

# Les interactions entre les acteurs pour la qualité de vie (QdV) dans les établissements scolaires

Séverine Ferrière\*

en lien avec Agnès Florin<sup>°</sup> et Philippe Guimard<sup>°</sup>

\* Université de Nouvelle-Calédonie, CREN-EA2661

<sup>°</sup> Université de Nantes, CREN-EA2661

Novembre 2016

Contribution dans le cadre du rapport du Cnesco sur la qualité de vie à l'école, à paraître en 2016-2017.



**cnesco**  
conseil national  
d'évaluation  
du système scolaire

Ce document s'inscrit dans une série de contributions qui seront publiées en 2016-2017 par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dans le cadre d'un rapport scientifique sur la qualité de vie à l'école.

**Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de la contribution.**

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en Novembre 2016  
Conseil national d'évaluation du système scolaire  
Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération  
75015 Paris

## Table des matières

<b>Résumé</b> .....	<b>9</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>10</b>
<b>Le bien-être des élèves et le principe d'interactions</b> .....	<b>12</b>
Le lien entre réussite éducative et bien-être : une approche "limitante" .....	12
Les relations et représentations des parents vis-à-vis de l'école et de ses acteurs .....	13
Implication et engagement parental : illustrations par des exemples d'actions .....	15
<b>Représentations réciproques des acteurs autour de l'élève</b> .....	<b>29</b>
Liens et interactions entre enseignants et élèves .....	29
Appréciation des enseignants et du personnel des établissements sur leur profession .....	31
"L'effet-établissement" et le "climat scolaire" .....	32
<b>Perspectives et recommandations</b> .....	<b>33</b>
Au-delà des représentations parfois erronées : une compréhension mutuelle par la recherche d'un langage commun .....	34
Une approche communautaire prenant ancrage sur des dispositifs déjà existants .....	35
Un principe d'équité au-delà de l'appartenance familiale et sociale et un sentiment d'appartenance partagé .....	37
<b>Bibliographie</b> .....	<b>39</b>



## Table des figures

<b>Figure 1</b>	Modèle de l'influence partagée de Epstein (cité par (Rousseau et Bélanger, 2004, p. 336)) .....	<b>16</b>
<b>Figure 2</b>	Les niveaux d'intervention du dispositif (Triple P), (McConnell <i>et al.</i> , 2011, p. 44) .....	<b>18</b>
<b>Figure 3</b>	Conditions gagnantes des partenariats école-famille-communauté (Deslandes, 2010, p. 10) .....	<b>28</b>



## Liste des tableaux

<b>Table 1</b>	Synthèse des dispositifs d'aide à la parentalité en France en 2012 .....	<b>19</b>
<b>Table 2</b>	Synthèse des actions la "Mallette des parents" selon le niveau scolaire, réalisée sur la base des rapports et sources internet disponibles .....	<b>21</b>



## Résumé

Prendre en considération la qualité de vie et le bien-être des élèves en contexte scolaire relève aussi des interactions entre les autres acteurs, tels que les parents, les personnels dans les établissements, dans une perspective systémique. En prenant comme cadre le modèle de Epstein dit "d'influence partagée", sont présentées ici les différentes sphères qui gravitent autour de l'élève (famille, école et communauté), leurs relations et leurs interactions. Les actions en direction des parents considérés souvent comme "éloignés" de l'école (culturellement, par leur parcours personnel) visent à un accompagnement (dans ou hors l'école), dans la perspective de les outiller de manière optimale. La communication est également un point récurrent qu'il s'agit d'envisager, à la fois en termes de compréhension de l'environnement scolaire et de ses enjeux, mais également dans de nouvelles perspectives, telles que la communication dite "bidirectionnelle" ou encore des rencontres sur un autre sujet que les difficultés scolaires et/ou comportementales. Un dernier point dans ce domaine touche à la forme de cette communication qui conditionne les interactions, avec l'utilisation par exemple des nouvelles technologiques, de SMS plutôt que de mots dans les carnets de liaison, etc. Toujours dans une perspective d'interactions, la place des parents est essentielle en termes de rôles et de pouvoir décisionnel. De même, le bien-être des enseignants et l'image de l'établissement concourent à la qualité de vie et au bien-être des élèves. En résumé, cette revue de question met en évidence l'importance de penser la communication, d'abord pour dépasser d'éventuels malentendus ou incompréhensions, ensuite pour réduire la distance qui peut parfois se creuser entre la famille et l'école. L'approche de type communautaire semble être pertinente pour penser des dispositifs qui prennent en compte l'ensemble des acteurs impliqués autour de l'élève. Enfin, le principe d'équité, ainsi que le sentiment d'appartenance, sont des notions et des valeurs transversales qui doivent être pensées comme ciment de la qualité de vie en contexte scolaire. Quelques préconisations de recherches et d'actions sont proposées, principalement en prenant appui sur des dispositifs ou des structures existantes, telles que le CESC ou l'ENT dans une perspective communautaire.



# Les interactions entre les acteurs pour la qualité de vie (QdV) dans les établissements scolaires

## Introduction

La plupart des recherches qui se penchent sur les conditions scolaires et leurs conséquences choisissent une entrée par la réussite éducative des élèves. Mais comme le précise (Feyfant, 2014, p.19) : "Qu'elle soit marquée par une vision écosystémique ou non, la réussite éducative est subordonnée au principe de bien-être". Une seconde entrée prend comme ancrage les parents, par l'intermédiaire de leur implication et de leur engagement dans la réussite de leur enfant. Enfin, considérer l'enseignant et l'équipe éducative est une troisième façon d'aborder la question de la réussite éducative et du bien-être des élèves. Nous considérerons ici les modes d'interactions, existantes ou non, entre ces différents acteurs et qui concourent directement ou indirectement au bien-être des élèves.

Nous dresserons dans un premier temps un tableau des acteurs qui interviennent autour de l'élève et les observations et constats des effets positifs et négatifs en matière de bien-être sur l'élève. Puis nous approfondirons le processus d'interactions en proposant un aperçu des représentations des différents acteurs les uns vis-à-vis des autres, ainsi que les initiatives locales ou nationales qui peuvent être mises en place en faveur du bien-être dans un cadre institutionnel. Enfin, nous tenterons de mettre en évidence les actions qui semblent avoir des effets positifs sur le bien-être des élèves mais aussi des parents et de l'équipe éducative, ainsi que les limites des initiatives ou dispositifs qui ont été expérimentés. Les perspectives possibles pour tendre vers une approche du bien-être holistique, comprenant tous ces acteurs, seront également présentées. Nous nous appuierons plus particulièrement sur quatre revues de littérature, une enquête et un numéro spécial traitant du climat scolaire et du bien-être :

- la revue de littérature de Feyfant (2014) qui questionne les notions de réussite éducative et de réussite scolaire et propose un état des lieux international des problématiques et actions proposées ;
- le travail, également de Feyfant (2015), sur la "coéducation" qui, dans le prolongement de la revue de littérature précédente, toujours dans une perspective internationale, considère les relations école/famille comme un levier de réussite éducative et de bien-être, en présentant un certain nombre de pistes d'action et d'amélioration visant à développer des formes de partenariats école/famille ;
- la revue de question internationale de Rakocevic (2014) qui croise également l'implication parentale et la réussite éducative ;
- l'enquête de Fotinos (2015) sur les représentations réciproques des parents, enseignants et chefs d'établissements du primaire au lycée en France ;
- une analyse des enquêtes PISA (2012) sur l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants ;
- un numéro spécial de la revue *Education et Formations* de 2015 qui présente plusieurs études mettant

en évidence les interactions entre le climat scolaire, le bien-être et les acteurs dans les établissements scolaires.

Nous proposerons dans une dernière partie des pistes d'approfondissement et des préconisations pour penser et améliorer le bien-être dans une perspective interactionnelle, d'abord en lien avec des outils et structures existants déjà dans les établissements en France. Ensuite, dans une perspective plus novatrice, nous poserons les jalons d'une réflexion autour de dispositifs de type communautaires, qui semblent les plus adaptés à l'heure actuelle.

## Le bien-être des élèves et le principe d'interactions

### Le lien entre réussite éducative et bien-être : une approche "limitante"

Le bien-être en contexte scolaire est très souvent envisagé dans les recherches comme en lien avec la réussite éducative et académique (Feyfant, 2014). Il est aussi fréquemment considéré comme lié à la place qu'occupent les parents dans la réussite scolaire et éducative de leurs enfants, notamment selon leur statut socio-économique. Les travaux en sociologie et en particulier ceux sur la "reproduction" des inégalités (Terrail, 1997) aboutissent à un constat récurrent : le milieu social des parents influe sur la réussite scolaire des élèves, tout particulièrement en France où les inégalités sociales de réussite scolaire sont élevées, comme le soulignent depuis plusieurs années les comparaisons internationales PISA. Si l'on se réfère aux enquêtes internationales de l'OCDE, la France se classe dans les pays dont le système scolaire est le plus inégalitaire (OCDE, 2012). L'exemple de la carte scolaire en France, souvent débattu, permet d'illustrer les difficultés à dépasser l'effet des origines sociales des parents. Ce système a vocation à proposer une scolarisation sur un principe de mixité sociale afin d'éviter les effets de "ghettos". Ce point est souligné par le CNECSCO sous le terme de "ségrégation scolaire", et les préconisations considérées comme urgentes concernent : l' "ajustement de la carte scolaire", une "politique d'attractivité des collèges", "un bonus pour élèves de ces établissements de la nouvelle mixité" et le "dialogue très actif avec les parents"<sup>1</sup>. Ces préconisations mettent aussi en évidence, en écho, que les objectifs dans le domaine de la mixité sociale via la carte scolaire ne sont pas atteints. Les études montrent que les parents appartenant à des catégories socioprofessionnelles moyennes et privilégiées ont connaissance des moyens de contournement de cette carte scolaire, ce qui conduit à une composition des classes et des établissements qui ne sont pas hétérogènes en matière d'origine sociale, en particulier au collège (Van Zaten et Da Costa, 2013). Dans cette perspective, sont mis en place des dispositifs "compensatoires", tels que les ZEP en France, ou d'autres dans différents pays (Merle, 2012). Leur évaluation en France (Robert, 2009) semble démontrer que ces dispositifs ne sont pas efficaces, voire même qu'ils sont contre-productifs, puisqu'ils stigmatiseraient les élèves et dégraderaient la perception de leur bien-être (Guimard *et al.*, 2015).

D'autres variables situées du côté de la sphère familiale sont identifiées comme impactant le bien-être des enfants. Par exemple l'étude finlandaise de Joronen et Astedt-Kurki (2005) montre le poids important de la structure familiale sur le bien-être des adolescents : ces derniers se déclarent moins satisfaits de l'école lorsqu'ils sont issus de familles monoparentales ou recomposées, résultats également observés dans l'étude

---

1. Pour le détail, voir le site du CNECSCO : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/Pr-%C3%A9conisations\\_Mixit-%C3%A9s.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/Pr-%C3%A9conisations_Mixit-%C3%A9s.pdf)

de Guimard *et al.* (2015). Le poids des relations familiales et intrafamiliales est surtout dépendant du type d'attachement, donc de relations parents-enfants satisfaisantes, comme le montre King (2015) : un attachement de type "sécure" conduit les enfants et les adolescents à développer une meilleure adaptation scolaire, une plus grande motivation, et à obtenir de meilleurs résultats. L'auteur dégage également des profils types de "soutien parental" plus ou moins efficaces et note qu'un soutien élevé de la part des parents contribue à développer chez les adolescents à la fois un sentiment d'autonomie et un sentiment de bien-être. Cette étude pointe également les différences père/mère, en faveur des mères qui semblent plus contribuer au bien-être de leur enfant que les pères, bien que les adolescents identifient le soutien paternel comme important, ce qui renvoie à la question plus large de la structure familiale. Constaté que les élèves issus de familles nucléaires ont de meilleurs résultats scolaires et déclarent éprouver davantage de bien-être que des élèves issus de familles monoparentales ou recomposées, ou que l'impact d'un divorce dans l'enfance a des répercussions sur la réussite scolaire et le bien-être à l'adolescence (Guimard *et al.*, 2015 ; Joronen *et Astedt-Kurki*, 2005) peut difficilement conduire à quelque forme de prescription éducative et scolaire, puisqu'il s'agit de la sphère familiale.

En revanche, la dimension relative à la catégorie sociale des parents est envisagée et pensée dans des perspectives d'actions publiques et gouvernementales. Giuliani et Payet (*in* Feyfant, 2015, p. 8)) résument les "modèles de gouvernementalité" en trois postures : d'une part, en direction de la petite enfance, avec des actions visant les styles parentaux ; d'autre part, en direction des élèves identifiés comme "plus exposés que d'autres aux risques d'échec scolaire et social" conduisant à la mise en place d'actions pour impliquer, et aussi responsabiliser les parents ; et enfin en direction des familles dites "désaffiliées" pour recréer du lien. Autrement dit, les familles sont ciblées parce qu'elles sont désengagées en termes de soutien scolaire, à des degrés plus ou moins forts. Paradoxalement, d'autres recherches, comme celles de Padilla-Walker et Nelson (2012) ou Schiffrin *et al.* (2014), traitent des "hélicoptère parenting", c'est-à-dire des parents surimpliqués dans l'éducation de leurs enfants. Elles montrent que ce style de soutien parental conduit les adolescents à déclarer plus de mal-être et à développer plus d'anxiété et de dépression. L'équilibre en matière de soutien parental semble donc particulièrement complexe et multidimensionnel.

