie des familles ; mais il ne le fait pas partout dans le même sens ni avec la même intensité. Entre les familles, les différences portent autant sur ce que l'école leur fait réellement que sur la conscience qu'elles en ont. Cette conscience plus ou moins claire de la dépendance des enfants et des familles à l'égard du monde scolaire provient de l'interprétation et de la gestion des contraintes réalisées par chaque famille.

Pour comprendre **pourquoi toutes les familles ne réagissent pas de la même manière à ces contraintes**, il faut considérer non seulement les éléments *objectifs* tels que la position sociale et le capital culturel mais aussi tout le *subjectif*, c'est-à-dire la manière dont la famille vit ces conditions de base, les relations qu'elle noue, les actes qu'elle pose, la façon dont elle voit le monde et en particulier l'école.

L'influence n'agit pas à sens unique : la famille influence à son tour l'école, essentiellement par le biais de l'enfant, qui part à l'école chaque matin avec une disposition d'esprit et de corps façonnée par la famille.

L'enfant joue ainsi entre l'école et la famille un rôle essentiel de transmetteur ; mais il peut faire varier la puissance de cette transmission. Il peut jouer au paratonnerre et protéger sa famille, ou au contraire amplifier les effets, les dramatiser et déclencher ainsi l'envahissement quotidien de la famille par l'école.

C'est pour mieux comprendre l'infinie diversité des fonctionnements familiaux que diverses typologies sont maintenant présentées :

- L'ethos domestique (Cerisis)
- Les modèles des familles populaires et des classes moyennes (F.Dubet et D.Martuccelli)
- Le rapport au savoir (B.Charlot)
- Le modèle éducatif (Maccoby et Martin)

- Les systèmes d'action familiaux (C.Montandon et P-Y Troutot)
- Les stratégies familiales de mobilité sociale (J-M De Queiroz)
- La stigmatisation et le désengagement (J-C Croizet et J-P Leyens)

A la découverte des modèles familiaux : éléments théoriques

Voici quelques typologies intéressantes dans l'analyse de la relation Ecole-familles. Cette suite de concepts, d'analyses, de catégories peut sembler longue et lourde mais elle a le mérite de montrer la richesse des connaissances actuelles sur la relation Ecole-familles et d'offrir un choix entre différents angles d'attaque de la question.

Toutes les approches ne doivent pas nécessairement être vues lors de la formation ; l'animateur choisira d'approfondir ce qui lui semblera le plus approprié aux attentes des participants et proposera une lecture plus rapide du reste ou un stockage de l'information pour une utilisation ultérieure. Le contenu de ce chapitre théorique peut aussi être distillé au fil de la formation afin de ne pas assommer les participants. Chacun y puisera ainsi ce qui lui semblera pertinent dans sa découverte des familles.

Introduction : la modélisation

Chaque famille a son histoire propre ; elle appartient à telle classe sociale, elle est insérée dans plusieurs communautés, elle est aussi le carrefour de plusieurs destinées individuelles. Chaque famille est donc unique, singulière. Mais pour ne pas se noyer dans ces singularités, il est utile de rechercher des ressemblances, de former des « familles de familles », des types qui permettent de réduire l'infinie diversité des fonctionnements familiaux. Ces typologies réduisent et simplifient donc la réalité mais elles ont l'avantage de dessiner à grands traits quelques modèles auxquels les familles réelles ressemblent plus ou moins.

Pour comprendre à la fois cette grande diversité et cette uniformisation par l'invention de types, examinons ce tableau qui illustre deux variables anodines : la variable de la taille (petit/grand) et celle de la couleur (blanc/noir). Leur croisement donne quatre grands types qui se déclinent en une multitude de nuances, entre *petit blanc* et *grand noir*.

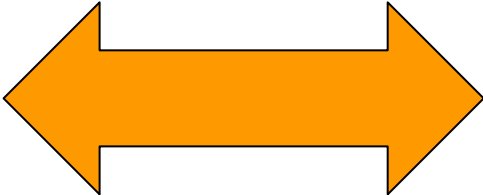
Les types qui sont décrits représentent les idéaux, les éléments les plus divergents, les quatre coins opposés. Cela ressemble quelquefois à une caricature, mais permet de bien comprendre ce qui différencie « le petit blanc, le petit noir, le

grand blanc et le grand noir ». Mais il ne faut pas oublier que la réalité se situe aussi sur l'ensemble de la surface, et que les distinctions ne sont pas toujours aussi vives : entre le noir et le blanc, il y a toute la gamme des gris ; entre le petit et le grand, il y a tous les moyens ...

L'ethos domestique

Une récente recherche²¹ décrit dans le détail les repères interprétatifs de l'école maternelle utilisés par les familles de milieux défavorisés, c'est-à-dire les éléments que ces familles mettent en avant lorsqu'elles « regardent » l'école. Le mot *domestique* qui qualifie cet ethos²² se réfère au foyer, à la famille, à la maison (et non au serviteur).

Sept axes interprétatifs :

Propreté, hygiène		saleté, désordre
Surveillance, protection		négligence
Discipline		laisser - aller
Apprendre		jouer
Chaleur, gentillesse		froideur, distance
Matérialité (objets)		inconsistance (idées)
Quantité		pénurie, pauvreté

²¹ **MANGEZ** Eric, **JOSEPH** Magali, **DELVAUX** Bernard (2002) : *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle*, Louvain-La-Neuve, CERISIS-UCL . A voir sur le site www.enseignement.be ou à se procurer (gratuitement) au n°0800/20000. Cette étude est privilégiée parce qu'elle est à la base de notre recherche, dont la finalité était de traduire ses découvertes en outils d'information et de formation.

²² L'*ethos*, ou *habitus*, est un ensemble de dispositions qui permet de voir le monde sous certains aspects, de lui donner un certain sens. C'est ce que nous avons traduit par l'image des *lunettes*, qui filtrent les regards que les familles posent sur la réalité (voir notamment le *livret* édité dans le cadre de la recherche *Ecole-familles : des trésors à découvrir !*)

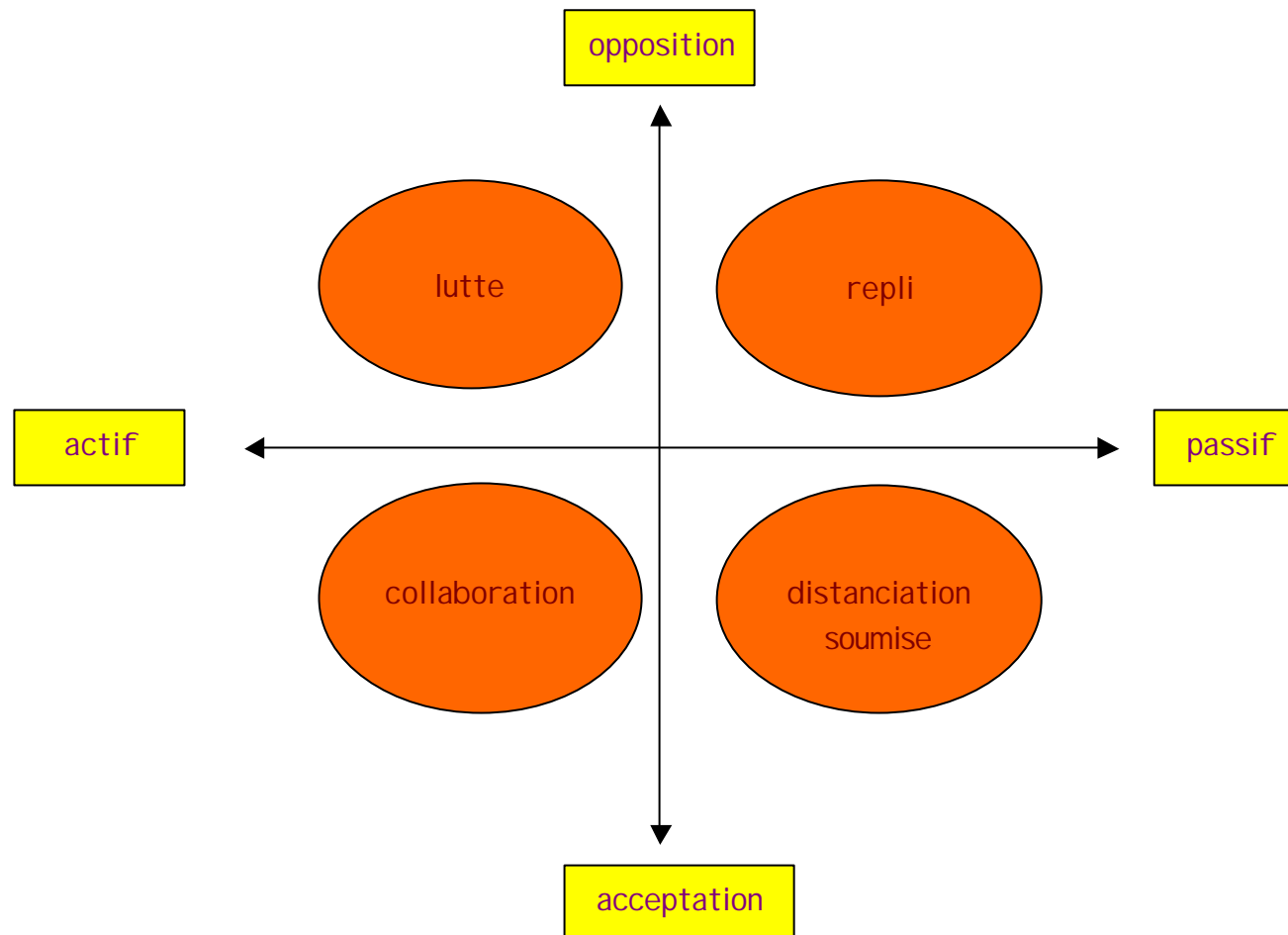
Ainsi donc, ces familles à l'ethos domestique seront satisfaites si elles estiment que l'école maternelle est suffisamment propre, sécurisée, sévère, exigeante, chaleureuse (aimante), concrète et productive. Par contre, elles seront mécontentes lorsqu'elles estimeront que l'école est sale, négligente, laxiste, ludique, froide, intellectuelle ou « paresseuse ».

Cette vision domestique doit être prise pour ce qu'elle est : non pas un modèle idéal d'école mais un système qui permet de comprendre **pourquoi ces familles mettent souvent le doigt sur des éléments peu scolaires**. Les messages ainsi transmis à l'école répondent essentiellement au besoin des familles de montrer qu'elles sont attentives à leurs enfants, qu'elles se préoccupent de leur vie à l'école, qu'elles sont de *bonnes* familles. Dans ces domaines domestiques, proches de leur vie familiale, elles se sentent compétentes et habilitées à dire leur mot. Jamais elles n'oseraient s'aventurer dans d'autres domaines, surtout pas celui de la pédagogie, des études ou de la gestion de l'école. Même s'ils sont parfois surpris voire heurtés de certaines pratiques pédagogiques, ces parents n'osent pas émettre des jugements, encore moins des protestations. Ils évitent les excès de familiarité et témoignent de leur confiance en évitant de mettre en cause les compétences professionnelles du maître, voire – tout simplement – de le rencontrer.

