



Association loi 1901  
Constituée le 02.02.1986

## FEDERATION DES ASSOCIATIONS DE PARENTS D'ÉLÈVES DE LA GUADELOUPE

F.A.P.E.G.

Résidence Les Collinettes – Esc. 21 – Apt 211 – 97142 Grand-Camp, ABYMES

Courriel : [association@fapeg@orange.fr](mailto:association@fapeg@orange.fr)

Téléphone et fax : 05 90 83 54 90

### CONTRIBUTION DE LA FAPEG A LA CONCERTATION SUR LA REFONDATION DE L'ÉCOLE Groupe de travail n°3 LGT de Baimbridge Le 18 septembre 2012

Depuis les années 1990, le monde éducatif a l'habitude d'être convié à des concertations. En effet, pour faire passer auprès des enseignants certaines réformes, les dirigeants ont recours au principe managérial de les associer aux décisions afin qu'ils soient contraints de les appliquer puisqu'ils ont eu leur mot à dire. À la nuance près que ces concertations sont de véritables marchés de dupes. On se souvient de la commission Thélot (2003-2004), ainsi que de la concertation sur les rythmes scolaires qui n'ont débouché sur rien.

Pourtant, parce que nous militons et travaillons depuis de longues années pour une évolution plus juste et plus démocratique de notre école, nous ne manquerons pas à notre devoir de donner et de faire connaître notre point de vue dans le cadre de la concertation sur la refondation de l'École voulue par le nouveau gouvernement, refondation dont l'enjeu, nous semble-t-il, est de revenir aux finalités premières de l'école républicaine en les mettant en accord avec le 21<sup>ème</sup> siècle.

Parmi les quatre thématiques autour desquelles s'organise cette concertation, nous avons choisi de participer, avec le groupe de travail n° 3 (LGT de Baimbridge), à la réflexion sur la question des conditions de la mise en place d'« *un système éducatif juste et efficace, totalement inscrit dans le territoire* », ainsi que ces deux autres : « *une grande ambition pour le numérique* » et « *les parents partenaires de l'école* ».

Notre contribution s'est largement nourrie des résultats des travaux de nombreux chercheurs et enseignants en sciences de l'éducation, en psychopédagogie..., notamment d'Amérique du Nord.

### **I - UN SYSTEME EDUCATIF JUSTE ET EFFICACE**

Comment rendre l'école plus juste ? Cette question pourrait étonner ou pour le moins laisser perplexe, car elle laisse supposer que la justice est un objectif, peut-être même l'objectif premier, de l'école. Or, l'objectif de l'école, c'est d'apprendre, et c'est en atteignant cet objectif qu'elle peut générer de la justice. Celle-ci n'est pas un objectif, c'est un sous-produit de son action. Pour cela l'école doit d'abord être efficace ; c'est ce que l'on attend d'elle.

Posée de cette façon, la question de l'efficacité de l'école devrait être aujourd'hui au cœur du débat sur l'éducation. En effet, l'injustice majeure dont puisse être victime un individu est de quitter l'école après 10 ou 12 ans de scolarisation sans maîtriser les qualifications de base qui sont indispensables pour accéder à toute vie professionnelle, sociale et citoyenne. Or, que savons-nous de l'efficacité de notre système éducatif ?

## **L'inadaptation du système scolaire**

Les recherches sur les performances scolaires dans les DOM montrent que seulement 40 % d'une classe d'âge dans les DOM accèdent à une seconde générale ou technologique contre 54 % en moyenne en métropole. Le système scolaire des DOM reste marqué par l'échec scolaire au regard des indicateurs nationaux sur l'accès au lycée, la réussite aux examens et l'accès à l'enseignement supérieur.

Les travaux de la direction éducation de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) tels que l'enquête PISA et la publication annuelle « Regards sur l'éducation » offrent des informations précieuses sur les comparaisons des systèmes éducatifs des pays développés et montrent que les choix en matière de politique d'éducation sont très variables d'un pays à l'autre. Ces études et les indicateurs construits à cette occasion constituent des outils pour apprécier la situation de notre système éducatif, ses forces et ses faiblesses.