### Les relations et représentations des parents vis-à-vis de l'école et de ses acteurs

Les représentations des parents à propos de l'école sont souvent héritées de leur propre vécu. Elles peuvent conditionner leur rapport à l'école lorsque leurs enfants sont scolarisés et créer des "malentendus" (Dubet, 1997). Selon Périer (2012, *in* Feyfant (2015)), la cassure dans la relation école/famille chez les familles qualifiées de "défavorisées" est inhérente aux notions de confiance et de défiance envers l'institution. Trois contextes sont identifiés comme conduisant à des comportements de retrait de la part des parents :

- au moment où l'institution signale les difficultés de l'enfant aux parents, ce qui marque le début d'un manque de confiance en l'institution, qui ne parvient pas à faire réussir leur enfant ;
- dans la perspective d'un signalement par l'institution de difficultés et le manque de confiance qu'il déclenche, s'ajoute la crainte d'être jugé ce qui produit des conduites d'évitement de la part des parents ;
- un dernier contexte, plus large, vient de la remise en question des valeurs prônées par l'institution, en termes d'égalité et de réussite pour tous par l'école.

Moins centré sur les parents considérés comme "défavorisés", (Rakocevic, 2014, p. 32) propose un résumé des positions parentales dites "typiques". "Les parents "délégateurs", par exemple, convaincus de leur incompetence, se mettent souvent en situation de dépendance envers l'institution. Ils seraient ainsi aux antipodes des "contrôleurs" qui adoptent le rôle de censeurs et s'immiscent au cœur des processus décisionnels. Ces derniers seraient proches des "professionnels", parents-experts, soucieux de s'imposer en véritables acteurs des politiques éducatives. Une troisième façon de classer les représentations et les attitudes des parents face à l'école distingue les "indifférents" (reléguant la réussite scolaire à l'institution, parce qu'ils ne sentent pas à la hauteur ou qu'ils ne se sentent pas concernés), les "impuissants" ou "démunis" voulant bien faire mais ne sachant comment procéder car trop éloignés de l'école et les "familiers de l'éducation" qui connaissent le système éducatif et qui peuvent de ce fait verser dans la critique." (Feyfant, 2015, p. 2-3).

Il est important de préciser qu'il s'agit surtout de postures en lien avec une méconnaissance du système éducatif, voire un manque de communication avec l'équipe éducative, plus qu'un réel désintérêt de la scolarité de leurs enfants. C'est ce qu'a mis en évidence Prévôt (2008, in (Asdih, 2012, p. 37)) : "Pourtant, les parents paraissent très préoccupés par la scolarité (73,2 %) et par l'éducation (64,4 %) de leurs enfants, quels que soient leurs revenus, leur niveau de formation, le type de famille (nucléaire, monoparentale, recomposée), le statut des répondants (père, mère, beaux-parents), l'âge ou le sexe des enfants (...) Parmi eux, 82,1 % souhaitent avoir des informations sur l'école et la réussite scolaire, sur les programmes (40,9 %) et sur les méthodes pour aider leur enfant (45 %)".

L'enquête de Fotinos (2015) qui a porté notamment sur les représentations des parents vis-à-vis de l'école (de la maternelle au lycée) illustre bien, malgré tout, cette confiance qu'ils accordent à l'école et à ses acteurs, ainsi que l'intérêt qu'ils portent à l'environnement scolaire et aux relations de communication. Parmi les nombreux résultats récoltés (pour le détail, voir Fotinos (2015)), on peut noter que 60 % des parents (de la maternelle au lycée) considèrent que le climat de l'établissement de leur enfant est excellent ou bon. En revanche, l'évaluation des relations avec l'établissement est perçue un peu moins positivement, puisque 43 % jugent ces relations excellentes ou bonnes et 19 % moyennes/médiocres. La relation avec les enseignants est un autre point important et 55 % des parents l'estiment excellente/bonne. L'auteur souligne également que l'effet ZEP/hors ZEP des établissements n'est pas significatif. Un volet plus orienté vers la communication met en évidence que 73 % des parents estiment être informés de la vie scolaire de leur enfant régulièrement par les enseignants. Là encore l'auteur souligne quelques effets de contexte intéressants : c'est plus fréquent dans les établissements ZEP, et moins en Lycée Général et Technologique. Ils reconnaissent cependant, dans un cas sur deux, ne pas lire les informations transmises par l'établissement et ils reprochent dans la moitié des cas le manque d'effort de la part des enseignants pour instaurer des relations positives. Ces quelques données extraites de l'enquête montrent bien à la fois la vision assez positive de l'école qu'ont les parents mais aussi leurs difficultés à communiquer avec les professionnels.

En écho, cette enquête interroge également les chefs d'établissements et, comme (Fotinos, 2015, p. 56) le résume, on peut distinguer 4 domaines de convergences : "qualité des relations entre ces deux partenaires, violences exercées par les parents sur les directeurs/chefs d'établissements, respect de l'autorité de ces derniers sur les enfants, capacité éducative des parents". Nous retenons pour notre part surtout que 90 % des directeurs d'établissements estiment le climat de l'établissement "Excellent/bon/satisfaisant". Il en va de même concernant les relations entre les enseignants, l'établissement et les parents. Cette étude met

également en avant une reconnaissance des situations de violences envers les chefs d'établissements (de la part de ces derniers et des parents à proportion égale, sauf dans les lycées professionnels où les parents signalent plus souvent les violences que les chefs d'établissements eux-mêmes). En termes communicationnels, la moitié des parents et des chefs d'établissements s'accorde pour dire que les mots et informations ne sont pas lus par les parents, ce qui peut laisser supposer un certain désintérêt de leur part. De même, on observe un écart entre les déclarations faites par les chefs d'établissements et les parents, puisque 9 chefs d'établissements sur 10 estiment que les enseignants informent suffisamment les parents, alors que ce n'est le cas que de 7 parents sur 10 (à l'exception des lycées professionnels). Cette communication est jugée positive dans presque la moitié des cas pour les parents, alors que 8 chefs d'établissements sur 10 déclarent répondre positivement à une volonté de dialogue positif de la part des enseignants. Au sujet des devoirs à la maison, alors que les parents pensent savoir comment aider leurs enfants, ce n'est l'avis que de 4 chefs d'établissements sur 10.

L'auteur propose des pistes d'explication : "ou les directeurs d'école et PERDIR<sup>2</sup> sous-estiment les connaissances et les compétences éducatives des parents ou les parents surestiment leurs capacités d'aide scolaire. Il est clair au regard de la connaissance de ce terrain et de plusieurs études et manifestations sur ce thème que l'hypothèse première se révèle plus forte." (p. 64). Cette dernière observation indique que malgré des convergences en termes de représentations, persistent une méconnaissance et un manque de communication entre l'école et la famille, ce qui aboutit souvent à rejeter l'incompréhension sur le compte de l'autre.

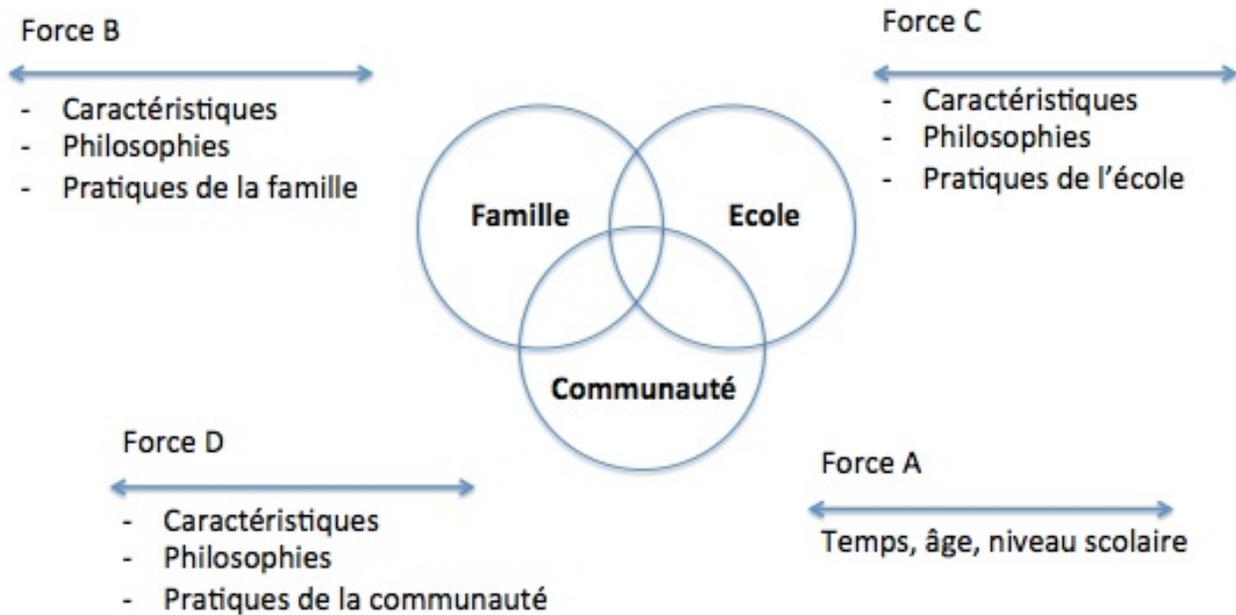
### Implication et engagement parental : illustrations par des exemples d'actions

La plupart des recherches s'orientent vers l'étude de l'implication et l'engagement parental dans une perspective de réussite et de bien-être de l'enfant. Le modèle partenarial le plus fréquent est celui proposé par Epstein. Dans la perspective du modèle écologique développé par Bronfenbrenner (1979), elle développe un "modèle d'influence partagée", symbolisé par une sphère école, une sphère famille et la communauté. Ces sphères entretiennent des rapports de proximité plus ou moins étroits selon 4 types de forces ou relations :

---

2. Acronyme de "Personnel de direction"

**Figure 1 – Modèle de l'influence partagée de Epstein (cité par (Rousseau et Bélanger, 2004, p. 336))**



La "force A" favorise la réussite de l'élève selon le temps, son âge et son niveau scolaire. Les autres forces B, C et D, relatives aux sphères famille, école et communauté, entrent en interactions selon leurs caractéristiques, leurs philosophies (que l'on peut envisager plus largement comme des valeurs) et leurs pratiques respectives. L'objectif est donc d'aller vers une interaction entre ces sphères, par l'intermédiaire de situations privilégiant un partenariat autour de 6 activités (Epstein, 2004, 2010) : "parenting", "communicating", "learning at home", "volunteering", "decision making" et "collaborating with community"<sup>3</sup>. En présentant ces activités qui permettent une prise en compte globale de l'élève, nous identifierons des actions et des dispositifs pour en appréhender les points positifs et les limites en matière de bien-être, en France et dans d'autres pays (principalement de l'OCDE).

### L'aide à la parentalité

Le premier critère, "parenting" - parfois traduit en français par "parentage"-, se rapproche des actions d'aide à la parentalité destinées à aider les familles à soutenir la scolarité et la réussite de l'élève. Ce type de participation parentale concerne aussi les soins de base (hygiène, sécurité affective et matérielle). On peut distinguer deux grandes formes d'accompagnement : soit hors du contexte scolaire, soit dans le contexte scolaire. Le rapport de l'évaluation de la politique de soutien à la parentalité de [Jacquy-Vazquez et Raymond \(2013\)](#) permet de dresser un tableau exhaustif des dispositifs d'accompagnement existants en France :

Même si les bénéfices de ces dispositifs sont soulignés, comme l'amélioration en termes d'intégration

3. On peut traduire "parenting" par "parentage" ou aide à la parentalité, "communicating" par la communication, la transmission d'informations, "learning at home" par le travail à la maison, "volunteering" par l'implication bénévole, "decision making" par la prise de décision et "collaborating with community" la collaboration avec la communauté.

sociale, de lien social ou encore d'estime de soi, les auteurs notent une baisse des financements, un problème de lisibilité qui conduit à une certaine inaccessibilité, notamment du fait d'une accumulation de dispositifs et des problèmes de gouvernance. C'est ce que souligne Hamel (2012, in Feyfant (2015)) autour d'un manque d'articulation dans les dimensions territoriales, des doublons possibles, qui conduisent à un éclatement et à un manque d'efficacité dans les missions que se fixent ces dispositifs. Malgré les critiques autour du financement et l'efficacité, tous ces dispositifs sont maintenus pour l'année 2016 puisque l'on trouve des appels à projets ou leur présence localement (par exemple pour les espaces de rencontre parents/enfants). Se développent également des regroupements en associations de parents dans les quartiers dits "sensibles" (Fotinos, 2015). Ces associations s'inscrivent dans la lignée de l'éducation populaire et des universités populaires (UPP), avec des associations telles que l'ACEPP (*Association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels*) ou les universités d'ATD Quart Monde (Feyfant, 2015). L'ACEPP est un réseau fédéral qui propose différentes formes d'accompagnement et de soutien dans le champ de la petite enfance et de la parentalité par un principe de coopération entre parents et professionnels (comme les crèches parentales). Ils soutiennent aussi le développement d'Universités Populaires des Parents, de recherches-actions, de conférences. Le RIEPP (*Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnels*) est l'équivalent en Belgique, l'ACRAINCA au Portugal, l'ISTA en Allemagne etc. Ces structures sont membres du réseau européen DECET (*Diversity in Early Childhood Education and Training*), dont les objectifs sont de promouvoir des lieux d'accueil sans discrimination, dans une perspective d'échanges ainsi que le développement d'une appartenance et d'une identité groupale. Le principe de ces structures s'inscrit dans les préoccupations autour de l'accueil et de l'éducation des enfants (Bennett, 2010) sous l'égide de l'OCDE. L'objectif est de développer une "approche démocratique" en faisant se rencontrer tous les acteurs qui interviennent dans le secteur de la petite enfance (Rayna, 2010).

