

La coéducation, un défi professionnel

Origines, objectifs, enjeux, modalités, ressources expertes et limites d'un mot d'ordre

PHILIPPE BONGRAND, CYU CERGY - PARIS UNIVERSITÉ, INSPÉ DE L'ACADÉMIE DE VERSAILLES.

ÉCOLES, MUTATIONS, APPRENTISSAGES (É.A. 4507)

Séminaire des Territoires numériques éducatifs
Centre de convention du Lac d'Ailette
Mercredi 12 octobre 2021

Introduction

Remerciements

Présentation de l'intervenant (<https://www.cyu.fr/philippe-bongrand-1>)

Objectifs de la conférence

- Clarifier les acceptions et usages du terme « coéducation »
- Situer la coéducation comme moment particulier de l'histoire des relations entre école et parents
- Identifier quelques enjeux sociologiques du travail avec/sur/pour/auprès des parents
- Suggérer que la coéducation peut être, pour les professionnel·les, diversement déstabilisante, salvatrice ou indifférente
- Présenter des exemples de pratiques de coéducation (avec leurs intérêts et limites)
... et ouvrir un espace pour aborder tout autre aspect opportun

Plan

- I. Dans une école historiquement construite pour agir sur la société, les usages « en retour » de l'école par les parents, et les réévaluations successives de la place de ces parents dans l'institution, **se juxtaposent** : cette sédimentation est source de tensions, hésitations, dilemmes, choix...
- II. Objet d'acceptions variées, parfois énigmatique, **le concept de « coéducation »** incite les professionnel·les de l'enseignement et de l'éducation à postuler que leur action sur/auprès des enfants/élèves est toujours interdépendante des autres actions éducatives d'autres adultes (responsables légaux, professionnels) : chaque enfant fait « sa » synthèse singulière de ces espaces éducatifs multiples.
- III. Envisager sa propre action dans cette perspective plus générale de coéducation revient à mobiliser des compétences pour lesquelles existent des **ressources professionnelles**.

I. Historiquement, deux configurations (schématiques) des relations école/société se superposent

(Une présentation schématique à titre d'hypothèse ou de repère)

1) Du XIXe aux années 1980, « l'école d'État conquiert la France » (Chapoulie, 2010)

- Sous la IIIe République, l'État, entre autres par l'école, se fait instituteur du social (dans un contexte de société de reproduction assumée)
- Pendant les Trente Glorieuses, par le « système éducatif », l'État gouverne les individus en formalisant une promesse de mobilité sociale (par l'école)
- => Les politiques volontaristes de généralisation et de prolongation de la fréquentation scolaire vont, ainsi, de pair avec l'avènement d'une institution scolaire *productrice* des structures de la société (l'école est un rouage (la flèche) du schéma État => société)

2) Depuis les années 1980, l'institution scolaire est traversée (« de l'intérieur ») par les logiques diverses des parents, dont les comportements et usages de l'institution se renouvellent et « dépassent » les comportements attendus (schéma société => école).

- Les travaux sur les « consommateurs d'école » (Ballion, 1980), « choosers » (van Zanten, 2009) illustrent la diversité des classes moyennes et de leurs usages de l'institution scolaire.
- Loin de la « démission », on constate la mobilisation scolaire des familles populaires (ex.: Kakpo, 2012)
- => Ce type de travaux peut outiller les professionnels soucieux de comprendre les logiques des parents (cela contribue aux ressources spécialisées des professionnels de la coéducation).

3. Des usagers rétifs

LES CONSOMMATEURS D'ÉCOLE

par Robert Ballion

LA place de plus en plus importante tenue par les demandeurs d'éducation que sont les élèves et surtout leurs familles dans la définition de ce que doit être l'action éducative, est un facteur de transformation fondamentale de l'école. Celle-ci, depuis sa prise en charge étatique, après la chute de l'Ancien Régime, a été explicitement conçue comme un appareil de socialisation, de production d'agents socio-économiques qui impose aux individus qu'elle forme un projet éducatif déterminé par l'État et actualisé principalement par ses agents¹. La constitution de la collectivité par la similitude des individus qu'elle regroupe et par leur distribution à l'intérieur d'un système de rôles complémentaires, s'opère donc de la manière la plus directe qui soit — sans négliger bien sûr la fonction tenue par l'action familiale dans ce processus — par l'imposition exercée par l'instance dirigeante de la société, l'État². Concéder aux individus une relative liberté de projets

Robert Ballion

Esprit

No. 71/72 (11/12)

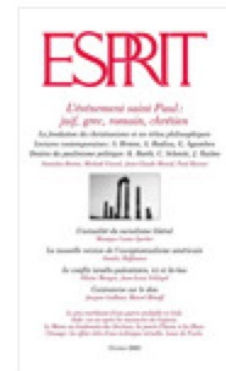
(Novembre-décembre

1982), pp. 92-99 (8

pages)

Published By: Editions

Esprit



<https://www.jstor.org/stable/24273078>

Cite this Item

Read and download

Log in through your school or library

Alternate access options 

For independent researchers

La coéducation comme culture professionnelle

Tableau 1. – Position des différentes PCS (suivant la profession des pères) dans les quatre types de classes moyennes

