

Conclusion

Gilles Monceau

Professeur des universités en Sciences de l'éducation
Directeur du laboratoire EMA
Université de Cergy-Pontoise.

Rédiger la conclusion d'un ouvrage scientifique réunissant des contributions de chercheurs de différents pays à propos des relations entre les familles et l'école abordées sous l'angle de la coéducation est une tâche risquée. La principale difficulté se trouve dans l'intérêt même d'un tel ouvrage : la dimension internationale. Si le français est ici la langue commune, les histoires nationales et les systèmes politiques sont très différents entre la Suisse, le Québec et la France. Au-delà de ces différences, des évolutions similaires concernant les relations entre les parents et l'école touchent cependant ces trois pays, et bien d'autres, depuis le milieu des années 1990. Ce texte court le risque de la simplification des singularités nationales et des rapprochements hâtifs entre des réalités détachées de leurs contextes, néanmoins il tente de s'inscrire dans le projet même de l'ouvrage : porter un regard critique sur les pratiques et politiques de la co-éducation.

Je propose donc de revisiter les différents chapitres en distinguant les objectifs politiques assignés à la coéducation, ses modalités diversifiées de mise en œuvre et ses effets. Enfin, il me semble important d'interroger ce que les recherches nous disent des demandes parentales. Il est en effet assez paradoxal que les discours professionnels, institutionnels et politiques sur la coéducation évoquent plus souvent les besoins supposés des enfants et des parents que les demandes qu'ils pourraient formuler explicitement. Différentes recherches, dont celles présentées ici, montrent que les pratiques scolaires de coéducation sont objets de prescriptions institutionnelles visant à orienter les pratiques éducatives parentales et tendent en conséquence à renforcer les rapports asymétriques entre enseignants et parents. Les dispositifs de recherche eux-mêmes ne sont pas toujours indemnes d'une non prise en compte des perceptions et demandes des plus concernés, les parents eux-mêmes. En parcourant les différents chapitres, des demandes parentales apparaissent cependant.

1 Objectifs politiques de la coéducation

Dans les trois pays représentés dans cet ouvrage, la coéducation constitue un thème important des discours politique et institutionnel. Liliane Pelletier, dans le chapitre d'ouverture nous propose un état des lieux qui, bien que centré sur le contexte français, permet de délimiter le champ de recherche de l'ouvrage. Malgré des différences historiques marquées entre pays, la coéducation apparaît comme une injonction (le terme est utilisé dans plusieurs chapitres) faite aux professionnels et aux parents afin de stimuler l'engagement des seconds dans l'institution scolaire. Comme l'écrivent Joëlle Quérin et Annick Lenoir à propos du Québec, il s'agit désormais de faire adhérer les parents aux valeurs de l'école et de modifier leurs habitudes de vie pour les faire converger avec les objectifs ministériels. Au-delà de prescriptions politiques de type organisationnel, c'est donc aussi d'un enrôlement idéologique qu'il est question. Cette observation, particulièrement saillante pour le Québec, peut également être faite pour la France et pour la Suisse bien que ces orientations y soient formulées moins nettement.

À la lecture des différents chapitres, il apparaît rapidement que les parents concernés par les dispositifs de coéducation sont souvent des parents dont la scolarisation des enfants est jugée insatisfaisante du point de vue de la réussite scolaire et plus largement de la réussite éducative. En s'intéressant aux politiques et dispositifs qualifiés de « co-éducatifs » par les administrations scolaires, les recherches inscrivent leurs investigations dans le périmètre défini par ces autorités. Comme les chercheurs l'observent, les dispositifs en question visent à faire adopter aux parents des attitudes et des pratiques jugées plus favorables à la scolarisation des enfants, la coéducation exclut ainsi de son champ les parents dont les enfants ont déjà des parcours de réussite scolaire. En conséquence, la plupart des recherches sur la coéducation se centrent elles aussi sur certains publics plus que d'autres : familles économiquement défavorisées ou culturellement éloignées de l'école (migrants et autochtones). Les travaux qui, comme ceux d'Agnès van Zanten, s'intéressent aux familles plus privilégiées, qualifiées de « stratèges » (van Zanten, 2008), échappent au champ politique de la coéducation et en conséquence à son champ scientifique. C'était pourtant, au moins en France, une promesse de l'émergence de la notion de coéducation que de dépasser le traditionnel rabattement de la notion de parentalité sur les familles considérées comme les plus défavorisées économiquement et culturellement. Le chapitre rédigé par Serge J. Larivée et ses collaborateurs d'une part et celui écrit par Annick Lenoir d'autre part, font cependant exception. Les parents concernés par leurs enquêtes appartiennent à des catégories plutôt favorisées que ce soit économiquement ou culturellement. Remarquons en particulier que, parmi les répondants à la recherche d'Annick Lenoir, les parents d'immigration récente sont plus diplômés que les natifs mais moins dotés économiquement. Ces deux recherches québécoises contredisent donc la tendance pointée plus haut.