D'autres exemples de dispositifs plus anciens développés dans les pays anglo-saxons, tel que le "Triple P" pour "*Positive Parenting Program*" en Australie datant des années 80, vise à outiller les parents en termes de gestion des comportements grâce à des vidéos, des supports écrits, un soutien téléphonique. Ce dispositif a été développé dans de nombreux autres pays européens comme l'Allemagne, la Belgique, le Royaume-Uni, la Suède, ainsi qu'au Canada, aux Etats-Unis, en Nouvelle-Zélande, etc. (OCDE, 2011).

Figure 2 – Les niveaux d'intervention du dispositif (Triple P), (McConnell *et al.*, 2011, p. 44)

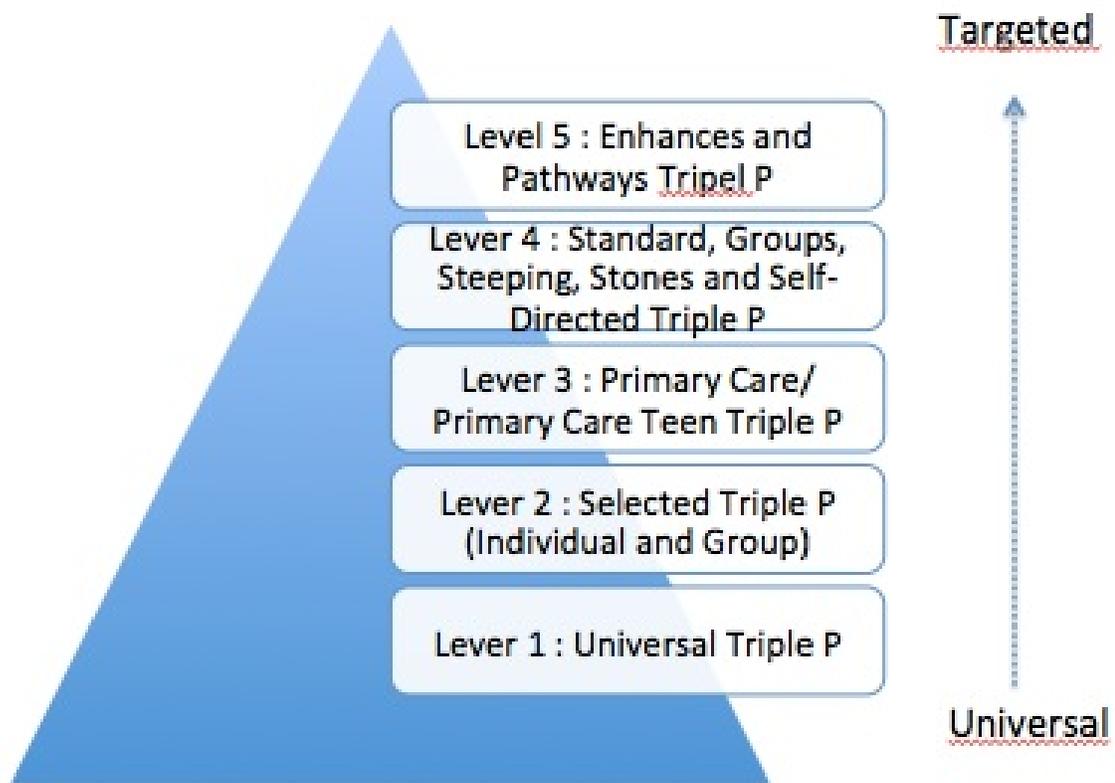


Tableau 1 – Synthèse des dispositifs d'aide à la parentalité en France en 2012

	Nom	Objectifs	Actions
<b>Accompagnement des compétences parentales</b>	REAAP	Soutien à la parentalité par des associations, professionnels	Groupes de parole, ateliers, sorties culturelles, loisirs, conférences-débats
	Groupes de parole, ateliers, sorties culturelles, loisirs, conférences-débats	Attachement enfant/ parents	Groupes de parole (approche psychanalytique), éveil pour les enfants
	ACF	Actions pour renforcer le lien école/famille par un "réfèrent famille"	Accueil, loisirs collectifs, groupes de soutien entre pairs
	TISFF	Prévention sociale et éducative, aide ponctuelle à la demande, ou sur demande de PMI et ASE	Intervention à domicile de travailleurs familiaux
	Aides aux vacances familiales	Resserrement des liens familiaux	Aide financière, accompagnement socioculturel
	Parrainage de proximité	Parrainage	Parrainage
<b>Renforcement des liens entre les familles et l'école</b>	CLAS	Accompagnement à la scolarité	Aide aux devoirs, encouragement à la lecture
<b>Prévention des ruptures familiales</b>	Médiation familiale	Favoriser les accords lors de séparation, conflit d'autorité parentale	Médiation
	Espaces de rencontre parents/enfants	Maintien du lien parental	Visites en lieux neutres lors de séparation conflictuelle
<b>Information et orientation</b>	PIF	Accès à l'information	Information (petite enfance à personnes âgées)
	Maisons pour Les familles	Informations sur les prestations familiales et sociales, territoriale	Information

Ce dispositif est composé de 5 niveaux d'intervention :

- le niveau 1 est informatif et fait intervenir les médias (site web par exemple) ;
- le niveau 2 est individuel et propose une ou deux rencontres à la demande des parents, ainsi que trois séminaires (sur les thèmes des pratiques parentales positives, l'éducation de ses enfants pour développer la confiance en soi et la compétence, ainsi que l'éducation d'enfants résilients) ;
- le niveau 3 propose quatre temps de rencontres effectuées dans un service de santé (chez le médecin par exemple) à la demande des parents ;
- le niveau 4 propose entre 8 et 10 séances, individuelles ou en groupe, d'entraînement aux compétences parentales ;
- le niveau 5 concerne les familles catégorisées comme à "haut risque" de maltraitance, avec des modules de groupe ou individuels.

Les études de Sanders (à l'initiative du projet) font état encore actuellement d'effets bénéfiques dans de multiples contextes familiaux et au niveau des enfants en termes émotionnels et comportementaux, attestés par de nombreuses observations ainsi que des méta-analyses de l'évaluation des dispositifs (Sanders *et al.*, 2014). Cependant, d'autres recherches et méta-analyses modèrent les effets de ces actions, notamment en lien avec l'application du dispositif, la population observée ou encore les modalités hétérogènes d'évaluation (pour détail voir Gagné *et al.* (2015)). La mise en œuvre de dispositifs dans des contextes très variés, par de multiples acteurs rendent donc compliquées l'évaluation ainsi que la promotion d'un dispositif, quel que soit le contexte, nous y reviendrons.

Une seconde forme de soutien à la parentalité est liée au contexte scolaire. C'est le cas par exemple au Canada du dispositif "*Toronto first duty*", où une aide est proposée aux parents par l'intermédiaire des crèches et des écoles primaires, ainsi que du "*Parent Tool Kit*" datant des années 2000 en Ontario, qui offre des pistes pour encadrer la scolarité de son enfant. Aux Etats-Unis le "*Parent Academy Program*", sous forme de cours, présente aux parents les enseignements de leurs enfants ainsi que des clefs de compréhension du système éducatif et des outils pour les devoirs à la maison, entre autres éléments. Dans la perspective d'outiller les parents dans le contexte scolaire, on trouve en France l'action "*La mallette des parents*". Elle a été développée d'abord dans l'académie de Créteil, initialement en direction des classes de 6<sup>e</sup> (en 2008), puis des 3<sup>e</sup> (en 2010) et des CP (en 2012) en ZEP. L'objectif visé est de développer le dialogue école/famille, notamment par la connaissance du système scolaire et d'outils pour soutenir les enfants. La Circulaire n°2010-106 du 15-7-2010- précise : "L'implication des parents, premiers éducateurs de leurs enfants, est un facteur essentiel de réussite scolaire et doit, par conséquent, constituer un objectif prioritaire du système scolaire. Le dispositif la "Mallette des parents" constitue un levier permettant d'accompagner les parents dans leur rôle et de soutenir leur implication, en rendant plus compréhensibles le sens et les enjeux de la scolarité, le fonctionnement de l'institution scolaire et ses attentes vis-à-vis des parents, membres de la communication éducative".

L'organisation générale prévoit un "réfèrent parent d'élèves" par académie. Trois ateliers-débats de 2h sont prévus en direction des parents sur le premier trimestre. Les outils à disposition des animateurs (parents référents et enseignants) sont des DVD et des fiches. Les thèmes sont ensuite adaptés aux niveaux scolaires :

**Tableau 2 – Synthèse des actions la "Mallette des parents" selon le niveau scolaire, réalisée sur la base des rapports et sources internet disponibles**

		CP	6 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
<b>1<sup>er</sup> atelier/débat</b>	Thème	"Comment apprend-on à lire et comment accompagner son enfant"	"Comment aider mon enfant"	En 3 <sup>e</sup> l'orientation est la priorité, par l'intermédiaire de l'explicitation du processus d'orientation par des témoignages vidéos, des documents explicatifs, ainsi qu'un simulateur d'orientations, des réunions d'information et individuelles
	Objectif	Première rencontre, présentation du dispositif, accent mis sur l'importance du dialogue	Accompagner l'adaptation au collège dans la perspective de la rentrée scolaire	
<b>2<sup>e</sup> atelier/débat</b>	Thème	"Comment aider son enfant à être élève"	"comprendre où en est mon enfant"	des réunions d'information et individuelles
	Objectif	Point de départ : représentations que les parents et les enfants ont de l'école, dans l'objectif de confronter les points de vue	Bilan intermédiaire des évaluations, du socle commun...	
<b>3<sup>e</sup> atelier/débat</b>	Thème	"Être bien à l'école" (par le "vivre ensemble")	"Bilan final"	
	Objectif	L'enseignant développe un projet en classe, qui sert de support au débat avec les parents (ex. de thèmes : droits et devoirs, rapport à l'autre et soi, ou encore apprendre à l'école...)	Permet d'aller plus en détail sur certains sujets	

On peut souligner que la question du bien-être est explicite pour les CP. Par contre, pour les autres niveaux scolaires, elle n'est pas formellement évoquée. Mais on peut imaginer que le bilan des évaluations en 6<sup>e</sup> (les évaluations étant identifiées comme facteur de mal-être) et le pallier d'orientation en 3<sup>e</sup> et ses enjeux abordent ce thème. Les préconisations en direction des parents sont la réflexion lors des temps de rencontre (en prenant en considération les contraintes parentales, ainsi qu'une sollicitation par voie postale et téléphonique). Les effets de ce dispositif en 6<sup>e</sup> (Avvisati *et al.*, 2010) qui s'est depuis généralisé, seraient très positifs aussi bien en direction des parents que des enfants et de l'équipe éducative. On note notamment une baisse de l'absentéisme, une meilleure réussite en français, mais surtout une influence indirecte sur les élèves ne participant pas au dispositif des établissements impliqués. Comme le souligne (Rakocevic, 2014, p. 43) : " cela signifie que les changements de comportement des élèves directement touchés par l'intervention ont également influé sur leurs camarades de classe". Ce dispositif semble donc créer une dynamique générale bénéfique, au sein de l'établissement et de la classe.

Ces dispositifs, dans et hors de l'école concourent à une co-éducation permettant d'outiller les parents, pour mieux saisir hors de l'école le développement de leur enfant et dans l'école le développement de l'élève.

Au regard de ces résultats, on peut imaginer qu'un dispositif efficient pourrait être articulé en direction des parents sur les deux profils développementaux : enfant et élève. Cependant, on peut noter que le point commun est de s'adresser à des parents en difficulté, excluant alors tous les autres parents. Or le statut socio-économique des parents permet une meilleure compréhension du système éducatif et de ses enjeux. Pour autant, on peut là encore imaginer des effets néfastes de stigmatisation. Il pourrait être intéressant d'envisager les dispositifs de manière plus systématique et pas seulement en direction de parents identifiés comme en difficulté.

### La communication

Le terme "communicating" renvoie lui à la communication et à la transmission des informations entre la famille et l'école. La plupart des actions en direction du soutien parental sont axées sur la communication, aussi bien dans l'interaction enfant/parent, que parent/école. L'objectif est de dépasser les représentations parfois négatives que les parents peuvent avoir de l'école. Les dispositifs présentés dans le "Parenting" ont aussi vocation à trouver un langage commun, une attitude coopérative, par l'intermédiaire de professionnels de la petite enfance dans le champ médico-social, mais aussi avec les enseignants et plus largement le système éducatif. C'est le cas, comme nous l'avons souligné, avec la "mallette des parents", qui explicite les attendus de l'école, les objectifs. Autre exemple : les préconisations calendaires pour l'entrée en 6<sup>e</sup> proposent trois rencontres/débats, entre la rentrée de septembre et décembre/janvier. Le second débat est consacré à la compréhension des résultats de l'élève, ce qui est l'occasion d'explicitier le sens des notes, des appréciations, les compétences du socle commun, ainsi que les acquisitions dites éducatives autour du vivre ensemble au collège<sup>4</sup>. On peut évoquer également en France la mise en place du "Cahier de réussite" (Asdih, 2012), qui offre un média de discussion entre l'enseignant et les parents, non pas centré sur les échecs et difficultés de l'élève, mais sur ses réussites, ses progrès, dans la perspective d'une évaluation positive.