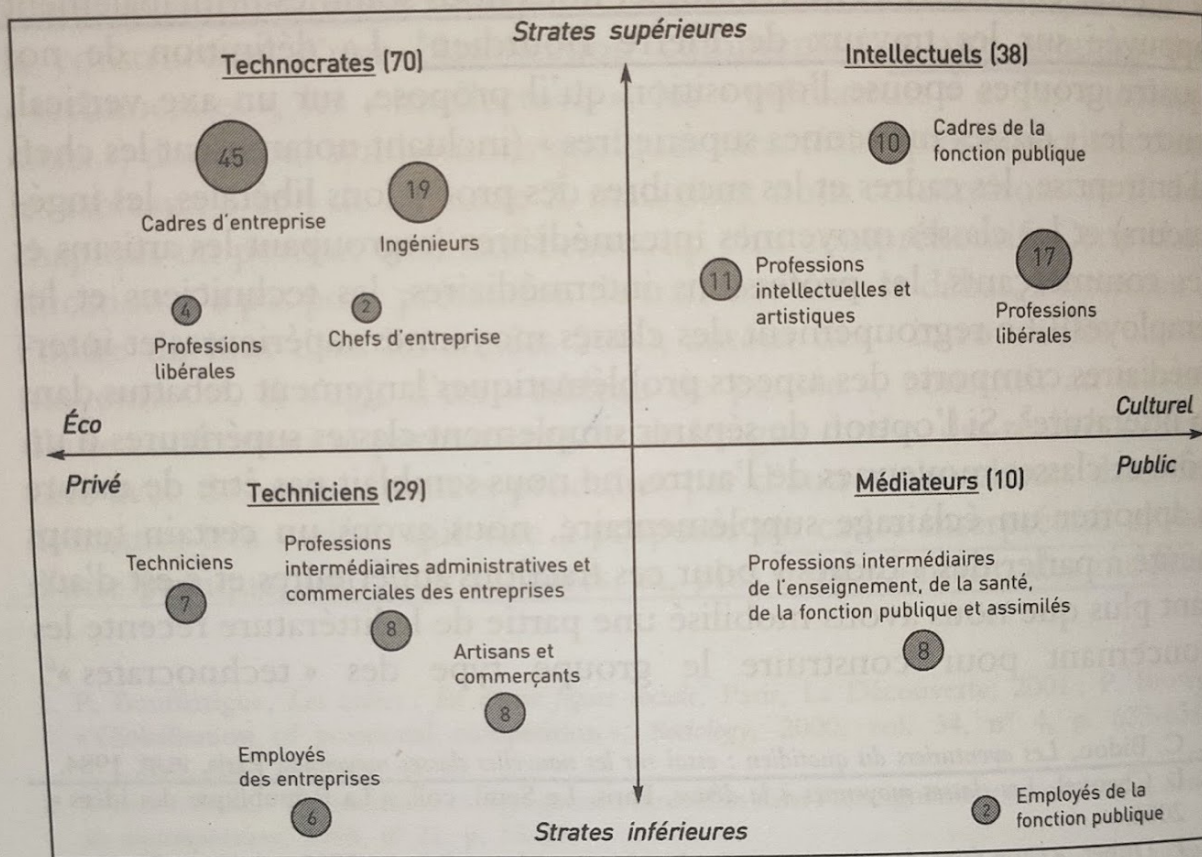
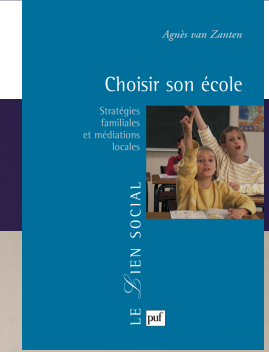


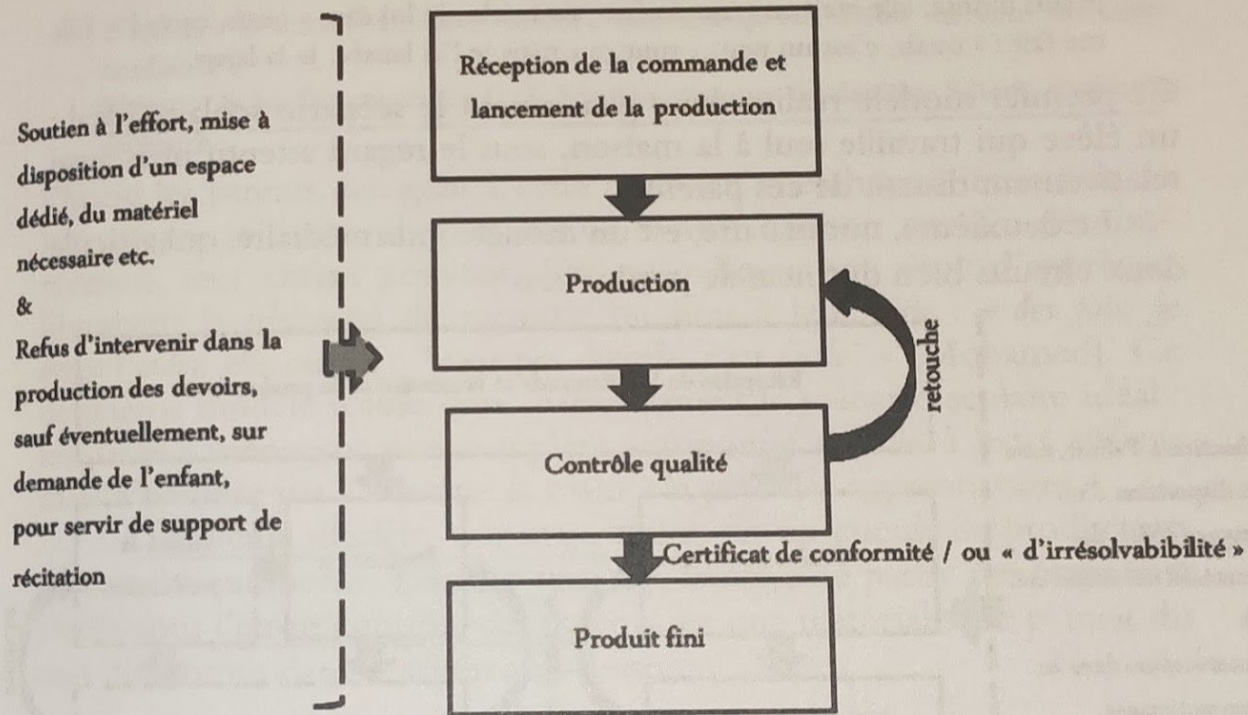
Tableau 2. – Principaux traits distinctifs des quatre types de classes moyennes

<p>Technocrates</p> <ul style="list-style-type: none"> Instrumentalisme Méritocratie de classe et intégration par cloisonnement Croyance dans l'effet établissement dans le secteur privé Ressources économiques et culturelles Négociation par encercllement Entre-soi de classe Préférence pour l'enseignement privé Libéralisme affiché 	<p>Intellectuels</p> <ul style="list-style-type: none"> Instrumentalisme et réflexivité Équité et intégration par côtoisement Croyance modérée dans l'effet établissement public Ressources culturelles et sociales Négociation par argumentation Enclave « gentrifiée » Alternance public/privé Libéralisme honteux
<p>Techniciens</p> <ul style="list-style-type: none"> Instrumentalisme et expressivité de repli Méritocratie et intégration par côtoisement Croyance dans l'effet établissement Ressources limitées Négociation par imposition ou par délégation Quartiers mélangés Alternance public/privé Libéralisme contextuel 	<p>Médiateurs</p> <ul style="list-style-type: none"> Expressivité d'ouverture Équité et intégration par côtoisement Croyance modérée dans l'effet établissement Ressources sociales Négociation par argumentation et délégation Enclave « gentrifiée » et quartiers mélangés Préférence pour l'enseignement public Libéralisme contextuel



