

INSPÉ de l'Université de Bourgogne – M2 MEEF 2023/2024

2023/2024

Master 2

Département MEEF

Ue3 Ec2

La Coéducation

Comment mobiliser les parents dans la scolarité de leurs enfants à travers la
coéducation ?

Lucie BROTTIN

Référent : Christelle JOUFFROY



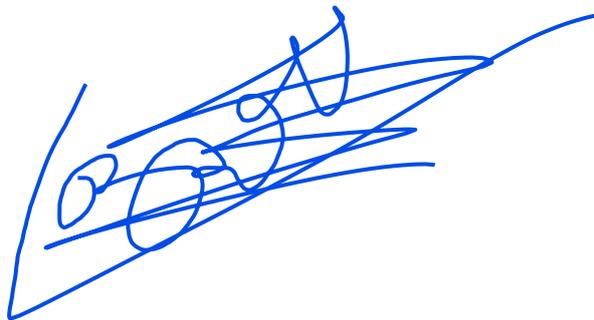
DECLARATION DE NON-PLAGIAT

" Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets. Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise. "

Signature :



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma référente mémoire, Christelle JOUFFROY qui m'a prodigué des conseils indispensables à la bonne réalisation de mon protocole. De plus, elle m'a soutenu tout au long de l'écriture de ce mémoire.

Je remercie également mon établissement de stage, le lycée Simone Weil et plus particulièrement Anne JASEY. J'ai pu bénéficier d'une liberté d'agir qui m'a permis de travailler sereinement avec les familles. Mme JASEY s'est de plus montrée enthousiaste et compréhensive avec mes propositions d'actions tout en m'épaulant de façon bienveillante.

Ensuite, j'aimerais remercier mes parents pour leur encouragement sans failles. Ils m'ont toujours poussé à me surpasser afin d'atteindre les objectifs que je me fixais. Leur écoute et leur amour a été pour moi une source de motivation.

Mon frère a aussi été d'un grand appui dans les moments les plus difficiles. Ayant un mémoire à écrire au même moment de son côté, nous nous sommes soutenus mutuellement dans ce défi qu'est l'écriture d'un mémoire.

Pour finir, je tiens à remercier chaleureusement mes amies pour leur relecture et leur regard extérieur me permettant de prendre du recul sur mes idées.

Sommaire

Introduction	1
Revue de littérature	2-15
I. Coéducation et parentalité	2-7
a. Définition de la notion.....	2-3
b. Une relation asymétrique dans la pratique.....	3-5
c. Typologie des familles.....	5-7
II. Quand le parent n'est plus l'interlocuteur privilégié	8-15
a. Protection de l'enfance.....	8-9
b. Les différents types de placement.....	9-12
c. Incidences sur les pratiques parentales dans le parcours scolaire.....	12-14
d. La communication au service de la relation école-famille.....	14-15
Problématique	16
Protocole	17-20
Analyse des résultats	21-29
I. En amont de mon protocole	21-23
a. La relation école-famille selon la Proviseure du lycée Simone Weil.....	21-22
b. Entretien avec les différents partenaires.....	22-23
II. Analyse de mon protocole	24-29
a. Le questionnaire et l'entretien pré-test.....	24-27
b. La communication hebdomadaire.....	27-28
c. L'entretien post-test.....	28-29
Discussion des résultats	30-33
I. Mobilisation parentale des parents ayant un enfant sous mesure judiciaire	30-31
a. La différence selon le placement.....	30-31
b. La communication, un outil efficace.....	31
II. Apports des résultats pour ma pratique professionnelle	32-33
a. L'importance de la co-éducation.....	32-33
b. Evolution de ma pratique.....	33
Conclusion	34
Bibliographie	35-37
Annexes	38-40

Introduction

Lorsque j'ai cherché des idées de sujet de mémoire, la relation entre l'école et la famille a été pour moi le choix qui m'intéressait le plus. En effet, j'ai travaillé pendant deux années en tant qu'éducatrice spécialisée en protection de l'enfance sur l'agglomération Dijonnaise. Cette expérience a mis en lumière l'importance pour ces enfants de poursuivre une scolarité afin de décrocher un diplôme et pouvoir s'insérer sur le marché du travail. De plus, j'ai également pu remarquer que l'implication des parents dans l'école était très différente d'une famille à l'autre. La question de départ que je me suis alors posée était la suivante : Comment le Conseiller Principal d'Education (CPE) peut-il mobiliser les parents dans la scolarité de leurs enfants à travers la coéducation ?

De plus, cette question de coéducation fait partie du référentiel de compétences de 2013 : C5. « Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif » puis de la circulaire mission de 2015 : « Assurer des relations de confiance avec les familles ou les représentants légaux de l'élève ». Ainsi, en travaillant autour de cette question de mobilisation parentale et de coéducation, je m'inscrits totalement dans les missions afférentes au CPE. De plus, la question de la mobilisation parentale au sein de l'institution scolaire amène différentes dimensions comme la relation de l'école avec les familles, les représentations des différents professionnels sur des profils familiaux hétérogènes ou encore les différentes pratiques parentales concernant l'école.

J'ai trouvé ce sujet très intéressant car il permet de comprendre les mécanismes en jeu dans les familles pour l'insertion de tous dans la scolarité. En effet, il est important de prendre en compte les parents qui sont acteurs de la communauté éducative au même titre que le CPE ou que les enseignants. Au-delà du travail réalisé au sein de l'institution, il est important qu'il y ait une continuité au sein du foyer familial afin que les apprentissages fassent sens pour les élèves. De plus, une communication efficace avec les parents est indispensable pour prôner l'égalité des chances concernant l'orientation ou encore les apprentissages. En effet, une famille n'étant pas au clair avec les attentes de l'institution scolaire sera moins encline à passer les portes de l'école et encore moins à questionner les pratiques pédagogiques, éducatives et demander des précisions sur celles-ci. Ainsi, il est du devoir du CPE de communiquer avec les familles les plus éloignées de l'école afin de leur permettre de s'inscrire durablement au sein de la communauté éducative.

Revue de littérature

I. *Coéducation et parentalité*

a. *Définition de la notion*

Fotinos (2014) relate à quel point la relation entre l'école et la famille est importante en France : « Le lien "école-parent" constitue [...] un fait social majeur puisqu'il touche [en France] la vie quotidienne de 17 millions de parents d'élèves, 12 millions d'élèves et 800 000 enseignants et personnels de direction, d'inspection et d'éducation ». Ainsi, c'est une notion incontournable autant pour les personnels de l'école que pour les parents eux-mêmes. Historiquement, le terme de coéducation ne définissait pas les rapports entre les parents et l'école mais bien une « cohabitation en commun »¹ des filles et des garçons. C'est le pédagogue Paul ROBIN, en 1880, qui instaure le terme de « coéducation » des sexes. Par la suite, le contexte d'après-guerre instaure une poussée démographique entraînant une demande plus véhémente des familles pour que leurs enfants soient scolarisés. La massification de la scolarisation dans les années qui ont suivies a modifié les rapports des parents à l'école. La première circulaire sur leur participation à la scolarité date de 1932. Puis les lois de 1975 et de 1989 rendent les parents partenaires prioritaires des personnels d'enseignement et d'éducation. Ils sont d'abord appelés « membres de la communauté scolaire » puis « membres de la communauté éducative ». Enfin, la coéducation est un concept devenu central à l'école depuis la loi de la refondation de l'école de 2013 qui prône l'importance de la relation entre les parents et l'école. De plus, la circulaire interministérielle du 15 octobre 2013 explicite le renforcement de la coopération entre parents et école au sein des territoires en déterminant des modalités de mise en œuvre efficiente des principes de coéducation. Elle est alors définie comme une « coopération renforcée » avec deux visées précises : la réussite scolaire des élèves et la compréhension du fonctionnement de l'institution scolaire par les parents, la deuxième visée voulue comme une condition de la première.

Il a également été écrit² que cette notion de coéducation est primordiale pour la réussite et l'épanouissement scolaire des élèves et le principe de responsabilité partagée serait la clé pour atteindre ces objectifs. Kherroubi (2008) apporte deux nouvelles dimensions à atteindre dans une coéducation entre l'école et les parents en déterminant que celle-ci permettrait d'améliorer le climat scolaire et favoriserait l'accompagnement parental. Adish, quant à elle,

¹ Cf séminaire Amélie DUGUET

² Dans une brochure du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse

donne en 2017 un éclairage intéressant avec l'idée d'une continuité entre la maison et l'école, d'une coéducation mise en place pour le bien-être de l'élève et de l'importance pour les personnels de l'école de créer une relation basée sur la confiance avec les parents. Cela doit avoir pour but de permettre à l'élève de s'épanouir dans son statut d'apprenant et dans son « métier » d'élève. La coéducation est donc un point de rencontre d'objectifs importants de l'école mais vise surtout le bien-être de tous les acteurs gravitant autour de l'élève pour la réussite scolaire de l'élève. Frédéric Jésus (2004) explique quant à lui que « le pari de la coéducation invite à miser sur le respect et la confiance mutuels » qui ajoute la dimension de respect dans cette relation entre les parents et l'école. La coéducation a comme sens central l'éducation. C'est en ce sens une éducation commune et pour permettre à tous les parents d'être acteurs dans l'instruction de leurs enfants, il est important que celle-ci soit au cœur des actions et des préoccupations de tous. Meirieu (2017) explique : « L'éducation est un tout. Elle nécessite que chaque acteur reste à sa place mais requiert une vraie cohérence entre eux. »

Cependant, il est également démontré dans les recherches que la confiance et le respect de l'école envers les parents n'est pas encore logiquement mise en place dans les pratiques des professionnels. Par exemple, Meirieu (2017) explique que les temps d'accueil des parents au sein de l'école sont trop souvent peu organisés, voire improvisés et que les réunions avec les professeurs finissent par devenir des « confessionnaux » pendant lesquels seuls les cas spécifiques sont abordés. Pourtant, il paraît important de ne pas créer de sentiment d'injustice dans les familles et de les traiter de manière identique. Ainsi, « toutes les familles, même les plus modestes ou celles qui ont un mauvais souvenir de l'école, doivent s'y sentir reconnues et acceptées ». En effet, Feyfant explique que certains parents peuvent garder un souvenir fracturé de leurs années d'école et cela les incite d'autant plus à rester éloigné de celle-ci.

b. Une relation asymétrique dans la pratique

Historiquement, la relation entre les parents et l'école présente certaines irrégularités. Déjà en 1881 lors de la création de l'école républicaine de Jules Ferry, la relation des parents avec l'école publique était ambivalente et les instituteurs devaient garder des propos édulcorés pour ne pas choquer les personnes considérées alors comme « bonnes » (Meirieu, 2017). De plus, les prérogatives de l'Etat concernant l'éducation étaient considérées comme prioritaires sur celles des familles et la sphère privée de l'élève était clairement distinguée de sa sphère scolaire. Catherine Hurtig-Delattre, chercheuse à l'Institut Français de l'Education (2021) démontre dès lors qu'à l'époque, l'idée de mutualiser les regards pour la réussite de l'élève n'a

pas toujours été voulue ou considérée de façon positive et les deux entités que sont l'école et la famille n'apprenaient pas à communiquer ni à connaître les points de vue de l'autre.