Or, dans la version 2011 de son dernier rapport, « Regards sur l'éducation », l'OCDE n'est pas tendre pour la France. On sait, grâce aux études de comparaisons internationales Pisa menées par cette organisation qui regroupe 34 pays développés, que le poids des inégalités sociales est toujours aussi fort pour expliquer les performances moyennes des élèves français âgés de 15 ans. On sait, qu'avec la Nouvelle-Zélande, la France est le pays où la performance en compréhension écrite varie le plus selon le milieu socio-économique : 30%. On sait encore que les élèves issus de l'immigration ont plus de difficulté à réussir en France que partout ailleurs : ils ont l'équivalent d'une année et demie d'étude de retard en moyenne avec les autres jeunes ! « *Le déterminisme social est très important en France* », insiste Éric Charbonnier, l'un des économistes de l'OCDE. « *Indiscutablement, nous sommes loin de cette école républicaine dont nous nous gargarisons en France* », renchérit Bernard Hugonnier, directeur adjoint de l'éducation de l'organisation. À l'inverse, les trois pays en tête du classement, Canada, Corée, Finlande, parviennent à assurer une meilleure équité : « *Au Canada, l'objectif des professeurs n'est pas, comme en France, de finir les programmes, mais de veiller à ce que tous les élèves maîtrisent les éléments du socle commun* », dit-il.

Un début de solution pourrait-il être contenu dans cette affirmation ? L'un des enjeux fondamentaux de la réforme n'est-il pas de diminuer le nombre de jeunes qui sortent du système d'éducation sans aucun diplôme ?

Cependant, comment ne pas s'inquiéter que, malgré les résultats décevants enregistrés ici et là, les dirigeants et les cadres (IEN, IA-IPR...) de l'enseignement n'aient pas réagi avec force contre certains choix pédagogiques qu'ils ont dû eux-mêmes imposer aux enseignants ? Comment peut-on justifier des virages pédagogiques aussi radicaux au cours des 20 dernières années avec si peu de preuves empiriques ? Comment peut-on prétendre faire réussir le plus grand nombre alors que l'on sait déjà que bon nombre d'élèves, et sans doute plus qu'avant, seront confrontés à l'échec ? Il faut sans doute chercher les raisons de ces choix dans la prise de contrôle de nos systèmes éducatifs par la rectitude pédagogique d'un establishment pédagogique initié par des politiciens en quête de reconnaissance, dominé par des fonctionnaires attirés par les modes et alimentés par des

universitaires en sciences de l'éducation qui se nourrissent davantage d'essais que de recherches rigoureuses.

Comme on s'en doute, des réformes sont nécessaires, s'imposent, mais elles méritent qu'on s'attache à une analyse approfondie des méthodes pédagogiques développées dans les pays où les élèves réussissent, notamment ceux qui appartiennent à des classes sociales défavorisées.

On peut en effet regretter qu'en France, la plupart des chercheurs en sciences de l'éducation se désintéressent royalement de cette notion d'efficacité. Nous avons des études théoriques qui tournent en rond, partant de présupposés qui se transforment miraculeusement en conclusions. Tout cela n'est d'aucune utilité pratique.

Mais si l'on prend la peine de traverser l'Atlantique, nous pouvons trouver des études, des statistiques et des analyses qui s'avèrent passionnantes. Des maga-analyses nous livrent les résultats d'études très récentes, essentiellement menées en Amérique du Nord, dont nous n'entendons jamais parler en France. Et pour cause : on y parle d'écoles efficaces et d'enseignants efficaces. En plus, ces travaux montrent quelles sont les pratiques de classe qui sont les plus efficaces, celles qui donnent les meilleurs résultats, même dans les quartiers socio-culturellement défavorisés. Ce sont des façons d'enseigner à la fois modernes et instructionnistes, ce qui semble en France toujours contradictoire.

Ainsi donc, le problème porterait sur la formation des maîtres et sur le choix des méthodes pédagogiques dont nous nous bornerons à signaler qu'elles ne devraient pas intégrer celles qui tiennent du constructivisme et dont l'inefficacité est largement constatée.

