

ÉCOLE PRIMAIRE PUBLIQUE
et
PARENTS D'ÉLÈVES
(Évolution 2013 – 2025)

La Méprise

Georges Fotinos

Enquête nationale
auprès des Directrices et Directeurs

Remerciements

Cette étude nationale a été réalisée à l'initiative du SE-Unsa et soutenue par l'accord-cadre signé par la CASDEN et le MENJ.

La diffusion du questionnaire de l'enquête a été assurée par le bureau d'études VITRUVIAN CONSULTING, le SE-Unsa et ses relais académiques et départementaux, deux médias spécialisés en Éducation : « le Café Pédagogique » et « ToutEducat » ainsi que par les contacts personnels de l'auteur.

Ce travail a bénéficié de réflexions et de propositions concernant un élargissement de certains champs de questionnement et la prise en compte de problématiques récentes provenant de réunions et de contacts nationaux et locaux avec les intéressés. Apports qui ont enrichi le projet initial et contribué à l'intérêt porté à cette enquête.

Si cette étude a pu être menée à bien dans un contexte de réformes et de lourdes charges professionnelles, et malgré tout déclencher l'adhésion des intéressés, le mérite en revient à des femmes et des hommes pour qui l'engagement au service de la fonction publique d'État et de la réussite de notre système éducatif républicain est fondamental pour l'avenir de notre société.

Nous tenons ici à remercier plus particulièrement la secrétaire générale du SE-Unsa Elisabeth ALLAIN-MORENO, Johanna CORNOU référente métier en charge du dossier « Direction » SE-Unsa, Djéhanne GANI et Pascal BOUCHARD (respectivement Rédactrice/teur en chef du Café Pédagogique et de ToutEducat).

Un grand merci et une reconnaissance particulière à Marie-Danielle et Guy CAMPION pour leur disponibilité, leur aide et leurs conseils toujours pertinents, Patrick UMHAUER pour sa relecture soigneuse et méticuleuse ainsi qu'à Hélène DEFFIN qui, une fois encore, avec talent, a réalisé maquette, graphiques, tableaux et mise en page.

Ce travail s'est enrichi de deux percutantes « Contributions au débat » l'une de José Mario HORENSTEIN Médecin psychiatre ex responsable de la consultation « Psychiatrie et Travail » MGEN et l'autre de Philippe MEIRIEU, professeur émérite de l'Université Lumière-Lyon 2.

La logistique et le traitement statistique ont été assurés par Fabrice BODIN, consultant en informatique, statistiques et gestion/évaluation de projet (cabinet VITRUVIAN CONSULTING).

Que tous ces participants ainsi que les 2 738 Directrices et Directeurs qui ont répondu à cette enquête soient ici très vivement remerciés et considèrent ce travail comme le résultat d'une dynamique collective au service de l'avenir de notre École Primaire Publique.

L'auteur :

Georges FOTINOS, Ancien chargé d'Inspection générale de l'Éducation nationale « Établissements et Vie scolaire », Docteur en Géographie, ex-Chargé de mission interministériel Famille/École.

LES RELATIONS ÉCOLE PRIMAIRE PUBLIQUE

PARENTS D'ELEVES.

État des lieux national

Évolution 2013-2025

SOMMAIRE

INTRODUCTION : Pourquoi et comment cette étude ?

1- QUESTIONNAIRE

1.1 Contenu/Forme

1.2 Diffusion/Traitement

2- CADRE

2.1 Caractéristiques des Directrices et Directeurs

2.2 Caractéristiques des Écoles

3 - OPINIONS DES DIRECTRICES ET DIRECTEURS SUR LE PARTENARIAT

3.1 Qualité des relations

3.2 Respect - Confiance

3.3 Pratique partenariales

3.4 Signaux de tension « à bas-bruit »

4 - DIFFÉRENDS ET AGRESSIONS

4.1 Différends

4.2 Agressions

5 - RÉSULTATS SELON LA CATÉGORIE D'ÉTABLISSEMENT

5.1 Qualité des relations

5.2 Respect et pratiques partenariales

5.3 Différends et agressions

5.4 Signaux de tension « à bas-bruit »

6- QUESTION OUVERTE

« Quels sont pour vous, aujourd'hui, la place et le rôle des parents dans l'École publique ? »

Grandes tendances - Nouveaux défis - Rôles attendus.