La communication est aussi envisagée par des médias autres que les supports écrits traditionnels (type relevé de notes, mots dans les carnets de liaison ou de correspondance). Certains dispositifs passent par les appels téléphoniques comme dans le cas de l'action "Triple P", ou d'envoi de sms plutôt que de courriers pour inviter les parents dans le cadre de l'action "Mallette des parents". Dans ce cas, l'évaluation d'Avvisati *et al.* (2010) montre qu'il est plus efficace d'inviter les parents à participer par un sms que par courrier. De même, des résultats semblables ont été notés dans le projet "Homework Project" (cf. page suivante) mis en place en Grande-Bretagne. Selon Lueder (2011, cité par Dumoulin *et al.* (2013)), cela peut dans certains cas contourner les difficultés de lecture et de compréhension des parents, tout en privilégiant un échange plus direct.

Des actions comme celles relatées par Dumoulin *et al.* (2013) au Québec présentent les enjeux d'une communication différente testée en école primaire et qualifiée de "bidirectionnelle". Autrement dit, selon

---

4. [http://media.eduscol.education.fr/file/Parents\\_eleves/77/0/malletteparents-supportanimateurs\\_156770.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/Parents_eleves/77/0/malletteparents-supportanimateurs_156770.pdf)

l'exemple qu'ils utilisent, les parents et les enseignants échangent entre eux à propos d'une méthode de lecture, alors qu'une communication "traditionnelle" conduit l'enseignant à simplement présenter la méthode de lecture qu'il a choisie. La communication dite "bidirectionnelle" permet des échanges réguliers qui conduisent à une meilleure connaissance des acteurs, donc des interactions positives. Les actions qui tentent d'apporter de nouvelles formes de communication, d'autres manières de communiquer semblent avoir un effet positif sur la compréhension des messages, en évitant là encore les malentendus, ce qui conduit également à une participation parentale plus forte. C'est ce que soulignaient déjà les travaux de [Kherroubi \(2008\)](#), en considérant les parents non pas uniquement comme des "bénéficiaires", mais comme des partenaires, dans un principe de "partenariat égalitaire" ([Epstein, 2010](#)). Ce type de communication permet également de dépasser la communication seulement informationnelle (souvent pour avertir de difficultés scolaires) et privilégier l'échange.

### Le travail à la maison

Le troisième critère, "Learning at home" fait référence explicitement aux devoirs à la maison, donc à la sphère familiale, lors des temps où les parents sont avec leurs enfants. Un grand nombre d'études mettent en évidence le lien entre les bonnes performances scolaires et le soutien parental pendant les devoirs à la maison. La méta-analyse de [Patall et al. \(2008\)](#) confirme ces résultats, qui sont encore plus massifs chez les élèves d'école primaire. Mais ils soulignent aussi les effets négatifs possibles sur les performances scolaires si l'encadrement et le soutien de la part des parents sont mauvais, par exemple lorsque les parents mettent trop ou pas assez de pressions. D'où l'enjeu de prendre en considération ces temps et proposer des pistes pour aider les parents.

Le cas de la France à ce sujet est particulier. Comme le résume ([Rakocevic, 2014](#), p. 34) : "Plusieurs textes officiels interdisent depuis 1956 de demander aux élèves de l'école élémentaire tout devoir écrit, obligatoire ou facultatif, hors de la classe". Pourtant, cette pratique est courante et les parents ne savent pas forcément comment aider leurs enfants. Dans l'enquête de [Fotinos \(2015\)](#) sur les représentations réciproques des parents, des enseignants et des chefs d'établissements, une question est relative aux devoirs à la maison. Elle met en évidence que 58 % des parents estiment savoir quoi faire pour aider leur enfant, avec des différences importantes selon l'âge : 66 % en maternelle, 51 % en lycée général et technologique. En primaire, les parents sont 58 % à estimer qu'ils savent comment aider leurs enfants. On peut aussi noter en écho que dès le primaire 42 % des parents déclarent ne pas savoir.

Dans cette perspective d'aide et d'encadrement, on trouve l'exemple du Royaume-Uni, où les devoirs à la maison sont à l'inverse de la France le point d'entrée d'un projet d'implication parentale dans le champ des mathématiques, par l'intermédiaire de tablettes tactiles. Cette action intitulée "*Homework Project*" (développée en 2003, puis en 2006 ; pour le détail, voir [Rakocevic \(2014\)](#)) avait pour finalité de créer un rapport d'interaction entre l'école, les enseignants, les élèves/enfants et les parents sous un format de "devoirs à la maison" plus ludique. La Finlande a également développé un programme de partenariat école/famille en lien avec les devoirs à la maison, à l'école et au collège. Le principe d'interactivité est aussi au centre de ce projet, qui est, lui, orienté sur les questions de santé. La particularité de ce projet est cependant de compléter ce dispositif par des conférences, des cours dans l'établissement, amenant alors les

parents à entrer dans l'école et à échanger autour du vécu scolaire de leurs enfants.

### **L'implication volontaire**

Le critère "volunteering" fait référence à l'implication des parents dans la vie de l'établissement. Selon les données de l'OCDE présentées par [Vaysettes \(2015\)](#), le constat général croise les limites de la relation et la communication école/famille : "Les résultats de l'enquête PISA le montrent : dans la plupart des établissements d'enseignement, les parents et les enseignants ne se rencontrent généralement que lorsque l'élève est aux prises avec des difficultés. Seul un très petit nombre de parents s'impliquent dans des activités à l'école qui ne visent pas directement à aider leur enfant, par exemple faire une conférence, aider un enseignant ou se porter volontaire pour des activités parascolaires telles que le sport" (p. 71). Il est important de rappeler que les enquêtes PISA concernent les adolescents de 15 ans. Cette étude présente le pourcentage d'activités auxquelles les parents prennent part. (p. 72). Elles vont de l'échange sur l'élève (comportement, progrès), à l'aide aux travaux d'entretien des locaux, l'investissement dans des activités extra-scolaires, la présentation d'une conférence, le fait d'appartenir aux instances décisionnelles et de rassembler des fonds, la participation à la restauration (le cas de la France est spécifique puisqu'il s'agit d'un emploi pourvu par les mairies, ce qui explique l'évaluation de 0 %). En dehors de l'item relatif à l'investissement dans les instances consultatives (nous y reviendrons), l'implication des parents dans des activités à l'école est en France en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE.

Pourtant, à l'école primaire française, les parents sont conviés à accompagner et à encadrer les sorties scolaires, sportives et culturelles. Il n'existe pas à notre connaissance d'étude qui recense les parents qui participent à ces activités, décrive les différents types de participation et en analyse les effets. Cependant, on peut supposer que les effets peuvent être bénéfiques, puisque la présence d'un parent dans l'établissement n'est pas liée au parcours scolaire de son enfant, contrairement aux situations évoquées plus haut, où les parents viennent dans l'établissement parce que les résultats scolaires ne sont pas bons, par exemple. De même, ce type de partenariat parent/enseignant peut conduire à une connaissance et une communication également dégagees des dimensions évaluatives et académiques.

### **Le pouvoir décisionnel**

A un niveau plus institutionnel et organisationnel, le critère "decision making" renvoie à la place occupée par les parents dans les décisions relatives à la gouvernance et à l'administration de l'école. Ce critère est principalement dépendant des politiques éducatives gouvernementales. Les revues de question de [Rakocevic \(2014\)](#) et [Feyfant \(2015\)](#) présentent un certain nombre de fonctionnements qui inscrivent depuis plus ou moins longtemps, et de manière plus ou moins importante, les parents dans les principes de gouvernance des établissements scolaires. Il est important de noter que dans 70 % des pays de l'OCDE le fait que les parents participent à la gouvernance des établissements est considéré comme l'indice d'un moyen d'expression pour ces derniers [OCDE \(2010\)](#).

On peut retenir notamment l'exemple précurseur du Québec, qui a initié depuis les années 60 la commission "Parents", complétée et confirmée 30 ans plus tard par le "conseil d'établissement". Il est défini ainsi : "Un

conseil d'établissement est un organisme établi dans chaque école conformément aux dispositions de la Loi sur l'instruction publique. Il est composé de la direction de l'école, des parents, du personnel enseignant, des représentants du personnel professionnel non enseignant et du personnel de soutien, des services de garde (primaire), des élèves (cycle II du secondaire) et de représentants de la communauté qui oeuvrent en partenariat pour assurer que tous les élèves reçoivent les meilleures occasions d'apprentissage possibles" <sup>5</sup>. Les parents sont élus pour 2 ans et le quorum est atteint lorsqu'il est composé de la moitié des représentants des parents. Les pouvoirs de ce conseil couvrent aussi bien les aspects financiers et matériels que les contenus des projets éducatifs, le choix de manuels et d'outils didactiques.

On trouve en France les "Conseils d'école" <sup>6</sup> dans l'enseignement primaire depuis 1990, par décret dans le cadre de la loi d'orientation de 1989. Ils sont composés pour un an du personnel de direction, d'un représentant municipal, des enseignants, d'un membre de réseau d'aides spécialisées, des parents représentants élus (en nombre égal au nombre de classes de l'établissement), un délégué départemental de l'Éducation Nationale (DDEN), et, de droit, l'Inspecteur de l'Éducation Nationale de la circonscription <sup>7</sup>. Ce Conseil se réunit tous les trimestres (pour le détail voir la note de bas de page), afin de statuer sur les aspects organisationnels (comme le règlement intérieur, l'organisation de la semaine, l'utilisation des locaux), financiers (utilisation des ressources), pédagogiques (par la validation du projet d'école) et socioculturels (le vivre ensemble, les activités périscolaires) <sup>8</sup>. Le pouvoir porte donc plus sur des aspects organisationnels et de fonctionnement que sur les contenus d'enseignement. Par ailleurs, le poids des parents d'élèves est limité puisque le conseil d'école peut se tenir même si aucun parent n'est élu. De même, les décisions votées sont entérinées en fonction de la majorité des présents. Un autre aspect qui peut conduire à une sous-représentation ou une absence de parents élus concerne les temps de rencontre. Une circulaire datant de 2006 réaffirme en 2015 que les temps de rencontre sont fixés de manière à permettre aux parents d'être présents, ce qui n'est pas effectif (Amara et Gavini-Chevet, 2015).

En collège et lycée, les représentants des parents d'élèves participent :

- aux Conseils de classe, où ils se font le relais avant et après le Conseil entre l'institution et les parents, notamment en rédigeant un compte-rendu ;
- aux conseils de disciplines pour statuer sur les sanctions envers un élève ;
- au Conseil d'administration (CA), qui valide le projet d'établissement, le règlement, le budget, etc. ;

5. [http://www.emsb.qc.ca/fr/parents\\_fr/pdf/Manuel-Conseildetablissement2011-2012.pdf](http://www.emsb.qc.ca/fr/parents_fr/pdf/Manuel-Conseildetablissement2011-2012.pdf)

6. Les parents sont aussi présents d'autres organes consultatifs (pour détail voir Dalsheimer-Van Der Tol et Murat (2011))

7. [https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=0304\relaxC1834644912E51677E85E1FD0490D96.tpdjo11v\\_2?idSectionTAL\char=0304\relaxEGISCTA000018380826&cidTexteL\char=0304\relaxEGITEX T000006071191&dateTexte2\char=0304\relax0121102](https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=0304\relaxC1834644912E51677E85E1FD0490D96.tpdjo11v_2?idSectionTAL\char=0304\relaxEGISCTA000018380826&cidTexteL\char=0304\relaxEGITEX T000006071191&dateTexte2\char=0304\relax0121102)

8. "sur proposition du directeur de l'école : vote le règlement intérieur de l'école ; établit le projet d'organisation de la semaine scolaire ; dans le cadre de l'élaboration du projet d'école à laquelle il est associé, donne tous avis et présente toutes les suggestions sur le fonctionnement et l'école et sur toutes les questions intéressant la vie de l'école, et notamment sur les actions pédagogiques qui sont entreprises pour réaliser les objectifs nationaux du service public d'enseignement, l'utilisation des moyens alloués à l'école, les conditions de bonne intégration d'enfants handicapés, les activités périscolaires, la restauration scolaire, l'hygiène scolaire, la protection et la sécurité des enfants dans le cadre scolaire et périscolaire ; statue sur proposition des équipes pédagogiques pour ce qui concerne la partie pédagogique du projet d'école ; en fonction de ces éléments, adopte le projet d'école ; donne son accord pour l'organisation d'activités complémentaires éducatives, sportives, culturelles ; est consulté par le maire sur l'utilisation des locaux scolaires en dehors des heures d'ouvertures de l'école" (Article D411-2).

- à la Commission permanente (composée au premier CA) qui peut étudier des questions relatives à l'autonomie pédagogique et éducative de l'établissement ;
- au comité d'éducation à la santé et la citoyenneté au collège ;
- à la Commission d'hygiène et de sécurité dans les lycées.