### **La priorité scolaire – le savoir-lire**

Alors que la lecture est fondamentale et indispensable à l'acquisition des autres apprentissages, notre enseignement ne répond pas à sa mission d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs de base, spécialement pour les enfants des milieux défavorisés. Au contraire, les inégalités se creusent, l'école ne sait pas faire avec les élèves en difficulté. Quel mérite a une école qui ne sait être efficace qu'avec les bons élèves ? Ne faudrait-il pas, enfin, donner à l'école les moyens des objectifs qui lui sont assignés ?

D'après une étude de Dominique Houssonlogé, « *Une personne sur dix ne sait pas lire... l'école productrice d'illettrisme ?* » in Analyse UFAPEC 2008, le savoir-lire s'avère la compétence la plus importante à développer à l'école puisqu'il constitue l'un des meilleurs facteurs prédisant le rendement scolaire.

De fait, des études révèlent qu'un élève qui éprouve des difficultés en lecture à la fin de la 1<sup>ère</sup> année de scolarisation a 9 chances sur 10 d'être en difficulté à la fin de sa 4<sup>ème</sup> année. Or, les probabilités que cet élève soit encore en difficulté au secondaire se maintiennent à 75% (Francis et al., 1996). Parce que la lecture est sollicitée dans toutes les matières, on peut donc dire qu'un élève qui a du retard en lecture à la fin de la 1<sup>ère</sup> année de scolarisation est un décrocheur en puissance (Carnine, 1998). Ces recherches établissent l'importance d'intervenir le plus rapidement possible sur le développement de la compétence à lire des élèves, particulièrement auprès de ceux qui proviennent de milieux défavorisés.

Les recherches expérimentales que nous avons consultées et analysées démontrent qu'en dépit d'un contexte socioéconomique défavorable, l'école peut faire une différence majeure dans la

performance scolaire des jeunes qui la fréquentent. Par conséquent, les mesures les plus efficaces à privilégier auprès des élèves provenant de milieux défavorisés se situent directement en salle de classe. L'enseignant, par ses pratiques pédagogiques, peut avoir un impact important sur la réussite scolaire de ces derniers. Cependant, comme l'indique le Projet *Follow Through*, et le confirme, entre autres, la synthèse de recherches effectuée par Chall, ces pratiques pédagogiques, pour être efficaces, doivent être centrées sur l'enseignement plutôt que sur l'élève. Il faut, comme l'a démontré le modèle académique de *Direct Instruction*, mettre en priorité un enseignement explicite des apprentissages de base comme la lecture, l'écriture, les mathématiques, à travers lequel les élèves développeront leurs compétences cognitives et affectives plutôt que favoriser l'inverse, et ce, « au risque d'augmenter drastiquement les taux d'échec comme ce fut le cas en Californie ».

De plus, comme le relate Guskey (2000), des études récentes comparant les écoles qui se sont améliorées à celles qui n'ont obtenu aucun gain de performance de leurs élèves - mesuré à partir d'épreuves uniques, - ont démontré que l'écart identifié était attribuable à l'utilisation accrue de nouvelles pratiques pédagogiques dans les écoles les plus performantes.

Ainsi, le perfectionnement professionnel du personnel enseignant devrait porter sur les facteurs reliés à l'effet enseignant ayant le plus d'influence sur l'apprentissage : la gestion de classe et la gestion de l'enseignement (Wang et al. 1993). À cet égard, compte tenu de l'impact supérieur sur la performance des élèves démontré par l'enseignement explicite dans l'ensemble des recherches comparativement aux autres approches pédagogiques, la formation offerte aux enseignants devrait privilégier ce type de démarche.

De plus, parmi ces apprentissages de base, l'enseignement formel de la lecture dès la maternelle, ayant pour but le développement précoce de la compétence à lire chez les élèves de milieux défavorisés, s'avère une orientation pédagogique à privilégier. Cependant, l'implantation d'un programme d'enseignement précoce et formel de la lecture auprès d'élèves provenant de milieux défavorisés nécessite de faire des choix éclairés quant à l'efficacité des différents programmes disponibles pour apprendre à lire. Or, les programmes de lecture les plus performants s'avèrent ceux qui respectent les principes du *Direct Instruction*, pour la reconnaissance des mots, et ceux faisant appel au *combined instruction* (modèle combinatoire du *Direct* et *Strategy Instruction*), pour la compréhension en lecture.