Savoir que c'est ainsi que les familles domestiques voient l'école est infiniment utile aux enseignants car cela leur indique le **chemin à suivre** : s'ils veulent atteindre ces familles et se faire comprendre, ils devront parler le même langage, discuter avec elles de ce qui attire en premier lieu leur attention, à savoir la propreté, la sécurité, la chaleur, le sérieux du travail, etc. Pour se comprendre, il faut d'abord parler la même langue et des mêmes choses. Mais cela n'implique pas nécessairement d'être d'accord avec ces idées ! Ce n'est pas parce qu'on s'intéresse à la sécurité qu'il faut la renforcer ! !

En effet : connaître cet ethos domestique ne veut pas dire qu'il faudrait s'adapter à cette image de l'école, c'est-à-dire que l'école renforce la surveillance, la discipline, qu'elle supprime les jeux, qu'elle submerge les enfants de travaux et de productions. Surtout pas ! Ce n'est pas cela qu'il faut changer, mais bien le regard que l'école porte sur ces familles et surtout ce qu'elle leur dit. Même s'il faut que l'école passe par les éléments de l'ethos domestique, il faut surtout qu'elle les dépasse et explique aux familles, de la manière la plus concrète possible, ce que sont les missions de l'école, qu'elle est en train de changer, qu'elle est en pleine réforme pédagogique et de programme, pourquoi et comment elle évolue, vers quoi elle va.

Ces *lunettes* que portent ces familles pour regarder vers l'extérieur influencent évidemment la manière dont elles se comportent vis-à-vis de l'école. La recherche du Cerisis identifie deux axes (la famille s'oppose ou accepte l'école et elle le fait de manière active ou passive) dont le croisement produit quatre grandes stratégies utilisées par les familles : la lutte, le repli, la collaboration ou la distanciation soumise. Seules les familles les plus actives oseront s'adresser à l'école, le plus souvent en parlant aux enseignants, entre deux portes, d'incidents de la vie quotidienne vécus par leur propre enfant. La plupart du temps, ces messages traduiront le mécontentement et porteront des reproches car l'effort de parler à l'école est si grand qu'il ne se justifie que lorsque quelque chose ne va pas.



Les enseignants auront donc directement affaire aux parents *actifs* : c'est eux qui se bougent, qui viennent à l'école, qui osent parler aux enseignants et à la direction. Ils y viennent pour deux raisons : soit pour lutter, pour s'opposer, pour dire ce qui ne va pas, soit pour collaborer, aider, soutenir, voire applaudir à tout ce que l'école fait. Ils peuvent dans certains cas pousser ces attitudes à l'excès : leur opposition peut devenir systématique (chaque fois qu'ils s'adressent aux enseignants, c'est pour émettre une critique) et ils peuvent l'exprimer de manière violente (lorsqu'ils ne se sentent pas entendus). Leur collaboration peut elle aussi devenir systématique (ils sont présents tous les jours, ils accaparent les enseignants, monopolisent leur attention, donnent leur avis sur tout, ...) et leur présence peut se transformer en ingérence (ils prennent la place des enseignants, ils interviennent, s'imposent, prennent le pouvoir).

Tous les autres, les *passifs*, existent aussi mais ne se montrent pas ; ils restent discrets, distants voire absents, mais ont autant besoin que les autres que la relation de leur famille avec l'Ecole soit vivante et positive. Cette passivité se marque essentiellement par l'absence des parents dans l'école, mais celle-ci peut traduire deux attitudes très différentes : soit la distance dans la soumission, parce qu'on est d'accord avec l'école et qu'on pense n'avoir rien à y dire ni à y faire ; soit le repli dans la fuite, parce qu'on n'est pas d'accord avec l'école mais qu'on n'ose pas le lui dire en face.

Cette passivité, cette absence des familles dans l'école n'a rien d'étonnant car il faut se souvenir que, durant le premier siècle de son existence, l'Ecole a mené vis à vis des familles une politique de distanciation prudente²³. Ce n'est qu'en 1997 qu'apparaît officiellement, dans le décret Missions, une politique de participation organisée à partir de structures rendues obligatoires (le Conseil de participation²⁴). Cet appel à la participation lancé par les écoles vers les parents est d'ailleurs assez mal compris par les plus passifs : ils se demandent pourquoi l'Ecole, qu'ils voient comme savante et omnipuissante, a besoin d'eux, qui se voient comme incompetents en matière scolaire ...

²³ Voir l'article de **DE QUEIROZ** Jean-Manuel, (2001) : *Universalisme laïque et anti-pédagogisme*, in VEJ-enjeux n° 127. Lisible sur le site www.cndp.fr ; cliquer sur Ville Ecole Intégration, puis sur la fenêtre verte VEJ-enjeux.

²⁴ Lire le dossier *Participation, mode d'emploi*, visible sur le site www.ecole-parents-admis.be

Les modèles des familles populaires et des classes moyennes

François Dubet et Danilo Martucelli ²⁵ ont longuement étudié deux groupes de parents, l'un issu de milieux populaires, l'autre des classes moyennes. Ils leur ont posé les mêmes questions, visant à connaître leurs attentes vis-à-vis de l'école, de ses fonctions de socialisation et d'éducation, de son utilité.

Attentes vis-à-vis de l'école	Familles populaires	Familles classes moyennes
Socialisation	<ul style="list-style-type: none"> • Socialiser, c'est apprendre aux enfants à bien se tenir, à être poli, à s'intégrer dans la société ; mais pour cela, l'école doit s'opposer aux normes dépravées de la rue, elle doit s'opposer au règne de l'argent, de l'égoïsme, de la télé, du racisme. • Les familles populaires ont la nostalgie d'une véritable école publique et civique, où les maîtres étaient respectés • Elles ont une grande confiance dans le métier d'enseignant et se disent incapables de discuter de pédagogie avec eux, c'est leur domaine, de même que la famille est le leur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialiser, c'est transmettre une capacité de se conduire en société, notamment par l'intériorisation des normes acquises par la discussion • La famille est la première à socialiser, elle n'attend pas tout de l'école, elle peut donc établir un rapport plus contractuel avec les enseignants. La famille contrôle fortement les enfants, leurs relations, leur travail. • L'école doit raisonner les enfants, leur montrer le monde dans sa réalité, tout en les protégeant grâce au discours ; cette connaissance du monde devient ainsi théorique
Education	<ul style="list-style-type: none"> • L'éducation se base sur la compréhension de l'enfant et de sa personnalité ; les familles populaires demandent à l'école qu'elle établisse ce lien intime avec les enfants. Les maîtres sont jugés sur leur capacité à « aimer » les enfants • Les familles populaires mettent l'accent sur les violences scolaires subies par leurs enfants, notamment les punitions qui sont jugées injustes parce que les instituteurs ne connaissent pas les causes réelles de la conduite des enfants. • Derrière cette volonté de protéger l'enfant à et de l'école, 	<ul style="list-style-type: none"> • L'éducation allie l'épanouissement personnel et la performance : elle ne vise pas à établir un modèle, mais à assurer à l'enfant les compétences pour gérer son rapport aux autres et aux savoirs. • Les parents deviennent des parents « professionnels », ils recherchent du savoir sur l'enfant ; la psychologie est supposée combler les lacunes . • Les parents affichent des compétences comparables voire supérieures à celles des maîtres. Ils endossent la totale

²⁵DUBET François et MARTUCELLI Danilo, (1996) : *Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes* -in Lien Social et Politique – RI AC, 35.

	<p>les familles cherchent à défendre leur propre image, qui est mise en cause par les jugements scolaires. L'école transforme les parents en coupables, elle les place dans une situation d'angoisse et d'incertitude insupportable, renforcée par les souvenirs douloureux de leur propre expérience scolaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les parents ont peur de l'école qui leur renvoie l'image de mauvaises familles, qui refusent les relations. • Les parents désirent à la fois l'ouverture et la fermeture de l'école, une pédagogie traditionnelle et une plus ouverte, des relations neutres et des liens plus personnels. 	<p>responsabilité de l'éducation, ce qui va de pair avec une grande culpabilité en cas d'échec.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'épanouissement de l'enfant est un idéal mais il est aussi une ressource subordonnée au véritable but : la réussite scolaire.
Utilité de l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Les parents ne voient pas l'école primaire comme un lieu de compétition où tous seraient égaux et auraient les mêmes chances. • Les parents espèrent que leurs enfants auront une scolarité « normale » ; c'est moins le désir de succès qui les porte que la crainte de l'exclusion et de l'échec précoce. Ils désirent ce qu'ils pensent pouvoir obtenir, ils ont une ambition limitée. • Les parents se sentent impuissants face à une machine scolaire qui ne livre ses secrets qu'aux classes moyennes. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'école est au service de leur projet de réussite sociale ; leur vision stratégique de l'école est plus forte que leur connivence culturelle • Les parents déploient des stratégies en vue de cet idéal : choix réfléchi d'une école et des filières, contrôle des programmes, suivi quotidien du travail de leurs enfants, avis critique sur l'école (sur la surcharge de travail). • Ils ont parfois mauvaise conscience de pouvoir s'en tirer alors que d'autres ne le peuvent pas : ils ont un sentiment d'impuissance face aux effets collectifs de leurs stratégies personnelles et rationnelles.
En bref	<ul style="list-style-type: none"> • Les parents sont partagés entre le besoin de l'école pour socialiser les enfants et la crainte que l'école invalide les enfants par ses jugements et sanctions • Les parents oscillent entre soumission et refus de l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les parents ne font pas totale confiance à l'école parce qu'ils se sentent véritables acteurs scolaires, capables de contrôler l'école et de la prolonger dans l'extra-scolaire • Ils croient dans le renforcement mutuel de la performance scolaire et de l'épanouissement des enfants

Le rapport au savoir

Bernard Charlot²⁶ a étudié le rapport au savoir des lycéens professionnels ; ils conçoivent **quatre manières d'apprendre** :

1. Apprendre, c'est *se mettre des choses dans la tête*, retenir des savoirs-objets (concept, fait, relation, théorie, discipline) : je peux énoncer, dire, écrire ce que j'ai ainsi appris.
2. Apprendre, c'est *faire*, maîtriser une opération (marcher, lire, chanter, m'organiser,...): je montre par mes actes ce que j'ai appris de cette manière.
3. Apprendre, c'est *maîtriser un comportement et des émotions* (obéir, être solidaire, aimer, faire confiance,...) : ma manière d'être dévoile ce que j'ai appris.
4. Apprendre, c'est *observer et réfléchir*, se donner des repères, des principes, qui permettent de comprendre la vie et de mener sa vie. Je montre par ma manière de vivre ce que j'ai appris de cette manière.