Bien souvent, dans le second degré, les représentants des parents sont affiliés à des associations de parents. Les statistiques disponibles pour l'année 2012/2013 montrent que dans le premier degré 41,4 % des représentants de parents sont affiliés à des associations de parents. Ce taux est de 82,45 % pour le second degré. L'affiliation associative a peut-être un effet sur le poids et le rôle des parents dans ces instances. D'après les statistiques présentées par (Dalsheimer-Van Der Tol et Murat, 2011, p.87), les parents ne sont pas représentatifs : "7 % des parents dont l'enfant a des difficultés scolaires sont membres d'associations ; 4 % sont délégués de classe. Quand l'enfant n'a pas de difficultés, ce sont respectivement 22 % et 15 % des parents qui font ces démarches". Au-delà des affiliations, l'enquête de Fotinos (2015) relève que 60 % des parents pensent que les parents délégués se préoccupent surtout de la scolarité de leur enfant. C'est également ce que pensent 45 % des chefs d'établissements interrogés. Ces points sont discutés en France suite au rapport ministériel "Le statut du parent délégué" (2015), en vue de renforcer la représentation des parents dans les instances et d'ouvrir à une plus grande diversité et représentativité des parents. A notre connaissance, il ne semble pas qu'il existe dans d'autres systèmes éducatifs un projet de "statut" des parents délégués avec un principe d'indemnité, qui s'élève à 9 jours de congés par an.

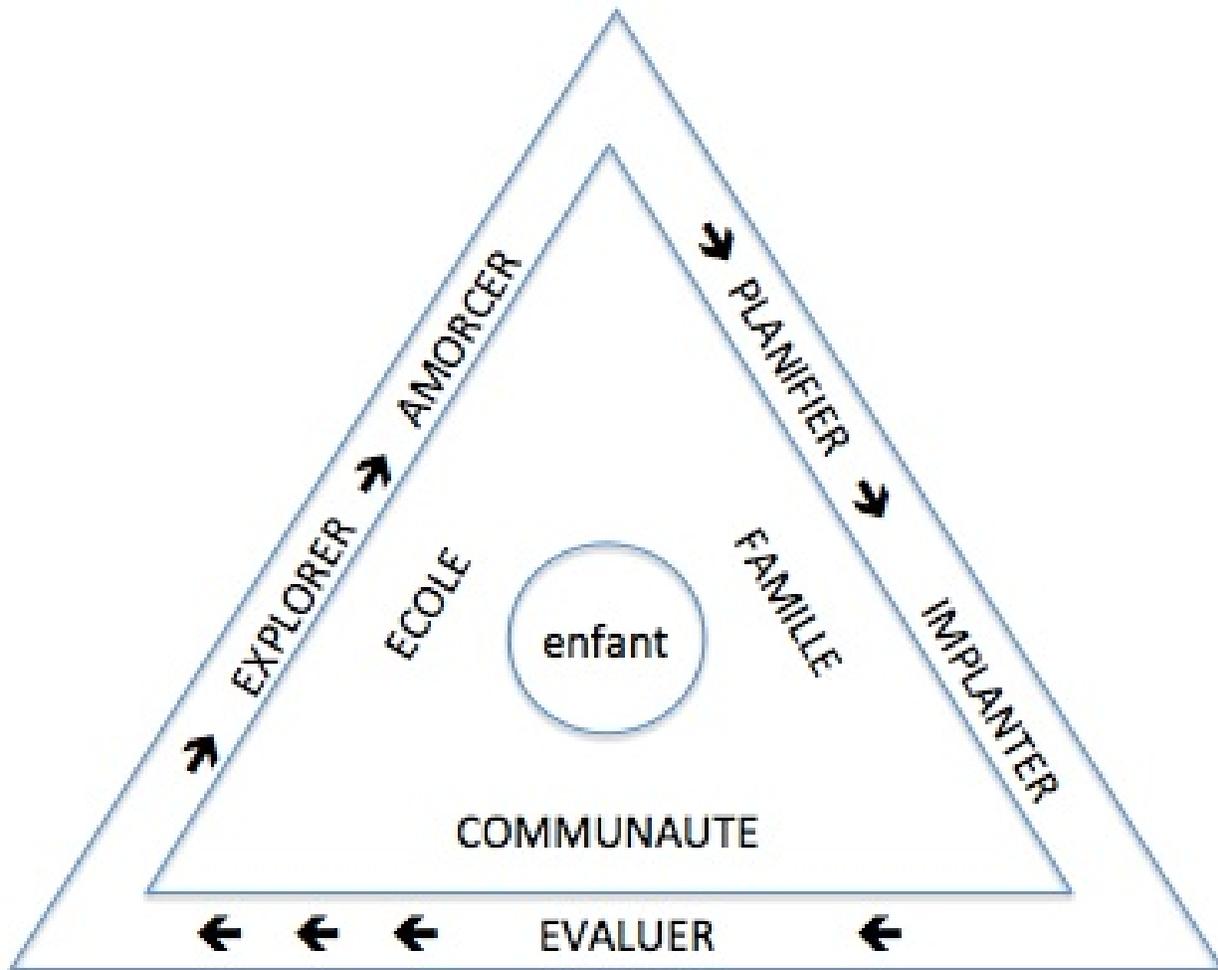
Dans d'autres pays comme la Belgique, le Danemark, la Finlande, l'Islande, Israël et la Suède, les associations de parents d'élèves interviennent dans les décisions au sujet des plannings, des barèmes des salaires et plus largement des missions et conditions de travail OCDE (2012). Dans une dimension plus administrative, les parents d'élèves en Ecosse interviennent dans le choix du chef d'établissement (OCDE, 2012). En Italie, en Nouvelle-Zélande ou au Portugal, les parents ne sont pas impliqués uniquement dans les décisions relatives au fonctionnement budgétaire et organisationnel de l'établissement, mais aussi dans l'élaboration des projets éducatifs et des programmes scolaires locaux. Par exemple, en Italie, l'école est autonome et les parents participent au "Piano dell'Offerta Formativa" (*Plan de l'Offre Formative*) pour élaborer les programmes. De même au Portugal, l'organisation du calendrier scolaire et les programmes scolaires sont pensés en collaboration entre associations de parents et enseignants (OCDE, 2012). Dans une dimension plus juridique on peut souligner, toujours au Danemark, la "loi sur les Folkeskole" qui depuis 2007 oblige dans une certaine mesure les parents de primaire et de collège à se tenir informés deux fois par an du parcours de leur enfant (McNess, 2009). Mais comme le souligne le Rapport Mondial de suivi sur l'éducation pour tous de l'UNESCO (2009) au sujet de la gouvernance des établissements : "Ce qui est pertinent au Chili peut être tout à fait inapproprié au Burkina Faso. Les capacités institutionnelles, les niveaux d'inégalité et l'efficacité de la planification de l'éducation jouent tous un rôle primordial dans la définition des stratégies possibles pour réformer la gouvernance" (p. 172). En effet, la parentalité renvoie à des notions interculturelles différentes (Roskam, 2010) et ne permet donc pas de calquer directement un modèle d'un pays à un autre, le contexte ainsi que la communauté ayant un poids important.

### Collaboration communautaire

Le dernier critère "collaborating with community" propose une prise en compte globale de la "communauté éducative", comme c'est le cas aux États-Unis avec la "*whole child education*" et au Québec avec l' "É-F-C" (école-famille-communauté) afin de développer une école communautaire (Deslandes, 2009). C'est une manière d'envisager le partenariat au-delà des parents et de l'école (Bédard et al., 2009). Selon la définition de (Deslandes et al., 2002, p. 31), une communauté comprend : "tout individu ou tout quartier qui influence l'apprentissage et le développement des élèves". Ces travaux se situent dans la lignée de l'approche écosystémique, qui se fonde sur : " toute action ultimement destinée à l'enfant sur l'interaction entre les acteurs qui font office de figures significatives pour celui-ci (Bronfenbrenner, 1979)." (Boulanger et al., 2011). En effet, une communauté éducative comprend les élèves, les parents, les personnels d'enseignement, administratif, d'entretien, mais aussi les intervenants socio-éducatifs ou médicaux, les associations, les collectivités territoriales et les entreprises (Deslandes et Bertrand, 2001). Comme le résume (Feyfant, 2014, p. 17) : "Au-delà des États-Unis, cette approche holistique de l'éducation a été intégrée dans d'autres politiques éducatives, notamment en Asie, comme à Singapour ("*teach less, learn more*", selon le principe Finlandais) ou à Hong-Kong. Dans cette approche dite "*whole-system*", en Angleterre [est préconisée] une collaboration entre écoles, une mutualisation par territoire (au lieu d'une concurrence induite par l'*accountability*)".

Il est reproché à ce type d'approche de manquer de cadre théorique et méthodologique (Boulanger et al., 2011), ce qui affaiblit sa mise en place et son évaluation. Pourtant Deslandes (2010) propose une sorte de guide pour développer ce type de démarche. Elle synthétise les conditions et les étapes dans le schéma ci-dessous :

Figure 3 – Conditions gagnantes des partenariats école-famille-communauté (Deslandes, 2010, p. 10)



Les différentes étapes sont détaillées chronologiquement :

1. une phase d'exploration : impulsée par l'école en direction des parents et de la communauté, afin de mettre en place une équipe, tout en présentant les rôles de chacun et en insistant sur le caractère unique de chacun des acteurs dans la collaboration, ainsi que sur les moyens ;
2. l'amorce : elle comprend une analyse de la situation, permettant d'identifier les actions déjà initiées en collaboration, les attentes et les objectifs, en écho aux possibles obstacles et comment les franchir, ainsi qu'une ébauche de la planification.
3. la planification : il s'agit, en prenant appui sur l'étape précédente, de définir un planning mensuel ou semestriel, en ayant identifié les objectifs, les activités, les ressources, ainsi que la supervision et l'évaluation.
4. l'implantation : l'auteure souligne les difficultés à mener à bien ce type de projet (du fait notamment de la résistance au changement, du nombre d'action, de la durée, etc.), d'où l'importance dans la planification des temps de rencontres, des échanges avec les partenaires.

5. l'évaluation : elle doit, de fait, répondre aux objectifs fixés aux étapes antérieures, tout en étant objective et pratique, en vue de poursuivre ce type d'action.

Ce déroulement est très similaire aux démarches de "recherches communautaires" issues du champ de la santé (Bekelynck, 2011 ; Demange *et al.*, 2012). La recherche communautaire et le partenariat école-famille-communauté partagent une vision collaborative des acteurs. Cependant les actions restent ciblées sur au moins un des acteurs du partenariat, qui est considéré comme une minorité ou dans un rapport d'inéquité (c'est le cas des parents dans l'E-F-C), ce qui peut être réducteur, voire stigmatisant. Mais on retrouve dans ces approches holistiques les notions de confiance, d'ouverture, de connaissance et de reconnaissance, qui semblent les leviers d'une communication et d'une collaboration efficiente.

## Représentations réciproques des acteurs autour de l'élève

### Liens et interactions entre enseignants et élèves

Hormis les parents, les acteurs essentiels dans la scolarité d'un élève sont les enseignants. On connaît depuis des décennies le principe de "l'effet Pygmalion" (Bressoux, 2012) et plus largement les effets des interactions élèves/enseignants. Par exemple, la réussite scolaire des élèves est modulée par le comportement des enseignants, par rapport aux exigences scolaires, mais aussi en fonction du climat dit "socio-émotionnel" qui relève du soutien affectif (Trouilloud et Sarrazin, 2009). Nombre de recherches mettent en évidence le lien entre réussite et bien-être des élèves avec les dimensions éducatives, organisationnelles et socio-émotionnelles des enseignants (voir Pössel *et al.* (2013)). Dans cette perspective, selon Pianta *et al.* (2003), développer des actions en direction de ce que l'on nomme en français les "compétences psychosociales" chez les élèves et ce, dès la petite enfance (Denham *et al.*, 2012), a des effets bénéfiques sur l'évaluation du bien-être une fois ces élèves devenus adultes. De plus, nous y reviendrons, le soutien socio-émotionnel des enseignants a un effet sur le climat d'établissement, les apprentissages et la perception du bien-être des élèves (Berger *et al.*, 2014). Nombre de programmes sont développés dans ce sens depuis une vingtaine d'années (Durlak *et al.*, 2015). Aux Etats-Unis, on estime que 69 % des établissements scolaires développent des programmes identifiés comme SEL (Socio-Emotional Learning)<sup>9</sup> (Durlak *et al.*, 2011). On considère qu'une intervention entre dans ce cadre quand elle vise à développer les compétences émotionnelles comme l'autorégulation, la connaissance et la conscience de soi, et les compétences relationnelles prosociales, par les compétences relationnelles, la prise de décision responsable (Berry *et al.*, 2015). Ces dispositifs sont reconnus comme efficaces de la maternelle à l'enseignement supérieur, à travers tous les pays qui les ont expérimentés ou intégrés à leurs programmes scolaires (pour revue voir Durlak *et al.* (2015)). Pourtant, le point à améliorer semble être la formation des enseignants, selon Kimber *et al.* (2013) car ces programmes, dispensés le plus souvent par eux, reposent sur leurs compétences pédagogiques et socio-émotionnelles (Jones et Bouffard, 2012). Dans la méta-analyse de plus de 200 établissements ayant expérimenté ce type de dispositif, Durlak *et al.* (2011) soulignent aussi le poids primordial des enseignants dans la réussite et les effets positifs à long terme sur les élèves de ce type de programmes de développement "socio-émotionnel".