CONCLUSION / PROPOSITIONS

ANNEXES :

- Opinion comparée des directeurs et des enseignants sur la relation avec les parents (divergences et convergences).
- « Les personnels de direction et le comportement agressif des parents : prévenir et gérer. » José Mario HORENSTEIN – médecin psychiatre, ancien Interne des Hôpitaux de Paris et ex-responsable de la consultation « Psychiatrie et Travail » MGEN.
- « Pour un nouveau contrat entre l'école et les parents ... » Philippe MEIRIEU, professeur émérite d'université (Lumière Lyon 2).Avril 2026.

INTRODUCTION

POURQUOI ET COMMENT CETTE ÉTUDE ?

Depuis plusieurs années de façon récurrente et insistante circulent des informations fondées sur un corpus de publications diverses mais aussi de témoignages et sondages qui indiquent une nette dégradation des relations des parents d'élèves avec les personnels de direction des écoles primaires. Phénomène, qui au regard de décisions récentes concernant l'organisation de la scolarité et de la sécurité des établissements, le manque de personnels qualifiés, le peu d'impact des déclarations politiques visant à développer ce partenariat, mais aussi la fréquence accentuée de faits dramatiques relatifs à ce domaine et fortement médiatisés, pourrait se développer.

Face à cette situation inquiétante qui n'est pas sans influence - comme le mettent en évidence les recherches sur le climat scolaire, la qualité de vie au travail, la santé des personnels ainsi que sur le bien-être et la réussite des élèves - le SE-Unsa soucieux de ces tensions et de ces impacts a souhaité connaître plus précisément et de façon contextuelle l'état actuel de ce partenariat institutionnel.

Dans ce but - nous appuyant plus particulièrement sur des responsabilités interministérielles exercées dans ce domaine, une série d'études* de conférences et d'auditions par des commissions parlementaires portant sur ce sujet - a été élaboré un dispositif d'enquête permettant à la fois de produire un état des lieux de la situation actuelle (globale et par catégorie d'établissement) et de son évolution en 12 ans.

In fine, signalons que ce travail s'inscrit dans le vaste corpus des études portant sur la recherche des origines des évolutions récentes de la société française. En effet, il nous paraît que le thème des relations École/Parents contient des éléments de base de questionnements sociétaux actuels :

Le « Vivre ensemble », l'identité, la démocratie, la laïcité, la solidité pérenne du contrat passé par les citoyens avec l'École, pilier de notre République.

Soulignons ici - pour mesurer les effets d'impacts concentriques dans la société française - l'importance de la population directement et quotidiennement concernée : près de 8,2 millions de parents d'élèves de l'école publique, 325 000 enseignants, la majorité des AESH et... 5,4 millions d'élèves.

Nota Bene :

Trois points importants qui se doivent d'être soulignés pour éviter toute interprétation erronée.

- Il s'agit bien, ici, de la seule opinion des Directrices et Directeurs. Une enquête similaire destinée aux parents (comme déjà réalisée pour « Le divorce École - Parents : mythe et réalités », voir ci-dessous) paraît désormais opportune afin de saisir plus précisément les sujets de « convergence » et de « divergence » * entre ces deux « partenaires ». Avec toutefois en référence à de récentes indications de tendance données par le rapport de la médiatrice de l'Éducation nationale* telles : « La relation école-famille semble se dégrader », « une culture du rapport de force semble s'installer petit à petit », « défiance des usagers vis-à-vis des institutions et du système éducatif », « hausse des réclamations et tonalité plus acerbe de leur formulation ».

- Le terme « Parents d'élèves » qui recouvre dans la réalité et sur le terrain des formes très diverses doit être compris ici dans son acception générique.

- Dans cet ouvrage, nous avons parfois utilisé le terme *directeurs* et non l'écriture inclusive pour faciliter la lecture.

*Études :

Le climat des Écoles Primaires. Constat-Analyse—Propositions
Georges Fotinos MGEN/MAIF/CASDEN 2006

L'École entre bonheur et ras le bol.

Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'École Primaire
Éric Debarbieux et Georges Fotinos Observatoire international de la violence à l'école
FAS/USU 2010

L'état des relations École-Parents

Entre méfiance, défiance et bienveillance

Georges Fotinos CASDEN-ESPE Lyon -UNIRES 2013

Le Divorce École-Parents : mythes et réalités. »

Georges Fotinos CASDEN-ESPE Lyon -UNIRES 2015

Le moral des directeurs d'école

Qualité de vie professionnelle, burnout, avenir professionnel

« Un levier majeur pour la réussite de l'école »

Georges Fotinos CASDEN, Vitruvian-consulting 2016

COVID - 19 ET DIRECTEURS D'ÉCOLE À PARIS

Impacts psychosociologiques

Georges Fotinos CASDEN, Vitruvian-consulting 2021

VIOLENCES ET CITOYENNETÉ

À l'École Primaire

Georges Fotinos FDDEN, Vitruvian-consulting 2022

→ Rapport de la médiatrice de l'Éducation nationale (Catherine Becchetti-Bizot)

Faire Alliance. Redonner confiance. MENJ/S/ESR (juillet 2024)

1- QUESTIONNAIRE

1.1 - Contenu-forme

39 questions fermées, 1 question ouverte.