Dans cet ouvrage, il n'est pas explicitement question de la Nouvelle gestion publique et de la manière dont elle combine rationalisation des dépenses publiques et engagement des bénéficiaires. Pourtant, la plupart des chapitres mentionnent comment la politique

de la coéducation enjoint les parents à s'engager non seulement dans le suivi de la scolarité de leurs enfants mais également dans le fonctionnement de l'école.

2 Modalités de mise en œuvre

Les contradictions internes à la notion de coéducation et l'usage politique et institutionnel qui en est fait conditionnent les modalités de sa mise en œuvre. Il est en particulier remarquable qu'elle combine généralement un discours de valorisation du rôle parental et de leurs droits tout en les invitant sous des modes plus ou moins injonctifs à soutenir l'action de l'école et des enseignants. D'un côté, les parents sont présentés comme des acteurs autonomes de plein droit et de l'autre, ils sont définis comme objets d'une politique et de pratiques visant à les transformer. Cette tension se retrouve dans les différents dispositifs étudiés dans cet ouvrage et est observable dès l'entrée à l'école. La *Loi sur la scolarité obligatoire* de 2014 indique ainsi, en Suisse, que l'école « seconde les parents dans leurs responsabilités éducatives ». Xavier Conus et Tania Ogay observent que cette consigne est mise en œuvre par les enseignants dès la première rencontre avec les parents lors de laquelle certains professionnels formulent des prescriptions assez précises aux parents concernant l'éducation domestique.

L'« ethnocentrisme scolaire » (Conus et Ogay), que l'on pourrait aussi qualifier de « scolarisme » conduit alors à attendre de l'éducation donnée par les parents qu'elle devienne un auxiliaire de l'éducation scolaire. C'est aussi ce qu'ont perçu, dans une école de Fribourg, Nilima Changkakoti et Laurent Fahrni lors de leur observation de l'entrée à l'école d'enfants de familles immigrées. Dès la première rencontre, il apparaît qu'un regard déficitaire est portée *a priori* sur les familles et que celle-ci construit l'asymétrie de la relation entre parents et enseignants. L'injonction adressée aux enseignants d'être davantage en proximité avec les parents réputés en difficulté n'empêche pas que ceux-ci soient « périphérisés » dans l'espace scolaire dès le premier jour. Un apprentissage implicite des usages scolaires, dont celui des espaces, se produit alors. La recherche d'Annick Lenoir, à laquelle ont participé des parents récemment immigrés au Québec et diplômés, insiste davantage sur le décalage entre les attentes de ceux-ci vis-à-vis de l'école et celles des autres parents plus familiers de l'institution scolaire québécoise. Tous sont attentifs à la réussite scolaire de leurs enfants.

Le « nouveau discours pédagogique » québécois qu'analysent Joëlle Quérin et Annick Lenoir apparaît pour leur part, porteur d'une certaine représentation de ce que doit être la « communauté politique » selon une approche décrite par les chercheuses comme « purement idéologique ». Les outils qu'il se donne, en particulier les guides destinés à soutenir les « bonnes pratiques » parentales, concrétisent cette déclinaison d'une même orientation du niveau politique au niveau pédagogique. La coéducation propose alors explicitement une formation des parents.