A ce propos, il faut, contrairement à une opinion répandue, rappeler avec force que le collège n'est pas **le** « maillon faible » du système éducatif français, mais bel et bien l'école primaire dont les performances se dégradent continûment depuis une vingtaine d'années. De même, faut-il préciser qu'à trop vouloir participer, sans discernement, à une politique d'économie qui conduit, par exemple, à suspendre le recrutement en maternelle avant 3 ans, on commet une erreur pédagogique, politique et sociale, car, n'en déplaise au Recteur et à ses conseillers, c'est pourtant dès les petites classes que se forment les difficultés qui se transmettent et s'étendent ensuite à l'ensemble du système éducatif.

### **Nécessité d'une pédagogie au service des élèves en difficulté**

Dans notre société actuelle, le Diplôme National du Brevet (DNB) et le Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) constituent le minimum requis de formation dont tout citoyen aura besoin sa vie durant.

#### **Concertation sur la refondation de l'école**

Or, écrit Steve Bissonnette, Professeur au Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec : « *malgré tous les efforts déployés et toutes les ressources consacrées au soutien à la persévérance scolaire, notre système d'éducation échappe, bon an mal an, à presque un jeune sur trois ; 30 pour cent de nos jeunes célèbrent leur 20<sup>ème</sup> anniversaire sans avoir obtenu un DES ou un DEP* ».

Cette évocation qui semble correspondre à notre situation est dramatique pour diverses raisons (humaines et économiques) et « *il importe d'intervenir auprès de ceux dont les chances d'abandonner l'école sont les plus élevées, soit les élèves ayant des difficultés ou des retards scolaires* » (Hernandez, 2011, *Double Jeopardy : How Third-Grade Reading Skills and Poverty Influence High School Graduation*).

Puisque les difficultés scolaires semblent avoir un impact important sur le décrochage au niveau secondaire, il devient alors essentiel de privilégier, d'une part, des interventions précoces dans la scolarité des élèves et, d'autre part, d'identifier les méthodes d'enseignement les plus susceptibles de favoriser les apprentissages. À cet égard, il est préférable de mettre en avant les méthodes pédagogiques fondées sur des données probantes, et ce, afin d'augmenter les probabilités de succès auprès des élèves.

La pédagogie de maîtrise vise essentiellement à lutter contre l'échec scolaire. Elle repose elle aussi sur un postulat : il n'existe pas d'aptitudes « limitées », tout est affaire de vitesse d'apprentissage et de conditions de l'enseignement : « *la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise* » (B. Bloom).

Dans ce type de configuration, les politiques approuvent des notions techniques dont ils ne connaissent pas précisément les implications, ne pouvant deviner quel système pédagogique (programmes, instructions et formation des maîtres formant un tout) les technocrates de l'éducation préméditent d'en tirer.

Quant aux parents d'élèves, ils sont malheureusement nombreux à en rester à la surface affective des slogans. Ils ont applaudi à « l'élève au centre », qui paraissait mettre leur progéniture au centre du monde, sans regarder de près les pratiques pédagogiques qui en étaient déduites, et sans se demander si elles faciliteraient vraiment les apprentissages. Ils applaudiront sans doute à la « maîtrise du socle », qui promet à chaque enfant la réussite...

Le plus singulier, c'est qu'en matière d'éducation, il arrive aux politiques de décider de mettre en œuvre des doctrines qui, expérimentées dans d'autres pays, y ont déjà prouvé leur nocivité. Ainsi, quand la pédagogie de « l'élève au centre » a débarqué en France, une autre approche « child centered », l'Open Education, avait déjà eu le temps de faire des dégâts en Grande-Bretagne et allait bientôt y être jetée aux orties.

Certes, ces chercheurs ne nous disent rien du rendement de la « pédagogie de maîtrise » : cette théorie n'est pas en soi (sans autre précision de méthode) du ressort de l'expérimentation. Mais toutes les performances chiffrées qu'ils analysent concourent au même constat : les enseignements « explicite » ou « direct » sont plus efficaces, notamment en milieu défavorisé, que les pédagogies qui se veulent « centrées sur l'élève ». Ces enseignements ne constituent pas un retour à l'enseignement d'autrefois dans la mesure où ils portent la plus grande attention à l'élève, à sa

compréhension et à ses difficultés. Mais ce n'en sont pas moins des démarches systématiques et centrées sur le savoir ou la compétence à acquérir.