D'ailleurs, même de nos jours, les relations entre parents et école sont qualifiées « d'asymétriques et distendues » (Corre, 2014). Ainsi, même si aujourd'hui il est inscrit dans la loi qu'il faut promouvoir au maximum l'entrée des parents dans la scolarité de leurs enfants, dans la réalité des faits les relations sont encore irrégulières. Meirieu (2017) explique : « on voit encore trop les parents comme des défenseurs bornés de leur progéniture, peu conscients des enjeux scolaires et citoyens de l'école, prêts à sacrifier les principes de la République au nom de l'intérêt de leurs enfants « exceptionnels » ». Les parents seraient alors trop peu au clair sur l'importance du rôle de l'école dans le parcours de vie de leur enfant et plutôt prêts à prendre davantage parti pour les valeurs et l'éducation qu'ils leur ont léguées. Le regard et l'implication que porte l'institution scolaire sur les parents joue de fait un rôle fondamental dans cette relation qui peut sembler aux familles les plus éloignées comme un effort vain car ne se sentant pas compris, écoutés voire même respectés dans ce qu'ils sont, parents d'un enfant et interlocuteurs privilégiés de celui-ci. Les parents peuvent dès lors se sentir illégitimes dans cette relation. A. Feyfant (2015) ajoute d'ailleurs que les informations données par l'école et reçue par les parents sont plus souvent tournées vers leur responsabilisation vis-à-vis de l'environnement scolaire de leur enfant en occultant le travail en classe ou le déroulement des enseignements. C'est donc d'autant plus compliqué pour les familles les plus éloignées de l'école de s'inscrire durablement dans la scolarité de leur enfant.

Deshayes et al. (2019) amènent une précision sur la relation particulière entre les parents et les enseignants en expliquant que ceux-ci prendraient le parti que c'est en modifiant les conduites éducatives des parents que les élèves pourraient devenir plus performants sans grande conviction pour un changement advenu de la part des parents. Ainsi, l'enfant devrait s'émanciper de tout savoir ou toute représentation sociale construite par son premier cercle familial afin de performer scolairement en ne laissant aucune place pour son parent de s'exprimer sur ce positionnement. A. Feyfant (2015), de son côté, interroge les enseignants sur leur pratique face à ces enjeux et recommande de « s'adapter aux problématiques parentales, plutôt que de faire porter, inconsciemment ou pas, la responsabilité de l'incompréhension sur les familles ». L'asymétrie de la relation parents-enfants se joue donc dans des incompréhensions, des manques de communication pouvant créer, à terme, une véritable rupture notamment entre les personnels enseignants et les familles. Bresson et Mellier (2015) vont encore plus loin en commentant que les enseignants peuvent ressentir l'intervention des parents dans la scolarité de leurs enfants comme une « intrusion » ou même une « menace » à

l'encontre de leur « légitimité pédagogique » et leur « autonomie professionnelle ». Cependant, en modifiant les conduites éducatives des familles, les enseignants ne sont-ils pas aussi en train de s'introduire intimement dans la légitimité éducative des parents ?

Bresson et Mellier (2015) précisent néanmoins que « parents et professionnels de l'éducation ont pourtant des places complémentaires. Un point commun les unit aussi, ce sont les deux métiers les plus difficiles au monde ». Il est donc question de complémentarité des sujets et non d'asymétrie et celle-ci passe notamment par le respect des libertés de chacun. C. Hurtig-Delattre (2021) énonce cette idée en précisant que les parents doivent garder leur « liberté éducative » et les enseignants leur « liberté pédagogique » pour arriver à partager la responsabilité éducative et mettre l'accompagnement de l'enfant au cœur de la co-éducation entre famille et école. La notion de liberté est d'ailleurs un droit fondamental écrit dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen : « La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui : ainsi, l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société la jouissance de ces mêmes droits ». Ici, la « liberté pédagogique » des enseignants ne doit pas nuire à la « liberté éducative » des parents pour permettre à chacun d'être respectés dans leurs droits mais aussi dans leurs devoirs. Enfin, la notion de « liberté » est également un des piliers des valeurs républicaines françaises : « liberté, égalité, fraternité » et fait partie des grands principes du système éducatif qui revendique la liberté de l'enseignement comme manifestation de la liberté d'expression. Ainsi, la liberté est une valeur fondamentale au sein de l'école.

Cependant, cette asymétrie dans les relations peut aussi être étudiée sous le prisme des différentes typologies des familles car cela joue inéluctablement sur les représentations des personnels éducatifs sur la relation des parents à l'école.

c. Typologie des familles

On voit donc bien que la place et la particularité de la relation entre la famille et l'école n'est pas encore, même dans le contexte actuel, bien définie dans les établissements scolaires. En cela, Perier (2019) énonce l'idée que l'institution scolaire mets en place des règles que les parents doivent suivre pour être intégrés à la scolarité, se plaçant dans de « parfaites » circonstances sans prendre en compte la grande diversité du rapport des familles à l'école. Cela permettrait alors d'accéder au statut de « parent d'élève ». Mais ce qui est pareillement étudié dans les études c'est justement cette hétérogénéité dans la forme de la relation.

Akkari et Chankakoti (2009) donnent différentes particularités pouvant influencer l'accointance des parents à l'école : le contexte scolaire, les conditions économiques des familles, leur propre expérience de l'école, leurs caractéristiques socioculturelles ou encore leur confiance en leurs compétences parentales. Les études démontrent aussi, inversement, les attitudes parentales envers l'école comme la coopération, l'opposition, l'indifférence, la confiance, la mise à distance ou la délégation (Desbuissons et Seve, 2021). Ainsi, la relation famille-école est traversée par des courants de pratiques et de pensées pouvant différer selon des critères très hétérogènes.

Desbuissons et Seve³ exposent en 2021 une typologie des différents profils familiaux à l'école. Elles commencent par expliciter les pratiques des parents dit « intrusifs ». Ceux-ci sont très au clair avec les règles et le fonctionnement de l'institution scolaire et ont tendance à régulièrement interagir avec les différents personnels éducatifs. Ils peuvent se montrer très critiques envers les justifications ou décisions pédagogiques des enseignants en n'hésitant pas à faire remonter leurs sollicitations aux inspecteurs. Feyfant (2015) les nomme également les parents « familiers de l'éducation ». Enfin, Fotinos (2014) démontre dans son enquête que ces comportements sont essentiellement concernés par les foyers de catégorie socio-professionnelle moyenne ou favorisée. Il ajoute l'idée que ces parents sont des « consommateurs » de l'école et font un grand lien entre réussite scolaire et réussite professionnelle, c'est-à-dire que la scolarité conditionnerait l'entrée dans des emplois privilégiés. Ainsi, les notes ont une place prépondérante et commandent une forme de pression retombant sur tous les acteurs gravitant autour de l'élève.

On peut retrouver ensuite dans cette typologie les parents que Desbuissons et Seve qualifient d'« agressifs » ou d'« harceleurs ». Ceux-ci sont très virulents dans leurs attitudes, dans leurs propos envers les personnels de l'école. Ces ressentiments et cette agressivité peuvent être expliqués d'une part dans le fait qu'ils ont l'impression que les inégalités scolaires liées aux inégalités sociales ne sont pas réduites au sein des institutions. D'ailleurs, dans l'enquête réalisée par l'institut Kantar commandée par la FCPE, il est démontré que 53% des parents estiment que l'école n'a pas d'impact sur les inégalités et 21% à penser qu'elle les renforce. Cela montre à quel point les parents peuvent créer une défiance face à l'école, et certains parents répondent alors de manière calomnieuse à cette problématique.

Ensuite, il est question des parents étant perçus comme « solidaires », pour lesquels les intérêts collectifs sont au service et prévalent les intérêts individuels. Ils peuvent alors être tenus

³ Dans leur rapport pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports

comme des points d'appui pour les personnels éducatifs mais aussi pour les autres parents. Leur objectif est de tisser des liens entre eux et également entre les familles en les incitant à franchir la grille de l'école de façon plus régulière afin de s'exprimer autour de sujets divers, de manière formelle ou non et même de discuter de doutes ou d'inquiétudes à l'égard de la scolarité de leur enfant. Ici, ces parents sont idéalement au service de la réussite mais ont également pour objectif de favoriser une communication fluide entre les deux entités que sont l'institution scolaire et la famille.

Avant d'arriver sur la dernière catégorie de relation entre l'école et les familles, Feyfant en 2015 avance une autre typologie de pratique parentale : les « indifférents ». Ainsi, ils considèrent que les questions autour de la scolarité de leur enfant ne sont pas de leur ressort, qu'ils ne doivent ou ne peuvent pas s'y impliquer en admettant ne pas avoir le temps ou les compétences pour par exemple et que cela relève de la responsabilité de l'école seulement. Cependant, cette dernière catégorie peut être mise en lien avec la dernière perception de Desbuissons et Seve qui sont les parents dits « invisibles ». Contrairement à l'appellation de Feyfant, ces parents ne sont pas indifférents quant à la scolarité de leurs enfants. Cependant, Perier en 2019 donne différents éléments d'explication des « parents dits invisibles » comme des souvenirs douloureux quant à leur passé d'élève, la sensation de ne pas maîtriser les codes et règles demandées par l'école ou encore des difficultés dans la maîtrise de la langue française. C'est dans ces explications que le consensus se rejoint avec la catégorisation de Feyfant car dans les deux cas, les parents se sentent incapables de répondre à la norme du parent d'élève réactif et collaboratif. Cela peut alors être vécu comme une forme de domination et de discrédit symbolique pour ceux étant les plus éloignés de cette norme. Perier (2019) explique donc que l'invisibilité permet, dans ces conditions, de se prémunir de l'évolution du jugement scolaire de l'élève en un jugement stéréotypé sur la famille, son milieu social et sa culture. Les familles se retrouvent alors impuissantes et le monde scolaire leur reste trop étranger. De plus, les interactions avec ces familles sont très souvent dues à l'initiative des enseignants afin d'aborder les « difficultés » de l'enfant. En plus de ressentir cette rencontre comme une « convocation », ne parler que des côtés négatifs renvoient aux parents leur sentiment de compétence faible dans l'accompagnement de leur enfant et de fait une image négative d'eux-mêmes. Cela entraîne, dans ces conditions, une accentuation de leurs appréhensions face aux acteurs éducatifs en ayant la sensation de ne pas être compris, de ne pas exister devant les professionnels. Ainsi, ils n'osent pas contester les propos des acteurs éducatifs.

II. *Quand le parent n'est plus l'interlocuteur privilégié*

a. *Protection de l'enfance*

Ainsi, la relation entre l'école et les parents diffère selon des critères aussi disparates que les familles le sont. Mais qu'en est-il quand le parent n'est plus l'interlocuteur premier de l'institution scolaire ? En effet, il a été expliqué précédemment que pour être un « parent d'élève », il était exigé des familles de suivre une certaine normalisation de la relation afin de créer une coéducation ayant comme objectif de mettre en place une situation de réussite scolaire pour l'élève. Mais lorsque le parent est déjà éloigné de ce qui lui est demandé en tant que parent ? Les raisons d'un placement d'un enfant peuvent être multiples mais elles sont jugées nécessaires au regard institutionnel du danger pour l'enfant. En effet, l'article 375 du Code Civil énonce « si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par la justice ». Alors si les pratiques éducatives parentales ne sont déjà pas efficaces au regard de la loi, comment les attendus de l'institution scolaires pourraient être compris et acceptés par ces parents ? La notion de parentalité a porté différentes significations. Aujourd'hui, elle peut être définie comme la fonction d'être parent avec à la fois des responsabilités juridiques, morales et éducatives.⁴ Est donc incluse la dimension éducative, que le parent partage avec l'école quand l'enfant est en âge d'y être.