Le chapitre proposé par Thierry Malbert propose une évaluation de la mise en œuvre et des effets d'un dispositif de soutien à la parentalité consistant en un séjour de vacances d'une semaine pour des parents et des enfants en précarité économique. Le projet n'est pas centré sur la scolarisation et relève de la politique du soutien à la parentalité financé principalement par les caisses d'allocations familiales. L'auteur fait référence à la notion de « parentalité positive » proposée par l'OCDE et reprise dans

les politiques nationales de coéducation. Le projet étudié est représentatif de cette orientation puisqu'afin de promouvoir une relation plus favorable entre parents et enfants, il propose aux familles en difficultés économiques de vivre exceptionnellement pendant une semaine ce que des familles plus favorisées vivent plus ordinairement. Au vu de ce que les parents disent de l'expérience, il est tentant de penser qu'une amélioration de conditions de vie des familles serait une première réponse efficace à leurs difficultés de parents. Le dispositif de soutien à la parentalité apparaît alors comme un dispositif temporairement compensatoire d'une inégalité sociale. Cette observation est probablement valable aussi pour des dispositifs de coéducation impliquant des parents en situation économique et sociale précaire.

3 Effets de la coéducation

Le premier effet attendu de la coéducation dans les trois pays est l'amélioration des performances scolaires des enfants. Comme le rappellent plusieurs chapitres, plus ou moins en clair, le lien entre « implication parentale » et « réussite scolaire » n'est pas établi par la recherche. Ce lien dépend trop des catégories de population et contextes locaux pour pouvoir faire l'objet de conclusions assurées. À lire l'ensemble de l'ouvrage, on comprend d'autant mieux cette impossible corrélation, les pratiques et dispositifs de coéducation étant extrêmement diverses. On comprend également pourquoi certaines d'entre elles mises en œuvre avec certaines populations peuvent avoir des effets contraires. Par ailleurs, l'engagement des parents dans le soutien à la scolarité de leurs enfants ne se traduit pas nécessairement par un engagement dans l'école (Larivée, 2011), les bons résultats scolaires de certains enfants ne trouvent pas leur origine dans la présence de leurs parents à l'école mais plutôt dans des pratiques parentales à domicile (suivi du travail scolaire, discussions avec l'enfant, sorties culturelles...).

C'est principalement sur la base de publications d'auteurs anglo-saxons, tels ceux cités par Annick Lenoir ou Serge J. Larivée et ses collègues, qu'il est généralement considéré comme une évidence que l'implication des parents, comprise comme engagement dans l'école, améliore les performances scolaires des enfants. Cependant, plusieurs chapitres du présent ouvrage relativisent les enseignements à tirer de ces publications : « la collaboration entre l'école et la famille constitue un vecteur important de la réussite scolaire. » (Lenoir) ou « la participation des parents dans le cheminement scolaire comporte des effets positifs et (qu'elle) constitue l'un des facteurs essentiels à la réussite scolaire » (Larivée et coll.). Les résultats des recherches présentées dans cet ouvrage nuancent également considérablement ces affirmations pourtant reprises par les administrations scolaires québécoise, française et suisse. Une méta-analyse québécoise construite sur la base de 32 textes analysant des programmes visant l'implication des parents et dont l'objectif était d'établir un lien entre ceux-ci et l'amélioration des performances scolaires des élèves montre d'ailleurs qu'il n'est pas possible d'en tirer des conclusions fiables tant les situations locales sont différentes (Larivée et Larose, 2014).

Les volontés politique et pédagogique de trouver dans la coéducation, comprise comme relation étroite entre parents et enseignants d'une part et un engagement des parents dans l'école d'autre part, trouvent aussi dans les rapports de l'OCDE, sur l'évaluation

PISA en particulier (OCDE, 2018), des arguments pour soutenir leurs orientations. Une lecture plus critique de ces rapports éviterait une systématisation de prescriptions qui, comme déjà indiquées, n'ont pas toujours les effets attendus et peuvent même renforcer la méfiance et l'éloignement physique des parents. En effet, l'identification des pratiques éducatives des parents dont les enfants réussissent scolairement ne sont pas si aisément transférables aux autres. Ces « bonnes pratiques » ne sont-elles que des pratiques (parler en mangeant avec l'enfant, surveiller son travail scolaire à la maison, lui lire des livres, l'inscrire à des activités culturelles. . .) auxquelles il suffirait de former les parents des enfants qui réussissent moins bien pour améliorer leurs performances scolaires ? Ces pratiques ne sont-elles pas d'abord le produit de dispositions familiales résultant d'expériences sociales vécues dans des circonstances et histoires singulières ? Un paradoxe est que ces recommandations « dépolitisées » (qui font abstraction des contextes socio-politiques) sont reprises dans les prescriptions formulées par les politiques nationales.