La coéducation comme culture professionnelle

La mobilisation des familles autour du travail scolaire 59



Modèle 1 - Circuit de production complètement autonome

En trait plein : action placée sous le contrôle de l'enfant / en pointillé : action placée sous le contrôle du parent



éducation & société

SÉVERINE
KAKPO

Les devoirs
à la maison

Mobilisation et désorientation
des familles populaires

puf

I. Historiquement, deux configurations (schématiques) des relations école/société se superposent

((Une présentation schématique à titre d'hypothèse ou de repère))

1) Du XIXe aux années 1980, « l'école d'État conquiert la France » (Chapoulie, 2010)

Sous la IIIe République, l'État, entre autres par l'école, se fait instituteur du social (société de reproduction)
L'école des Trente Glorieuses : par le système éducatif et la promesse de mobilité sociale, l'État gouverne les individus
=> Les politiques volontaristes de généralisation et de prolongation de la fréquentation scolaire vont de pair avec l'avènement d'une institution scolaire productrice des structures de la société (schéma État => société)

2) Depuis les années 1980, l'institution scolaire est traversée (« de l'intérieur ») par les logiques diverses des parents, dont les comportements et usages de l'institution se renouvellent et « dépassent » les comportements attendus (schéma État // société).

Les travaux sur les « consommateurs d'école » (Ballion, 1980), « choosers » (van Zanten, 2009) illustrent la diversité des classes moyennes et de leurs usages de l'institution scolaire.
Loin de la « démission », les formes de mobilisation scolaire des familles populaires (Kakpo, 2012)
=> Ce type de travaux peut outiller les professionnels soucieux de comprendre les logiques des parents.

3) Ces configurations se juxtaposent aujourd'hui

Des parents sont vus comme trop peu présents, des parents sont vus comme trop intrusifs (État -x- société)
Des politiques scolaires veulent mieux faire venir les parents ou se mettre à leur service, affirment avoir besoin d'eux (schéma société => État)

=> Les relations école/parents sont prises dans cette sédimentation. Cette juxtaposition décline, ici en matière d'éducation, la question, éminemment politique, des relations entre, d'une part, État/gouvernement/service public et, d'autre part, société/citoyens/usagers (aucune manière de formuler cette question n'étant neutre). (=> « Qui est au service de qui ? »)

I. Historiquement, deux configurations (schématiques) des relations école/société se superposent

4) Les politiques institutionnelles ont contribué à ouvrir l'école aux parents et/ou cherché à organiser les modalités de leur intervention (on pourrait y voir la suite du mouvement schématisé plus haut : ici, l'État poursuit le mouvement : après « société => école », il ya « société => État => école »)

- Représenter les parents
- Informer les parents
- Enrôler les parents

=> Une reconnaissance symbolique consacrée par la notion de « communauté éducative » (1989) et confirmée depuis (décret de 2006, circulaire de 2013, etc.)

5) Pour autant, ce « nouveau » rôle des parents a-t-il été incorporé par les enseignants ?

- En principe, coopérer avec les parents relève de leurs compétences professionnelles (référentiel des compétences du 1^{er} juillet 2013, référentiel de l'éducation prioritaire de 2014)
- En pratique, les habitus professionnels restent déterminants (Poyet, 2020, cf. diapo suivante)
- En formation, la relation aux parents reste, au mieux, périphérique (Garnier, 2012)

Conclusion : Suivant les moments, situations, pratiques, intentions ou compétences des acteurs, etc., les actions contribuent diversement à une configuration (complexe, mouvante, en tensions) des relations école/famille dont rien ne garantit la cohérence d'ensemble (la sédimentation des propositions ci-dessus donne une configuration circulaire du type : État =><= école =><= société =><= État).

Des évolutions qui ne vont pas de soi pour les habitus enseignants

Synthèse de Poyet (2020), p. 28-29 :

« Au regard de la littérature scientifique portant sur les apports des outils numériques dans le cadre de la relation école-famille en France, **les avantages semblent prépondérants vis-à-vis des inconvénients**. Nous retrouvons bien ici les différents objectifs énoncés précédemment à savoir : s'informer et communiquer, collaborer et co-éduquer.

Les limites évoquées sont moins nombreuses que les apports et ne font pas toujours l'unanimité des retours d'expérience. Pour autant, **certains chercheurs constatent que les enseignants ont le sentiment d'une ingérence** dans leur travail à cause de l'accès des parents et de leur hiérarchie à certains de leurs contenus de cours. Ils ressentent également une forme d'ingérence dans leur vie personnelle à cause de la messagerie et ils craignent une trop forte sollicitation de la part des élèves et/ou des parents.

(...)

Les enseignants évoquent également un risque de perte d'autonomie des élèves pour informer leurs parents, notamment sur ses notes, car auparavant, ils pouvaient décider du moment et de la nature de l'information qu'ils souhaitaient diffuser. Cette transparence en ce qui concerne les notes peut être perçue comme une menace pour les élèves les plus faibles qui risquent d'être obligés de se justifier vis-à-vis de leurs parents. Ce constat rejoint la remarque faite ci-dessus en ce qui concerne le CTN.

D'autres inconvénients sont mis en avant comme le fait que **tous les enseignants ne renseignent pas régulièrement l'ENT** en ce qui concerne la saisie des notes et les devoirs. Les informations, n'étant pas mises à jour régulièrement, deviennent rapidement obsolètes et erronées. **Certains enseignants ont également la crainte de** contribuer à la fracture numérique au sein des familles, c'est le cas particulièrement des enseignants travaillant dans des collèges qui sont peu équipés en matériel informatique.

D'une manière générale, si les outils numériques permettent de communiquer à distance avec les parents assez facilement, ils apparaissent insuffisants pour régler des problèmes plus conséquents. Les enseignants préfèrent alors rencontrer les parents en présentiel. »

II. La « coéducation » est-elle une approche particulière ?

Un terme historiquement revisité : la coéducation a longtemps désigné ce qu'on nomme aujourd'hui mixité

Un usage prisé d'acteurs éducatifs associatifs (cf. Appel de Bobigny, 2009), repris par la politique publiques de refondation (2012-2017)

« Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative »

Loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

Des acceptions ordinaires encore très variées (Périer, 2021, cf. diapo suivante)

Coéducation : de quoi parle-t-on ?