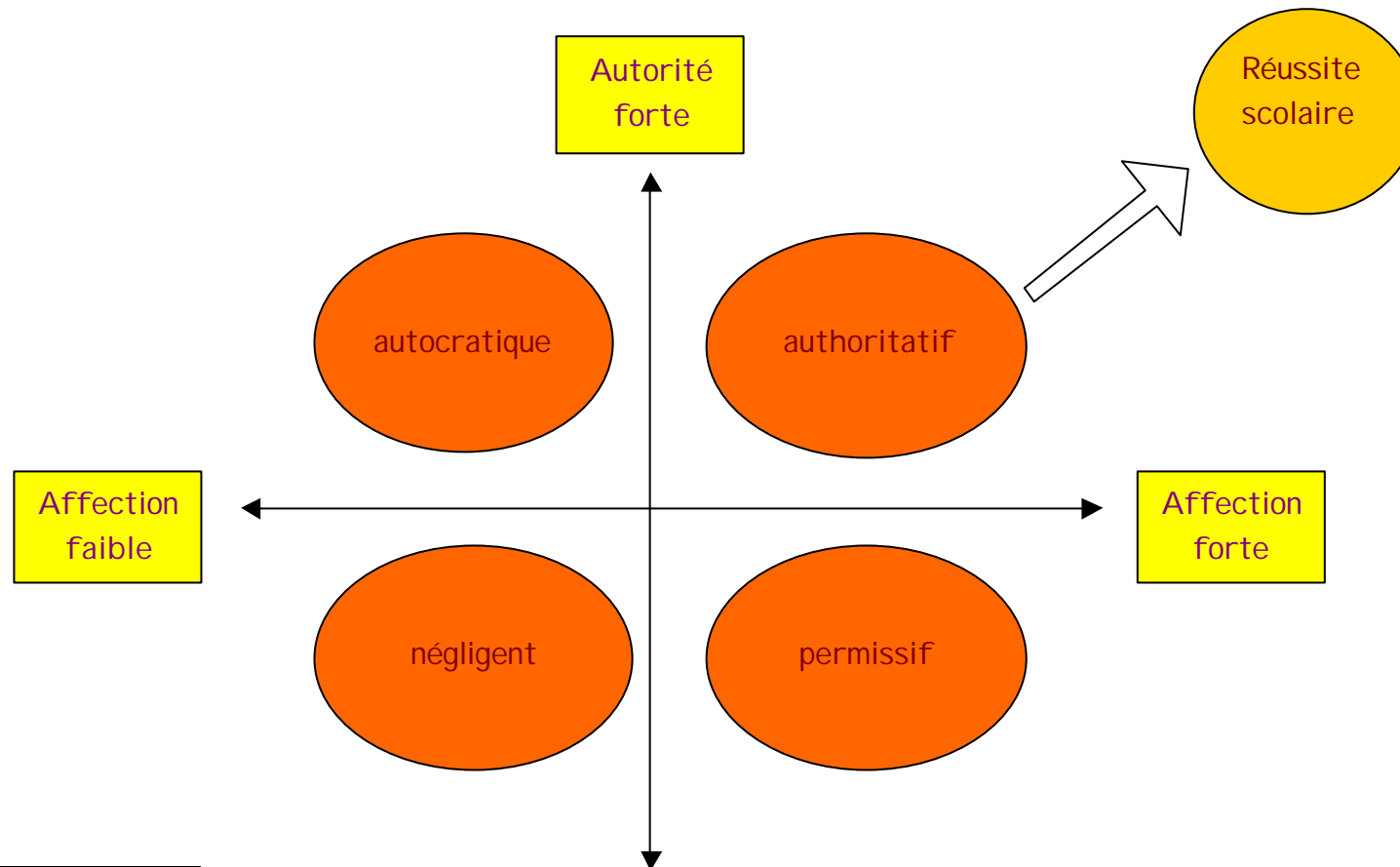
Pour ces jeunes, apprendre à l'école se résume à capter-stocker, écouter-retenir. Pour eux, **l'image de l'enseignant** est essentielle dans la manière d'établir des relations entre école et familles : Charlot montre combien l'attente des familles populaires est forte car pour elles, c'est le professeur qui « travaille » à l'école, dans la classe. Il fait régner l'ordre, se fait entendre et explique le cours : si cela est bien fait, alors l'élève suivra, il captera et stockera tout cela dans sa tête, et cela suffira pour qu'il réussisse !

Pour eux, l'école c'est **important mais embêtant**. Leur rapport à l'école est essentiellement institutionnel : l'école est importante parce qu'elle donne un diplôme, qui ouvre la voie à la vie normale. Il faut aller le plus loin possible dans la scolarité. Mais l'école n'intéresse pas car son contenu, les savoirs qu'elle dispense, ne servent à rien ... sauf à réussir les examens et à monter de classe. Ils ont un sens institutionnel, non culturel.

²⁶ **CHARLOT** Bernard, (1999) : *Le Rapport au Savoir*, Paris, Editions Anthropos

Le modèle éducatif

Maccoby et Martin (cités par Claes et Comeau)²⁷ définissent deux variables essentielles dans le modèle éducatif des familles : l'autorité et l'affection. Le croisement de ces axes dégage quatre types de familles, dont *l'autoritatif* mène le plus sûrement à la réussite scolaire.



²⁷CLAES Michel et COMEAU Judith, (1996) : *L'école et la famille : deux mondes ?* in Lien Social et Politique – RI AC, 35.

Autorité
faible

Les systèmes d'action familiaux²⁸

	Famille base Je + extérieur	Famille creuset Nous + extérieur	Famille refuge Nous + intérieur	Famille latence Je + intérieur
Ce qui unit la famille	Les individus autonomes se positionnent les uns par rapport aux autres	Les relations entre les membres	Le groupe crée le consensus , on est et on agit ensemble	Les individus se juxtaposent, suivent des voies parallèles
Les règles de vie	On discute, on négocie, on passe des contrats	On communique, on s'écoute, on prend plaisir à être ensemble, on s'ajuste	On respecte les règles, l'organisation du groupe	Entente tacite : on intériorise les lois et les règles de la vie collective
Le rapport à l'environnement	Chacun s'investit fortement à l'extérieur et crée son identité	Le groupe s'ouvre et établit des contacts sociaux	On se replie sur le foyer	On coexiste sur le plan matériel
La place de l'enfant	Partenaire, comme les autres membres de la famille	Source de bonheur	Au centre de tout : le groupe s'unit autour de l'enfant	Suit sa voie mais respecte les règles
L'éducation	Autonomie et responsabilité : l'enfant doit faire ses expériences, on lui fait confiance, le conseille ; il doit se former	Motivation : on stimule l'enfant pour qu'il s'épanouisse, on prend du temps avec lui ; il doit être motivé	Encadrement : on surveille et protège l'enfant des dangers possibles ; il doit obéir	Intériorisation : l'enfant doit comprendre les règles, on le forme aux exigences ; il doit s'adapter
Le rapport à l'école	On délègue, on fait confiance, on suit l'enfant à distance, on l'oriente	On participe, on prend des contacts, on se réjouit des innovations qui aident l'enfant	On attend que l'école prolonge l'éducation morale de la famille, on veut dire	On reste à l'écart, on ne voit pas l'utilité d'entrer en contact, on est

²⁸ **MONTANDON** Cléopâtre et **TROUTOT** Pierre-Yves, (1988) : Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école : une mise en perspective typologique, dans Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques d'acteurs, sous la direction de **PERRENOUD** Ph. et **MONTANDON** C., Lausanne, Réalités sociales, pp. 133-156.

		à s'épanouir	son mot mais on a peur, on se sent impuissant	déconcerté par les changements
--	--	--------------	---	--------------------------------

Les stratégies familiales de mobilité sociale

Toutes les familles ne développent pas les mêmes attentes et les mêmes attitudes vis-à-vis de l'école ; diverses études sociologiques²⁹ discernent des stratégies particulières liées à la position sociale, économique et culturelle des familles. Ces stratégies sont intimement liées à la capacité qu'ont ou n'ont pas les familles d'intégrer l'école comme moyen central de réalisation d'un projet familial de mobilité sociale.

Les familles qui investissent dans l'école développent quatre types de stratégies :

- **La conversion** : lorsque la famille possède de grandes richesses économiques, elle cherche à les convertir en titre scolaire : le fils d'industriel doit absolument, s'il veut reprendre l'affaire de son père, obtenir un diplôme ; la famille va donc mobiliser toutes sortes de moyens d'aide, de soutien, de motivation, en vue de cette réussite. De même, les familles à haut capital culturel (comme les enseignants) vont développer des tactiques d'initiés, nourries par leur connaissance interne du système scolaire, des parcours nobles, du marché scolaire.
- **La reconversion** : certaines familles ont un capital, mais les conditions économiques font qu'il se dévalue. Ce fut le cas des agriculteurs, des artisans, des petits commerçants. Pour contrer cette perte, ces familles se reconvertissent dans l'investissement scolaire et doivent accepter une transformation parfois radicale de leurs héritiers, qu'ils restent dans le domaine (nouvelle agriculture plus technologique, biologique, scientifique) ou qu'ils en sortent radicalement (autre métier, autre secteur d'activité).
- **La conservation ou l'amélioration** : lorsque les familles ont un faible capital économique mais un certain capital culturel et scolaire, elles tentent au moins de conserver leur position sociale, au mieux de l'améliorer en utilisant des tactiques de recherche d'informations sur le marché scolaire et sur les règles du jeu. C'est le cas des classes moyennes.
- **L'acquisition et l'ascension** : certaines familles qui n'ont ni capital économique ni capital culturel estiment que leur seul capital est l'enfant, et qu'il ne peut être *rentabilisé* que s'il réussit sa scolarité. Elles placent dans l'enfant tous leurs

²⁹ **DE QUEIROZ** Jean-Manuel, (1995) : *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan Université,

espoirs de mobilité sociale, donnent tout ce qu'elles peuvent et font tout ce qu'elles croient bon dans le but de faire réussir l'enfant ; elles lui transmettent leur projet explicite d'élévation sociale par l'école ; elles assurent un suivi scolaire très sévère, utilisent toutes les ressources locales et familiales. Mais cette ascension sociale est difficile à supporter, tant par l'enfant qui peut avoir le sentiment de trahir sa famille ou sa classe en grimpant les échelons de la hiérarchie sociale (le fils d'ouvrier qui devient ingénieur passe dans le camp du patron), que par les parents qui peuvent mal accepter que leur enfant leur « grimpe sur la tête ». Pour entamer une ascension sociale, il est indispensable d'en obtenir d'abord l'autorisation familiale ; la seule volonté individuelle ne suffit pas (*qui peut veut* est plus fort que *qui veut peut*).