---

9. Pour une présentation des différents programmes voir le site CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), [www.casel.org](http://www.casel.org)

Le dispositif PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*) est une intervention entrant dans les SEL et prenant comme ancrage l'ABCD (*Affective-behavioral-cognitive-dynamic*) en lien avec une approche écologique et s'inscrivant dans une perspective développementale (Greenberg et Kusché, 1998). Initialement développé pour les enfants sourds, il a été élargi aux enfants entre 3 et 12 ans. Le programme est planifié sur une année scolaire sur 22 semaines, en moyenne 2 fois 30 minutes par semaine, par l'intermédiaire de leçons, entre 30 et 50 selon l'âge des enfants. Les supports sont des images et des histoires métaphoriques pour dialoguer. Par exemple pour les plus jeunes, le dialogue prend appui sur des images relatant l'histoire d'une jeune et d'une vieille tortue, afin de faire verbaliser l'enfant autour des questions de contrôle de soi et de ses émotions. Il est important de noter que l'équipe éducative (enseignants, chefs d'établissements, intervenants) suit une formation de 2 jours et qu'elle est encadrée tout au long du dispositif. On peut également citer un autre dispositif nommé INSIGHTS (*Into Children's Temperament*), qui concerne les élèves considérés comme "à risque" au travers de comportements agressifs, les enseignants et les parents (McClowry et al., 2005). L'objectif est que les adultes (parents et enseignants) identifient les émotions des enfants scolarisés en primaire, afin d'apporter un soutien adapté.

En France, la note du Centre d'Analyse Stratégique (2013) relève l'intérêt de ce type de dispositif dans l'une des 6 propositions en faveur du bien-être et de la réussite scolaire des élèves. Il s'agit de la proposition 4 : "Systématiser la réalisation de travaux collectifs tout au long du cursus scolaire pour renforcer la coopération entre les élèves". Les auteurs de la note soulignent également une limite de ces dispositifs : "ces programmes procèdent d'approches comportementalistes qui ne font que valoriser des compétences normées, produire une culture centrée sur l'individu et introduire petit à petit l'affect dans les contenus d'enseignement." (Ecclestone et Hayes, cités dans La Note d'Analyse du (Centre d'Analyse Stratégique, 2013, p. 10)).

Cependant, ce type de programme peut trouver sa place dans le "Comité d'Education à la Santé et la Citoyenneté" (CESC)<sup>10</sup>, piloté par le chef d'établissement en second degré en lien avec le projet d'établissement et les besoins éducatifs spécifiques aux établissements. Les missions du CESC sont définies ainsi : "L'évolution de la société, la volonté de mieux faire partager les valeurs de la solidarité, de respect mutuel et de laïcité nécessitent que soit résolument mise en place, poursuivie, ou renforcée une véritable éducation à la citoyenneté de tous les élèves, mobilisant l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire. Cette exigence se traduit clairement dans les quatre missions définies à l'article 30-4 du décret du 30 août 1985 modifié. Ainsi le CESC :

- contribue à l'éducation à la citoyenneté ;
- prépare le plan de prévention de la violence ;
- propose des actions pour aider les parents en difficulté et lutter contre l'exclusion ;
- définit le programme d'éducation à la santé et la sexualité et de prévention des comportements à risque." (BO n°45 du 7 décembre 2006).

Il est également préconisé de travailler en collaboration avec le tissu associatif et territorial. Jourdan et al. (2010) ont réalisé 200 entretiens dans 5 établissements sur le thème du CESC, en interrogeant toutes les personnes intervenant dans le collège (à l'exception des élèves). Ils relèvent entre autre les critères de réussite du dispositif : la politique éducative et de soutien, la nécessité d'une culture commune au sein

---

10. <http://eduscol.education.fr/cid46871/le-cesc-sa-composition-ses-missions.html>

même de l'équipe, qui doit comprendre tout le personnel, pas seulement les enseignants. Au-delà de cette étude, cet article signale qu'il existe donc en France une politique éducative ainsi qu'un cadre dans les collèges pour mettre en place des démarches de type "*whole-school approach*". Que cette structure ne soit pas identifiée dans la littérature internationale laisse penser qu'il n'existe pas d'évaluation ni de modèle autre que ceux mentionnés dans les textes. Cela pourrait être une piste à investiguer, nous y reviendrons.

### Appréciation des enseignants et du personnel des établissements sur leur profession

Le point de vue des enseignants sur leurs conditions de travail est aussi important à prendre en considération. En effet, le métier d'enseignant est souvent considéré "à risque" en termes d'épuisement professionnel : "L'activité enseignante, comme toutes les activités professionnelles qui reposent sur des interactions sociales et un engagement relationnel importants (notamment les services de santé, les services sociaux), pose corollairement la question d'une déshumanisation dans la relation à l'autre." (Veyrac et Banc, 2015, p. 186). Nombre de recherches nationales et internationales font état de ce malaise, à l'entrée dans la profession notamment (pour une revue voir Fotinos et Horenstein (2012) ; Debardieux (2015)). Or, comme le précisent Denham *et al.* (2012), les enseignants sont pour les enfants et les adolescents des figures d'attachement secondaires et ont un impact direct sur la réussite scolaire et le bien-être des élèves. Par exemple le fait qu'un enseignant soit stressé impacte négativement l'évaluation que les élèves ont de leur bien-être. Dans cette perspective interactionnelle, Holfve-Sabel (2014) présente des études qui mettent en évidence que lorsque les enseignants sont peu sûrs d'eux, peu satisfaits d'eux-mêmes, l'évaluation du bien-être déclaré des élèves tend à diminuer. D'après l'étude de Fotinos et Horenstein (2012) sur le bien-être au travail du personnel de collèges et de lycées publics en France ces derniers déclarent "dans 44 % des cas qu'ils ne sont pas formés pour faire face aux besoins des élèves d'aujourd'hui". Par ailleurs 49 % d'entre eux estiment que "leur formation ne les a pas préparés à leur travail actuel" et 40 % "qu'ils ne sont pas formés ni soutenus pour mettre en place des moyens pour améliorer leur travail" (p. 19), tout en déclarant dans 77 % des cas souhaiter rester dans leur établissement. Les études menées par Afsa (2015) ; Billaudeau et Vercambre-Jacqhot (2015) dressent un tableau des variables modulant le bien-être des enseignants. En prenant appui sur l'enquête "Talis" (*Teaching and Learning International Survey*) qui s'est déroulée en 2013 dans les collèges, Afsa (2015) relève d'abord que l'âge n'est pas une variable significative, contrairement au sexe, où, comme il le précise, les femmes déclarent être plus satisfaites de leur métier que les hommes, résultat retrouvé dans toutes les études, quels que soient les domaines d'activité et le contexte de recherche. Au niveau professionnel, les agrégés semblent moins satisfaits que leurs collègues et les disciplines qui ont la spécificité d'avoir peu d'enjeux évaluatifs (l'art plastique, l'éducation musicale et l'EPS) procurent plus de satisfaction que les matières à forte pression évaluative (la littérature et les mathématiques, par exemple). Une autre variable récurrente dans les recherches nationales et internationales est le fait d'exercer dans un établissement privé ou public. Selon (Afsa, 2015, p. 69), "Travailler dans un collège privé favorise le bien-être. À l'inverse, l'insatisfaction professionnelle est plus élevée dans les collèges en éducation prioritaire". Il est intéressant de noter, en échos, que l'on retrouve cette tendance dans l'enquête sur l'évaluation du bien-être et la satisfaction scolaire chez des élèves de primaire et de collège à laquelle nous avons participé. En effet, l'étude montre notamment que les élèves issus d'établissements privés ont un score global de bien-être supérieur aux élèves issus d'établissements en éducation prioritaire ou hors éducation prioritaire.

Ils sont également plus satisfaits des relations avec leurs enseignants et de leur classe (pour le détail voir [Guimard et al. \(2015\)](#)). Ces études ne permettent pas de rendre compte des relations d'interaction entre le bien-être des élèves et des enseignants. Il apparaît néanmoins que les enseignants et les élèves des établissements privés ont une évaluation plus positive de leur bien-être que ceux des autres types d'établissement. L'étude de [Billaudeau et Vercambre-Jacqhot \(2015\)](#), qui traite spécifiquement des différences dans le secondaire entre établissements publics et privés sous contrat, propose quelques pistes d'explication. Les auteures notent que les enseignants du secondaire des établissements privés ont fréquemment exercé un autre métier antérieurement. De même, ces derniers semblent évaluer plus positivement les relations sociales et professionnelles au sein de l'établissement. Les auteurs précisent également : "Il est possible que des valeurs morales et/ou religieuses jouent un rôle dans les différences de satisfaction professionnelle et de soutien émotionnel, via notamment le mode de management et l'ambiance globale de travail." (p. 214). On sait que le sentiment d'appartenance à l'établissement est un facteur de bien-être (pour une revue voir [Roffey \(2013\)](#)). Une autre différence soulignée dans les conditions de travail est le fait que les établissements privés sous contrat sont souvent soit de petits établissements, soit des cités scolaires allant de la maternelle au lycée, voire au BTS. Cela conduit soit à travailler dans une petite structure, où l'on se connaît et l'on échange plus facilement ; soit dans une perspective plus large, ce qui permet un suivi des élèves dans le temps. Les auteures proposent une dernière piste, en lien avec la gestion du personnel et du recrutement qui relève du chef d'établissement, ce qui modifie le mode de leadership. Or on sait que les chefs d'établissements sont au centre d'une bonne cohésion d'équipe, de bonnes relations, notamment dans les relations école/famille ([Dalsheimer-Van Der Tol et Murat, 2011](#)). Il est le pivot du climat scolaire de l'établissement ([Fotinos, 2015](#)), car au-delà d'être garant de la politique éducative de l'enseignement secondaire, il est le représentant institutionnel, le référent. [Saltet et Giordan \(2010\)](#) utilisent pour illustrer ce phénomène le terme d' "effet-chef d'établissement". Il s'agit même selon ([Fotinos, 2015, p. 31](#)) de "la clef d'amélioration de notre système éducatif".

### "L'effet-établissement" et le "climat scolaire"

Le contexte de l'établissement scolaire, ou "effet établissement" (sa localisation, sa taille, son histoire) semble donc entrer en ligne de compte dans l'évaluation du bien-être perçu de ses acteurs. Comme le résume ([Fleury-Bahi et al., 2009, p. 201](#)) : "L'établissement scolaire doit être envisagé, à l'instar du quartier, de l'entreprise et du logement, comme un espace de vie qui peut contribuer au bien-être de l'individu ou, au contraire, générer de l'insatisfaction et du stress". En général, l'effet de l'établissement sur les processus d'identification, d'estime de soi et de réussite scolaire ont pour sujet les élèves (pour détail voir [Deledalle-Marcouyeux \(2007\)](#)). En se référant à la citation précédente, l'établissement est également le lieu de travail du personnel. Nous l'avons souligné, d'autres recherches montrent des effets et des différences représentationnelles et d'évaluation du bien-être selon la strate de l'établissement. De même, les parents se réfèrent aux réputations des établissements scolaires, comme nous allons le voir. Il est donc nécessaire de prendre en compte le contexte de l'établissement comme contexte du bien-être dans ses dimensions interactionnelles. Selon la définition proposée par ([Fotinos, 2015, p. 74](#)), "un "bon" établissement d'enseignement se doit de permettre aux enfants d'acquérir tout un éventail de compétences scolaires, sociales et affectives, de créer à partir d'un groupe hétérogène une synergie de classe et de camaraderie, et d'aider à

préparer les élèves à leur future entrée dans le monde du travail". Il se réfère à l'enquête PISA de 2012, où les parents devaient se prononcer quant à l'importance de 11 critères pour le choix d'un établissement. Le classement est considéré comme "stable" dans les différents pays (pour détail voir le graphique 4, p. 76 du rapport) :

- la réputation, l'environnement agréable et la sécurité ;
- les résultats scolaires ;
- la distance entre le domicile et l'établissement ;
- les critères d'ordre financier (coûts peu élevés et possibilités d'accès à une aide financière) ;
- enfin, la philosophie ou la mission de l'établissement (philosophie religieuse et approche pédagogique).

En résumé, ces données soulignent que la préoccupation principale des parents est le bien-être envisagé selon l'établissement (l'enquête PISA concerne des élèves de 15 ans, scolarisés au collège en France ou entrés au lycée) dans son contexte géographique, sa réputation, son cadre sécurisant, et ensuite selon des critères de réussite scolaire. Mais comme le souligne l'auteur, le critère socio-économique entre en ligne de compte et peut modifier les critères de choix de l'établissement sur des critères financiers. En lien en France avec la carte scolaire et son "assouplissement", on observe par exemple que pour l'année 2009, 10,5 % des parents ont demandé une dérogation pour l'entrée en 6<sup>e</sup> et 20 % sont partis dans le privé (Barrault, 2012). Ces quelques chiffres illustrent l'importance accordée par les parents à ce que l'on nomme plus communément le "climat scolaire".

D'après la définition de Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral (2009), reprise par [Debardieux \(2015\)](#), le climat scolaire englobe :

1. les relations, qui font référence notamment à la valorisation de la diversité, l'implication des élèves dans les apprentissages, le principe de communauté scolaire et de collaboration dans le cadre de la relation école/famille ;
2. l'enseignement et l'apprentissage, par un souci de qualité et d'attentes élevées pour l'instruction, les dimensions socio-émotionnelles, le développement professionnel et le leadership en termes de projet d'établissement ;
3. la sécurité, qu'elle soit physique, verbale, émotionnelle ;
4. l'environnement physique, par des locaux propres, spacieux, agréables ;
5. le sentiment d'appartenance dans le domaine scolaire, de la part de tous les acteurs dans la perspective d'une communauté scolaire (pour le détail voir ([Debardieux, 2015](#), p. 13)).