D'après l'OCDE (2018), le système éducatif français est l'un des plus inégalitaire au monde, l'origine sociale pesant beaucoup sur les résultats et la performance scolaire. Par exemple, les élèves français de milieux socio-économiques défavorisés sont cinq fois plus nombreux à ne pas atteindre le niveau minimal de lecture que ceux de milieu favorisé. De plus, selon les résultats du PISA, pratiquement vingt pourcent des élèves français provenant de milieux défavorisés ne pensent pas poursuivre des études supérieures. En fait, il existe une puissante corrélation statistique entre l'appartenance sociale des parents et le placement des enfants, avec des familles avoisinant pour nombre d'entre elles le seuil de pauvreté.⁵ Esterle-Hedibel (2004) démontre ainsi la surreprésentation d'emplois, de logements et de situations économiques précaires chez les parents d'enfants placés. Ainsi, il peut être supposé que cette appartenance sociale pèse également dans l'avenir scolaire des enfants placés. En France, à 17

⁴ (2010). *Reconnaissance sociale et dignité des parents d'enfants placés : Parentalité, précarité et protection de l'enfance*. L'Harmattan.

⁵ (2010). *Reconnaissance sociale et dignité des parents d'enfants placés : Parentalité, précarité et protection de l'enfance*. L'Harmattan.

ans, les jeunes placés ont plus souvent redoublé que les élèves de la population générale (48% contre 38%) et leur retard est souvent précoce. La proportion de jeunes placés ayant un retard à l'entrée en 6^{ème} est comparable à celle des élèves issus des catégories les plus défavorisées.⁶ Dans l'enquête de Secher, il montre qu'un tiers des enfants accumulent un redoublement à l'entrée dans le placement et pour un autre tiers au cours du placement. Tout cela amène au fait qu'à 17 ans, le taux de scolarisation de ces élèves est inférieur à 80%.

Ainsi, le placement entraîne des difficultés avérées dans la scolarisation. D'ailleurs, il est indiqué dans la littérature que la scolarité peut également être fragilisée par une histoire de vie difficile de manière précoce et contribuer à des contraintes sur du long terme. Pour les enfants placés, cela parle donc de leur vie avant la prise en charge par l'aide sociale à l'enfance qui a pu être heurtée dès leur plus jeune âge. McAuley et Davis en 2009 ajoutent que « les maltraitements subies et le placement qui implique une séparation de l'enfant avec sa famille sont vecteurs de traumatismes et génèrent des difficultés et des souffrances individuelles, les négligences identifiées peuvent aussi avoir des conséquences importantes et durables pour le développement de l'enfant, mettant à mal ses performances scolaires ». Enfin, Berridge en 2012 et Denecheau expliquent que la réussite scolaire des enfants placés est en moyenne plus faible à situation sociale comparable que celle des enfants de la population générale. Ainsi, le placement des élèves crée un biais qu'il faut considérer pour entrer en relations avec leurs parents.

b. Les différents types de placement

Le placement d'un enfant a donc une incidence sur sa scolarité. En effet, fin 2016, 1% des jeunes de moins de 21 ans sont placés en France et les placements judiciaires représentaient 90% de tous les placements en France. Pour les placements familiaux, ils représentent la moitié du total des placements.⁷ En effet, le juge des enfants peut prendre des « mesures d'assistance éducative ». Il existe des placements judiciaires et des placements administratifs. Ceux-ci sont privilégiés quand le parent est dans l'adhésion du projet éducatif proposé. L'article 375 du Code Civil précise de plus que la durée de la mesure ne peut excéder deux ans mais peut être renouvelée. La législation française prévoit cependant que si le placement est judiciaire, les

⁶ Join-Lambert, H., Denecheau, B. & Robin, P. (2019). La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ? *Éducation et sociétés*, 44, 165-179.

⁷ Ministère des Solidarités et de la Santé, ministère du Travail, ministère de l'Action et des Comptes publics, 2018

parents conservent l'autorité parentale tandis que l'aide sociale à l'enfance doit s'occuper des actes usuels concernant l'éducation et la surveillance de l'enfant donc les actes de la vie quotidienne. Ceux-là ne doivent engager l'avenir de l'enfant ou ses droits fondamentaux.⁸ Donc selon le Code Civil, l'avenir des enfants doit être travaillé avec les parents mais les actes de la vie quotidienne doivent être travaillés par les services sociaux. Qu'en est-il de la scolarité, qui relève du quotidien mais aussi de l'avenir de l'élève ?

Emilie Potin en 2013 donne une typologie des parcours scolaires des élèves selon les différents placements. Elle donne quatre différents parcours : les « enfants placés », les « enfants déplacés », les « enfants re-placés » et les « enfants pseudo-placés ». Les « enfants placés » sont les enfants ayant été placés précocement sur du long terme dans un même lieu d'accueil. Ainsi, Cadoret en 1995 appelle la construction familiale de l'enfant en accueil familial la « parenté d'accueil ». L'enfant est considéré comme un membre à part entière de la famille d'accueil et bénéficie donc des aspirations scolaires de celle-ci. De plus, l'engagement dans la scolarité est corrélé à l'investissement dans le placement et un « enfant placé » aura la possibilité de bénéficier de supports plus stables pour sa scolarité. Enfin, Dumaret en 2001 et Munro et Stein en 2008 ont démontré que la stabilité du lieu de vie contribue directement à l'insertion socioprofessionnelle. En conclusion si le placement est envisagé sur du long terme, ces « enfants placés » auront moins de difficultés à s'insérer dans une scolarité durable et, à terme, à s'insérer sur le marché du travail.

Les « enfants déplacés » sont les enfants amenés à changer plusieurs fois de lieux d'accueils. Ainsi, selon les lieux, les élèves sont aussi appelés à changer d'établissements scolaires. Ces élèves ne bénéficient pas d'un soutien stable et sont en déficit sur l'encouragement pour s'ancrer sans difficultés dans leur parcours scolaire de façon durable. Le placement est alors considéré comme un élément perturbateur de celui-ci car il oblige l'élève à devoir se reconstruire à chaque nouveau lieu de vie. Les professionnels entourant ces enfants peuvent se sentir découragés dans leur engagement pour la scolarité ne voyant aucun gage de continuité pour celle-ci. De plus, ces enfants ne peuvent pas non plus s'appuyer sur des pairs car, encore une fois, il ne leur est pas possible de se projeter sur du long terme. Cependant, si personne n'incite ces enfants à essayer malgré tout de s'inscrire dans leur scolarité, il leur sera compliqué de le faire par eux-mêmes. L'auteur ne donne aucun point de vue quant à l'implication parentale dans la scolarité de ces enfants. En effet, ils ne peuvent se projeter ne

⁸ Ministère des Solidarités et de la Santé, ministère du Travail, ministère de l'Action et des Comptes publics, 2018

sachant pas toujours s'ils peuvent aspirer à une continuité dans un même établissement scolaire. Cependant, la seule entité qui les suivra toujours, de près ou de loin, sera les parents.

Les « enfants re-placés » sont des jeunes ayant été placés puis qui sont retournés au domicile familial. Autrement dit, ils ont vécu des ruptures dans leur vie familiale ponctuées par des phases de placements, dans une forme de garde alternée. Dans ce contexte, les enfants sont persuadés que leur lieu de vie est au sein du domicile familial. Dans ces situations de placement, le rapport des parents à leur propre scolarité et la place que l'école leur donne va fortement influencer la manière dont l'élève va s'inscrire dans l'institution scolaire. Terrail démontre l'idée que « là où les parents n'ont pas préfiguré l'avenir professionnel de leur rejeton, ne lui ont pas assigné un destin de réussite, il soit, pour ce dernier, particulièrement difficile d'élaborer lui-même un projet scolaire à long terme ». De plus, les parents auront tendance à ne pas sanctionner les absences pour éviter de se faire remarquer ou de risquer une intervention dans leur vie privée, dans un schéma de parents « invisibles ». Ainsi, ils favoriseront pour leurs enfants des parcours scolaires courts afin qu'ils soient inscrits le plus rapidement possible dans le monde du travail.

Enfin, les « enfants pseudo-placés » sont des élèves s'inscrivant dans un placement de façon tardive et courte. Le placement est alors expliqué comme un recours ponctuel mais étant un tremplin dans l'autonomie s'il y a rupture des liens familiaux. Dans ces types de parcours, les enfants construisent par eux-mêmes leur propre protection et le placement permet une consolidation de leurs ressources. Ces enfants ont souvent déjà acquis une certaine forme d'autonomie assez importante. Ott explique d'ailleurs : « il est fréquent de rencontrer des enfants qui n'ont pas grand-chose à voir avec leurs parents et qui réussissent à vivre près d'eux en « rééquilibrant » soigneusement l'influence de la vie avec eux [...] et qui leur permet en quelque sorte de créer ou de cocréer un environnement éducatif propre ». Tous ces types de placements et leurs incidences sur la scolarité relèvent du « milieu fermé » de la protection de l'enfance.

Enfin, il existe un dernier type de placement, le Placement à Domicile (PAD) qui lui est appelé « milieu ouvert ». C'est en fait une alternative au placement en établissement, comme mesure de première intention. Celle-ci est précisée dans l'article L.312-1, I, du Code de l'action sociale et des familles : « les établissements sociaux et médicaux-sociaux assurent l'accueil à titre permanent, temporaire ou selon un mode séquentiel, à temps complet ou partiel, avec ou sans hébergement, en internat, semi-internat ou externat. » Ce dispositif vient avec un changement de paradigme dans la protection de l'enfance en France. En effet, d'un mouvement de suppléance familiale est apparue l'importance de privilégier les interventions auprès de la famille et plus généralement de maintenir les liens familiaux. Ainsi, la tendance Française s'est

ournée vers la recherche d'alternatives au placement. P. Breugnot explique ainsi : « Il s'agit d'éviter un certain nombre de placements et de s'efforcer d'avoir plutôt recours à des interventions en direction du milieu familial ». Cependant, il n'a été trouvé aucun ouvrage expliquant la relation entre ce type de placement et la scolarité ou sur l'implication de ces parents à l'école.

Ainsi, les différents types de placements ont une incidence plus ou moins grande sur les parcours scolaires des élèves. I. Frechon et A-C. Dumaret confirment d'ailleurs que « malgré la grande hétérogénéité des trajectoires, la plupart des résultats convergent vers les mêmes conclusions : plus que la durée du placement, c'est l'instabilité de celui-ci qui a une influence négative sur l'insertion sociale et professionnelle de cette population ».

De plus, se pose aussi la question de l'implication et de l'investissement de l'école dans la relation avec les familles concernées. L'observatoire Départemental de l'Enfance des Vosges a réalisé une enquête auprès de travailleurs sociaux sur l'implication des parents dans la scolarité sur des temps particuliers tels que les réunions parents-professeurs et sur les choix d'orientation. Il en est ressorti que l'institution scolaire peut avoir deux différents types d'investissement envers ces parents : soit elle transmet les informations aux éducateurs et aux parents et les traite à ce titre sur un pied d'égalité, soit elle s'adresse en premier lieu à la structure d'accueil et aux travailleurs sociaux et « les parents sont en quelques sorte mis au « second plan », devenant les destinataires secondaires de l'information. Les parents peuvent alors se sentir « délégitimés » dans leurs fonctions, et stigmatisés comme « mauvais parents » par l'institution scolaire ». Il est également démontré que lorsque le parent est sollicité en tant qu'interlocuteur privilégié, il est symboliquement repositionné au premier plan et l'éducateur au second. Cela peut permettre, même ponctuellement, aux parents de réinvestir la relation avec l'école. Mais quelle est l'incidence réelle du placement sur la mobilisation parentale dans le parcours scolaire de l'enfant ?

c. Incidences sur les pratiques parentales dans le parcours scolaire

Le placement d'un enfant n'est pas quelque chose d'anodin, autant pour l'enfant lui-même que pour son parent. Cela influence l'avenir scolaire de l'enfant mais également les pratiques parentales quant à cet avenir. Pourtant, Denecheau et Robin en 2019 rappellent l'impact de l'attitude parentale vis-à-vis de l'école notamment par la transmission du capital culturel et la valorisation du travail scolaire. Feyfant ajoute en 2011 que l'implication des parents joue un

rôle important dans la performance scolaire et que l'école fréquentée, le milieu socioculturel mais aussi le style éducatif influence ces performances.