D'autres familles n'intègrent pas l'école comme moyen d'ascension sociale.

La distance culturelle entre ces familles et l'école est telle qu'il paraît bien difficile de développer un projet commun, d'avancer vers des buts partagés. De plus, les espoirs d'ascension sociale diminuent fortement en cas de crise économique : les personnes et les familles dont le capital économique et culturel est faible voient leurs aspirations se réduire au fur et à mesure que le chômage augmente ; par ailleurs, l'obligation de survie les pousse parfois à pratiquer des modes de vie et de débrouille marginaux voire illégaux, qui renforcent leur difficulté à considérer l'école comme moyen central de mobilité sociale.

L'école a de ces familles qui n'investissent pas ou peu dans l'école une **image** très négative, la plupart du temps centrée sur l'hypothèse du handicap socioculturel : la pauvreté matérielle entraînerait une pauvreté culturelle qu'il faut compenser. Il y aurait chez les enfants de ces familles un retard qu'il faudrait rattraper à l'école. De plus, les difficultés éducatives des parents, la forte présence de la TV, sont des éléments qui amènent les enseignants à juger ces parents démissionnaires, désintéressés, donc responsables de l'échec de leurs enfants.

A l'inverse, ces familles n'ont pas de l'école une image négative : elles lui font toute confiance, elles s'y soumettent et restent en retrait. Néanmoins, cette situation d'usager passif s'accompagne de sentiments de déception (vis-à-vis des faibles résultats de leurs enfants) de désarroi (par rapport aux nouvelles pédagogies et méthodes), d'injustice (face à la fatalité de l'échec ou de la relégation).

Ces familles fonctionnent sur base de deux principes :

- Le **principe de réalité**, que l'on traduit par une vision instrumentale de l'école : le sens de l'école est sans cesse recadré dans la « vraie vie », la vie de travail. L'école n'a pas de sens en soi, elle n'en a que par rapport à la vie professionnelle, par le fait qu'elle délivre les diplômes. Cette vision de l'école est liée à son efficacité : ces familles se centrent sur les

apprentissages fondamentaux, jugés *utiles* (lire, écrire, calculer), sur le *travail* scolaire (ce qui les amène à réclamer davantage d'exercices, de devoirs et leçons et à se méfier de toutes les autres activités, les jeux, les découvertes, considérées comme temps perdu), et sur la *paie* de l'élève, à savoir les points, les bulletins.

- Le **principe d'ambivalence** : les familles des milieux populaires sont dans une position de dominé qui sans cesse, vis-à-vis des dominants, oscille entre des états contradictoires : refus-soumission ; admiration-répulsion ; acceptation-rejet ; confiance-méfiance. Toutes ces tensions, qui les met dans une situation impossible, se retrouvent évidemment dans les attitudes et comportements de ces familles vis-à-vis de l'école.

La stigmatisation et le désengagement

La stigmatisation³⁰ est un processus de dévalorisation, de discrimination, qui atteint le plus souvent ceux qui sont acculés en bas de l'échelle sociale. L'école est l'un des lieux où la stigmatisation se construit, à partir de constats et de jugements à propos de ce que font et disent les parents de ces familles. Leurs messages sont bien souvent interprétés négativement par l'école et les enseignants ; un engrenage s'enclenche et produit un **système puissant et implacable de dépréciation** qui peut se traduire ainsi :

Ces familles ne nous parlent que pour se plaindre

Elles ne s'intéressent qu'à des petites choses, des détails, des bêtises

Elles ne parlent que de leur enfant

Elles attendent que l'école fasse la même chose que la famille : soigner, protéger, aimer les enfants

Elles ne s'intéressent pas à nous ni à notre travail d'enseignement

Elles ne nous reconnaissent pas, nous méprisent

Elles n'ont rien à faire de la scolarité de leurs enfants, de ce qu'ils apprennent

Elles rouspètent mais ne font jamais ce qu'on leur demande

Elles démissionnent de leur rôle de parents

³⁰ **CROIZET** Jean-Claude et **LEYENS** Jacques-Philippe, (2003) : *Mauvaises réputations, réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Paris, Armand Colin.

Les familles ou les personnes en difficulté avec l'école (cette difficulté peut résulter soit d'un échec réel soit d'une anticipation de l'échec liée à son appartenance à un groupe en échec) adoptent souvent, afin de ne pas perdre l'estime de soi, une **stratégie de désengagement** : elles prennent de la distance vis-à-vis de l'école, en s'y intéressant moins ou en se disant qu'elles ne l'aiment pas ou que ce n'est pas important pour elles.

Le désengagement passe par deux voies :

1. On réduit la valeur du domaine (ici l'école), ce qui fait qu'on est moins affecté par un échec (réel ou anticipé)
 2. On remet en cause la validité des évaluations de son travail, tout en maintenant la valeur du domaine (*l'école c'est important, mais je ne suis pas reconnu à ma juste valeur*)
- La conséquence la plus forte de ce désengagement est la démotivation : on ne travaille plus pour soi et pour l'intérêt du travail, mais parce qu'on a peur de la punition, ou qu'on veut faire plaisir à quelqu'un, ...
 - Cette stratégie de désengagement est d'autant plus importante que le domaine dont on se désengage est crucial pour la vie sociale (école, vie professionnelle) : les stigmatisés se privent ainsi de la seule voie de sortie de leur situation de discriminés.
 - Cette stratégie apparaît comme un choix personnel (je n'aime pas, ...) mais elle dépasse l'individu et sa prétendue liberté et agit comme un mécanisme économique, social, culturel de renforcement de la stigmatisation : le désengagement devient un argument supplémentaire pour attiser la dévalorisation et donc pour renforcer la stigmatisation.

Quatrième étape : la relation Ecole - familles

L'animateur introduit cette étape de la formation en insistant sur les éléments suivants :

La relation Ecole-familles ne peut être le prétexte à renforcer le pouvoir de l'école sur les familles : il faut cesser de croire et de vouloir que l'école peut ou doit transformer les familles selon son propre moule : elle peut juste **les** écouter et **se** transformer, elle-même : être davantage valorisante, tolérante, souple, attentive aux effets de ses pratiques.

Il est capital que les enseignants comprennent que **l'enjeu de la relation école-famille est non seulement relationnel** (bien s'entendre entre parents et enseignants) **mais aussi éducatif et cognitif** : pour qu'un enfant ose se lancer dans certaines activités proposées en classe (par exemple l'épluchage de légumes avec un couteau), il faut qu'il s'y sente *autorisé* par sa famille, qu'il n'ait pas l'impression qu'il doit désobéir à sa mère pour obéir à Madame. Le débat à mener avec les parents ne peut dès lors se limiter aux seules questions sécuritaires (*il va se couper !*) : il faut évidemment les aborder afin de rassurer les parents en leur montrant que toutes les précautions sont prises. Mais il faut aussi et surtout leur dire qu'apprendre, c'est oser se lancer dans des actes que l'on ne connaît pas ; leur montrer la confiance de l'école dans les capacités de l'enfant ; leur dévoiler les richesses de l'enseignement en expliquant tout ce que l'enfant va apprendre ... en épluchant une patate !

Le courant actuel qui encourage la participation des parents ne signifie pas que les parents vont prendre le pouvoir et tout décider à l'école ! Dans l'exemple de l'épluchage des légumes, cette participation des parents ne pourra pas mener à la suppression de l'activité sous prétexte qu'elle est trop dangereuse ; mais l'écoute des craintes des parents aidera l'enseignant à soigner les mesures préventives et lui donnera de surcroît l'occasion d'aborder de manière très concrète et compréhensible par tous les questions pédagogiques et didactiques. Du même coup, elle établira entre l'Ecole et les familles une relation solide faite de confiance et d'assurance, qui autorisera et encouragera l'enfant à apprendre. La participation signifie donc que ceux qui décident (le Pouvoir Organisateur et la direction pour l'école, l'enseignant dans sa classe) sont tenus de demander l'avis de tous ceux qui sont concernés. Susciter l'expression, demander l'avis de chacun, l'écouter, entendre les arguments des uns et des autres, ne pas avoir peur d'argumenter, de défendre son point de vue, de débattre, parfois de se laisser convaincre et de modifier son opinion... C'est le principe de fonctionnement qui change : d'autoritaire, il devient démocratique. L'écoute est mise en avant dans la relation avec les autres : c'est pour cela que la communication dite *non violente* est un outil précieux pour construire une participation intelligente.

Communiquer sert à deux choses³¹ :

1. Transmettre des informations : des faits, sentiments, besoins, attentes,...
2. Etablir des relations : de pouvoir, de soumission, d'autorité, d'égalité, de partenariat,...

Les interlocuteurs sont dans un jeu qui remue bien des choses : ce que l'on est et ce qu'on fait, l'envie d'être reconnu et apprécié, d'exercer une influence, de dominer l'autre, d'imposer son point de vue ... Tout cela peut brouiller fortement, parfois même anéantir la transmission d'information ; c'est alors le malentendu qui triomphe !

Voyons à présent comment l'outil de la Communication Non Violente (CNV) peut aider y voir plus clair et à agir plus juste ...

Ce qui suit relève à la fois de la théorie et de la pratique. L'animateur en présentera le contenu de manière plus participative s'il part d'une situation vécue par les participants. Chaque élément de la Communication Non Violente sera ainsi découvert et compris en référence à une situation précise et concrète.

Lors des expérimentations, des **situations vécues** ont été utilisés :

- Une institutrice se dit excédée, exaspérée par le comportement systématique d'une maman ; lors de la demi-heure d'accueil, pendant laquelle les parents sont invités à rester en classe avec leurs enfants, une maman s'occupe sans cesse non de sa propre fille mais des autres élèves, elle organise des jeux, elle fouille parfois dans les papiers posés sur le bureau de l'institutrice. Celle-ci dit qu'elle se sent méprisée par cette maman, elle a l'impression qu'elle voudrait prendre sa place. Elle a déjà essayé de le lui faire comprendre en lui montrant sa mauvaise humeur ou en utilisant l'ironie (*moi, je pars, Madame X me remplacera très bien !*). Mais rien ne change.
- Les institutrices se disent gênées et énervées par le fait que, le mardi en fin de journée, les parents entrent dans la salle de gymnastique et assistent à la dernière demi-heure du cours de psychomotricité. Leur présence et leur bavardage distraient les enfants et perturbent les enseignantes . Celles-ci rappellent régulièrement que les parents sont admis dans l'école à l'heure de la fin des cours, pas avant !