PARENTS

- **Flou autour de la notion de coéducation** : 64 % des parents ne voient pas à quoi correspond cette notion.
- La notion de coéducation est associée prioritairement à la responsabilité partagée entre parents et enseignants de l'instruction scolaire (30 %), à la responsabilité partagée de l'éducation des enfants (25 %) et à l'implication des parents dans les devoirs (25 %).
- Les parents s'accordent un niveau de responsabilité important dans les apprentissages scolaires de leur enfant (53 % très et 41 % assez).

Définition de la notion de coéducation	Total	
Parents, 2 réponses possibles	N	% obs.
Le partage de la responsabilité de l'instruction (apprentissage scolaire) entre les parents et les enseignants	298	29,70%
La responsabilité partagée de l'éducation des enfants (comme le savoir-vivre et les règles de vie en société par exemple) entre enseignants et parents	253	25,20%
L'implication des parents dans les leçons et les devoirs de leurs enfants	249	24,90%
Des méthodes d'apprentissages complémentaires pour aider les enfants à la maison	212	21,20%



ENSEIGNANTS

- **La notion de coéducation est mieux appréhendée du côté des enseignants.**
- La notion de coéducation est d'abord associée à la responsabilité partagée entre parents et enseignants dans l'éducation des enfants (55 %) contre 21 % pour l'instruction scolaire.

Définition de la notion de coéducation	Total	
Enseignants, 2 réponses possibles	N	% obs.
La responsabilité partagée de l'éducation des enfants (comme le savoir-vivre et les règles de vie en société par exemple) entre enseignants et parents	1110	55,40%
Le respect par les parents du travail des enseignants	535	26,70%
L'implication des parents dans les leçons et les devoirs de leurs enfants	492	24,60%
Le partage de la responsabilité de l'instruction (apprentissage scolaire) entre les parents et les enseignants	423	21,10%

III. La « coéducation » est-elle une approche particulière ?

Un terme historiquement revisité

Un usage marqué par les politiques publiques des années 2010

« Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative »

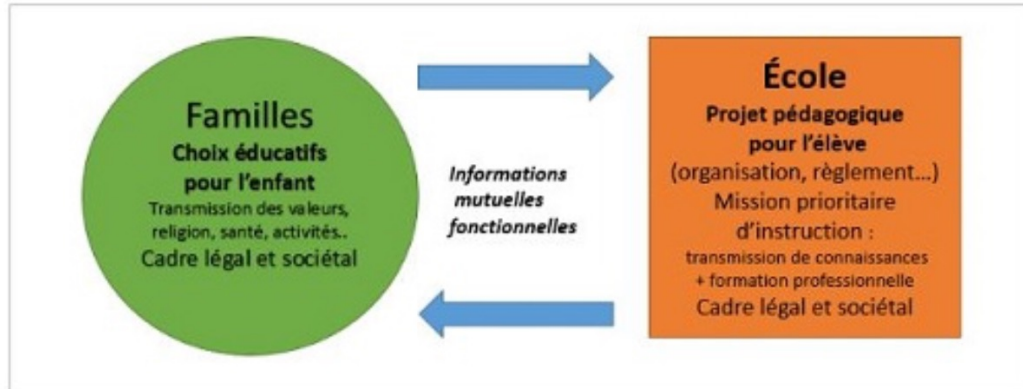
Lien vers la loi :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

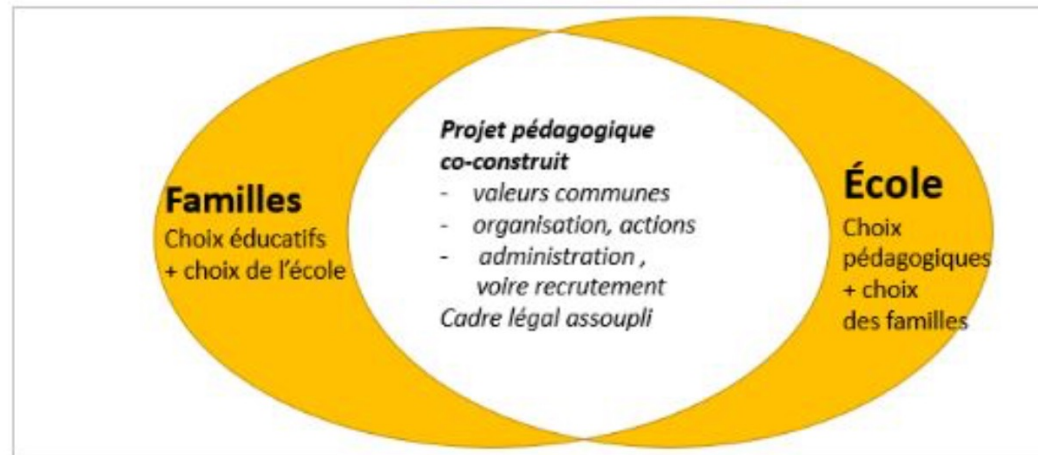
Des acceptions ordinaires encore très variées (Périer, 2021)

Un terme conceptualisé (Hurtig-Delattre, 2020, cf. diapo suivante)