Les pratiques parentales des parents d'enfants placés dans le parcours scolaire de leurs enfants peuvent découler de plusieurs logiques. Tout d'abord, Perier en 2012 énonce une logique de défense. Celle-ci a déjà été explicitée plus haut dans la revue et consiste à éluder l'école afin de se soustraire à un jugement culpabilisant. Avec ce type de parents, cette logique peut être présente du fait d'un jugement déjà présent de leurs compétences parentales. Ils n'auront alors pas envie de se soumettre à la pression des règles et des normes imposées par l'institution scolaire pour s'inscrire dans un partenariat. Leur sentiment d'humiliation, de discrimination ou d'injustice pourrait alors être d'autant plus présent et renforcé par la présence sociale ou la prise en charge quasi-totale d'un accompagnement éducatif. Feyfant ajoute deux autres théories pour expliquer une implication mineure des parents modestes, qu'on a vu partager certains attraits avec les parents d'enfants placés : la « théorie institutionnelle » expliquée par un manque de bienveillance de l'école envers ces parents et l'entente d'un capital culturel partagé entre parents privilégiés et enseignants. Cela peut être mis en lien avec la théorie bourdieusienne des héritiers expliquant que les jeunes de milieu aisé ont un capital culturel adéquat aux attentes de l'institution scolaire mais surtout que c'est l'héritage culturel qui est le plus décisif dans la réussite scolaire. Les parents d'enfants placés, ne répondant pas aux « critères » de l'école et ne partageant pas le même capital culturel que le corps enseignant seront alors disqualifiés dans la coéducation.

Enfin, il paraît important de revenir sur l'idée que le parent d'un enfant placé est déjà jugé dans ses compétences parentales. Ainsi, De Gaulejac en 1996 explique : « lorsqu'on est socialement défini par un manque, il est difficile de garder une bonne image de soi et d'affirmer une identité positive ». L'auteur montre à quel point ces parents peuvent se sentir impuissants dans leur représentativité à l'école. Pourtant, de nombreuses politiques sociales tentent de revaloriser ces parents en leur attribuant un statut légitimé d'assisté social. Mais cela n'est pas suffisant pour que leur dignité en tant qu'être à part entière de la société soit restaurée car être assisté signifie occuper une place sociale dévalorisée.⁹ Cette disqualification sociale cantonne alors les parents dans une identité sociale négative ayant pour conséquence de les entraîner à s'inscrire de façon figée dans des normes sociales discriminantes et cela pour toute leur existence. Or, c'est cette capacité de l'Homme ordinaire à pouvoir se détacher de ces normes

⁹ (2010). *Reconnaissance sociale et dignité des parents d'enfants placés : Parentalité, précarité et protection de l'enfance*. L'Harmattan.

sociales, de les mettre en œuvre selon sa logique ou d'être disposé à les contester et les transformer qui le rend acteur de son propre chemin.

Enfin, il est important de préciser que chaque individu recherche des institutions une forme de légitimité sociale afin d'acquérir une place reconnue. Pourtant, le système scolaire actuel est basé sur l'égalité des chances. Cela induit l'idée que le statut social est mérité plus qu'hérité. Il découlerait ainsi des compétences, du travail et des efforts de l'individu et non de son appartenance à une classe sociale. L'importance qu'a pris cette idée sociétale méritocratique fondée principalement sur la compétition entre tous, entraîne des conséquences fatidiques. En effet, elle démunie les perdants (ceux n'ayant pas pu répondre, pour des raisons qui leur sont propre, aux attentes et aux normes compétitives demandées) d'une source d'autorisation à la légitimité sociale.¹⁰ Il peut alors être supposé, pour ces parents n'étant pas au clair avec les règles et normes de l'école, que leurs enfants ne sauront pas s'affranchir eux non plus de cette logique méritocratique pour réussir dans leur scolarité.

d. La communication au service de la relation école-famille

Comme il a pu être démontré lors de ces recherches documentaires, la relation entre les deux entités que sont l'école et la famille peut se montrer distendue et « asymétrique ». La communication peut alors se montrer aussi compliquée. D'ailleurs, Deslandes et Jacques en 2004 définissent la situation conflictuelle comme pouvant s'aggraver à mesure que la scolarité avance. Ainsi, Bruner en 2008 rappelle que la vision commune de l'éducation de l'enfant est culturellement ancrée. Celle-ci, tacitement acceptée par la communauté scolaire, n'est pourtant pas celle qui fait sens pour les familles, surtout les plus éloignées de la culture scolaire. Perier en 2012 écrit alors que « la réhabilitation de la parole des parents les moins dotés en ressources adaptées pour faire face aux attentes d'investissement de l'institution scolaire pose un enjeu de communication, langagière ou pas, et de reconnaissance de leur valeur et capacité d'action, tant individuelle que collective ».

La communication s'installe alors comme un enjeu pour les acteurs de l'école. Elle est un outil au service de la co-éducation. Ogay et Cettou en 2013 la place « au cœur de la relation familles-école ». Plusieurs sphères sont à prendre en compte pour que la communication soit au service des professionnels. Swick en 2003 explique que celle-ci devrait d'abord

¹⁰ (2010). *Reconnaissance sociale et dignité des parents d'enfants placés : Parentalité, précarité et protection de l'enfance*. L'Harmattan.

s'appréhender comme un procédé d'apprentissage partagé. De plus, il précise que l'apport des familles soit valorisé et que des stratégies bien concrètes ressortent de ces échanges afin de construire un réel partenariat. Pourtant, peu de recherches font état de l'étude de la communication et de ses processus pour favoriser la co-éducation. Cela a été proposé en 1976 par Perret-Clermont pour remédier aux difficultés scolaires rencontrées par les enfants de familles minoritaires. Ce sont d'autres conduites qui sont majoritaires dans les recherches comme pour Terrail en 1997 qui favorise l'approche psychologique ou l'approche sociologique. Certaines thèses portent sur des entretiens mais sont souvent interprétés comme un dialogue unidirectionnel ne laissant que peu de place à la construction d'une co-éducation. Ogay et Cettou en 2014 précisent que « la communication est un processus complexe, qui se déroule dans le quotidien des interactions, ou de petites variations peuvent avoir des effets importants, dans un sens comme dans un autre ». Ainsi, ces autrices interrogent la difficulté qu'un nombre importants de facteurs peuvent venir s'introduire dans la communication. Il advient alors à l'interlocuteur de la famille de valoriser la mobilisation parentale dans la communication. Dans leur ouvrage, les autrices exposent une perspective de « communication interculturelle ». Le terme d'interculturalité est alors entendu comme la représentation de l'écart pouvant exister entre la culture scolaire et familiale. Celle-ci peut être étoffée de plusieurs éléments de compréhension plus ou moins bilatéraux de croyances ou de connaissances. La préoccupation réside alors dans le sens que l'on donne aux interactions et non sur une catégorisation des individus. Cette communication interculturelle permet alors de prendre en compte la mitoyenneté plus ou moins grande entre la culture scolaire et familiale. Enfin, cela doit également permettre d'explicitier la combinaison de la proximité et de la distance professionnelle au fil de la construction d'une relation de confiance entre l'école et la famille.

Problématique

Le sujet de cette recherche est donc fondé sur la coéducation. La première question était alors comment le CPE peut-il mobiliser les parents dans la scolarité de leurs enfants à travers la coéducation ? Puis en rapport avec mes aspirations personnelles et le peu de lectures scientifiques à ce sujet, j'ai souhaité travailler avec les parents ayant un enfant placé sur décision judiciaire. En effet, la plupart des ouvrages étudiés dans la revue de littérature se fondent du point de vue des élèves mais peu font état de la mobilisation parentale. Il ressort également de la revue scientifique que celle-ci peut être un outil au service de l'engagement des élèves dans leur scolarité. Ainsi, plusieurs hypothèses peuvent être soulevées :

H1 : La mobilisation parentale est influencée par la prise en charge de l'enfant dans ses actes de vie quotidienne par les services sociaux.

H2 : Effectuer une communication hebdomadaire avec un parent ayant un enfant placé sur décision judiciaire le rend interlocuteur privilégié de l'école et lui permet de se mobiliser dans la scolarité de son enfant.

Sur le terrain, le CPE fait partie des interlocuteurs privilégiés des parents. Ainsi, en pratique, pour favoriser une coéducation avec les parents ayant un enfant sous mesure judiciaire de placement, souvent relégués au second plan du fait d'une prise en charge des services sociaux, il est important de mettre en place une communication efficiente et respectueuse de chacun. De ce fait, je me suis demandé, En quoi une communication efficiente entre un CPE et un parent ayant un enfant placé sur décision judiciaire peut lui permettre de se mobiliser dans l'éducation scolaire de son enfant ? Pour cela, j'ai mis en place un protocole au sein du lycée Simone Weil qui sera appliqué auprès de parents d'enfants placés sur décision judiciaire. Le lycée Simone Weil est un établissement urbain Dijonnais, situé en plein cœur du centre-ville. Il est également déssectorisé, ce qui entraîne une grande hétérogénéité dans l'accueil des élèves avec notamment une partie de ceux-ci issus des Quartiers Politiques de la Ville (QPV). C'est un lycée polyvalent avec des filières générales et technologiques et des filières professionnelles. Le lycée propose des formations autour du secteur de la santé et du social mais aussi autour du commerce, de la gestion administrative et de la vente. On y retrouve également des filières post-bac avec des Brevets de Technicien Supérieur (BTS), un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) et un Diplôme d'Etat (DE). Le lycée Simone Weil propose un internat qui a été labellisé Internat d'Excellence.

Protocole

Pour choisir les familles avec lesquelles il serait intéressant pour moi de travailler, j'ai souhaité m'entretenir avec l'Assistante de Service Sociale (ASS) de l'établissement. Nous avons alors convenu de quatre familles pouvant être réceptives à la mise en place de mon protocole. Pour répondre à ma première hypothèse, dans laquelle je me demande si la mobilisation parentale est influencée par la prise en charge de l'enfant dans ses actes de vie quotidienne par les services sociaux, j'ai tout d'abord observé l'existence d'une possible différence dans l'implication parentale entre un placement en milieu fermé et celui en milieu ouvert. En effet, lors d'un placement à domicile, les familles prennent toujours en charge les actes de la vie quotidienne. Le rapport à la scolarité peut, de fait, être également différent. J'ai donc mis en place mon protocole avec une famille ayant un suivi à domicile et une famille ayant leur enfant placé en institution.

La famille que j'ai choisie pour illustrer le placement à domicile est un élève de Terminale Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), que j'appellerai Dorian, placé chez son frère. Celui-ci est Tiers Digne de Confiance (TDC) et prend en charge le quotidien scolaire. Il y a également au domicile la compagne du frère de Dorian, aussi TDC. En ce qui concerne le placement en milieu fermé, j'ai souhaité mettre mon protocole en place avec les parents de Luisa, élève de Terminale Accompagnement, Soins et Services à la Personne (ASSP). Cette élève est placée depuis ses neuf ans. Elle est actuellement prise en charge par le Service d'Accompagnement Educatif d'Hébergement individualisé Diversifié (SAEHD) depuis deux ans. Ses parents sont séparés. Luisa pourrait rentrer en partie dans le profil des « enfants déplacés ». Malgré le fait qu'elle soit restée sur l'agglomération dijonnaise pendant un certain temps, elle a changé d'institution tout au long de son placement. Ainsi, elle a vécu de nombreuses phases de rupture dans son hébergement. Cela peut expliquer un certain impact sur sa réussite scolaire. Dorian, lui, serait plutôt un profil d'« enfants re-placé ». Il a, en effet, été placé en institution avant d'aller au domicile de son frère. Ainsi, pour Dorian, sa place est au domicile familial et non en institution.