³¹ Communiquer n'est pas que transmettre, (2002) in Sciences Humaines n°36

- Les institutrices de première année se disent débordées par les langes sales ... Elles pensent que certains parents amènent leurs enfants avec leur linge de la nuit. Elles sont furieuses car elles y voient une marque de mépris pour leur métier. Elles ne peuvent pas réclamer, puisque l'école a abandonné l'ancienne règle tacite qui disait qu'un enfant devait être propre pour être admis à l'école.
- Une institutrice exprime son ras-le-bol devant le sans-gêne d'un papa qui, régulièrement, reste un quart d'heure devant la fenêtre, les mains en coupe autour des yeux, le nez écrasé sur la vitre, ... à espionner les faits et gestes de sa petite fille. Elle dit que cela perturbe la petite et les autres élèves mais qu'en plus, cela la rend nerveuse et maladroite.
- Une institutrice raconte : *ce matin, une maman m'a donné un article de presse sur des activités à faire avec des enfants. Je l'ai très mal pris, je me suis dit qu'elle voulait me montrer ainsi qu'elle trouvait que j'étais une mauvaise institutrice, que je ne savais pas m'occuper des enfants ...*

Il est souhaitable que l'animateur s'appuie sur des exemples de ce type et mène petit à petit les participants à la découverte concrète et pratique de la démarche complète de la CNV, au cours de laquelle d'autres exercices à portée plus générale sont également proposés.

Si le groupe ne propose pas spontanément une situation concrète vécue, l'animateur pose la question : *dans ce que les parents font, qu'est-ce qui vous ennuie, vous gêne ?* ; le groupe se met alors d'accord pour choisir une ou plusieurs situations précises.

Les quatre étapes de la communication non violente³²

L'**objectif** de la Communication Non Violente (CNV) est de transformer les conflits potentiels en débats sereins ; de déceler les besoins profonds de l'un et de l'autre afin de répondre aux deux demandes. Bref, la Communication Non Violente a l'ambition de rendre la vie plus belle en augmentant le bien-être de chacun.

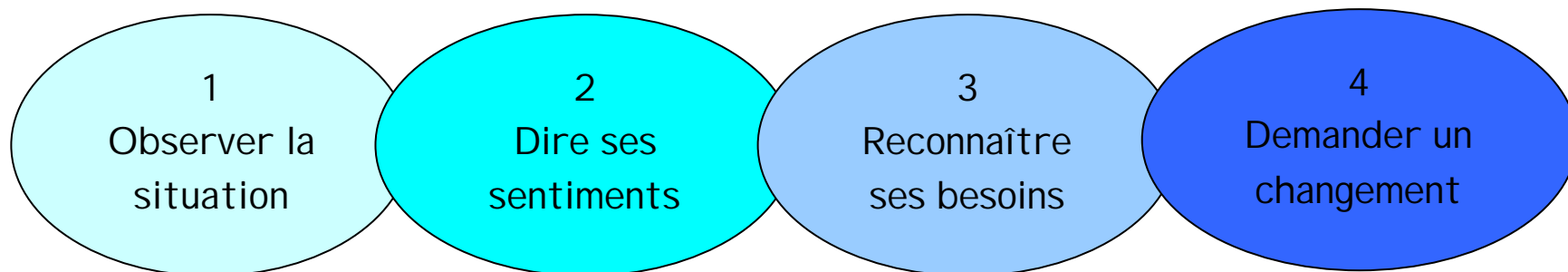
La **non violence** de ce type de communication consiste à comprendre sa colère et à la dépasser, pas à la taire ni à l'étouffer. La colère vise toujours à juger et punir les gens parce qu'ils ont un comportement que l'on n'apprécie pas, que l'on trouve injuste : on pense que l'autre est responsable d'un dommage que l'on subit, qu'il est fautif et qu'il mérite d'être puni. Mais il faut distinguer l'effet déclencheur, qui est souvent un acte d'autrui et la cause réelle de la colère, qui est toujours un besoin personnel non assouvi.

La CNV est surtout **utile** lorsqu'on est en présence d'opinions opposées, quand on désire débattre, c'est-à-dire expliquer et défendre sa position, différente de celle de l'autre³³. Mais elle peut aussi être efficace dans toutes sortes d'interactions avec soi-même, ses proches, ses collègues, ses amis, ses concurrents, ses ennemis.

La CNV invite à fixer son attention sur **quatre actions** :

³² Voir **ROSENBERG** Marshall , (1999) : *Les mots sont des fenêtres (ou des murs) – Introduction à la communication non violente* – Jouvence Editions.

³³ Le *dialogue* désigne des entretiens, des conversations, des échanges entre parents et enseignants sur divers thèmes qui ne posent pas nécessairement problème. Le *débat* va plus loin : il admet que des désaccords existent et autorise leur expression ; de plus, il permet d'examiner les problèmes ainsi construits en donnant la parole à des personnes dont les opinions sont différentes, divergentes voire contradictoires ; enfin le débat débouche d'habitude sur une décision qui en sort renforcée parce qu'éclairée de l'avis de chacun.



Questions à (se) poser	Comment faire ?
Quel <i>événement</i> déclenche la communication ?	Décrire simplement les faits <i>sans</i> les juger, sans moraliser 1-Observer sans évaluer
Quels <i>sentiments</i> sont éveillés en chacun ?	Identifier les sentiments <i>sans</i> les discuter 2-Identifier et exprimer les sentiments
Quels <i>besoins</i> créent ces émotions ?	Mettre en lumière les besoins <i>sans</i> faire de reproches 3-Prendre la responsabilité de ses sentiments : reconnaître ses besoins
Quelles <i>demandes</i> spécifiques sont faites ?	Demander ce que l'on souhaite <i>sans</i> exiger, menacer, ordonner 4-Demander ce qui contribuerait à notre bien-être

1- Observer sans évaluer

Toute communication implique que l'on décrive les situations, les événements, les personnes dont on parle.

Si ces descriptions sont empreintes de jugement³⁴, les messages ne passeront pas, bloqués dès le départ par l'avis émis, considéré par celui qui le reçoit comme une critique.

La première opération de la CNV consiste à **séparer observation et évaluation** : il s'agit de dire à l'autre ce que l'on voit, constate, remarque, observe, sans y ajouter aucune évaluation. Cela ne signifie pas que la CNV interdit cette évaluation et exige une parfaite objectivité. Tout au contraire : elle invite à exprimer sincèrement ce que l'on ressent par rapport aux faits, mais elle demande que cette évaluation soit tout à fait distincte de l'observation. Cette neutralité dans la description des faits permet à l'autre une écoute positive, dégagée de tout jugement.

- L'animateur propose successivement les phrases de la première colonne du tableau ci-dessous, qui expriment une observation mêlée d'évaluation ;
- Pour chacune, les participants cherchent ce qui fait qu'il y a jugement, quel est le mode de communication utilisé ;
- Puis ils cherchent une manière d'exprimer l'observation **sans** évaluation.

Observation avec évaluation	Mode de communication utilisé	Observation sans évaluation
<i>Paul traîne dans son travail</i>	Utiliser des verbes connotés	<i>Paul commence à réviser la veille de l'examen</i>
<i>Si tu manges ainsi, tu auras des problèmes de santé Tu vas tomber !</i>	Confondre certitude et prédiction	<i>Si tu manges ainsi, je crains que tu n'aies des problèmes de santé J'ai peur que tu tombes !</i>
<i>Les immigrés ne savent pas jardiner</i>	Généraliser	<i>Je n'ai pas vu mes voisins immigrés tondre la pelouse cet été</i>
<i>Jean est un mauvais attaquant</i>	Exprimer l'(in)aptitude	<i>En vingt match, Jean n'a pas marqué de goals</i>
<i>Tu écris très mal</i>	Qualifier les actions	<i>Je ne parviens pas à déchiffrer ton</i>

³⁴ Le jugement peut être positif ou négatif ; il indique une prise de position, un avis, une opinion à propos d'une personne ou d'un acte. Il permet de déceler chez celui qui l'émet s'il est globalement d'accord ou non avec celui qu'il juge.

		<i>écriture</i>
<i>Tu es stupide</i>	Affirmer avec le verbe être	<i>Quand tu agis ainsi, je ne te comprends pas</i>
<i>Tu ne fais jamais ce que je te demande</i>	Utiliser des adverbes de temps : toujours, jamais, souvent, rarement, etc.	<i>Les trois dernières fois que je t'ai demandé quelque chose, tu ne l'as pas fait.</i>
<i>Tu es trop généreux</i>	Affirmer sans dire qu'on exprime son avis	<i>Quand tu donnes ton argent, je pense que tu es trop généreux</i>

Pour parvenir à situer le contexte de manière neutre, **trois recommandations** :

1. Décrire les circonstances très précises des faits
2. Parler à la première personne : JE
3. Annoncer quand on donne son avis : je pense, j'estime, je trouve, je crains, je vois, ...

En se basant sur la ou les situations vécues, l'animateur propose de mettre en pratique ces trois recommandations pour décrire concrètement et sans jugement les actes qui posent problème. Il invite à entamer une phrase que l'enseignant pourrait dire aux parents qui le gênent : « **quand ...** »³⁵ .

2- Identifier et exprimer les sentiments

Nous avons peu l'habitude d'exprimer nos sentiments car notre éducation nous pousse à dire ce que nous pensons plus que ce que nous ressentons. Notre vocabulaire affectif est pauvre et imprécis et nous avons des difficultés à simplement savoir quels sont nos sentiments, à identifier nos émotions. A force de taire nos sentiments, nous les ignorons !