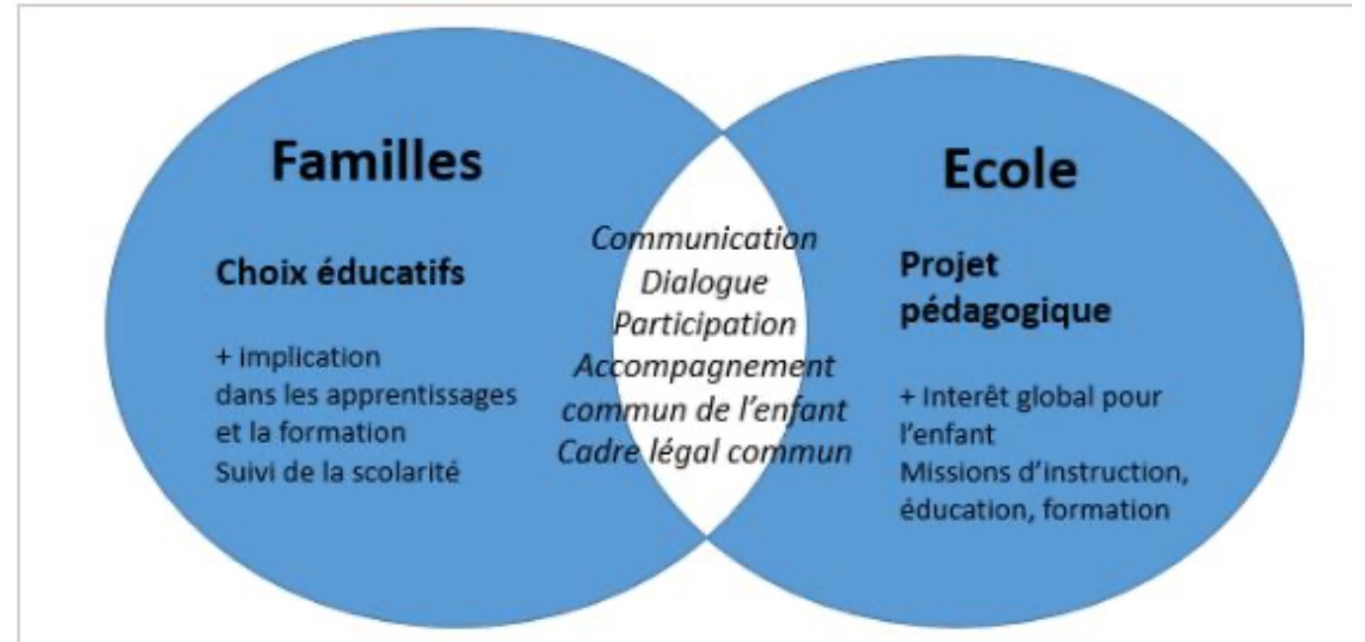
Le modèle cloisonné



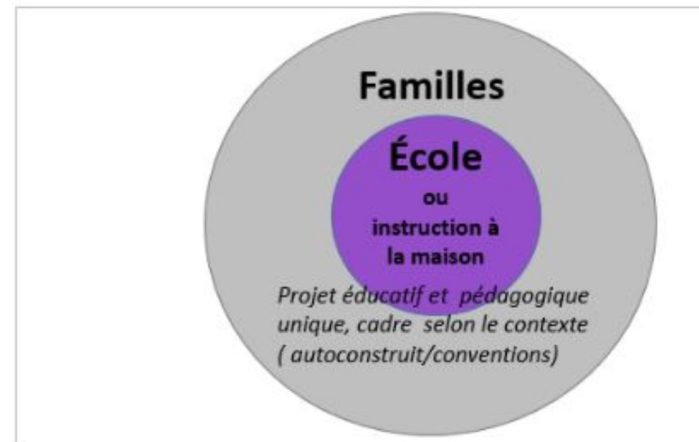
Le modèle cogestionnaire



Le modèle coéducatif



Le modèle fusionnel



La coéducation à l'école, c'est possible !

Catherine Hurtig-Delattre

Préface de Frédéric Jésus



Savoir communiquer



Philippe Bongrand

Coéducation

Traditionnellement, la notion de coéducation évoquait le fait de s'adresser à des filles et garçons réunis. Mais les questions de mixité sexuelle manient aujourd'hui un autre vocabulaire, tandis que « coéducation » exprime désormais une préoccupation pour l'identité non plus des personnes éduquées, mais des personnes qui éduquent. Son intérêt est de postuler leur pluralité : raisonner en termes de coéducation, c'est partir du principe que tout enfant est destinataire des actions, concomitantes ou cumulées, de plusieurs coéducateurs. En tirer les conséquences conduit à examiner, en principe et en pratique, entre qui et comment les tâches sont réparties ou interfèrent, à quel titre les personnes coéducatrices sont responsables et (le cas échéant) comment elles coopèrent, ou encore comment organiser et améliorer cette répartition.

III. La coéducation comme culture professionnelle

Indépendamment de ses contours, originalité et champ de pertinence précis, la coéducation désigne des préoccupations, valeurs, objectifs, ressources, instruments qui peuvent être appropriés et manipulés avec professionnalisme.

Une « boîte à outils » : rencontres individuelles et réunions, cafés des parents, espaces parents, classes ouvertes en activité, dispositifs d'accompagnement à la parentalité, *home visits*, etc.

Quels effets des politiques d'implication des parents ?

=> Une « méta-analyse » (qui illustre notamment la diversité des indicateurs possible pour apprécier effets comme efficacité) : Serge J. Larivée, François Larose, « Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n°36, 2014, n° 36, p. 35-60 (les diapos suivantes sont tirées de cet article)

Une étude des effets des programmes pour populations défavorisées (Larivée, Larose, 2014)

D'après cet article de Larivée et Larose, 2014 :

Les principaux objectifs des programmes peuvent être regroupés en quatre catégories :

- 1) le développement des compétences éducatives des parents (la littératie, les rôles éducatifs et les relations avec leurs enfants) ;
- 2) la collaboration école/famille/communauté et l'implication des parents (*empowerment*) ;
- 3) la prévention, la préparation à la scolarisation et les transitions scolaires ;
- 4) le développement des compétences citoyennes des parents (soutien à la recherche d'emploi, progrès en écrit).

Lieux des interventions (maison (22%), école (21%), centre (9%) ou plusieurs (48%)).

Types d'intervention :

- 1) *activités de participation* : mettre les parents en action, faire participer à des tâches (ex. : supervision des devoirs, participation à un comité de travail à l'école, etc.) ;
- 2) *activités d'information* : rencontres visant la transmission d'informations aux parents (ex.: conférence sur un thème spécifique du développement de l'enfant) ;
- 3) *activités de discussion* : mettre des parents en relation ;
- 4) *activités de formation* : acquisition de connaissances ou développement de compétences parentales.

Une étude des effets des programmes pour populations défavorisées (Larivée, Larose, 2014)

Extraits de Larivée et Larose, 2014 :

Effets sur les élèves

« [La majorité des programmes] favorisent, directement ou non, l'amélioration des **performances scolaires**. Les effets sont particulièrement positifs sur le développement cognitif, langagier et social des élèves.

Un faible nombre de programmes, qui s'adressent aux enfants d'âge préscolaire, ont favorisé la **prévention** des difficultés, notamment en matière d'autocontrôle ou de préparation à la scolarisation.