Après avoir choisi les familles, j'ai mis en place mon protocole. Celui-ci va se dérouler en quatre étapes :

1. Faire passer un questionnaire aux acteurs travaillant avec les familles.

Afin d'avoir l'avis de toutes les personnes que je souhaite inclure dans mon protocole, il m'est paru important de faire passer un questionnaire¹¹. Je l'ai donc fait passer aux trois CPE du lycée, à trois professeurs ayant des élèves sous mesure judiciaire et aux deux élèves pour lesquels j'ai mis en place une communication hebdomadaire. J'ai également envoyé un questionnaire aux deux éducatrices qui suivent les familles que j'ai choisi. Je n'ai malheureusement pas eu de retour de leur part pour le moment. J'ai fait passer ce protocole de manière à dresser un état des lieux sur la relation tripartite entre l'école, les éducateurs et les familles. Ainsi, mes questions pour les personnels du lycée portent sur les modalités de communication entre eux et les parents. Enfin, les questions pour les éducatrices portent sur les modalités de prise en charge de la scolarité des jeunes suivis et, une fois de plus, sur les conditions de communication entre elles, l'école et les parents.

2. Un entretien pré-test auprès de parents et des élèves

L'objectif de mon protocole est de mesurer la mobilisation de ces deux familles dans la scolarité de leur enfant par une communication hebdomadaire. Ainsi, c'est avant tout pour la réussite scolaire de ces élèves que je l'ai réalisé. J'ai donc souhaité expliquer les modalités de communication aux élèves et susciter leur adhésion à celles-ci. Dorian était dans un premier lieu réfractaire à la mise en place d'une communication hebdomadaire avec son frère. Je lui ai expliqué que mon objectif était sa réussite scolaire. Il est important pour moi de trouver du positif dans chacun de mes bilans afin que ma communication ne soit pas trop « lourde » pour les parents. Mon objectif n'est pas de dévaloriser les élèves. Dorian a fini par comprendre et accepter la mise en place de mon protocole. Luisa a rapidement adhéré au projet. Je leur ai ensuite fait passer mon questionnaire. Mes questions pour les élèves portent sur leur ressenti par rapport à la mobilisation de leurs parents dans leur scolarité, notamment sur la communication.

Puis, j'ai appelé les familles afin de les inviter au lycée. Le but est de réaliser un entretien pré-test dans une démarche d'utilisation de l'approche dite compréhensive qui considère d'après Secher que « les sujets ne sont pas uniquement des agents, qu'ils sont aussi acteurs : ils donnent du sens non seulement à leur comportement mais au monde dans lequel ils évoluent ». Ainsi, il me paraît important que les parents se sentent investis dans leurs compétences parentales et dans la place que je souhaite leur donner dans la scolarité de leurs enfants. J'ai, en outre, utilisé la technique d'entretien semi-directif. Cela consiste en un dialogue basé sur le

¹¹ Cf Annexe 1

respect, la confiance et l'écoute dans laquelle l'intervieweur et l'interviewé sont en interaction continue. Il ne s'agit pas de dérouler un questionnaire mais plutôt de prendre le temps d'écouter les réponses (ou les non-réponses) et la notion de confiance est très importante¹².

J'ai suivi pendant mes rendez-vous le guide d'entretien¹³ que j'avais réalisé en amont. Le premier objectif de ces rencontres était de pouvoir faire un état des lieux du ressenti des parents sur leur place et leur implication dans la scolarité de leur enfant. Le second est de présenter les modalités de communication que je souhaite mettre en place avec eux.

Le frère de Dorian s'est rapidement rendu disponible pour venir au sein du lycée. L'entretien a duré 15 minutes. Les parents de Luisa n'ont pas pu se déplacer, habitant à Beaune. Il leur paraissait compliqué de venir jusqu'au lycée. Je leur ai alors proposé un entretien en visioconférence. Le père de Luisa m'a expliqué qu'il n'avait pas les outils numériques nécessaires pour un entretien en Visio mais qu'il n'y avait aucun souci pour un entretien téléphonique. Celui-ci a duré 11 minutes. La mère de Luisa m'a, de prime abord, paru plus réfractaire à une communication. Je lui ai donc expliqué qu'il s'agissait simplement dans un premier temps de pouvoir répondre à ses possibles interrogations sur la scolarité de sa fille et sur la place que je souhaitais lui donner dans celle-ci. L'entretien a finalement duré 8 minutes.

3. Une communication hebdomadaire auprès de ceux-ci.

Après ces entretiens pré-test, j'ai commencé ma communication hebdomadaire avec les familles. Cela consiste en un temps de bilan téléphonique. L'objectif est de leur rendre compte des avancées, progrès et difficultés rencontrés par l'élève aussi bien sur le plan comportemental que sur le plan purement pédagogique. Pour faciliter ces temps et garder une trace écrite, j'ai réalisé une « fiche bilan »¹⁴ critérisée sur laquelle je me base pour réaliser ce compte-rendu. Il me paraît important de temporaliser ces temps sur une durée de 10 minutes au maximum.

4. Un entretien post-test.

Enfin, j'ai également réalisé un entretien post-test avec les familles. J'ai de nouveau proposé aux familles un temps en présentiel dans l'établissement. Ces bilans en présentiel ont pour premier objectif d'inviter les parents au sein de l'établissement afin de favoriser la relation de confiance entre eux et l'école. Ils ont pour deuxième objectif de donner les « fiches bilans »

¹² Dr. Salah Azioun Pr. Derguin Said Mehdi : L'entretien de recherche dit "semi-directif" dans les domaines des sciences humaines et sociales

¹³ Cf Annexe 2

¹⁴ Cf Annexe 3

déjà réalisées aux familles pour qu'ils puissent garder une trace du déroulement de la scolarité de leurs enfants, en plus du classique bulletin trimestriel. Pour finir, cela permettrait de me rendre compte si la mise en place d'une communication efficiente avec ces parents a porté ses fruits et qu'ils se mobilisent dans la scolarité de leur enfant. Le frère de Dorian s'est de nouveau déplacé. Le père de Luisa s'est déplacé aussi. La mère de Luisa ne s'est pas déplacée. Nous avons donc fait un bilan téléphonique. Lors de ces entretiens, je leur ai donné les fiches bilans et je leur ai posé les mêmes questions que lors de l'entretien pré-test. Mon protocole ne va pas s'arrêter en décembre. En effet, bien que mon analyse porte sur la période d'octobre à décembre, il m'a paru important de continuer tout au long de l'année la mise en place de cette communication hebdomadaire.

Dans la mise en place de mon protocole, j'ai rencontré plusieurs limites et biais. Premièrement, la taille de mon échantillon sur lequel je le mets en place. Analyser un possible impact sur la mobilisation parentale est compliqué avec un échantillon de seulement deux familles. En outre, la contrainte la plus importante a été pour moi la temporalité. En effet, même si mon protocole est toujours en place aujourd'hui, l'étude de celui-ci s'arrête en décembre. Pour analyser une certaine incidence sur la mobilisation parentale puis à terme sur la réussite scolaire, 7 semaines ne suffisent pas. Ainsi, elle sera biaisée par cette perspective trop rapide. Une autre limite que j'ai rencontrée est la relation avec les familles. En effet, si je n'ai pu mettre en place mon protocole qu'avec deux familles, c'est parce que les deux autres n'ont pas été réceptives à la mise en place d'une communication hebdomadaire. Ainsi, malgré ma détermination et mes appels réguliers afin d'essayer de créer un lien de confiance, je n'ai réussi à avoir qu'un petit échantillon de deux familles. Ici encore, le manque de temps n'a pas joué en la faveur de mon protocole. En effet, créer un lien de confiance peut prendre plus de temps avec certaines personnes que d'autres. De plus, la difficulté rencontrée par rapport à la temporalité est liée à mon statut de stagiaire. Je ne suis pas toute la semaine au sein de l'établissement. Je n'ai donc, chaque semaine, que deux jours pour mettre en place les rendez-vous avec les différents intervenants mais aussi la communication avec les parents.

Enfin, une dernière limite que j'ai pu rencontrer dans mon protocole est le fait de ne pas induire de réponses chez les parents par mon attitude verbale ou non-verbale lors de mes entretiens semi-directifs. Cela pourrait alors fausser mes résultats et mes interprétations. De plus, il est important que je garde une attitude similaire lors de tous mes entretiens afin de ne pas créer de biais différentiels dans les réponses des interviewés. S'il doit y avoir une différence, elle doit venir des parents et non de mon attitude envers eux.

Analyse des résultats

I. En amont de mon protocole

a. La relation école-famille selon la Proviseure du lycée Simone Weil

Pour contextualiser le sujet de mon mémoire par rapport au lycée Simone Weil, j'ai réalisé un entretien avec la Proviseure. L'objectif était d'avoir des éléments de compréhension et de contextualiser la relation école familles au sein de mon établissement de stage. L'entretien a duré trente minutes. Mme Loyer commence par m'expliquer, en contextualisant ses propos avec sa propre expérience professionnelle, que plus l'élève avance dans sa scolarité moins les parents sont présents. Elle avance également l'idée que cela diffère beaucoup selon l'Indice de Positionnement Social (IPS) et qu'il est plus facile de travailler autour de la relation école-famille avec des parents d'IPS favorisé.

Par la suite, Mme Loyer parle de la relation de confiance avec les parents. Elle indique qu'elle ne dépend pas de l'IPS mais bien des actions, de la communication et du relationnel mis en place au sein de l'établissement. Elle revient également sur l'incidence que peut avoir le parcours scolaire des parents dans leur rapport à la scolarité et leur confiance en l'institution scolaire. Ainsi, pour favoriser la relation école-famille avec toutes les familles, Mme Loyer insiste sur l'écoute, la bienveillance, le non-jugement et la communication. Enfin, elle signifie l'importance d'être clairs et de mettre du sens à nos propos et aux attentes de l'institution pour favoriser le lien de confiance et rassurer les familles.

Le premier constat de Mme Loyer est qu'il est compliqué de mettre en place cette relation de confiance au lycée Simone Weil parce qu'il est déssectorisé. En effet, les élèves ne viennent pas que de Dijon. Cette absence de proximité peut alors créer un écart entre les familles et le lycée. Mme Loyer explique ensuite que l'absence de stabilité dans les équipes peut également jouer sur le lien de confiance des parents au lycée. Par mes observations, je n'ai pas eu le sentiment que cela entraîne une difficulté dans la relation école-familles en ce qui concerne les CPE. Ils sont au sein du lycée depuis minimum cinq ans. Ainsi, ils suivent certains élèves pendant leurs trois années de scolarisation. Les familles connaissent alors les CPE et le lien de confiance s'est créé. Cependant, cela ne concerne que les élèves ayant rencontré certaines difficultés dans leur scolarité car c'est un établissement comptant beaucoup d'élèves et, de fait, beaucoup de travail. Le lien de confiance mis en place par l'ancienneté des CPE est donc restreint. Ainsi, à mon sens, c'est plutôt le nombre important de familles que l'ancienneté des professionnels qui joue sur la difficulté de la mise en place du lien de confiance.