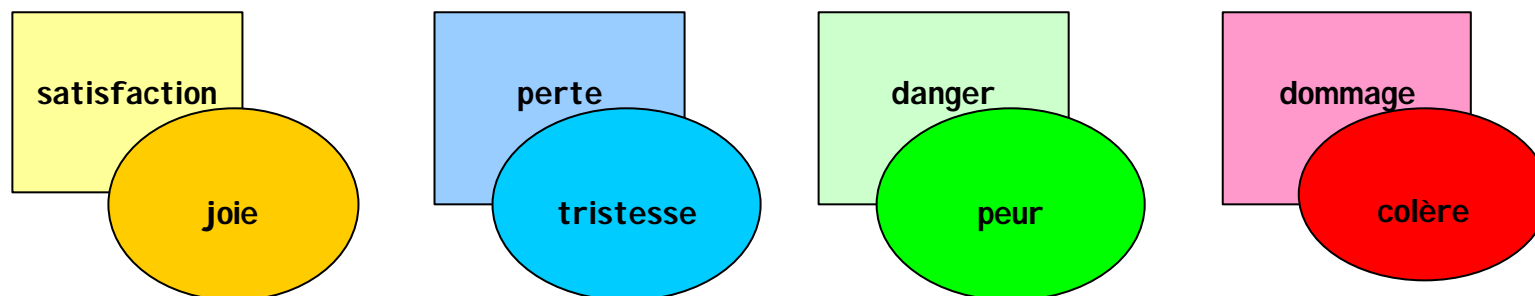
Dans un premier temps, il s'agit de **distinguer ce que l'on pense et ce que l'on ressent** : ce n'est pas facile car

³⁵ Ce début de phrase a pour but de préciser les actes problématiques ; pour mieux comprendre ce que l'on attend ici, il peut être utile de citer la phrase entière : « *quand, moi je me sens parce que j'ai besoin de ; alors je demande* »

- on utilise très souvent l'expression *je sens* ou *j'ai le sentiment* pour dire ce que l'on pense : *je sens que ça ne sert à rien ; j'ai le sentiment de vivre avec un mur ...*
- On emploie le terme *je me sens* pour donner son interprétation du comportement d'autrui : *je me sens ... trahi, incompris, abandonné, trompé, négligé, exploité, ...*

Pour exprimer ses sentiments, il faut se poser la question ***qu'est-ce que je ressens ?***

Une première étape peut consister à se rattacher à l'un des quatre sentiments fondamentaux que sont la joie, la tristesse, la peur et la colère. Pour identifier ce sentiment dominant, on peut aussi se référer à la situation qui généralement le déclenche :



Mais il est souhaitable de développer largement son vocabulaire affectif, afin de dépasser les impressions vagues du genre *je me sens bien ... ou mal* qui empêchent d'aller plus loin dans la compréhension des sentiments.

- L'animateur propose de parcourir les deux listes qui suivent : la première regroupe les sentiments agréables, que l'on ressent quand nos besoins sont satisfaits ; la seconde regroupe les sentiments désagréables.
- Il invite les participants à s'y référer pour décrire précisément les sentiments qui émergent lors des situations vécues dans l'école.
- Il invite à continuer la phrase ébauchée plus tôt : « quand, **moi je me sens** »

Quand mes besoins sont satisfaits, je peux me sentir ...

Affectueux	Compatissant, amical, amoureux, sympathique, tendre, chaleureux, attendri
Confiant	Compétent, ouvert, fier, sûr, à l'abri, encouragé
Engagé	Absorbé, alerte, curieux, affairé, enchanté, captivé, intéressé, intrigué, concerné, stimulé, attentif
Ravi	Stupéfait, étonné, béat, inspiré, charmé, enchanté
Excité	Ebahi, animé, ardent, avide, énergique, enthousiaste, léger, vigoureux, vif, passionné, vibrant
Délirant	Extatique, exalté, exubérant, radieux, comblé, enchanté, aux anges, ébloui, émerveillé
Reconnaissant	Touché, ému, remué, admiratif
Plein d'espoir	En attente, encouragé, optimiste, intrigué
Joyeux	Amusé, enchanté, content, heureux, jubilant, à l'aise, réjoui
Paisible	Calme, la tête au clair, maître de soi, doux, relax, décontracté, satisfait, serein, tranquille, innocent,
Dispos	Fougueux, rajeuni, reposé, revitalisé, renouvelé, regonflé

Quand mes besoins ne sont pas satisfaits, je peux me sentir...

Effrayé	Angoissé, plein de pressentiments, apeuré, paniqué, terrifié, soupçonneux, circonspect, inquiet, méfiant
Enervé	Ennuyé, mécontent, contrarié, exaspéré, excédé, frustré, impatient, irrité, rageur, horripilé
Fâché	Enragé, furieux, indigné, en colère, outragé, plein de ressentiment, agacé,
Dégoûté	Plein d'animosité, de répulsion, choqué, ulcéré, révolté, horrifié, hostile, consterné, écoeuré, pessimiste
Embarrassé	Paumé, désorienté, hébété, ahuri, hésitant, perdu, perplexe, incohérent, désuni
Déconnecté	Distant, plein d'ennui, froid, détaché, distrait, indifférent, non intéressé, engourdi, insensible, renfermé
Inquiet	Alarmé, consterné, troublé, perturbé, déséquilibré, choqué, surpris, bouleversé, tourmenté, affolé, gêné, mal à l'aise, désemparé, méfiant, perplexe, préoccupé, sceptique, soucieux
Confus	Gêné, honteux, piteux, coupable, mortifié, penaud
Fatigué	Grillé, lessivé, abattu, exténué, fourbu, épuisé, éteint, à bout, lassé
Triste	Tourmenté, angoissé, dévasté, chagriné, le cœur brisé, blessé, heurté, misérable, plein de regrets

Affligé	Déprimé, désespéré, désappointé, découragé, esseulé, amer, cafardeux, le cœur lourd, désespéré, mélancolique, malheureux
Tendu	Anxieux, crispé, désolé, égaré, désemparé, énervé, agité, irritable, nerveux,
Vulnérable	Fragile, prudent, désarmé, impuissant, insécurisé, réservé, circonspect, sensible, douteux
Ambitieux	Envieux, jaloux, impatient, nostalgique, désireux, calculateur, frustré

3- Prendre la responsabilité de ses sentiments : reconnaître ses besoins

L'animateur poursuit la démarche en invitant les participants à chercher et à exprimer clairement quels sont les besoins profonds des enseignants dans les situations vécues. Il accompagne cette recherche en faisant émerger les éléments qui suivent.

Les sentiments peuvent être déclenchés par les autres, mais ils trouvent leur cause profonde dans nos besoins.

Exemple : je roule en ville et suis soudain coincé par une voiture qui me précède et roule au pas. Ce conducteur m'énerve, je me mets à le traiter de noms d'oiseaux, je tapote mon volant, je sens mon cœur qui s'accélère. Pourquoi ? A cause de la lenteur de la voiture ? Ou parce que je suis très pressé à ce moment-là ? Il se peut en effet que le lendemain, j'aie tout mon temps et ne remarque même pas que la voiture roule si lentement. Ce n'est pas le fait de rouler lentement qui cause mon énervement, mais bien mon besoin de vitesse non satisfait.

Ce n'est donc pas l'autre qui m'énerve, mais moi !

Ceci est un renversement total de notre manière de penser, qui passe par deux étapes

1. cesser de dire **tu** m'énerves, **il** me met en colère, **elles** m'exaspèrent, **vous** m'amusez ... et prendre la responsabilité de ses sentiments : **je** m'énerve, **je** me mets en colère, **je** m'exaspère, **je** m'amuse ...
2. rechercher les causes profondes de ses sentiments dans ses besoins et leur (in)satisfaction.

Tourner son attention vers les besoins a pour effet de rapprocher les interlocuteurs car cela met en lumière ce qu'ils ont en commun en tant qu'être humains. En effet, tous les hommes partagent les mêmes besoins fondamentaux, classés ci-dessous selon la pyramide de Maslow :

Besoins physiologiques	respirer, manger, boire, dormir, se vêtir, toucher, bouger, s'abriter contre les intempéries ...
Besoins de sécurité	stabilité, ordre, harmonie, paix, liberté, protection
Besoins d'amour et d'appartenance	acceptation, appréciation, compassion, compréhension, coopération, confiance, respect, intimité, voir et être vu, comprendre et être compris, aimer et être aimé
Besoins d'estime de soi	respect, estime de soi et des autres, accomplissement, force, confiance, compétence, honnêteté, intégrité
Besoins d'accomplissement personnel	connaissance et compréhension, réalisation de ses potentialités, maîtrise de son environnement, créativité, expression, autonomie

En demandant de chercher la cause des sentiments dans les besoins, la CNV propose en fait de se libérer du carcan affectif qui nous rend esclave des autres et qui rend les autres esclaves de nous.

Cette **libération affective** se fait en trois phases :

1. D'abord, on pense qu'il faut sans cesse faire plaisir à tout le monde, on se sent responsable des sentiments de l'autre ; on craint ses propres besoins, on se sent coupable d'en avoir. On est **gentil**, on s'efface. C'est la phase de l'esclavage affectif.
2. Ensuite, on se rebelle de voir tout ce que cela nous coûte d'être esclave de l'autre, on prend conscience que l'on n'est pas responsable des sentiments de l'autre. On passe par une phase de **colère**.
3. Enfin on expose clairement ses besoins et on montre que l'on tient à ce qu'ils soient satisfaits, de même que les besoins de l'autre ; on réagit aux besoins des autres par bienveillance et non par crainte, honte ou culpabilité. On devient **vrai**, on entre dans la phase de la libération affective.

Toujours en référence aux situations vécues, l'animateur invite les participants à compléter la phrase « quand, moi je me sens **parce que j'ai besoin de** »

4- Demander ce qui contribuerait à notre bien-être

L'animateur propose aux participants d'identifier et de formuler leurs demandes de changement vis à vis de l'autre et de soi-même. Il accompagne cette recherche en faisant apparaître les éléments suivants :

Sachant mieux observer ce qui se passe sans l'évaluer, identifier et dire ses sentiments et en trouver la cause dans nos besoins, nous en arrivons à **ce que nous voulons changer** pour augmenter notre bien-être et celui de l'autre.

Pour cela, il faut faire une **demande claire, positive et concrète** :

- Demander **clairement** ce que l'on veut. *Une dame demande à son mari de « passer moins de temps au bureau » ; alors il s'inscrit à un tournoi de tennis ...* Elle aurait pu lui dire clairement ce qu'elle voulait : qu'il passe plus de temps avec elle, à la maison ...
- Demander une action **positive** : demander ce que l'on veut plutôt que ce que l'on ne veut pas. *Une mère demande à son enfant d'arrêter de frapper son frère ; alors il lui tire les cheveux ...* Elle aurait pu lui demander de faire quelque chose (plutôt que d'arrêter de faire), par exemple s'éloigner et se calmer ...
- Demander des choses **concrètes** : demander des actes, même minimes, plutôt que des attitudes. Rosenberg raconte ceci : *Des élèves noirs demandent au proviseur de les traiter avec impartialité ; il les renvoie en criant que ce n'est pas eux qui vont lui dire ce qu'il a à faire.* Les élèves dressent alors une liste de trente-huit mesures concrètes (nous aimerions que des représentants des étudiants noirs participent aux décisions sur le code vestimentaire ; nous aimerions que vous vous adressiez à nous en utilisant le terme de « étudiants noirs » et non de « vous autres »). Le proviseur accepte toutes les mesures.

Ces demandes de changement peuvent s'adresser à l'autre mais aussi à **soi-même** ou à un groupe.

Il est important qu'elles soient faites **consciemment** : je ne peux me contenter de dire *j'ai soif* pour que l'on me donne à boire.