Pour les élèves plus âgés, un effet important est l'amélioration des comportements et des capacités d'ajustement social (ex. : diminution des comportements agressifs ou délinquants, de consommation de drogues ou d'alcool).

Plusieurs programmes ont aussi permis le développement d'**attitudes et de représentations positives** chez les élèves à l'égard des enseignants et de l'école, entraînant du même coup des retombées à court, moyen et long terme sur leurs comportements, leurs attentes et leur niveau de réussite. Ceci se traduit notamment par une plus grande : assiduité ; rétention et poursuite des études ; aspiration, motivation et engagement scolaire ; estime de soi ainsi qu'une augmentation du sentiment de confiance et d'appartenance à l'école.

Enfin, quoique la majorité des auteurs font consensus pour affirmer que la collaboration école/famille/communauté et l'implication parentale favorisent la réussite scolaire, **les résultats ne permettent pas d'identifier clairement et hors de tout doute raisonnable les types, les lieux et les conditions d'implication parentale à privilégier**. La diversité des constats des chercheurs met en lumière leur difficulté à comparer ou à généraliser leurs résultats, notamment en raison du nombre de variables prises ou non en compte dans les programmes ou dans les évaluations et des différences entre les processus évaluatifs au plan méthodologique. Des nuances doivent donc être apportées selon les objectifs visés, les contextes, les lieux d'implication, la durée, etc. »

Une étude des effets des programmes pour populations défavorisées (Larivée, Larose, 2014)

Extraits de Larivée et Larose, 2014 :

Effets sur les parents

1) au plan social et professionnel

En accédant à un emploi, plusieurs parents ont vu leur revenu familial augmenter, ont pu bénéficier de certains avantages sociaux (ex. : assurances), avoir accès à des ressources (ex. : service de garde, activités de loisir, etc.) ou combler des besoins matériels (ex.: achats de vêtements, de jouets, etc.). À moyen terme, les parents vivent une plus grande stabilité dans leur emploi, dans leur lieu d'habitation et dans la fréquentation scolaire de leur enfant. Comme effets à plus long terme, il a été constaté le développement d'un réseau social et la poursuite de l'utilisation de services offerts dans la communauté (ex. crèche).

2) au plan relationnel

Les principaux effets constatés sont la plus grande stabilité au sein de la famille, la diminution de la violence conjugale, l'augmentation de la satisfaction maritale et les meilleures relations entre les parents et les enfants (augmentation de leur niveau de patience, amélioration de la communication avec leur enfant, meilleure gestion des situations problématiques).

3) au plan psychologique

Des programmes ont apporté un bien-être psychologique aux parents, notamment un sentiment de confiance et de compétence, une meilleure estime de soi, un sentiment de satisfaction et de sécurité à l'égard de l'école en général ou des professionnels éducatifs ainsi qu'un plus grand sentiment d'appartenance à l'école ou à leur communauté. Ils ont aussi amené certains parents à avoir une perception plus positive de leur enfant

4) au plan des compétences et de l'implication

Ouverture des parents à la collaboration avec l'école, participation active (ou *empowerment*) dans l'apprentissage, l'éducation ou les activités scolaires de leurs enfants. Par exemple, des parents accordaient plus d'attention ou d'intérêt à leur enfant, lui achetaient des livres, le soutenaient dans ses devoirs et leçons, participaient aux activités à l'école, etc. Bien que le développement des compétences personnelles et citoyennes des parents (meilleure connaissance de la langue, des mathématiques, estime de soi...) ont aussi eu des effets positifs, c'est sur le plan des compétences éducatives parentales (meilleures habiletés ou compétences dans l'encadrement ou les interventions auprès de leurs enfants) qu'il semble y avoir eu les meilleurs gains.

Une étude des effets des programmes pour populations défavorisées (Larivée, Larose, 2014)

Extraits de Larivée et Larose, 2014 :

Effets sur les parents

5) Effets mitigés du programme sur les parents

Au terme de l'analyse, il apparaît que les programmes sont jugés positivement. Cependant, quelques-uns présentent des résultats mitigés à certains égards.

Par exemple, les effets sur les enfants sont différents selon le genre dans quelques programmes. D'autres ne montrent pas de différences significatives entre les progrès obtenus entre le groupe témoin et le groupe expérimental ou de différences dans les performances selon l'âge des enfants.

Certains affichent peu ou pas de changement dans les perceptions, l'implication ou l'intervention des parents.

Les raisons avancées pour expliquer ces résultats sont principalement liées à la faiblesse du programme, de l'intervention ou du processus évaluatif.

Enfin, dans un programme, l'implication des parents a eu des effets négatifs sur certains parents qui, en étant plus actifs au sein de l'école ou de la communauté, ont consacré moins de temps aux activités familiales, ce qui a entraîné un déséquilibre dans leurs familles.

Les effets imprévus (Monceau, 2014)

Extraits de Monceau, 2014

1) Les effets d'éloignement de la coopération entre enseignants et parents

« Au cours de ces travaux, nous avons régulièrement constaté que l'investissement important de certains parents avait pour effet d'en éloigner d'autres. Ce processus, qui peut être plus ou moins rapide et qui se décline différemment selon les situations, peut prendre des formes variées.

Dans une école primaire de la région parisienne, en secteur d'éducation prioritaire, un directeur entrait régulièrement en conflit avec des délégués de parents qui souhaitaient intervenir sur l'organisation, en particulier à propos de la surveillance de la cour de récréation. Ces parents ayant finalement décidé de changer leurs enfants d'établissement, d'autres qui s'en tenaient éloignés ont repris une relation plus directe avec le directeur et les enseignants. En revenant sur cette période lors d'un entretien collectif avec ces parents provisoirement éloignés, nous avons constaté qu'ils l'avaient vécue en spectateur d'un conflit dans lequel ils ne souhaitaient pas prendre parti. Pour autant, ils n'avaient pas cessé de s'intéresser à ce qui se passait dans l'école de leurs enfants et continuaient à en parler entre eux dans des espaces extrascolaires.