Plusieurs chapitres font référence à une recherche montrant même des effets contraires de l'application de ces démarches à des familles migrantes (Vatz Laroussi et coll., 2008). D'autres travaux ont par ailleurs déjà montré certains effets contre productifs, pour les familles dites « populaires », des pratiques enseignantes cherchant à impliquer les parents dans l'école (Monceau, 2014). Cependant, la coéducation, lorsqu'elle s'institutionnalise en politique semble perdre le sens de la nuance et tend à systématiser des dispositifs et des pratiques en ignorant leurs limites et conditions. Liliane Pelletier attire d'ailleurs l'attention sur l'intérêt de penser les dimensions interculturelle et plurilingue de l'implication parentale.

4 Demandes parentales

Comme le remarquent Joëlle Quérin et Annick Lenoir dans leur chapitre, les critiques formulées par certains parents, en particulier immigrés, envers l'école québécoise, sont considérées par le Ministère de l'éducation comme la marque d'un « manque de repères ». Les désaccords politiques et les alternatives formulées par les parents ne peuvent pas être prises en compte mais sont considérés comme des incompréhensions auxquelles il faut remédier selon les consignes données aux enseignants et aux parents.

Certaines recherches traitent des difficultés spécifiques des familles récemment immigrées au Québec à partir de la notion de représentation sociale. Josée Charette cherche ainsi à identifier quels sont les « décalages » vécus par ces parents dans leurs rapports à l'école du pays d'accueil. Il apparaît que le principal motif de l'immigration exprimé par les parents est celui de donner de meilleures conditions de scolarisation et de réussite à leurs enfants. Ces parents qui vivent souvent une déqualification professionnelle lors de leur arrivée au Canada attendent de l'école qu'elle assure sa promesse de réussite pour tous. Beaucoup sont en conséquence attentifs aux travaux scolaires que les enfants doivent accomplir, en particulier les devoirs à la maison. Ce point peut faire tension, les enseignants québécois ne mettant pas en rapport la qualité du travail scolaire et la quantité de travail personnel donné aux élèves. D'autres exemples font état des comparaisons qu'établissent les parents entre le système scolaire qu'ils ont connu dans leur pays d'origine et au pays d'arrivée. C'est cependant surtout une

grande diversité d'attentes et de demandes qui apparaît, les familles immigrées étant originaires de différents pays et appartenant à différents milieux sociaux.

Lors de leur enquête menée dans une école suisse recevant principalement des familles économiquement défavorisées et immigrantes, Xavier Conus et Tania Ogay ont pu observer des entretiens entre enseignants et parents. Ils remarquent que la première attente des parents est d'entendre l'évaluation qu'ils font de leurs enfants. Lors des entretiens, les parents ne remettent pas en cause les jugements des enseignants et tendent même à les renforcer. Cependant ils observent aussi certaines « esquisses de résistance » lorsque, par exemple, les parents indiquent qu'ils n'observent pas à la maison un comportement que l'enseignant reproche à l'enfant.

Comme l'indique Olivier Monso à propos d'établissements secondaires français situés en milieu défavorisé, une demande des parents porte sur la sécurité dans l'établissement. Ce problème génère des tensions dans les relations entre le collège et les parents, d'autant qu'il se traduit aussi par une mauvaise image de l'établissement. Cette situation peut conduire les chefs d'établissement à donner priorité à la sécurité et pour cela à renforcer les interventions auprès des familles de certains élèves identifiés comme posant problème. Cette démarche peut accroître davantage encore l'éloignement de parents dont les pratiques éducatives sont mises en cause. Ces phénomènes, également relevés dans d'autres chapitres, conduisent des parents à éloigner leurs enfants de l'établissement scolaire qui se situe le plus près de leur domicile, renforçant encore la ségrégation dont celui-ci est victime.