Pour vérifier si la demande est comprise, il est souvent utile de **demandeur un retour** : *qu'est-ce que je t'ai demandé ? Qu'as-tu compris ?* Non pas pour réaffirmer la demande mais pour s'assurer qu'elle est bien passée.

La CNV ne peut servir à obtenir tout ce qu'on veut ni à obliger les autres à se plier à nos quatre volontés. Elle n'est efficace que si l'on souhaite que les autres changent ... de leur plein gré et du fond du cœur. Si nos demandes sont en réalité des exigences, ou si elles sont perçues comme telles, alors la communication redevient violente ! La meilleure manière de **voir si nos demandes sont des exigences** est d'observer comment nous réagissons à un refus de la part de l'autre. Si nous le réprimandons, le critiquons, le culpabilisons ou le rejetons, c'est que nous avons surtout l'envie d'être *obéi*. Si au contraire nous cherchons à savoir ce qui l'empêche de faire ce que nous lui demandons, alors notre demande est sincère. Si nous nous sentons méprisé ou meurtri, c'est que nous pensons que le refus s'adresse à nous et non à notre demande . Se dire alors : *ce n'est pas à moi qu'il dit non mais à ma demande !*

Le tableau qui suit résume en les illustrant les grands types de besoins ; il montre également la différence entre besoin et demande. *L'animateur peut l'utiliser pour synthétiser les acquis et les concrétiser.*

Les <i>besoins</i> sont des nécessités générales et communes à tous		Les <i>demandes</i> sont spécifiques aux personnes et aux circonstances
<i>Types de besoins</i>	<i>Expression d'un besoin</i>	<i>Expression d'une demande</i>
Besoins physiologiques	J'ai faim, J'ai froid	Je voudrais manger une part de ta pizza Pourrais-tu me passer ton pull ?
Besoins de sécurité	J'ai besoin d'avoir un compte mieux approvisionné	Peux-tu me passer 1000 euros ?
Besoins d'amour et d'appartenance	J'ai besoin d'affection J'ai besoin d'être compris	Peux-tu me prendre dans tes bras et me dire que tu m'aimes ? Peux-tu me répéter ce que tu m'as entendu dire ?
Besoins d'estime de soi	J'ai besoin d'être reconnu comme bon parent	Pouvez-vous m'entendre et comprendre ce que je suis sans me juger ?
Besoins d'accomplissement personnel	J'ai besoin d'être moi-même	J'aimerais que tu me dises que tu ne me quitteras pas même si je fais des choses qui te déplaisent

L'animateur propose de terminer la phrase ébauchée : « quand, moi je me sens parce que j'ai besoin de ; **alors je demande** »

Par exemple, la première situation évoquée en introduction à ce chapitre a produit la phrase suivante :

« Madame, **quand** vous restez en classe le matin et que vous vous occupez de mes élèves, **moi je me sens** irritée parce que **j'ai besoin** d'être reconnue comme la seule institutrice de cette classe et que je crains que vous ne preniez ma place. Alors **je vous demande** de vous concentrer sur votre enfant et de l'accompagner dans la séparation ».

L'institutrice a dit cette phrase à la maman (de manière moins pompeuse, avec les mots de tous les jours). Elle n'est pas certaine d'avoir été comprise, mais elle a depuis remarqué que la maman change de comportement, qu'elle est moins empressée auprès des autres élèves et s'occupe mieux de sa fille. Mais ce qui est remarquable, c'est que l'institutrice affirme que cette situation, si elle se reproduisant, ne la mettrait plus en colère ! ... Ce qui a surtout changé, c'est son **regard** sur les choses et la relation qu'elle a établi avec la personne !

La technique qui consiste à construire une phrase complète est utile car elle permet de mémoriser les quatre composantes de la CNV. Evidemment, cette phrase est rarement dite textuellement et elle doit souvent être répétée. Cette manière de s'adresser aux parents peut leur paraître tellement nouvelle et bizarre qu'il est parfois utile de leur expliquer que c'est une application d'une manière particulière de communiquer, dont l'objectif est de parvenir à changer ce qui est gênant et donc d'augmenter le bien-être de tous.

Ecouter avec empathie

Les quatre composantes de la CNV permettent de dire à l'autre ce que nous voulons lui dire. Mais la communication est une voie à double sens : il s'agit aussi **d'écouter ce que l'autre dit**, de le comprendre réellement, en profondeur, sans le juger et sans recevoir la moindre remarque comme un coup de poignard en plein cœur.

L'**empathie** est l'habileté à percevoir, identifier et comprendre les sentiments ou émotions d'une autre personne tout en maintenant une distance affective par rapport à cette dernière. Il ne s'agit donc pas de se mettre à la place de l'autre mais

de comprendre ce qu'elle vit, dans les quatre composantes de la CNV : comprendre les faits dont elle parle, ses sentiments, ses besoins et ses demandes. Même si on n'a pas vraiment de sympathie pour la personne, si on ne *l'aime* pas, on peut lui donner de l'empathie, la *comprendre* !

L'animateur propose l'exercice suivant :

- Il pose la question : *comment réagissez-vous à une personne qui vous dit « Je me sens désemparée ; je ne vois plus que faire avec mon enfant, il n'en fait qu'à sa tête ! ».*
- Il demande aux participant une réponse écrite et individuelle ; il rassemble et lit les réponses à haute voix.
- Il invite les participants à se mettre à la place de la personne désemparée et à lever la main lorsqu'ils entendent une réponse qui leur donne le sentiment d'avoir été compris.
- Enfin, l'animateur guide l'analyse des réponses selon la présence ou l'absence d'empathie en s'aidant des précisions qui suivent.

L'empathie nécessite d'**écarter tout jugement ou préjugé** à l'égard de la personne qui parle : même et surtout si on la connaît, tâcher de considérer que ce qui va se passer est une chose toute neuve, qui ne s'est jamais produite auparavant.

Témoigner de l'empathie est difficile, car on a plutôt tendance à

- **Interroger** : *Depuis quand te sens-tu ainsi ? Qu'est-ce qui a provoqué cela ?* Interroger la personne vise souvent à comprendre intellectuellement la situation afin de donner un conseil judicieux. Cette démarche est fréquemment utilisée par des personnes qui, par leur profession, sont appelées à soigner, aider, soutenir les gens en difficulté.
- **Conseiller** : *Et si tu faisais ceci ? Moi, à ta place, je ...* Conseiller implique que l'on dit à l'autre ce que l'on ferait soi-même ou ce que l'analyse approfondie de la situation devrait produire comme action.
- **Compatir** : *Ma pauvre chérie, comme je te plains !* Compatir amène à exprimer de la *sympathie*, c'est-à-dire une affinité spontanée ressentie entre deux ou plusieurs personnes, qui les porte naturellement les unes vers les autres : on dit alors qu'on a de l'attrait, un penchant pour la personne, mais on ne lui dit pas qu'on la comprend !
- **Consoler** : *Ne te tracasse pas, ce n'est pas ta faute !* La consolation peut être la réponse adéquate à la demande d'une personne qui exprime sa tristesse ; mais si elle vient d'emblée, avant même de comprendre ce qui se passe, elle risque de couper la voie à l'empathie.

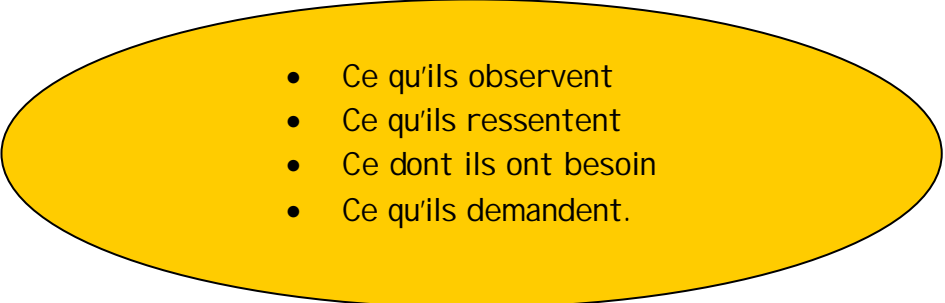
- **Surenchérir** : *Mais ce n'est rien, ça ! Moi, j'ai connu bien pire !* C'est sans doute la pire des façons d'écouter une personne, car cela équivaut à minimiser son problème spécifique et à le placer au bas d'une hiérarchie de gravité
- **Corriger** : *Mais cela ne s'est pas passé comme ça !* S'appesantir sur la description des faits empêche de s'intéresser aux sentiments et aux besoins de la personne.

L'écrivain Milan Kundera³⁶ explique subtilement la difficulté de cette mise à disposition de l'autre :

« Tout le monde l'aime bien, Tamina. Parce qu'elle sait écouter ce qu'on lui raconte. (...) Ce qui compte, c'est qu'elle n'interrompt pas. Vous savez ce qui se passe quand deux personnes bavardent. L'une parle et l'autre lui coupe la parole : « c'est tout à fait comme moi, je ... » et se met à parler d'elle jusqu'à ce que la première réussisse à glisser à son tour « c'est tout à fait comme moi, je ... ». Cette phrase, « c'est tout à fait comme moi, je ... » semble être un écho approbateur, une manière de continuer la réflexion de l'autre, mais c'est un leurre : en réalité c'est une révolte

brutale contre une violence brutale, un effort pour libérer notre propre oreille de l'esclavage et occuper de force l'oreille de l'adversaire. Car toute la vie de l'homme parmi ses semblables n'est rien d'autre qu'un combat pour s'emparer de l'oreille d'autrui. Tout le mystère de la popularité de Tamina vient de ce qu'elle ne désire pas parler d'elle-même. Elle accepte sans résistance les occupants de son oreille et elle ne dit jamais : « c'est tout à fait comme moi, je ... »

L'empathie demande qu'on fasse le vide dans notre esprit afin d'être totalement libre pour écouter et comprendre les autres dans les quatre composantes de la CNV, à savoir :

- 
- Ce qu'ils observent
 - Ce qu'ils ressentent
 - Ce dont ils ont besoin
 - Ce qu'ils demandent.

³⁶ **KUNDERA** Milan, (1978) : *Le livre du rire et de l'oubli*, Editions Gallimard - Folio 1831, p.128

Toutes les autres choses qui passent dans la conversation sont mises de côté pour se centrer exclusivement sur ces quatre éléments : il s'agit donc de passer outre les jugements, les critiques, les préjugés, les agressions, les compliments, les flatteries ... qui encombrant si souvent les messages.

Paraphraser permet de s'assurer que l'on a bien compris l'autre : le faire en utilisant la forme interrogative est souvent plus acceptable, cela évite que l'autre ne pense qu'on le prend pour un idiot (qui ne saurait pas s'exprimer clairement).