(...) Les observations qui précèdent convergent avec d'autres analyses sociologiques. A. van Zanten (2001) parle ainsi de colonisation à propos de la manière dont certaines catégories de parents cherchent à influencer sur le fonctionnement des établissements scolaires où ils scolarisent leurs enfants. » (Monceau, 2014)

Les effets imprévus (Monceau, 2014)

Extraits de Monceau, 2014

2) Être éloigné des professionnels, ce n'est pas être éloigné des institutions

« Ces parents, considérés comme “fragiles”, “vulnérables”, “à risques particuliers”, etc., paraissent les moins disposés à exposer leurs difficultés pour obtenir l'aide des professionnels ou de parents plus organisés. Fréquemment, certains d'entre eux nous ont expliqué ne pas pouvoir confier leurs difficultés à des personnes qui ne sont ni leurs amis ni des professionnels et avec lesquels ils ne partagent pas certaines manières d'être et de s'exprimer.

Lors des entretiens à domicile ou lorsque des enquêteurs ont accompagné des parents dans leurs déplacements quotidiens, le poids des institutions apparaît. Les horaires scolaires rythment les activités de la plupart des mères ; au domicile, l'École et le Trésor public matérialisent leur présence par des documents (courriers, factures), des objets (cartables, tables de travail, matériel scolaire, livres). Ces mêmes observations sont faites par des chercheurs travaillant par exemple sur les devoirs scolaires réalisés dans l'espace domestique. S'il y a, pour les enseignants, une tentative de “familiarisation” des parents avec l'école, il y a aussi “scolarisation de la famille” par la “sous-traitance” des devoirs que les enfants doivent réalisés chez eux (Kapko 2012).

(...) Pour les enseignants, il est difficile d'accepter que les parents qu'ils considèrent comme éloignés, parce qu'ils les rencontrent peu, soient pourtant fortement impliqués dans les institutions. La conception ordinaire, dont ils sont souvent porteurs, réduit les institutions aux organisations et constitue un obstacle à l'analyse. Toute une activité institutionnelle se déroulant hors les murs des établissements scolaires échappe ainsi à leur perception. Si ces derniers peuvent admettre son existence pour les catégories sociales dont ils sont proches, il en va autrement pour les parents vus comme les plus démunis. » ((Monceau, 2014)

III. La coéducation comme culture professionnelle

Indépendamment de ses contours, originalité et champ de pertinence précis, la coéducation désigne des préoccupations, des valeurs, objectifs, ressources, instruments qui peuvent être appropriés et manipulés avec professionnalisme

Une « boîte à outils » : rencontres individuelles et réunions, cafés des parents, espaces parents, classes ouvertes en activité, dispositifs d'accompagnement à la parentalité, *home visits*, etc.

Les effets des politiques d'implication des parents

Les écueils des politiques de « partenariat » (Monceau, 2014 ; Périer, 2021)

Quelques exemples d'outils de coéducation :

Le LéA Delaunay à Grigny (Essonne)



LES LIEUX D'ÉDUCATION ASSOCIÉS (LÉA)

Recherche

Vous êtes ici : [Accueil](#) / [Le réseau](#) / [Les différents LéA](#) / [REP + Delaunay Grigny 91](#)

Retour

LÉA REP + DELAUNAY GRIGNY 91, VERSAILLES

depuis 2017



Grigny École Famille et Autonomie, Delaunay – REP+

EMA

Thématique(s) Ifé : Apprentissage et socialisation, Efficacité et justice des systèmes éducatifs, Les ressources pour apprendre et faire apprendre

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03184443/>

« La classe est ouverte, qu'est-ce que ça change ? »,
Cahiers pédagogiques. n° 564, p. 44-46.

Ce fichier comporte le manuscrit auteur avant modifications introduites par les éditeurs

LE RÉSEAU

Présentation

LéA en cours

Manifestations

Devenir un LéA

LéA anciens

PRODUCTIONS

OUTILS

ESPACE PARTAGÉ

<http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/rep-delaunay-grigny-91>

<https://reseaulea.hypotheses.org/category/les-differents-lea/rep-delaunay-grigny-91>

La « classe ouverte en activité ». Un pas vers la coéducation

L'équipe du LéA Delaunay Grigny 91¹

Dans la salle des professeurs du Collège Sonia Delaunay de Grigny, en REP+², au milieu des années 2010, le constat est partagé : très peu de parents viennent aux réunions de rentrée, aux remises de bulletins, au café des parents...

Rappel des 7 principes d'un entretien collaboratif

1. Informer clairement
2. Collaborer
3. Croire dans la relation
4. Ne pas s'enfermer dans le face-à-face
5. Ne pas craindre le conflit (constructif)
6. Reconnaître le point de vue des parents sur l'enfant
7. Construire la confiance



UNE RECHERCHE-ACTION

Sur la base du postulat de former des praticiens réflexifs, le projet ciblait une triple finalité :

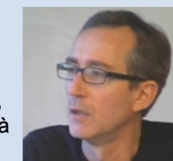
- produire un savoir sur les pratiques d'entretiens individuels appropriable par les professionnels ;
- promouvoir un modèle de relations de nature collaborative à partir d'un principe de reconnaissance des parents comme partenaire ;
- co-analyser les données recueillies (observations, entretiens, entretiens d'explicitation) à partir desquelles élaborer de nouvelles pratiques qui seraient proposées à l'ensemble des collègues de l'école d'exercice.

Force est d'insister que les relations école-familles, quels que soient les dispositifs ne peuvent se travailler que dans leur contexte dynamique (cf. Parcours "[Relations École-Famille, enseignant\(s\)-parent\(s\)](#)")

PHASE « OBSERVATOIRE »

Suite au traitement des données, trois axes ont été proposés par les chercheurs aux enseignants dans le but de les analyser et de dégager des points d'appui à partir desquels faire évoluer les pratiques et construire un outil tel un guide d'entretien. C'est à partir d'extraits de leurs entretiens avec les parents suivis d'extraits de leurs entretiens d'explicitation correspondant, que les "praticiens réflexifs" et les chercheurs ont formulé les constats suivant :

Jean-Paul Payet



Sociologue, professeur à l'université de Genève a partagé, en formation de formateurs à l'IFÉ, les résultats d'une recherche-action conduite avec des enseignants volontaires et son équipe du laboratoire SATIE dans trois écoles primaires REP (réseau d'enseignement prioritaire) du canton Genève Suisse.