### **Qu'en conclure ?**

1. Qu'on n'est pas victime d'une illusion quand, en l'absence de tout bilan officiel, on avance l'opinion que la pédagogie mise en œuvre depuis 1989 donne de bien mauvais résultats, quand on la juge largement responsable du développement de l'illettrisme et de l'inculture, quand on estime qu'elle a ralenti les apprentissages, ou qu'elle a entravé plus que jamais l'accès au savoir des enfants des milieux les plus défavorisés.

2. Pour rendre plus efficace le système éducatif français, il ne servira à rien de voter une loi qui promet d'assurer à tous la « *maîtrise des connaissances et des compétences indispensables* », si on ne vote pas, en corollaire, qu'on mettra fin au règne officiel de la pédagogie de « l'élève au centre », qui nuit à l'acquisition de cette « maîtrise ». Dès le débat législatif, il conviendrait de s'engager à redéfinir les pratiques pédagogiques cautionnées par l'État et tout ce qui fait système avec elles (contenus et accompagnements des programmes, mission de la formation des maîtres).

3. Si la représentation nationale ne prenait pas d'ores et déjà le parti de mettre fin à la domination de la pédagogie constructiviste, il faudrait au moins faire en sorte que la « liberté pédagogique » proclamée par la loi, ne demeure pas lettre morte. Pour cela, il est indispensable de s'engager à réécrire les « programmes et accompagnements » qui sont pour l'instant marqués du sceau constructiviste, et de préciser la forme administrative qu'on compte donner à l'exercice de la liberté pédagogique.

## **II - UNE GRANDE AMBITION POUR LE NUMERIQUE ?**

Les progrès technologiques liés à l'informatique et à Internet sont à la base du développement de la « société de l'Information » qui succède à la société industrielle. Bien que cette nouvelle forme de société soit à la source d'une forte croissance économique, elle a également mis en place de nouvelles formes d'exclusion que l'on rassemble sous le nom de *fracture numérique*.

La fracture numérique concerne les inégalités dans l'usage et l'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC) comme les téléphones portables, l'ordinateur ou le réseau Internet. La fracture numérique ne représente donc qu'une toute petite partie de l'ensemble des inégalités de développement.

*D'une manière générale, le fossé numérique peut être défini comme une inégalité face aux possibilités d'accéder et de contribuer à l'information, à la connaissance et aux réseaux, ainsi que de bénéficier des capacités majeures de développement offertes par les TIC. Ces éléments sont quelques-uns des plus visibles du fossé numérique, qui se traduit en réalité par une combinaison de facteurs socio-économiques plus vastes, en particulier l'insuffisance des infrastructures, le coût élevé de l'accès, le manque de création locale de contenus et la capacité inégale de tirer parti, aux niveaux économique et social, d'activités à forte intensité d'information. (Elie Michel in « Le fossé numérique. L'Internet, facteur de nouvelles inégalités ? », *Problèmes politiques et sociaux, La Documentation française*, n° 861, août 2001, p. 32.*

L'existence et l'évolution d'une fracture numérique au sein d'une population peuvent être évaluées en tenant compte d'indicateurs tels que le nombre d'utilisateurs d'Internet, le nombre d'ordinateurs connectés (rapportés à la population). Cependant, ces indicateurs ne permettent pas, en eux-

mêmes, de déterminer les usages des TIC par ces populations qui devraient accéder à la « société de l'information ».

La Journée mondiale de la Société de l'information qui prend place tous les ans le 17 mai depuis 2006 a été créée avec pour but de sensibiliser sur le sujet mais aussi sur les ouvertures que peut offrir l'internet.

Pourtant, l'Education nationale a fait preuve jusqu'à présent d'une extraordinaire capacité d'indifférence à la révolution des nouvelles technologies de l'information et de la communication, fait majeur de notre époque. Dans « l'empire immobile », on enseigne aujourd'hui comme on enseignait hier, et il existe un fort courant parmi les enseignants pour considérer qu'il doit en être de même demain. Les seules véritables évolutions se sont manifestées à la périphérie du système, là où il est confronté à des situations inhabituelles : la prise en charge d'élèves non scolarisables dans le cadre traditionnel de l'établissement, ou du public adulte de la formation continue. Or, peut-être pour la première fois depuis que l'on enseigne sous une forme organisée, il se manifeste une révolution technique qui est de nature à modifier substantiellement la relation traditionnelle entre le maître et l'élève, et cette révolution, loin d'être achevée, s'accélère tous les jours.