Cette vision d'un climat scolaire positif synthétise les points abordés sous un angle interactif. Elle prend en considération les relations autour de la prise en compte de la diversité, le poids de la communauté et la coopération de tous. Le soutien émotionnel est lui envisagé sous l'angle des apprentissages. Le principe de sécurité fait référence dans une certaine mesure au vivre ensemble et à la compréhension de ses règles. L'environnement physique est souligné comme facteur de climat scolaire positif. Enfin, le sentiment d'appartenance, qui renvoie aux dimensions groupales, est identifié comme un facteur de protection.

## Perspectives et recommandations

### Au-delà des représentations parfois erronées : une compréhension mutuelle par la recherche d'un langage commun

Le principe d'interactions entre les acteurs qui gravitent autour de l'élève afin de favoriser son bien-être est sous-tendu par la communication, sous toutes ses formes. Il s'agit du point récurrent de tous les dispositifs déployés, que ce soit en direction du soutien parental dans ou hors des établissements scolaires, de la vie d'établissement entre les équipes éducatives et de direction, entre les élèves et leurs enseignants, plus largement dans ce qu'on nomme en France la "relation école/famille" qui génère souvent des malentendus, des incompréhensions.

Le point récurrent en France est la distance entre l'école et les familles, notamment lorsque celles-ci sont en difficulté. Un premier facteur qui émerge semble relever de la compréhension qu'ont les familles du système scolaire, des programmes. Par exemple, des stratégies d'orientation, souvent connues des parents issus de milieux sociaux moyens ou supérieurs, créent des inégalités dans le parcours scolaire des élèves (Van Zaten et Da Costa, 2013). Expliquer le fonctionnement, comme c'est le cas avec la "mallette des parents" en 3<sup>e</sup>, les programmes scolaires aux Etats-Unis, ou le choix des contenus et des méthodes d'enseignement au Québec, conduit avant tout à partager un langage commun. Ces initiatives peuvent éviter l'utilisation de termes que les parents ne comprennent pas et qui de ce fait risquent de devenir excluants. On pense par exemple au profil de parents qui se sentent jugés par l'école parce qu'ils ne comprennent pas que leur enfant est en difficulté (Feyfant, 2015), ce qui conduit à rompre la communication.

Un second facteur semble relever des outils de communication, plus que des messages ou des informations qui sont transmises. En effet, en France, les parents reconnaissent ne pas toujours lire les informations provenant de l'établissement, ce dont les chefs d'établissements sont conscients. Or, un certain nombre d'expérimentations montrent que le téléphone ou les sms, par leur forme de transmission plus directe, sont beaucoup plus efficaces qu'un courrier. Dans cette perspective, une information orale plutôt qu'écrite permettrait de contourner les difficultés de compréhension de certains parents et éviterait là encore une rupture de la communication.

Un dernier facteur qui revient souvent dans les différentes interactions communicationnelles est lié aux résultats scolaires des élèves. Dans la majeure partie des cas, les situations de rencontre et d'échanges s'effectuent dans le cadre institutionnel lorsque les élèves sont en difficulté, ce qui colore négativement les échanges. Il semble donc important d'envisager des situations de communication sur différents aspects de la vie de l'élève (comportementale, scolaire mais aussi vie sociale et dimensions conatives) de manière positive et bienveillante. On peut en effet supposer qu'une telle démarche réduirait les représentations négatives que certains parents peuvent avoir de l'école, celle-ci étant souvent perçue comme un lieu de sanctions qui ne communique qu'en cas de difficulté de l'enfant, comme nous l'avons souligné plus haut, au regard des différentes revues de questions sur les relations école/famille (Dubet, 1997 ; Feyfant, 2015).

### **Le point de vue de l'équipe éducative sur les "mallettes des parents"**

L'initiative des "mallettes" expérimentées dans les écoles et les collèges ZEP est un succès, aussi bien pour les parents, cibles de cette action que des élèves. En revanche, il n'y a pas véritablement de retour de

la part des équipes éducatives quant à l'intérêt de leur point de vue de cette action. Il a été observé que les comportements violents diminuent dans les établissements et que la réussite scolaire augmente. Le point de vue de l'équipe de la "vie scolaire" (CPE, assistants d'éducation) et de l'équipe pédagogique enseignante pourrait offrir un complément et un enrichissement des représentations, des intérêts, voire des limites de cet outil médiateur.

### Une "mallette des parents" en lycée

Toujours dans une perspective communicationnelle et compréhensive, afin de développer un langage commun et éviter les malentendus, une mallette pour les secondes pourrait être envisagée au lycée. En effet, les études de **Fotinos (2015)** notamment montrent une sorte de cassure dans l'aide que les parents se sentent capables d'offrir à leur adolescent lorsqu'il entre au lycée. Le développement d'un outil similaire à ce qui est proposé aux 3<sup>e</sup>, pour toutes les secondes, en lycée général et technologique ainsi qu'en professionnel et en CFA, pourrait aborder les questions d'orientation et de professionnalisation, en présentant les filières, les débouchés professionnels ; mais aussi au niveau du système scolaire, par les enjeux des choix d'options, les passerelles.

### Une approche communautaire prenant ancrage sur des dispositifs déjà existants

Il est important de préciser que nombre d'initiatives sont pensées et déployées en faveur du bien-être des élèves et des équipes éducatives. Ces actions sont souvent à l'initiative des chefs d'établissements de manière plus ou moins ponctuelle, bien souvent en réponse à des observations sur le terrain, en contexte. Pourtant, la France ne part pas de rien : des outils et des structures existent, tels que l'ENT (Espace Numérique de Travail) ou le CESC (Comité d'Education à la Santé et la Citoyenneté). Le CESC a été réaffirmé en 2006 mais existe depuis des décennies<sup>11</sup>. En principe, il est décliné dans le projet d'établissement et permet une approche hors disciplines d'enseignement des thématiques suivantes : prévention de la violence, aide aux parents en difficulté et lutte contre l'exclusion, éducation à la santé et la sexualité et prévention des situation à risque. Dans une perspective plus récente, l'ENT a vocation à mettre en œuvre le plan numérique national initié en 2015 mais prenant appui sur des politiques éducatives plus anciennes de développement des TICE<sup>12</sup>. Ainsi l'ENT a vocation à développer<sup>13</sup> :

- la communication et l'information du personnel, par les plannings par exemple, des parents et des élèves, avec l'agenda, les bulletins de note, ainsi que les partenaires tels que les entreprises en contexte de stage, ou dans le cadre de l'établissement dans la question des agents territoriaux ;
- l'échange et le partage, grâce à des espaces de travail et de stockage, de mutualisation (dans le cas par exemple de l'accompagnement personnalisé), des ressources pédagogiques, des outils collaboratifs type blog, dossiers partagés ;
- des outils de gestion de travail et de pilotage de l'établissement, par l'intermédiaire de la facilitation des échanges entre tous les "usagers", que sont les élèves, les parents et toute l'équipe éducative.

11. Voir la Circulaire N°2006-197 DU 30-11-2006, qui prend elle-même appui sur article 30-4 du décret du 30 août 1985.

12. Voir la Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010 quant à la "Politique des TICE"

13. Pour le détail voir [http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a1\char"0304\relax02&cHashf\char"0304\relaxa2c3c0948](http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a1\char)

En résumé, on trouve par l'intermédiaire de ces deux structures les bases pour le développement d'une approche communautaire et partenariale, en direction de tous les parents, dans tous les établissements.

### **L'ENT : un moyen de communication et un outil collaboratif à investir**

Penser de nouveaux moyens et canaux de communications semble donc une piste intéressante à investiguer. En effet, les expériences innovantes dans le domaine ont des effets positifs, notamment lorsque les parents sont éloignés de l'Ecole. Le développement et la généralisation des espaces numériques du primaire au lycée en France par l'ENT peuvent constituer un vecteur collaboratif de communication entre l'établissement et les parents.

Il n'existe pas à notre connaissance d'étude sur le déploiement et l'utilisation de l'ENT par les parents. Le déploiement est en cours dans les établissements, mais les outils sont déjà présents. On trouve sur internet de nombreux établissements qui proposent des temps d'échange, de formation avec les parents. On observe que ces temps sont encadrés par des parents d'élèves, des représentants de parents, des enseignants, etc. Cette hétérogénéité laisse donc penser que ces temps de prise en main sont laissés au soin des établissements.

Il paraît donc important dans un premier temps de faire un état des lieux des pratiques effectives. Dans une perspective de terrain, on pourrait alors imaginer des temps de co-formation corps éducatif/parents, en début d'année, au moins en CP, en 6<sup>e</sup> et en 2<sup>nd</sup>e, afin d'accompagner la prise en main de cet outil dans une dynamique collaborative et coopérative. Ce type d'initiative permettrait un temps de rencontre parents/équipe éducative sur un critère autre que la scolarité de l'élève. Ensuite, ce type de dispositif pourrait contourner un obstacle majeur rencontré par les établissements lors de réunions d'information ou de rencontres, dans la conciliation des emplois du temps. Cela ne signifie pas que les temps de rencontre dans les établissements ne sont pas nécessaires, au contraire, mais le contact et les échanges par l'ENT pourraient permettre des échanges plus réguliers.

### **Une démarche communautaire par le CESC**

Le contenu à l'heure actuelle de ce dispositif est très variable d'un établissement à un autre. L'équipe éducative, comme le montre la recherche de [Jourdan et al. \(2010\)](#) met en évidence l'importance d'une culture commune. Cette structure, qui a l'avantage d'avoir déjà un cadre de pilotage et une place dans les projets d'établissement, pourrait être l'occasion de développer des actions en faveur des dimensions dites "psychosociales", comme c'est souvent le cas, mais en incluant les parents, le monde associatif et l'ensemble du personnel éducatif. Dans un premier temps, il semble intéressant de faire un bilan du déploiement de cette structure, à la fois du côté des mises en place, des acteurs concernés ainsi que des retours sur le dispositif. On peut par exemple s'interroger quant à la manière dont sont pensées et développées les actions (par exemple : est-ce que l'aspect santé prime sur l'aspect citoyenneté?), au regard de l'utilité et des préconisations. De même, lorsque des actions sont mises en place, sont-elles identifiées comme un enseignement, comme un dispositif global, et ce aussi bien par les élèves que l'équipe éducative? Enfin, on peut s'interroger quant aux acteurs concernés dans et hors établissement, aux personnes à l'initiative des projets, aux choix opérés, etc.

## Existe-t-il un "effet-chef d'établissement" ?

Dans la perspective de projets de type "communautaire" et plus largement en matière de politiques éducatives en faveur du bien-être, nous l'avons souligné, la place du chef d'établissement semble le pivot de la réussite. Il pourrait être intéressant de faire là aussi un état des lieux des caractéristiques de ces acteurs de la vie de l'établissement, afin de mieux comprendre leur rôle dans le bien-être et l' "effet-établissement".

### Un principe d'équité au-delà de l'appartenance familiale et sociale et un sentiment d'appartenance partagé

Il existe une multitude de dispositifs qui émanent des politiques publiques pour outiller et soutenir les parents, pour comprendre et améliorer les relations école/famille, prendre en considération l'impact de "l'effet établissement", etc. Le paradoxe est que la multiplication de ces dispositifs conduit à brouiller l'efficacité et la visibilité des initiatives et des outils. C'est le cas par exemple en France des dispositifs de soutien à la parentalité (Jacques-Vaquez et Raymond, 2013 ; Hamel, 2012 *in* Feyfant (2015)). C'est également le cas avec les dispositifs "d'apprentissages socio-émotionnels" (SEL) ou les outils d'aide à la parentalité dans les pays anglo-saxons. La variabilité des contextes et la multiplicité des outils plus ou moins reconnus ne permettent pas d'évaluer justement les effets de ces dispositifs (Gagné *et al.*, 2015). Il en va de même dans le cas d'une politique globale par l'intermédiaire d'approches communautaires (Boulangier *et al.*, 2011). (Debardieux, 2015, p. 24) apporte au sujet du climat scolaire un éclairage à cet écueil : "Ceci implique une "gouvernance" renouvelée, qui se vive réellement moins comme un pilotage que comme un accompagnement, non seulement par le personnel enseignant, mais pour les différents cadres du système éducatif. Cela implique aussi que la créativité, voir le noble "bricolage" du terrain soit connu, reconnu et valorisé, non pas tant pour trouver la "bonne pratique à la mode" que pour mutualiser et casser la solitude des acteurs".

On peut reprendre ici de nouveau l'exemple de la "mallette des parents" qui paraît répondre aux limites des dispositifs tendant à fédérer les acteurs autour de l'élève, en vue de se comprendre d'abord et de coopérer ensuite. On trouve à un niveau institutionnel un cadre qui permet à un établissement d'inscrire cette démarche dans son projet et de structurer les acteurs. Ces acteurs incluent de fait les parents en tant que bénéficiaires du dispositif et participants à sa diffusion, en partenariat avec l'établissement et les enseignants. Des outils sont pensés pour structurer les interventions. Par rapport aux dispositifs déjà évoqués - tels que les SEL-, ceux-ci ont la particularité d'être limités dans le temps, ce qui probablement réduit la démotivation (l'une des difficultés dans la mise en place d'une action et qui est donc un des points de vigilance, voir Deslandes, 2010). La souplesse du dispositif permet ensuite une adaptation au contexte de l'établissement, en recourant à des discussions à propos des élèves dans une perspective individualisée, sur le vivre ensemble et ses règles, les enjeux de l'orientation. On peut soulever une critique quant à ce dispositif dans la mesure où il ne concerne que les établissements ZEP. Cela peut conduire à long terme à un effet de stigmatisation.