Jean-Paul Payet & Centre Alain Savary (2017), « Collaborer avec les parents : les entretiens individuels »

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/relations-ecole-familles/dispositifs/collaborer-avec-les-parents-les-entretiens-individuels>



Home Visiting Evidence of Effectiveness



Site Search



HOME MODEL EFFECTIVENESS ▾ OUTCOMES ▾ MODEL IMPLEMENTATION ▾ MIECHV PUBLICATIONS ▾ ABOUT US ▾ HELP ▾

Model overview

Prerequisites for implementation

Training to support implementation

Materials and forms to support implementation

Estimated costs of implementation

More information about the model

Implementation experiences

Implementing Early Steps to School Success™—Home Visiting

Model implementation summary last updated: 2019

The information in this implementation report reflects feedback, if provided, from this model's developer as of the above date. The description of the implementation of the model(s) here may differ from how the model(s) was implemented in the manuscripts reviewed to determine this model's evidence of effectiveness. Inclusion in the implementation report does not mean the practices described meet the HHS criteria for evidence of effectiveness. Please see the Effectiveness button on the left for more information about any research on the effectiveness of the model, including any version(s) of the model with effectiveness research. Versions of the model that are described in the Adaptations and enhancements section of this implementation report may include (1) versions that were identified by the model's developer and (2) versions that have been implemented by researchers and have manuscripts that HomVEE rated high or moderate, but that are not supported by the model's developer.

<https://homvee.acf.hhs.gov/publications/articles>

The Home Visiting Evidence of Effectiveness (HomVEE) review determines which home visiting models have enough evidence to meet the U.S Department of Health and Human Services (HHS) criteria for an “evidence-based early childhood home visiting service delivery model.” This brief gives an overview of HomVEE and summarizes key findings from the review as of September 2021.

Knock Knock, Teacher's Here: The Power Of Home Visits

August 26, 2015 · 2:03 PM ET
Heard on All Things Considered

BLAKE FARMER

FROM **90.3 wplnnews**

3-Minute Listen

+ PLAYLIST



LA Johnson/NPR

<https://www.npr.org/sections/ed/2015/08/26/434358793/knock-knock-teachers-here-the-power-of-home-visits?t=1634085448678>

III. La coéducation comme culture professionnelle

Indépendamment de ses contours, originalité et champ de pertinence précis, la coéducation désigne des préoccupations, des valeurs, objectifs, ressources, instruments qui peuvent être appropriés et manipulés avec professionnalisme

Une « boîte à outils » : rencontres individuelles et réunions, cafés des parents, espaces parents, classes ouvertes en activité, dispositifs d'accompagnement à la parentalité, *home visits*, etc.

Les effets des politiques d'implication des parents

Les écueils des politiques de « partenariat » (Monceau, 2014 ; Périer, 2021)

Quelques exemples d'outils de coéducation :

- Les classes ouvertes en activité (LéA Delaunay, 2020)
- Les entretiens individuels (Payet & Centre Alain Savary, 2017)
- Les *teachers home visits*

(Exemples élaborés et documentés dans le cadre de (grâce à des ?) recherche collaboratives)

Conclusion

La coéducation participe d'**une problématique** d'ordre politique et historique : comment composer avec les différentes manières, héritées et juxtaposées, de concevoir les rapports entre État (école) et société (parents) ?

Depuis les années 1980 et la « crise de l'école », cette problématique fait l'objet de **réponses différentes**.

La coéducation peut être conçue comme une sensibilisation à ce problème et le développement d'**une expertise professionnelle** à son sujet.

Bibliographie citée ou suggérée (1)

Andreea Capitanescu Benetti, Monique Royer (éd.). Dossier « La coéducation permanente », *Cahiers pédagogiques*, n° 564, novembre 2020. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/sommaire-du-no-564-la-coeducation-permanente-12872/>

Robert Ballion, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock/ Pernoud, 1982.

Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010.

Centre Alain Savary, « Relations École-Familles, enseignant(s)-parent(s) », <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/relations-ecole-familles>

Équipe du LéA Delaunay Grigny (2020). « La classe est ouverte, qu'est-ce que ça change ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 564, p. 44-46.

Annie Feyfant, « Coéducation : quelle place pour les parents ? », Dossier de veille de l'IFÉ, n° 98, janvier 2015. Lyon : ENS de Lyon, http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu_eil&dossier=98&lang=fr

Pascale Garnier, « Coopérer avec les parents », *Recherche et formation*, 69, 2012, <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1754>

Catherine Hurtig-Delattre, *La coéducation à l'école, c'est possible!* Chronique sociale, 2016.

Catherine Hurtig-Delattre, « Vous avez dit coéducation ? », *Cahiers pédagogiques*, 2020, <https://www.cahiers-pedagogiques.com/vous-avez-dit-coeducation/>

Bibliographie citée ou suggérée (2)

Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, PUF, 2012.

Serge J. Larivée, Débora Poncelet (éd.). Dossier : « École-famille-communauté. Des pratiques de collaboration efficace ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2014/2 (n° 36), <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-2.htm>

Gilles Monceau, « Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École », *Éducation et sociétés*, 2014/2 (n° 34), p. 71-85. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-2-page-71.htm>

Gilles Monceau, « Diversité des rapports des parents à l'école ». Séminaire « Les relations écoles-familles à l'horizon 2020 », Académie de Versailles, 2018, <https://webtv.ac-versailles.fr/spip.php?article1410>

Gilles Monceau, Serge J. Larivée (éd.), « Tentations et tentatives d'éduquer les parents », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 22, 2019, <http://journals.openedition.org/sejed/9930>

Jean-Paul Payet & Centre Alain Savary, « Collaborer avec les parents : les entretiens individuels », 2017, <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/dispositifs/collaborer-avec-les-parents-les-entretiens-individuels>

Pierre Périer, « Entre les parents et l'école : une relation paradoxale et inégalitaire », *Notes du conseil scientifique de la FCPE*, 24, janvier 2021, https://www.fcpe.asso.fr/sites/default/files/ressources/NoteCS_no24_parents_école.pdf

Pierre Périer, Conférence "Coéducation regards croisés parents enseignants », 29 septembre 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=3T994xOgRgc>

Françoise Poyet, « Les outils numériques et la relation école-famille dans les système scolaire. État des pratiques en France et à l'international ». Conférence « Numérique et apprentissages scolaires », 2020, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/201015_Cnesco_Poyet_Numerique_relations_école_familles-1.pdf

Agnès van Zanten, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009.

La coéducation, un défi professionnel

Merci pour votre attention

PHILIPPE.BONGRAND@CYU.FR

Séminaire des Territoires numériques éducatifs
Centre de convention du Lac d'Ailette
Mercredi 12 octobre 2021