S'il est intéressant de remarquer que la fracture numérique ne se limite pas à l'accès aux nouveaux moyens de communication, il importe de distinguer trois niveaux d'inégalités vis-à-vis des nouvelles technologies :

- L'inégalité dans l'accès à un ordinateur, à Internet...
- L'inégalité dans l'usage d'outils pas forcément simple.
- L'inégalité dans l'usage des informations issues de ces outils.

Les écoliers d'aujourd'hui seront amenés à travailler avec les outils numériques, et « *seuls ceux qui sauront se former, s'informer, comprendre leur environnement à travers les médias sauront s'adapter à un monde en mutation constante* », avance Jean-Michel Fourgous. (Rapport J-M Fourgous, Réussir l'Ecole numérique, Février 2010).

Comme l'exprime Martine Fournier, l'enjeu est donc d'abord citoyen et la véritable fracture numérique ne se situe plus entre ceux qui peuvent s'offrir des ordinateurs, avoir accès à Internet et les autres, mais entre ceux qui savent « *les utiliser à leur avantage* » et ceux qui sont « *victimes de la surinformation* ». Il faut donc apprendre à ces derniers à utiliser sereinement et pleinement ces outils (un ordinateur, le réseau Internet) et, de plus, favoriser un certain apprentissage du regard critique.

La question fondamentale devrait alors être celle-ci : quel peut être l'impact de l'usage des TIC et quelles sont les conditions d'une intégration réussie des TIC à l'école ?

Pour notre part, nous formulerons les remarques suivantes :

**a)** Si l'on adopte exclusivement le critère de la hausse des taux de réussite, la recherche fondée sur des données quantitatives, effectuée dans les 7 dernières années chez nos amis Canadiens, n'a pas établi un lien de causalité entre TIC et hausse des notes sur le bulletin.

**b)** Les chercheurs en pédagogie s'entendent généralement pour dire que ce sont les stratégies pédagogiques qui devraient retenir l'attention quand il est question de l'usage des TIC. Le véritable problème consiste à déterminer quelles sont les conditions d'une intégration réussie des nouvelles technologies, le concept de réussite comportant plusieurs dimensions.

c) Il faut éviter, en ce qui concerne les enseignants déjà acquis à l'usage des TIC et fort enthousiastes, qu'ils deviennent technocentristes, c'est-à dire « *des personnes qui peuvent difficilement s'empêcher de conclure que les TIC sont le « remède » à la majorité des maux que connaît l'école de nos jours* » (Viau 2005, p. 3).

d) Compte tenu de l'environnement numérique dans lequel les élèves évoluent, la problématique de l'usage pertinent des TIC devra sans cesse faire l'objet de recherches, de discussions, de réflexions et les expériences novatrices devraient être soutenues par l'administration de l'éducation nationale.

### **III - LES PARENTS, PARTENAIRES DE L'ÉCOLE !?**

« *Par partenariat, nous entendons l'association de personnes (...), la reconnaissance réciproque de leurs expertises et de leurs ressources et un rapport visant l'égalité en vue de partager la prise de décision par consensus* » (Bouchard Jean-Marie et Kalubi Jean-Claude, « Partenariat et recherche de transparence », Des stratégies pour y parvenir, *Informations sociales*, 2006/5 n° 133, p. 50-57)

Cette définition annonce toute la complexité du partenariat en milieu scolaire. Est-il possible de reconnaître aux parents des expertises et des ressources dans le domaine scolaire et éducatif ? L'égalité dans la relation entre un professionnel de l'enseignement et un « profane », surtout lorsqu'il s'agit de prendre des décisions par consensus, ne risque-t-elle pas de déposséder l'enseignant de ses compétences et d'en donner trop aux parents ? Existe-t-il des projets autour desquels parent(s) et enseignant(s) peuvent devenir partenaires ? Comment coopérer, comment se partager les tâches et les responsabilités ? Autant de questions qui nous viennent à l'esprit lorsqu'il s'agit de réfléchir sur la notion de partenariat des parents.