Mais les demandes parentales peuvent aussi consister en un refus du mode de scolarisation ordinaire institué. C'est le cas pour certaines populations autochtones du Canada évoquées par Natasha Blanchet-Cohen. Celles-ci ont été marquées par un traitement déshumanisant sous couvert d'un politique assimilatrice impliquant le retrait des enfants aux familles. Cette expérience historique les conduit à revendiquer des modalités spécifiques de scolarisation reposant sur une forte dimension communautaire. Les très faibles taux de persévérance scolaire des enfants dont les familles se sont éloignées de la communauté indiquent une incapacité de l'école ordinaire à se montrer inclusive avec eux. Au-delà, ils témoignent de l'efficacité de l'instruction communautaire pourtant en décalage avec la scolarisation de droit commun. Cet exemple questionne plus largement la tendance dominante des systèmes scolaires occidentaux à privilégier la dimension individuelle sur la dimension collective.

5 Nouvelles perspectives pour la recherche

À la lecture de l'ensemble des chapitres et grâce aux interférences produites entre populations, contextes et pays différents, c'est d'abord la nécessité de reconnaître l'hétérogénéité des parents et de leurs expériences qui s'impose. La catégorie « parents d'élèves » n'a en effet aucune homogénéité interne, il ne s'agit que d'une catégorisation institutionnelle qui n'a de sens que dans le fonctionnement des institutions scolaires. Rappelons cette évidence : les parents d'élèves sont aussi divers que l'ensemble de la population. Cette observation assez simple semble cependant ne pas être prise en compte dans la manière dont les ministères de l'éducation des différents pays mettent en œuvre leurs politiques. Des recherches pourraient être menées sur la manière dont

sont élaborées ces politiques, avec quelles représentations sociales et sur quelles bases scientifiques ?

La logique dominante actuelle, sur laquelle sont construites les politiques de coéducation, est à la fois uniformisatrice (les parents sont traités comme tous semblables) et individualisatrice (chaque parent est considéré comme responsable de sa situation). Promue par certains organismes internationaux et influencée par des références anglo-saxonnes promouvant la recherche d'efficacité (économique) sous couvert de qualité, cette combinaison est souvent qualifiée de néo-libérale par ses détracteurs. À l'inverse, il apparaît dans différents chapitres que l'existence de collectifs est importante pour soutenir dans leurs rapports à l'école les parents qui en sont les plus éloignés d'une part et que la reconnaissance des spécificités culturelles a aussi son efficacité d'autre part. Ces deux dimensions semblent très difficiles à accepter dans les fonctionnements scolaires, comme si les prendre en compte conduisait l'école à abdiquer ses missions. Il y aurait certainement à mener des recherches sur les tensions idéologiques auxquels la coéducation donne lieu.

En France, il est difficile de faire entendre ces critiques car la coéducation y trouve ses origines dans des milieux professionnels, en particulier celui de la petite enfance, qui ont cherché à améliorer la relation entre parents et professionnels dans le sens d'un plus grand équilibre. Des associations de parents d'élèves et des mouvements d'éducation populaire ont également investi cette orientation et proposé des dispositifs permettant aux parents de mieux comprendre l'école et de mieux s'y situer, y compris en cas de désaccord. L'éducation nationale, pour sa part, a intégré la coéducation dans ses orientations et dans les formations initiale et continue des enseignants. L'institutionnalisation de la coéducation en politiques nationales change considérablement son sens et ses effets. Ce processus, à ma connaissance, n'a pas véritablement été étudié.

6 Références

- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57,2, 5-19.
- Larivée, S. J. et Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2, 36, 35-60.
- Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École. *Education et Sociétés*, 2, 34, 71-85.
- OCDE. (2018). L'implication des parents, la performance des élèves et leur satisfaction à l'égard de leur vie. In *PISA (2015). Results (Volume III) : Students' Well-Being* (157-174). Paris, Éditions OCDE.
- Van Zanten, A. (2008). *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*. Paris, PUF.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 2, 291-311.