### **Une "mallette des parents", mais pour tous les parents et tous les établissements**

Dans la perspective d'une amélioration globale des relations école/famille et en vue d'instaurer une compréhension réciproque, on pourrait imaginer que ce dispositif soit proposé dans tous les établissements, sans distinction de strates. Le postulat serait de considérer que l'information est proposée sans présupposer du niveau de connaissance des parents, que ce soit en CP sur l'apprentissage de la lecture, le vivre ensemble à l'entrée au collège, ou l'orientation en 3<sup>e</sup>.

La question de l'équité est un point décisif dans l'approche communautaire qui semble à l'heure actuelle être une approche adaptée dans le champ de l'éducation et de la santé. Plutôt que de proposer un outil de "compensation", avec le risque de verser dans une perspective dite "mécaniste" compensatoire comme le soulignent [Boulanger et al. \(2011\)](#), mettre en place un dispositif sur un critère d'égalité des familles, en considérant que tout le monde a droit à ces informations, au-delà des appartenances socio-économiques des parents ou du statut privé/public des établissements, pourrait contribuer à produire un discours commun.

### **La création de représentations communes par l'approche communautaire**

Travailler autour d'un langage commun et d'un principe d'équité entre les élèves, les familles et l'école est possible en considérant l'établissement comme communauté. Ce serait un moyen et un levier afin d'améliorer le bien-être de tous. Il s'agit de tendre vers un partage de croyances, de valeurs, que l'on peut résumer par les représentations sociales des différents groupes. Il n'est pas réaliste de demander aux parents d'adopter les représentations du corps enseignant et inversement, comme l'attestent les différentes recherches depuis des décennies sur les écarts représentationnels école/famille.

Une alternative serait donc de "créer" de nouvelles représentations, communes, qui prendraient appui sur des dispositifs et des structures pour tous. Ce type d'approche en contexte éducatif permettrait de dépasser les "variables parentales" et l' "effet établissement", qui peuvent s'avérer stigmatisants, en permettant une recentrage sur l'élève lui-même. C'est en d'autres termes une prise en considération des "sphères" qui gravitent autour de lui, afin de créer une dynamique coopérative pour un but commun qui ne soit pas focalisé exclusivement sur la relation école/famille. En effet, le principe de coopération est sous-tendu par un partage des responsabilités, des activités, pour un but commun ([Larivée et al., 2006](#)), et en réaffirmant que l'école est un bien commun.

## Bibliographie

- Afsa, C. (2015). Où fait-il bon enseigner? *Education et Formations*, 88–89, 61–77.
- Amara, F. et C. Gavini-Chevet (2015, Septembre). Le statut du parent délégué. Technical report, Rapport au Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social et du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations* (16), 34–52.
- Avvisati, F., M. Gurgand, N. Guyon, et E. Maurin (2010). Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges? les enseignements d'une expérimentation contrôlée. Technical report, Rapport pour le Haut Commissaire à la Jeunesse. en ligne.
- Barrault, L. (2012). Les résistances de la carte scolaire. les limites du volontarisme politique dans l'action publique. *Politix, Revue des sciences du politique* (98), 109–127.
- Bédard, J., Y. Couturier, F. Laroise, A. Lenoir, L. Potvin, et B. Terrisse (2009). Etudes des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration école-famille-communauté mis en œuvre au québec. Rapport de recherche relatif à la recension des écrits portant sur la relation école-communauté, bureau de relations avec la communauté (brac) et commission scolaire de montréal (csdm), Université de Sherbrook. en ligne.
- Bekelync, A. (2011). Revue de littérature internationale sur la recherche communautaire. synthèse. Technical Report 14, 1-47, Working paper du CEDEP. en ligne.
- Bennett, J. (2010). Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (53), 31–41.
- Berger, C., N. Milicic, L. Alcalay, et A. Torretti (2014). Programa para el bienestar y aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado : descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología* 3(46), 169–177.
- Berry, V., N. Axford, S. Blower, R. S. Taylor, R. T. Edwards, K. Tobin, C. Jones, et T. Bywater (2015). The effectiveness and micro-costing analysis of a universal, school-based, social-emotional learning programme in the uk : A cluster-randomised controlled trial. *School Mental Health*. en ligne.
- Billaudeau, N. et M.-N. Vercambre-Jacqhot (2015). Satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire. quelles différences entre public et privé? *Education et Formations* (88-89), 201–220.

- Boulanger, D., F. Larose, S. J. Larivée, Y. Couturier, C. Mérini, F. Blain, V. Cusson, D. Moreau, et N. Grenier (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle. *Programme Famille, école, communauté, réussite ensemble. Service Social* 2(57), 129–157.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie* (12), 208–217.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Centre d'Analyse Stratégique (2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative. *La Note d'Analyse* (313). en ligne.
- Dalsheimer-Van Der Tol, N. et F. Murat (2011). Les parents et l'école en France et en Europe. *Education et Formations* (80), 79–94.
- Debardieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Education et Formations* (88-89), 11–28.
- Deledalle-Marcouyeux, A. (2007). *Effet de l'image sociale des lycées sur les processus identitaire, la satisfaction environnementale et l'estime de soi*. Ph. D. thesis, Université de Nantes. Thèse de Doctorat en Psychologie.
- Demange, E., E. Henry, A. Bekelyncq, et M. Préau (2012). *Petite(s) histoire(s) de la recherche communautaire*. Paris : ANRS/coalition Plus. Coll. Sciences sociales et sida. In E. Demange, E. Henry et M. Préau (Eds.). De la recherche en collaboration à la recherche communautaire. Un guide méthodologique, p. 15-26.
- Denham, S. A., H. H. Bassett, et K. Zinsler (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Educational Journal* (40), 137–143.
- Deslandes, R. (2009). Family-school-community partnerships. what has been done? what are we learned? In *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices*, pp. 162–176. New York and London : Routledge.
- Deslandes, R. (2010). Les conditions essentielles de la réussite des partenariats école-famille-communauté. Technical report, Centre de transfert pour la réussite éducative. en ligne.
- Deslandes, R. et R. Bertrand (2001). La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés. Rapport de recension des écrits, CQRS-MEQ action concertée. en ligne.
- Deslandes, R., N. Rousseau, et N. Royer (2002). Collaboration école-famille-communauté : Etude sur la perception des connaissances et le sentiment de compétence des étudiants inscrits en formation initiale en enseignement. *Revue de la pensée éducative* 1(36), 27–52.

- Dubet, F. (1997). *Ecoles, familles : le malentendu*. Paris : Textuel.
- Dumoulin, C., P. Thériault, J. Duval, et I. Tremblay (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La Recherche en Education* (9), 4–18.
- Durlak, J. A., C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, et T. . A. Gullotta (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York : Guilford.
- Durlak, J. A., R. P. Weissberg, A. B. Dymnicki, R. D. Taylor, et K. B. Schellinger (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : A meta-analysis of school bases universal interventions. *Child Development* 1(82), 405–432.
- Epstein, J. (2004). *Partenariat école, famille et communauté : une approche basée sur la recherche*. Trois-Rivières : CRIRES.
- Epstein, J. (2010). School/family/community partnerships : Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan* 2(92), 81–96.
- Feyfant, A. (2014, février). Réussite éducative, réussite scolaire ? Note de veille de l'ife, revue de littérature des recherches internationales, IFE. 1-24.
- Feyfant, A. (2015, janvier). Coéducation : quelle place pour les parents ? Note de Veille de l'IFE, revue de littérature des recherches internationales 98, IFE. 1-24.
- Fleury-Bahi, G., A. Ndobu, E. Gardair, C. Jeoffrion, et A. Marcouyeux (2009). Identification au lieu et aux pairs : quels effets sur la réussite scolaire ? *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 1(81), 97–113.
- Fotinos, G. (2015). Le divorce école-parents en france. mythes et réalité en 2015. *Rapport en ligne*.
- Fotinos, G. et J. M. Horenstein (2012). La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges. le « burnout » des enseignants. *Rapport en ligne*.
- Gagné, M.-H., M.-C. Richard, et C. Dubé (2015). Prévenir la maltraitance des enfants par le soutien au rôle parental. différenciation du système triple p par rapport aux autres programmes en usage au québec. Chaire de partenariat en prévention de la maltraitance, Université Laval.
- Greenberg, M. T. et C. A. Kusché (1998). Preventive intervention for school-age deaf children : The paths curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (3), 49–63.
- Guimard, P., F. Bacro, S. Ferrière, A. Florin, T. Gaudonville, et H. Thanh-Ngo (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et Formations* (88-89), 163–184.
- Holfve-Sabel, M.-A. (2014). Learning, interaction and relationships as components of student well-being : differences between classes from student and teacher perspective. *Social Indicators Research* (119), 1535–1555.

- Jacquey-Vazquez, B. et M. Raymond (2013). Evaluation de la politique de soutien à la parentalité. rapport n. rm2012-015p, Inspection Générale des Affaires Sociales. MAP – volet 1, en ligne.
- Jones, S. M. et S. M. Bouffard (2012). Social and emotional learning in schools : From programs to strategies. *Social Policy Report* 4(26), 3–22.
- Joronen, K. et P. Astedt-Kurki (2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice* (11), 125–133.
- Jourdan, D., P. Mannix-McNamara, C. Simar, T. Geary, et J. Pommier (2010). Factors influencing the contribution of staff to health education in schools. *Health Education Research* 4(15), 519–530.
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Paris : Erès.
- Kimber, B., T. Skoog, et R. Sandell (2013). Teacher change and development during training in social and emotional learning programs in sweden. *The International Journal of Emotional Education* 1(5), 17–35.
- King, R. (2015). Sense of relatedness boots engagement, achievement and well-being : A latent growth model study. *Contemporary Educational Psychology* (42), 26–38.
- Larivée, S. J., J.-C. Kalubi, et B. Terrisse (2006). La collaboration école famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation* 3(32), 525–543.
- McClowry, S., D. L. Snow, et C. S. Tamis-LeMonda (2005). An evaluation of the effects of « insights » on the behavior of inner city primary school children. *The Journal of Primary Prevention* 6(26), 567–584.
- McConnell, D., R. Breikreuz, et A. Savage (2011). Independent evaluation of the triple p positive program in family support service settings. *Child and Family Social Work* 1(17), 43–54.
- McNess, E. (2009). Les valeurs danoises, fondement de la folkeskole. *Revue Internationale d'Education de Sèvres* (50), 99–111.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- OCDE (2010). *Regards sur l'éducation*. OCDE.
- OCDE (2011). *Assurer le bien-être des familles*. OCDE.
- OCDE (2012). *Regards sur l'éducation*. OCDE.
- Padilla-Walker, L. M. et L. J. Nelson (2012). Black hawk down? establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence* (35), 1177–1190.
- Patall, E. A., H. Cooper, et J. C. Robinson (2008). Parent involvement in homework : A research synthesis. *Review of Educational Research* 4(78), 1038–1101.

- Pianta, R. C., B. Hamre, et M. Stuhlman (2003). *Relationships between teachers and children*. Educational psychology. In W. Reynolds and G. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology*, Vol. 7., p.199–234.
- Pössel, P., K. Moritz-Rudasill, J. L. Adelson, A. C. Bjerg, D. T. Wooldridge, et S. Winkeljohn-Black (2013). Teaching behavior and well-being in students : Development and concurrent validity of and instrument to measure student-reported teaching behavior. *The International Journal of Emotional Education* 2(5), 5–30.
- Rakocevic, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux. *Education et Formations* (85), 31–46.
- Rayna, S. (2010). Quoi de neuf du côté de l'éducation préscolaire? qualité, équité et diversité dans le préscolaire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (53), 23–30.
- Robert, B. (2009). *Les Politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*. Paris : PUF.
- Roffey, S. (2013). Inclusive and exclusive belonging- the impact on individual and community well-being. *Educational and Child Psychology* 1(30), 38–49.
- Roskam, I. (2010). Parentalité et diversité culturelle. *La Revue du REDIF* (3), 61–67.
- Rousseau, N. et S. Bélanger (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : PUQ.
- Saltet, J. et A. Giordan (2010). *Changer le collègue*. Paris : Oh ! Editions.
- Sanders, M. R., J. N. Kirby, C. L. Tellegen, et J. J. Day (2014). The triple p- positive parenting program using hierarchical linear modeling : Effective and moderating variables. *Clinical Child and Family Psychology Review* (11), 114–144.
- Schiffrin, H. H., L. Liss, H. Miles-McLean, K. A. Geary, M. J. Erchull, et T. Tashner (2014). Helping or hovering? the effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies* (23), 548–557.
- Terrail, J.-P. (1997). La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés contemporaines* (25), 67–83.
- Trouilloud, D. et P. Sarrazin (2009). Les connaissances actuelles sur l'effet pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie* (145), 89–119.
- UNESCO (2009). Améliorer la qualité et renforcer l'équité : pourquoi la gouvernance est importante. In unesco (eds.), *rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, UNESCO. MAP – volet 1, en ligne, p. 137-219.
- Van Zaten, A. et S. Da Costa (2013). La gestion de la carte scolaire dans la périphérie parisienne. enjeux, dynamique et limites de la gouvernance éducative locale. *Education et Formations* (83), 99–107.
- Vaysettes, S. (2015). *Etude PISA OCDE. Réussite scolaire et engagement parental dans l'OCDE*. en ligne. In G. Fotinos (Ed.). *Le divorce école-parents en France. Mythes et réalité en 2015*, (pp. 67-82).

Veyrac, H. et J. Banc (2015). Relation professeurs-élèves en lycée. trois stratégies d'enseignants mises en débat. *Education et Formations* (88-89), 185–200.