En ce qui concerne sa lettre de mission, Mme Loyer m'explique que développer la relation école-famille n'en fait pas partie mais que c'est un des objectifs du projet d'établissement. En effet, elle souhaiterait pouvoir recevoir tous les parents et pas seulement ceux qui peuvent rencontrer des difficultés ou problématiques dans leur scolarité. L'objectif serait alors de pouvoir valoriser les réussites et le travail des élèves pour montrer aux parents que même au lycée, nous avons encore besoin d'eux pour la réussite scolaire. Cependant, il n'y a pas encore d'actions qui ont été mises en place au sein de l'établissement pour travailler cet axe. Mme Loyer fait alors le constat que le lycée doit progresser sur cette question. Il existe tout de même des moments dans lesquels les parents sont invités au lycée comme les journées portes ouvertes ou la réunion de rentrée.

Pour finir, au niveau de la communication avec les familles, Mme Loyer fait le constat qu'elle n'est pas assez efficace, sauf pour celle concernant les CPE et les familles. Concernant la communication entre les professeurs et les familles, elle expose que la plupart de ceux-ci se déchargent sur les CPE. Elle est de fait peu efficace car inexistante. Pareillement pour la communication concernant les conseils de classe ou les dates importantes sur la scolarité, Mme Loyer constate qu'elle est aussi inexistante. Ainsi, elle indique que par ces manquements, la scolarité de leurs enfants échappe aux parents. Cela peut être un frein pour la mobilisation parentale car si les parents ne sont pas au courant en ce qui concerne la pédagogie, ils n'auront pas toutes les informations pour proposer un accompagnement complet de la scolarité. De plus, cela peut engendrer un manque de clarté qui pour certains parents va les conforter dans cette distance avec l'école.

Ainsi, au sein du lycée Simone Weil, la relation école-famille semble pouvoir être travaillée et améliorée.

b. Entretien avec les différents partenaires

Le premier partenaire qu'il m'a paru important de rencontrer, outre l'équipe pédagogique et l'équipe vie scolaire, était l'ASS du lycée. Cependant, la contrainte de temporalité a ici aussi été à prendre en compte. Elle n'est en effet pas tous les jours au lycée, travaillant dans plusieurs établissements dijonnais. Ainsi, il m'a fallu tenter plusieurs semaines avant de réussir à prendre rendez-vous avec elle. L'entretien qui en a suivi a été très important dans la mise en place de mon protocole. Le choix des familles pour mon protocole s'est fait sur des critères relationnels. J'avais, en amont, cherché sur PRONOTE celles pour lesquelles une mesure judiciaire était mise en place. Puis, dans toutes celles-ci, grâce à sa connaissance des

problématiques familiales, l'ASS en a sélectionnée quatre. Elle a justifié ce choix par une certaine aisance de ces familles à communiquer. Cela pourrait alors faciliter la création d'un lien de confiance avec elles.

J'ai finalement entrepris mon protocole sur seulement deux de ces familles. Cela n'a pas abouti pour les deux autres car l'une des élèves ne souhaitait vraiment pas que je contacte sa famille toutes les semaines à propos de sa scolarité alors que celle-ci se déroulait très bien. Elle m'a expliqué que ses parents avaient déjà beaucoup d'interlocuteurs autour d'eux et que les appeler toutes les semaines pour leur dire que tout allait bien serait simplement une perte de temps. Je n'ai pas insisté. Pour la deuxième famille avec laquelle je n'ai pas réussi à mettre en place mon protocole, après plusieurs semaines d'appels tous les lundis, la maman n'a pas souhaité faire l'entretien post-test ni mettre en place une communication hebdomadaire. Elle m'a précisé avoir des préoccupations extérieures qui prenaient le dessus sur la scolarité de sa fille. Je n'ai donc pas continué d'essayer de la faire adhérer à mon projet.

Par la suite, j'ai établi un lien avec les éducateurs référents des deux élèves pour lesquels les parents et eux-mêmes étaient ouverts à mon protocole. J'ai réalisé un entretien téléphonique avec l'éducatrice de l'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO) de Dorian. Elle m'a ainsi donné des détails sur le suivi de la scolarité de cet élève. Elle m'a, de plus, exposé brièvement le contexte familial de Dorian. Enfin, elle m'a encouragé dans ma démarche. Cet entretien m'a permis de comprendre que c'est le frère de Dorian et sa conjointe qui prenaient en charge le quotidien scolaire. En effet, d'après l'éducatrice, c'est vers lui qu'elle se tourne concernant la scolarité. La mère de Dorian détient malgré tout toujours l'autorité parentale. Cependant, elle ne parle et ne comprend pas correctement français. C'est donc le frère qui fait lien entre la mère et les différents interlocuteurs.

Il a été plus compliqué de joindre l'éducatrice référente de Luisa. Après deux semaines sans réponses, nous avons fini par correspondre par mail. Elle m'a ainsi contextualisé la situation familiale et m'a prodigué des conseils afin de mettre en place mon protocole auprès des parents de cette élève. En effet, les deux parents de Luisa ne sont pas dans de très bons rapports et peuvent avoir tendance à se comparer. Elle m'a donc incitée à faire attention de donner les mêmes informations aux parents afin de ne pas créer de discordance entre eux. En outre, l'éducatrice m'a également encouragé dans ma démarche. Ces deux éducatrices ont bien compris et adhéré au fait que la mobilisation parentale dans la scolarité et la compréhension des parents de l'institution scolaire peut favorablement jouer sur la réussite et la performance scolaire de l'élève.

II. Analyse de mon protocole

a. Le questionnaire et l'entretien pré-test

Pour traiter au mieux mon questionnaire, j'ai réalisé un tableau avec les réponses en pourcentage par questions. Dans mon questionnaire, j'utilise l'échelle de Likert. Celle-ci consiste à proposer un choix de réponses pouvant aller de systématiquement (symnt) à jamais, systématiquement étant une réponse pour quelqu'un plaçant les parents comme interlocuteurs privilégiés et jamais pour quelqu'un n'ayant aucune relation avec les parents ou les professionnels suivant la famille. J'ai également laissé un espace libre à la question 1 et à la question 3 pour que les répondants puissent m'expliquer plus précisément les modalités de communication avec les parents et leur explication sur la relation tripartite entre un parent, les éducateurs et l'école.

	Professeurs (3)				CPE (3)			
Q1	Souvent 90 %	Parfois 10 %	Jamais 0 %		Souvent 100 %	Parfois 0 %	Jamais 0 %	
Commentaire	Suivi des élèves, missions PP				Suivi quotidien, co-éducation			
Q2	Souvent 33,3 %	Parfois 33,3 %	Jamais 0 %	Symnt 33,3 %	Souvent 100 %	Parfois 0 %	Jamais 0 %	Symnt 0%
Q3	Parents 0 %		Educateurs 10 %	Parents et éducateurs 90 %	Parents 0 %		Educateurs 0 %	Parents et éducateurs 100 %
Commentaire	Infos doivent parvenir aux deux / ne connaît pas la relation élève-parents				Co-éducation, les deux sont les interlocuteurs de l'élève			

Dans ce tableau, il est intéressant de pouvoir comparer les réponses apportées par les CPE et celles par les professeurs. En effet, celles-ci sont principalement similaires. La majorité des répondants s'accordent à dire qu'il est important de communiquer avec les parents mais aussi avec les éducateurs. Le professeur ayant répondu Parfois aux deux premières questions et éducateurs à la troisième est un jeune professionnel. Cela peut expliquer son positionnement sur la relation avec les familles car tous les autres professionnels, ayant plus de cinq ans de métier, ont répondu plus favorablement à une communication régulière. Cela peut également être discuté par le fait que les professeurs ont tendance à demander aux CPE d'appeler les parents pour toute difficulté rencontrée, comme l'avait suggéré Mme Loyer dans son analyse du contexte d'établissement. Pourtant, la communication avec les parents semble tout de même exister aussi du côté des professeurs. Cet échantillon pour mon questionnaire doit cependant être pris avec parcimonie, n'ayant fait passer celui-ci qu'à trois professeurs sur toute l'équipe

enseignante. Il ressort tout de même que pour les professionnels de mon échantillon, la co-éducation et une communication efficiente avec les parents fait partie intégrante de leurs missions. La dernière question portait sur la qualification de la communication avec des parents ayant un enfant sous mesure éducative. Le mot qui ressort le plus dans toutes les réponses est « compliquée ». Elle est tout de même majoritairement nuancée, en expliquant que c'est surtout la situation de l'élève et de sa famille qui la facilite ou la rend compliquée.

Le questionnaire que j'ai fait passer aux deux élèves porte sur leur ressenti dans la communication de l'école avec leurs parents et sur la mobilisation de ceux-ci dans leur scolarité. Les réponses des élèves ne sont pas les mêmes. Dorian a répondu que sa mère n'appelait pas l'école parce qu'elle ne parlait pas français. Il explique aussi que son frère s'occupe de signer ses papiers et le dispute quand il est en retard. Il ne mentionne pas que son frère prend contact avec le lycée. En revanche, il insiste sur le fait que son frère et surtout sa conjointe l'aident quand il en a besoin. Luisa a répondu que ses parents lui demandaient comment se passait le lycée de temps en temps. Elle commente que son père l'appelle plus souvent que sa mère, surtout lorsqu'il reçoit des sms d'absences. Cependant, les réponses de Luisa laissent penser qu'elle ne trouve pas ses parents réellement impliqués dans sa scolarité, ni par eux-mêmes ni par l'école.

Mes questions pour les entretiens pré-tests avec les parents avaient une thématique similaire. C'était en effet pour avoir leur ressenti sur la scolarité et la place qu'ils pensaient avoir dans celle-ci que je les ai réalisés. Le premier thème de mon guide d'entretien est la relation avec l'école. Ainsi, j'ai demandé aux trois parents :

- Comment vous sentez-vous par rapport à la scolarité de votre enfant/ frère ? (Q1)
- Appelleriez-vous le lycée si vous aviez des questions ? (Q2)

J'ai effectué des diagrammes circulaires correspondant aux réponses majoritaires des parents sur ces questions.

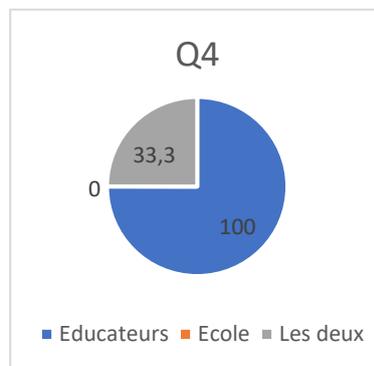
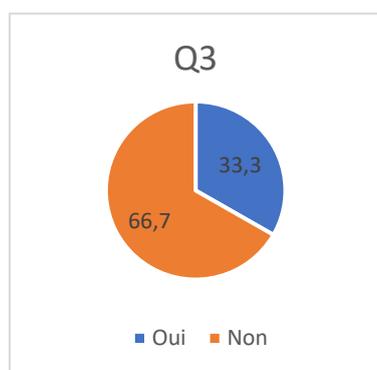


Dans ces diagrammes, je vois que la relation entre l'école et la famille est différente selon les parents. En effet, le frère de Dorian se sent à l'aise par rapport à la scolarité de son frère.