L'animateur propose éventuellement de jouer l'une ou l'autre scène, soit déjà jouée lors des jeux de rôles, soit inspirée des situations vécues, où les acteurs tentent d'écouter l'autre avec empathie tout en s'exprimant selon les quatre éléments de la CNV.

Construire une identité collective de l'équipe enseignante

La CNV aboutit à exprimer des demandes qui permettront un meilleur bien-être des deux parties en présence.

Il s'agit dès lors de savoir **quelles demandes les enseignants ont à faire aux parents**, en particulier les demandes fondamentales, qui ne peuvent être négociées. Pour cela, il est nécessaire de :

- Identifier et admettre leurs propres besoins en tant qu'enseignants du maternel
- Reconnaître l'existence légitime d'autres besoins chez les parents, les élèves, la direction et accepter l'éventuel conflit qui peut surgir
- Rechercher les points sur lesquels des accords peuvent être dégagés avec les autres acteurs, ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas,
- Dire ses demandes.

Les **exigences** (c'est-à-dire les demandes non négociables) de l'équipe enseignante sont directement inspirées des missions qui lui sont confiées : il est utile d'y retourner régulièrement afin de trier l'essentiel de l'accessoire, l'obligatoire du

facultatif, le collectif de l'individuel. On peut se référer aux décrets³⁷ mais aussi au dépliant Lapin qui résume les principales missions de l'école maternelle.

Les demandes seront plus facilement **comprises** si elles sont

- **Clares** : il faut que les enseignants sachent ce qu'ils veulent réellement demander aux parents ... pour satisfaire leurs propres besoins (en tant que professionnels et individus)
- **Positives** : demander ce qu'ils veulent que les parents fassent, pas ce qu'ils veulent qu'ils ne fassent pas !
- **Concrètes** : chaque mot qui exprime une idée doit impérativement être traduit en actes concrets, en gestes, en démarches.

*Lors d'une rencontre, une enseignante demande aux parents de veiller à rendre leurs enfants plus autonomes ; une maman demande comment et pourquoi. L'institutrice explique alors que ce serait tellement mieux si les parents prenaient deux minutes chaque matin pour laisser à leurs enfants le temps d'attacher tout seuls leurs manteaux. Le visage de la maman s'illumine ; elle est ravie car jusqu'alors, elle n'avait pas compris ce qu'on lui demandait, elle ne voyait pas ce qu'elle pouvait **faire**.*

Les demandes seront plus facilement **admises** si elles sont **argumentées** : ne pas hésiter donc à faire le lien avec les besoins et les sentiments, à expliquer pourquoi et au nom de quoi la demande est faite, à replacer la demande dans le contexte de ce que l'école fait avec les enfants.

Les demandes seront plus facilement **satisfaites** si elles sont **pertinentes**, si elles respectent les capacités et les compétences des parents.

L'animateur invite les participants à

- établir la liste des attentes actuelles des enseignants envers les parents en les exprimant sous forme d'idées générales, en réponse à la question « *qu'attendez-vous des parents ?* »

³⁷ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre voté le 24/07/97 et Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental voté le 14/03/95

- exprimer ces attentes sous forme de demandes compréhensibles par tous, argumentées et pertinentes. En réponse à la question « *que voulez-vous leur demander ?* »

Pour conclure sans en finir ...

Ce module de formation dont l'objectif est de comprendre la relation Ecole-familles offre des outils qui n'attendent qu'une chose : être saisis à pleines mains et utilisées dans la vie de chaque jour :

- Le *jeu des chemins* invite à dépasser les gestes anodins de la vie quotidienne pour observer et comprendre la réalité et son fonctionnement.
- Les *jeux de rôles* aident à voir, au-delà des mots et des gestes, si l'on se comprend et si l'on est d'accord sur les idées et valeurs.
- La grille *ce que l'école fait aux familles* permet aux enseignants de changer de place et de découvrir d'autres point de vue : celui de leur famille d'abord, celui des autres familles ensuite.
- Les *apports théoriques* offrent une source de savoirs et de démarches à utiliser généreusement pour mieux comprendre et agir de manière plus pertinente.
- La CNV invite à bousculer ses modes de pensée et d'action en vue d'une vérité plus nette et d'un bien-être partagé.
- La construction de *l'identité collective* met l'accent sur les urgences et les exigences des équipes enseignantes.

L'idéal serait que l'animateur assure un accompagnement étiré dans le temps afin de soutenir les enseignants dans leur mise en pratique des connaissances présentes dans ce module de formation.

Par ailleurs, il est souhaitable que les écoles poursuivent leur effort de découverte de la relation Ecole-familles en mettant en pratique les deux autres outils produits par cette recherche :

- Le recueil des **actions à mener avec les parents** présente une série d'activités à proposer aux parents afin qu'avec les enseignants, ils puissent mieux assumer leur co-responsabilité dans l'éducation de leurs enfants.
- Le dispositif **d'animation de rencontres enseignants-parents** propose d'utiliser les outils de la formation en direct, lors de réunions gérées en vue de produire des actions communes entre Ecole et familles.

L'animateur clôture la formation en posant aux enseignants la question suivante :

Que décidez-vous de faire pour les trois mois à venir ?

Pour vous-même ?

Pour votre classe ?

Pour votre école ?

En savoir plus ?

Sur l'Ecole Maternelle

AMIGUES René et **ZERBATO-POUDOU** Marie-Thérèse, (2000) : *Comment l'enfant devient élève, les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Editions Retz/HER

GFEN Normandie-Centre, (2000) : *Apprendre pour grandir*, spécial Maternelle

LIBRATTI Michèle et **PASSERIEUX** Christine, (2000) : *Les chemins des savoirs en maternelle*, Lyon, Chronique Sociale

MINGUET Bernadette et Rochefort-Turquin Agnès, (1998) : *La maternelle, une école pour la vie*, Paris, Ed. Bayard, coll. Education

MOURAUX Danielle, (1996) : *L'école maternelle : entre peluche et tableau noir*, Bruxelles, De Boeck

Sur les familles

CHARLOT Bernard, (1999) : *Le Rapport au Savoir*, Paris, Editions Anthropos

CHARLOT Bernard, (2000) : *Le rapport au savoir en milieu populaire : « apprendre à l'école » et « apprendre la vie », in VEI enjeux N°123, décembre 2000*

CHARLOT Bernard et **ROCHEX** Jean-Yves, (1996) : *L'enfant-élève, dynamiques familiales et expériences scolaires*, in Lien Social et Politique, n°35

CORNET Jacques, (1995), *L'identité sociale : un éclairage sociologique parmi d'autres*.

CROIZET Jean-Claude et LEYENS Jacques-Philippe, (2003) : *Mauvaises réputations, réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Paris, Armand Colin.

DE SINGLY François (1996) : *L'appropriation de l'héritage culturel*, in Lien social et Politiques RI AC, n°35

GARNIER Pascale, (2000) : *La socialisation en procès : conflits, enjeux et dynamiques* VEI -Enjeux, n°120, décembre 2000

- HOHL** Janine, (1996) : *Qui sont « les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école*, in Lien Social et Politiques, n°35
- LAHIRE** Bernard, (1995) : *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, collection Hautes Etudes.
- LAHIRE** Bernard, (1998) : *Réussite scolaire en milieu populaire ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, in VEI – Enjeux, n°114-septembre 1998
- MAUGER** Gérard, (2002) *Capital culturel et reproduction scolaire* , in Sciences humaines n°36
- MAULINI** Olivier , (1997) : *Les enfants du cordonnier : bien ou mal chaussés ? Le métier d'élève et le métier de parent dans les familles enseignantes*, In L'Educateur, 1, p.10-14
- MEIRIEU** Philippe (2002) : *Transmettre, oui mais comment ?* in Sciences humaines n°36.
- VAN ZANTEN** Agnès, (1996) : *Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques* in Sciences humaines n°36.

Sur la relation Ecole-Familles

- CLAES** Michel et **COMEAU** Judith, (1996) : *L'école et la famille : deux mondes ?* in Lien Social et Politique – RI AC, 35.
- DE QUEIROZ** Jean-Manuel, (2001) : *Universalisme laïque et anti-pédagogisme*, in VEJ-enjeux n° 127,
- DE QUEIROZ** Jean-Manuel, (1995) : *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan Université,
- DUBET** François et **MARTUCELLI** Danilo, (1996) : *Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes* –in Lien Social et Politique – RI AC, 35.
- DUBET** François, (1997) : *Ecole, familles le malentendu*, Paris, Editions Textuel, coll Le penser-vivre.
- PIERRON** Patrick (2001) : *Les parents dans l'école*, Editions I CEM – Pédagogie Freinet, n°21
- MANGEZ** Eric, (2002) : *Régulation et complexité des rapports familles-écoles. Eléments d'analyse* in Cahiers de Recherche du GIRSEF n° 13.
- MANGEZ** Eric, **JOSEPH** Magali, **DELVAUX** Bernard (2002) : *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle*, Louvain-La-Neuve, CERI SI S-UCL
- MONTANDON** Cléopâtre, (1996) : *Les relations des parents avec l'école*, in Lien Social et Politiques, n°35

MONTANDON Cléopâtre et **TROUTOT** Pierre-Yves, (1988) : *Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école : une mise en perspective typologique*, dans *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques d'acteurs*, sous la direction de **PERRENOUD** Ph. et **MONTANDON** C., Lausanne, Réalités sociales, pp. 133-156.

PERRENOUD Philippe (1987, rééd.1994) : *Ce que l'école fait aux familles : inventaire*. In **Montandon** C. et **Perrenoud** Ph. (dir.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Lang, chapitre 3.

Sur la communication non-violente

ROSENBERG Marshall , (1999) : *Les mots sont des fenêtres (ou des murs) – Introduction à la communication non violente* – Jouvence Editions.

MYERS Wayland, (1999) : *Pratique de la communication non-violente : établir de nouvelles relations*, Genève, Ed. Jouvence,

Quelques sites internet à consulter

- Le site Ecole-Parents admis de la Communauté française de Belgique <http://www.ecole-parents-admis.be/>
- Le site du Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation (GIRSEF) de l'UCL <http://www.girsef.ucl.ac.be/>
- Le site du Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'intégration sociale de l'UCL (CERISIS) <http://cerisis.opes.ucl.ac.be/>
- le site de Changement pour l'Egalité (CGE) : <http://www.changement-egalite.be>
- Le site du Centre National de documentation pédagogique français : <http://www.cndp.fr/accueil.htm> et plus particulièrement le dossier ville-école-intégration : <http://www.cndp.fr/vei/>
- La revue québécoise *Lien social et Politiques* <http://www.erudit.org/revue/lsp/>
- Le site des publications de Philippe Perrenoud : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/familles.html
- Le site des publications d'Olivier Maulini : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/welcome.html>