L'avènement, à l'école, de la notion de partenariat avec les familles est le résultat d'une évolution importante dans la représentation de l'institution scolaire à propos de ses rapports avec les familles, elle-même issue d'une nouvelle compréhension de la réussite et de l'échec scolaire. D'un point de vue historique, l'école est née d'une volonté politique de soustraire les enfants à l'influence du milieu familial. Aujourd'hui, cette mission n'a plus cours. De nombreux travaux de recherche sur les processus d'apprentissage et l'échec scolaire en particulier mettent en évidence que les performances scolaires dépendent non seulement des capacités cognitives individuelles, mais également d'autres facteurs d'ordre affectif, social et culturel. Ces nouvelles connaissances attestent de l'importance du rôle joué par les familles sur le développement scolaire de leurs enfants. Ainsi, en France comme dans la grande majorité des pays occidentaux, des structures de participation des parents à la vie de l'école et aux décisions concernant l'évolution scolaire de leurs enfants se sont-elles développées, notamment en référence aux textes de 1990 et de 2006 (Circ. n° 2006-137 du 25 août 2006) et, plus récemment, à la circulaire n° 2012-119 du 31 juillet 2012 (Enseignements primaire et secondaire, Rentrée scolaire 2012-2013, Information des parents).

Comme tout passage d'un paradigme à un autre, la transition entre l'époque de l'exclusion des familles à celle du partenariat est traversée de tensions et de résistances. Aujourd'hui, malgré un esprit d'ouverture explicité par tous les acteurs de l'école, les pratiques ont du mal à se dégager de cet héritage du passé. La tendance est fréquente de reléguer les parents à un rôle passif. Aussi, lorsque l'école développe des projets de partenariat avec les parents, ce sont des séances d'information qu'elle anime, des moments d'échanges avec les familles qu'elle organise... Ce type



de partenariat est ce qu'on appelle un partenariat d'information. Il consiste en la communication d'informations relatives à la vie scolaire, aux programmes, à la réforme ou à l'élève. Ce partenariat, en réalité, n'en est pas un ! Nous ne nions pas l'utilité de ce type de communication. Au contraire ! L'échange d'information constitue la première étape indispensable au développement d'un partenariat interactif. Ce dernier cependant implique une réciprocité dans la circulation de l'information, la reconnaissance des parents comme agents d'éducation ainsi que l'élaboration de projets communs. Le partenariat interactif se veut au service de l'action éducative. En instaurant une plus grande communication et une nouvelle transparence entre les familles et l'école, en redéfinissant l'interaction des rôles des acteurs en présence, non seulement on évitera certains affrontements stériles entre parents et enseignants mais on renforcera les compétences éducatives des uns et des autres afin de rendre leur action éducative plus efficace.

Qui n'a pris conscience que, depuis l'émergence de l'informatique et de l'Internet, les professionnels de l'éducation sont de moins en moins à l'abri de situations imprévisibles dans leurs rencontres avec les parents, puisque ces derniers possèdent dorénavant davantage de savoirs ? Le rôle des savoirs devient alors central, non seulement pour les professionnels, mais aussi pour les parents qui réalisent progressivement qu'ils sont détenteurs de savoirs, exigeant ainsi le droit de partager les décisions avec les équipes professionnelles.

L'école ne doit pas oublier que les parents ont des compétences qu'ils sont souvent prêts à partager. Ils sont une richesse potentielle pour l'institution scolaire. Comment dès lors refuser à des parents, qui arrivent souvent avec de nouveaux savoirs, le droit de demander, à titre d'exemple, l'intégration de leur enfant en difficulté dans une classe « normale », de questionner l'enseignant sur des aspects pédagogiques de son enseignement, de discuter des difficultés ou des besoins de réadaptation de leur enfant ou encore de proposer de nouvelles stratégies d'intervention ?

Le défi des prochaines années sera de répondre à ces problématiques de manière stratégique, afin de renforcer le développement des relations entre parents et professionnels de l'éducation dans le sens d'un vrai partenariat.