Pourtant, il n'a jamais sollicité les équipes pédagogiques et éducatives pour d'éventuelles questions. Il explique cela par une plus grande facilité à contacter l'éducatrice de l'AEMO, ne sachant pas forcément à qui s'adresser au sein du lycée. Cette réponse peut induire qu'il n'a pas l'entière compréhension des attendus scolaires. Pour autant, il ne semble pas ressentir de difficulté à entrer en communication avec le lycée. Les parents de Luisa sont plus mitigés dans leurs réponses sur leur rapport à la scolarité. En effet, si la mère de l'élève dit ne pas avoir de lien du tout et recevoir les informations uniquement par le biais des éducateurs, le papa de Luisa a déjà été en lien avec le lycée pour certaines questions sur la scolarité de sa fille. Cependant, il a également beaucoup eu tendance à interroger sa légitimité dans cette relation, en tenant des propos comme « de toute façon c'est les éducateurs qui ont Luisa en charge donc c'est pas à moi qu'il faut donner les informations ». Ces deux premières questions montrent déjà une différence dans le ressenti des parents face à la scolarité selon le type de placement. Le frère de Dorian, ayant le quotidien scolaire en charge, semble être plus à l'aise tandis que les parents de Luisa semblent plus s'appuyer sur les éducateurs pour la scolarité.

Le second thème de mon guide d'entretien est la relation tripartite éducateurs, familles et école. Mes questions étaient les suivantes :

- Pensez-vous que l'école vous appelle en priorité ? (Q3)
- Abordez-vous la scolarité avec les éducateurs ou directement avec l'école ? (Q4)



Concernant les questions sur la relation tripartite, encore une fois les réponses sont disparates. Les parents de Luisa ne pensent pas être les interlocuteurs privilégiés de l'école. Une fois de plus, la question de la scolarité est abordée selon eux avec les éducateurs. Cependant, le père de Luisa nuance ses propos en expliquant qu'il reçoit systématiquement des sms concernant les absences de sa fille. D'ailleurs, toutes les familles reçoivent les sms. C'est pourtant le seul des trois parents à avoir souligné cette communication. Cela peut donc montrer un intérêt de ce père pour la scolarité de sa fille. Il constate également que ponctuellement, il a été en contact avec

des professeurs et la CPE pour des difficultés rencontrées par sa fille. Toutefois, ici encore, il se réfère vite à l'accompagnement social qui lui incombe. Le frère de Dorian, encore une fois, se sent interlocuteur privilégié de l'école mais aborde la scolarité avec les éducateurs et non avec le lycée. Ainsi, il est sollicité mais ne s'engage pas dans une communication.

b. La communication hebdomadaire

Pour mener à bien cette partie de mon protocole et remplir correctement les fiches bilans, j'ai réalisé une communication hebdomadaire avec les PP des deux élèves, avec les élèves et avec leurs familles.

Les entretiens avec les PP ont pour objectif de remplir la partie pédagogique de mes fiches bilans. En effet, il me paraît important de pouvoir faire un état des lieux de l'avancée des apprentissages des élèves aux parents afin qu'ils se sentent investis dans la pédagogie. Ainsi, par mail pour la PP de Luisa et tous les mardis midi pour la PP de Dorian, elles m'ont fait un bilan des apprentissages, ceux à venir et le comportement de l'élève en cours pour la semaine. De plus, lorsque les élèves étaient en stage, les PP me faisaient un bilan du suivi de stage. En rencontrant les PP pour suivre ces deux situations, cela pourrait avoir comme effet miroir de leur rappeler leur importance dans la mobilisation parentale. En effet, je pense qu'une co-éducation efficace n'est pas la seule résultante d'une communication avec les CPE, mais bien avec tous les acteurs autour de l'élève. Cependant, encore une fois, observer si les PP sont plus en lien avec les parents à la suite de mon protocole est compliqué en 7 semaines. Je peux simplement constater que les PP se rendent disponibles pour mes bilans hebdomadaires.

Par la suite, ma communication est passée par un entretien hebdomadaire avec les deux élèves. Sur les 7 semaines, ils étaient 4 semaines en stage. Ainsi, j'ai pu les recevoir 3 fois en présentiel dans mon bureau et nous avons réalisé 4 entretiens téléphoniques. Pour Dorian, il a répondu présent à 6 des invitations. Une seule fois, il ne m'a pas répondu au téléphone. Luisa n'est pas venue à un des entretiens. Cependant, je l'ai appelée et elle m'a répondu. L'objectif de ces entretiens était de faire un point sur les différents attendus en termes de pédagogie mais aussi d'entendre leur ressenti hebdomadaire sur leur vie de lycéens. Les élèves se sont réellement impliqués dans cette communication. Ils sont venus à pratiquement tous les entretiens et ont pu me déposer certaines difficultés qu'ils avaient pu rencontrer. De plus, au-delà d'un moment d'écoute, cela m'a permis de leur proposer une continuité dans le suivi et la gestion du quotidien scolaire. J'ai souhaité que les élèves me perçoivent comme une personne de confiance au sein du lycée. Au fil des entretiens, j'ai eu l'impression que Dorian investissait

réellement ces temps pour décharger les difficultés qu'il pouvait rencontrer. Je n'ai pas eu cette sensation avec Luisa qui m'a parue être plus sur la défensive. Cela peut s'expliquer par un placement plus long et une relation avec ses parents plus compliquée que Dorian. Luisa pourrait donc avoir tendance à rester plus en distance des adultes. Je verrai si, en continuant tout au long de l'année cette communication, Luisa se sentira plus en confiance pour aborder ces temps comme un outil d'accompagnement au service de sa réussite scolaire.

Enfin, ma communication hebdomadaire s'est mise en place avec les parents. Le frère de Dorian a répondu à 6 appels sur les 7 semaines. Il a donc majoritairement répondu à mes sollicitations. Cependant, il n'a jamais répondu aux mails que je lui envoyais pour lui transférer les fiches bilan. Le père de Luisa a répondu aux 7 rendez-vous téléphoniques. Quant à la mère de Luisa, elle a répondu à 6 appels sur les 7. Néanmoins, eux aussi n'ont jamais répondu à mes mails. Ainsi, les familles ont été mobilisables pour des entretiens téléphoniques. La communication écrite semble par ailleurs être plus compliqué pour eux. Pourtant, lorsque je leur demandai s'ils avaient reçu mes mails, ils me répondaient tous par la positive. Ainsi, ces non-réponses pourraient s'expliquer par une difficulté dans la rédaction et donc d'une forme d'évitement d'un jugement de ma part. Ainsi, la mise en place de cette communication hebdomadaire est dans une logique d'éviter la « théorie institutionnelle ». En effet, ces familles n'ont pas forcément le capital culturel attendu par le lycée. Cependant, il est important pour moi de rester dans la bienveillance afin qu'ils se sentent pleinement investis dans leurs compétences parentales et qu'ils se mobilisent dans la scolarité de leur enfant. Pourtant, repérer si la mise en place d'une relation de confiance avec les familles permet d'éviter cette « théorie institutionnelle » est compliquée en si peu de temps. Je peux tout de même remarquer que sur les 7 semaines de communication et au-delà d'une absence de réponse à mes sollicitations écrites, les familles n'ont pas cherchées à prendre contact d'eux-mêmes avec moi ou à me poser les interrogations qu'ils pouvaient avoir sur la scolarité.

c. L'entretien post-test

J'ai réalisé un entretien post-test à la rentrée des vacances de fin d'année. J'ai invité les parents à venir au sein du lycée. Le frère de Dorian s'est rendu disponible. Le père de Luisa aussi. La mère de l'élève m'a dit qu'elle viendrait mais n'est finalement pas venue. Ainsi, la mise en place de ma communication hebdomadaire a permis au père de Luisa d'entrer physiquement au sein de l'établissement. Cela peut être analysé comme un signe de mobilisation parentale. Le frère de Dorian a répondu plus favorablement à mes questions autour

de la communication avec l'école. En effet, il m'a fait part d'une plus grande facilité à m'appeler pour ses questions sur la scolarité. Par rapport au lien avec la mère de Dorian, le frère m'a expliqué qu'il faisait un lien régulier avec celle-ci sur la scolarité. Ainsi, il maintient un lien entre leur mère et l'école.

Le père de Luisa est resté dans des réponses relativement axées sur l'importance des éducateurs, n'étant pas dans le quotidien de sa fille. Ainsi, malgré ma démarche pour le rendre interlocuteur privilégié et lui donner une forme de légitimité scolaire, celui-ci semble conserver son illégitimité dans la prise de décisions académiques. Cependant, ce père s'est tout de même mobilisé sur certains points dans la scolarité de sa fille, notamment pour des modalités du quotidien scolaire. Il est, en revanche, plus compliqué pour moi d'analyser si c'est grâce à mes temps de communication hebdomadaires ou non. La mère de Luisa n'a pas répondu favorablement à mon invitation d'entretien. Elle n'a, de plus, pas répondu à mes appels téléphoniques. C'est pourquoi la mise en place de ma communication hebdomadaire avec cette mère ne semble pas avoir été suffisante pour la mobiliser dans la scolarité de sa fille, en tout cas de la mobiliser physiquement au sein du lycée.

Discussion des résultats

I. Mobilisation parentale des parents ayant un enfant sous mesure judiciaire

a. La différence selon le placement

Pour commencer la discussion de mes résultats, il me paraît intéressant d'étudier les points de convergence ou de divergence entre les apports théoriques et la différence de mobilisation parentale selon le type de placement. En effet, j'ai pu observer une différence dans la relation à l'école entre le frère de Dorian et les parents de Luisa. Celui-ci s'est rendu plus facilement au sein du lycée. De plus, il m'a fait part qu'il se sentait à l'aise et étant l'interlocuteur privilégié de l'école. Cependant, le fait que lui ne s'adresse pas à l'école pour les questions qu'il peut avoir peut laisser penser à un parent « indifférent ». Cela peut s'expliquer par le fait qu'à la fin de l'année, Dorian est majeur et son frère pense donc devoir l'accompagner seulement jusqu'à sa majorité. De plus, le frère de Dorian est issu d'ISP relativement faible et m'a avoué avoir rapidement arrêté ses études. Ainsi, considérer cette personne et lui donner une place importante, sur du plus long terme, pourrait permettre une mobilisation efficace. Il reste important de souligner que pour la majorité de mon protocole, le frère de Dorian s'est montré réceptif et lorsque je lui demandais par exemple de justifier les retards de son frère ou de signer sa convention de stage, cela était fait dans la journée.

Les parents de Luisa, eux, apparaissent bien plus éloignés de la question scolaire. Ils semblent correspondre au parent « invisible ». En effet, ils apparaissent comme rencontrant des difficultés à incarner la norme attendue par l'institution scolaire. Par exemple, ils ne semblent pas regarder le bulletin semestriel de Luisa. Ces parents ont déjà été fragilisés dans leur parentalité par la mesure judiciaire. Dans une logique de « défense », ils auront tendance à se référer aux éducateurs ou à éluder les invitations afin de ne pas avoir à se soumettre de nouveau à un jugement de ma part, l'ayant déjà été sur leurs compétences parentales. L'objectif de ma communication hebdomadaire, en rendant les parents interlocuteurs privilégiés, est aussi de permettre aux parents de se détacher de la norme sociale discriminante dans laquelle ils semblent s'être accrochés. Cependant, aux vues des résultats de mon entretien post-test, la temporalité ne m'a pas permis de rendre une certaine légitimité scolaire à ces parents.