La collaboration école - famille est le fait d'hommes et de femmes, de parents, d'enseignants, de directeurs d'école, de chefs d'établissements... qui doivent apprendre à se parler. Encourager et favoriser la collaboration entre la famille et l'école, c'est, de part et d'autre, aborder la relation de façon positive et constructive, faire prévaloir un état d'esprit bienveillant dans chacune de nos interactions.

Nous pensons que pour améliorer la représentativité réelle des parents dans le système éducatif, dans notre académie comme ailleurs, il faudrait que les responsables académiques, les IEN, les directeurs d'école, les chefs d'établissement commencent par respecter, appliquer et faire appliquer le décret de 2006 et les circulaires qui lui font suite, qu'ils s'attachent à développer avec les parents des relations faites de confiance réciproque et qu'ils finissent par considérer ces derniers comme des acteurs incontournables de la réussite scolaire de leurs enfants. Il s'agit de doser information et écoute, explication et négociation. L'école ne peut pas se borner à se complaire dans un monologue permanent sans trop de considération pour les parents. Elle doit aussi écouter.

Dans sa « *Lettre de rentrée aux Fédérations de parents d'élèves* » en date du 20 août 2012, le recteur de l'académie de la Guadeloupe annonce que « *les établissements scolaires devront, plus que jamais, [nous] être ouverts, les droits et devoirs de chacun connus et partagés, mais les*

*champs de compétences de chacun scrupuleusement respectés, éléments indispensables à tout dialogue constructif ! »*

Comme on le voit, rien n'est sur le point de changer si l'on tient compte de cette volonté, à peine dissimulée dans cette phrase, de continuer à maintenir les parents « **à leur place** ». A-t-on pensé qu'on pourrait les intégrer au Comité de pilotage ? Non ! A l'exception des représentants - incontournables - du Conseil régional et du Conseil général, ce comité est composé essentiellement de cadres du Rectorat et de chefs d'établissements...

A la vérité, pour espérer l'avènement d'« *un système éducatif juste et efficace, totalement inscrit dans le territoire* », il ne doit plus être possible de continuer à tenir à distance les parents de l'école, de ne pas tenir compte des propositions que formulent leurs représentants, propositions qui, trop souvent, sont accueillies avec un mépris outrageant au prétexte qu'elles entrent dans un champ de compétences qui n'est pas le leur.

Aussi, nous affirmons que les représentants élus des parents d'élèves ont tout à fait le droit d'interroger l'institution sur un certain nombre de problèmes, par exemple :

- la façon dont les mathématiques ou la lecture sont enseignés à l'école et la performance des enfants par rapport aux normes nationales
- la façon dont les programmes sont planifiés et implémentés à l'école
- la façon dont les élèves ayant des besoins spécifiques sont accueillis à l'école et dont on répond à leurs besoins
- la façon dont les aspects importants de la politique scolaire sont revus et mis à jour...

\*

\* \*

Il était temps que la France se pose la question de savoir quelle école elle veut. On a tellement cru à l'excellence du système éducatif français qu'on n'a pas voulu voir ses difficultés. « *Nous avons (donc) un mois pour interroger nos pratiques [...] En un mot : sortir du vase clos de l'éducation nationale – enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs, syndicats – pour écouter* », écrivait le recteur aux présidents d'Associations de Parents d'élèves de la Guadeloupe pour les inviter à participer à cette concertation. « Qui vivet videbit », Qui vivra verra ! Il appartient désormais aux autorités académiques et aux responsables d'établissements scolaires de montrer qu'ils ne souffrent pas (plus) d'autisme...

Faisant nôtre la déclaration du ministre selon laquelle « *quand on crée des instances de concertation, il faut rompre avec l'habitude de ne pas tenir compte des avis qu'elles émettent* », nous ajouterons un dernier mot pour indiquer qu'au terme de cette contribution, nous formulons le souhait que l'on ne nous aura pas invités à réfléchir sur la « **refondation de l'Ecole** » alors que les décisions, en secret, auront été prises en amont...

**Jacques F. FORIER**  
Ph.D. en anthropologie de l'Education  
Principal de Collège honoraire  
Secrétaire Général de la FAPEG

**Françoise GACE**  
Présidente de la FAPEG