Ainsi, ceci me permet de répondre à ma première hypothèse : « La mobilisation parentale est influencée par la prise en charge de l'enfant dans ses actes de vie quotidienne par les services sociaux ». Oui, la différence de placement semble avoir une incidence sur la mobilisation parentale. Cela s'explique par plusieurs raisons notamment qu'un placement à

domicile permet à la famille de garder la prise en charge du quotidien scolaire au contraire d'un placement en institution.

b. La communication, un outil efficace

La communication semble donc se montrer comme étant un outil efficace pour les personnels d'un établissement scolaire. Il me paraît cependant important de souligner que l'écoute et la valorisation des compétences parentales sont des données indissociables d'une communication efficace. D'ailleurs, les études démontrent l'importance de la valorisation dans la communication aux familles. J'ai donc souhaité, lors de chaque entretien, mettre en lumière leur implication dans mon protocole et pris en compte toutes les demandes et suggestions qu'ils pouvaient me faire concernant leur enfant. Par exemple, le père de Luisa m'a annoncé ne pas avoir ses codes ECLAT et, de fait, ne pas pouvoir suivre au mieux la scolarité de sa fille. Je lui ai donc envoyé ses codes par mail. Porter de l'attention aux difficultés des parents et y répondre concrètement ont permis une certaine mobilisation pour la majorité des temps de communications instaurés. De plus, dans ma revue de littérature, il est exposé que la communication prend sens dans une interaction quotidienne. A défaut de les avoir appelés tous les jours, j'ai tout de même instauré une communication régulière avec ces familles. Cela a montré des effets plutôt encourageants quant à leur mobilisation dans la scolarité.

Afin de ne pas entrer dans le schéma de la « convocation » et de ne parler que des difficultés de l'élève, j'ai pris le parti de toujours leur annoncer du positif sur la scolarité de leur enfant. Cela doit permettre d'endiguer l'image négative que ces convocations peuvent engendrer. De plus, mon objectif était de limiter au maximum leurs appréhensions et leurs incompréhensions du système scolaire. L'importance résidait dans l'idée de les rendre existants, de leur permettre d'oser être mobilisés dans cette scolarité.

Enfin, ces résultats et cette discussion m'autorisent à répondre à ma deuxième hypothèse : « Effectuer une communication hebdomadaire avec un parent ayant un enfant placé sur décision judiciaire le rend interlocuteur privilégié de l'école et lui permet de se mobiliser dans la scolarité de son enfant ». Cependant, ma réponse est nuancée. Ainsi, je dirais que oui et non. Oui, une communication hebdomadaire permet aux parents de se sentir comme les interlocuteurs privilégiés de l'école et de s'y mobiliser. Mais cela, aux vues de mes résultats, ne semble pas suffire pour les rendre légitimes dans cette mobilisation. Cependant, cette réponse diffère également selon ma première hypothèse.

II. Apports des résultats pour ma pratique professionnelle

a. L'importance de la co-éducation

La mise en place de ce protocole m'a permis de réaffirmer l'importance de la co-éducation avec l'ensemble des familles. En effet, au-delà d'être dans les missions du CPE, cette question est pour moi centrale dans un objectif de réussite scolaire des élèves. De plus, travailler avec des familles étant relativement éloignées de l'institution scolaire et des normes attendues m'a permis de savoir quelles techniques adopter pour essayer de les raccrocher. Bien entendu, l'outil principal que j'ai utilisé est la communication. Ainsi, pour répondre à ma problématique qui est « En quoi une communication efficiente entre un CPE et un parent ayant un enfant placé sur décision judiciaire peut lui permettre de se mobiliser dans l'éducation scolaire de son enfant », la réponse est en lui permettant de prendre une place et de se sentir pleinement intégré dans la question scolaire. En effet, les parents avec lesquels j'ai travaillé ont été dans l'échange avec moi. Cela m'a permis de travailler mes techniques d'entretien pour savoir les conduire au mieux, sans influencer la parole de l'autre.

De plus, leur laisser un espace de parole pour exprimer leurs interrogations ou suggestions m'a paru être essentiel pour mobiliser les parents. Ce travail en collaboration m'a permis de savoir contextualiser l'institution scolaire et ses attendus afin de les rendre accessibles aux parents. Donner du sens à l'école est pour moi une notion indispensable au bien-être de l'élève et de sa famille. De plus, sur du long terme, impliquer les parents en les mobilisant dans la scolarité influence la réussite scolaire.

b. Evolution de ma pratique

Le biais le plus important à prendre en compte dans mon protocole est la temporalité. En effet, travailler la co-éducation ne se fait pas sur du court terme. Pour qu'un parent se sente légitime dans ses décisions scolaires et se mobilise concrètement dans la scolarité, il faut mettre en place une relation de confiance basée sur l'écoute et le partage d'informations. Celle-ci se construit au fil du temps et grâce, notamment, à une communication efficace entre les deux partis. Ainsi, pour faire évoluer ma pratique il me paraît important de pouvoir mettre en place une communication régulière avec les parents tout au long de la scolarité de leur enfant. Proposer une continuité et une stabilité dans la relation permettrait aux familles de franchir les portes de l'école et souhaiter en comprendre les attendus.

Il sera également capital pour moi de travailler en collaboration avec les personnels de direction, les personnels médico-sociaux, les professeurs et l'équipe Vie Scolaire sur les représentations et méthodes de communication comme l'entretien semi-directif. Cela aura pour objectif de leur rappeler la nécessité de prendre en compte toutes les familles, mêmes les plus éloignées de la question scolaire pour favoriser la réussite scolaire. Il est important de travailler en équipe, surtout avec des élèves pouvant avoir une scolarité difficile due à leur histoire de vie.

Conclusion

Pour conclure, les recherches ont démontré que les relations entre la famille et l'école, malgré des tentatives législatives et des avancées historiques, restent encore asymétriques. Les parents les plus éloignés de l'école ont encore aujourd'hui du mal à franchir les grilles car beaucoup de représentations restent figées, autant chez eux que dans l'institution scolaire. Les parents ayant un enfant placé sur décision judiciaire peuvent se montrer d'autant plus réticents sur la question de la scolarité. De plus, le placement d'un enfant et notamment l'instabilité de celui-ci joue un rôle important pour son futur scolaire.

Mettre en place mon protocole auprès de ce public particulier que sont les parents avec un enfant placé sous mesure judiciaire m'a demandé de consolider ma compétence d'adaptabilité. En effet, il est important de pouvoir ajuster ma pratique et ma posture professionnelle à la personne avec laquelle j'interagis. Cela doit pouvoir mettre le parent en confiance et lui offrir un espace avec des objectifs clairs et concrets. L'adaptabilité est une compétence qui se montre utile dans beaucoup des missions du CPE. Par conséquent, choisir ce sujet de mémoire a été très enrichissant pour ma future posture et pratique professionnelle.

Dans celles-ci, il me paraît primordial de faire plus de lien avec les éducateurs. En effet, à cause de la temporalité due à mon statut de stagiaire, je n'avais pas beaucoup de disponibilité pour recevoir les éducatrices. Pourtant, les inviter lors d'un entretien au sein de l'établissement est indispensable pour une collaboration. L'objectif serait ici encore de créer une relation de confiance afin qu'un échange opportun pour le bien-être et la réussite de l'élève soit mis en place. Par conséquent, renforcer la communication entre l'école et les éducateurs, sans toutefois spolier les parents est une donnée importante pour faciliter la scolarité de l'élève.

Pour terminer, une évolution que j'envisage dans mon travail est de pouvoir impliquer les parents sur une dimension plus collective. En réalité, mon protocole se basait sur une implication personnelle des familles, sur un plan individuel. Cependant, beaucoup d'instances représentatives ou de moments forts sont intéressants également. Ainsi, travailler autour de leur représentativité à l'école avec une association de parents d'élèves par exemple pourrait être une entrée attrayante.

Bibliographie

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 0, 34.
<https://doi.org/10.7202/1012800ar>
- Asdih, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration & Éducation*, 153(1), 31-36.
<https://doi.org/10.3917/admed.153.0031>
- Azioun, S., & Mehdi, P. D. S. (2018). L’entretien de recherche dit “semi-directif” Dans les domaines des sciences humaines et sociales. (Université Abdelhamid Mehri Constantine 2)
- Denecheau, B., & Mackiewicz, M.-P. (2022). La coéducation professionnalisée à l’épreuve des alliances éducatives. Étude d’un programme visant à soutenir la scolarité en Village d’enfants. *Revue française de pédagogie*, 215(2), 97-107.
<https://doi.org/10.4000/rfp.11828>
- Desbuissons, G., & Seve, C. (s. d.). *Les relations École—Familles : État des lieux et axes de progrès*.
- Deslandes, R. & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l’ajustement du comportement socioscolaire de l’enfant à l’éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172–200. <https://doi.org/10.7202/1079122a>
- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative*.
- Feyfant, A. (2015). *Co-éducation : Quelle place pour les parents ? 1*.
- Gasparini, R. (2020). Périer, P. (2020). Des parents invisibles : L’école face à la précarité familiale. *Recherche et formation*, 94, Article 94

<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5282>

- Gaussel, M. (2020). *École et parents : Des relations en tension*. *Éduveille*.
<https://eduveille.hypotheses.org/15175>
- Hurtig-Delattre, P. C. (s. d.). *Premiers pas dans le métier d'enseignant*.
- Ogay, T., & Cettou, L. (2014). *Naissance de la relation familles-école : une perspective de communication interculturelle*. O. Meunier (Ed.), Cultures, éducation, identité : recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité (Artois Presses Université.). Arras.
- Payet, J-P. : « *Collaborer avec les parents : les entretiens individuels* ». (s. d.). Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé.
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/relations-ecole-familles/dispositifs/collaborer-avec-les-parents-les-entretiens-individuels>
- Jésus, F. (s. d.). *Coéduquer—Pour un développement social durable—2004*.
- Join-Lambert, H., Denecheau, B., & Robin, P. (2019). La scolarité des enfants placés : Quels leviers pour la suppléance familiale ? *Éducation et sociétés*, 44(2), 165-179.
<https://doi.org/10.3917/es.044.0165>
- Meirieu, P. (2017). Délégués de parents : Alibis ou leviers pour une coéducation ? *L'école des parents*, 625(4), 16-17
<https://doi.org/10.3917/epar.625.0016>
- Picot, A. (2020). L'implication des parents d'enfants placés en France et en Norvège. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 47(1), 191-210.
<https://doi.org/10.3917/rief.047.0191>
- Potin, É. (2013). Protection de l'enfance : Parcours scolaires des enfants placés. *Revue des politiques sociales et familiales*, 112(1), 89-100.
<https://doi.org/10.3406/caf.2013.2824>

- Rayna, S., Rubio, M.-N., & Scheu, H. (2011). *Parents-professionnels : La coéducation en question*.
- (2010). *Reconnaissance sociale et dignité des parents d'enfants placés : Parentalité, précarité et protection de l'enfance*. L'Harmattan.
<https://www.torrossa.com/fr/catalog/readonline/5129208/645d5ba0a40ab>
- Réseau Canopé. *La coopération entre enseignants et parents, c'est possible—Vie scolaire*. (s. d.) <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/vie-scolaire/la-cooperation-entre-enseignants-et-parents-cest-possible.html>
- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2(2), 15-30.
<https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0015>
- *Construisons ensemble une école engagée*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/construisons-ensemble-une-ecole-engagee-221>
- *Relations École—Parents*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo38/REDE1324999C.htm>
- N° 2117—*Rapport d'information de Mme Valérie Corre déposé en application de l'article 145 du règlement, par la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur les relations entre l'école et les parents*. (s. d.) <https://www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/i2117.asp>

Guide d'entretien

Thème 1 : Relation avec l'école

Thème 2 : Relation avec les éducateurs par rapport à l'école

Thème 3 : Communication pour les prochains mois

Fiche Bilan

Comportement :

- Nombre de punitions:

- Nombre de convocations en vie scolaire :

- Commentaire de la vie scolaire :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Pédagogie :

- Apprentissages de la semaine :

- Apprentissages à venir :

- Comportement en classe :

.....
.....
.....
.....
.....
.....