4 parties :

- Caractéristiques des Directeurs et des Écoles
- Opinions des Directeurs sur le Partenariat avec les Parents
(Confiance - Respect, Pratiques partenariales, qualité des relations, signaux de tension à bas-bruit)
- Différends et Agressions
- Question ouverte : « Quels sont pour vous, aujourd'hui, la place et le rôle des parents dans l'école publique? »

Ce questionnaire sur un domaine sensible de l'exercice du métier de Directeurs est fondé sur la mesure des variables évaluant l'état d'un système social interne en recueillant directement la perception des intéressés sur leur situation. Dans ce but - tout en précisant que le chercheur en sciences sociales n'est jamais neutre dans son observation et compte tenu de nos travaux antérieurs et de l'expérience professionnelle acquise sur ce champ nous avons agrégé 4 types d'enquête :

- L'enquête « indicateurs contextuels » (géographiques, sociaux, scolaires),
- L'enquête psychosociologique (ou de satisfaction) qui recense les besoins et les attentes des personnels,
- L'enquête socio-culturelle qui s'attache aux valeurs, mentalités, représentations sociales...,
- L'enquête socio-organisationnelle qui évalue l'efficacité de l'interaction entre les hommes et l'organisation.

1.2 - Diffusion et traitement statistique

L'enquête a été réalisée par la passation en ligne d'un questionnaire « formulaire » Google Form totalement anonyme.

L'information a été communiquée aux intéressés par les réseaux du SE/UNSA, le bureau d'études VITRUVIAN-CONSULTING, ainsi que 2 sites nationaux d'information sur l'Éducation : « Le Café pédagogique » et « ToutEducat ».

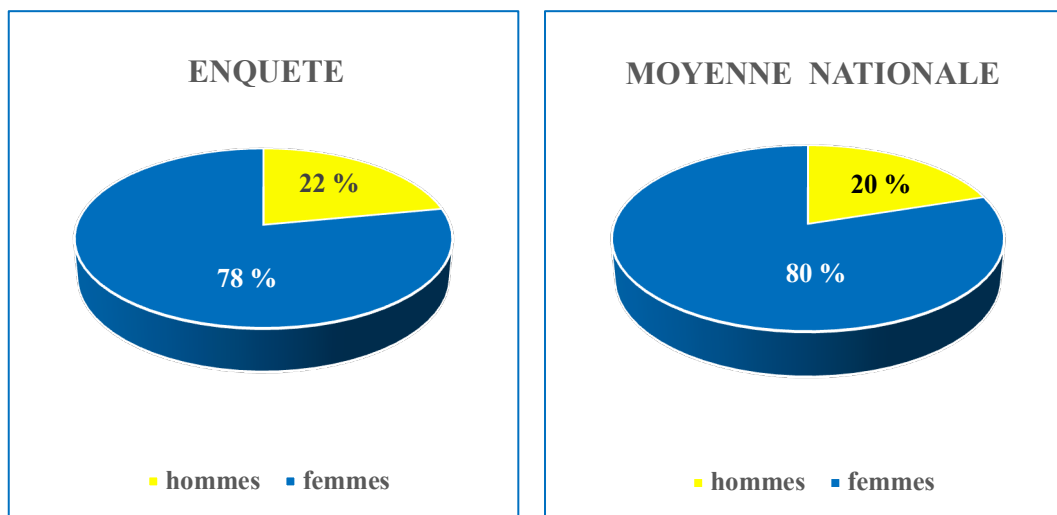
Les outils classiques de la statistique ont été utilisés sur les données issues de cette enquête. La significativité des croisements a été caractérisée à l'aide du Khi2 et du test exact de Fisher. Le contrôle des données et le traitement statistique ont été réalisés par le Bureau d'études VITRUVIAN CONSULTING.

2 - CADRE

Après passage des différentes étapes de contrôle du jeu de données, 2 738 réponses aux questions fermées ont été retenues (sur 2 810) et à la question ouverte (2 063) soit près de 120 000 données.

2.1 - Caractéristiques des Directrices et Directeurs

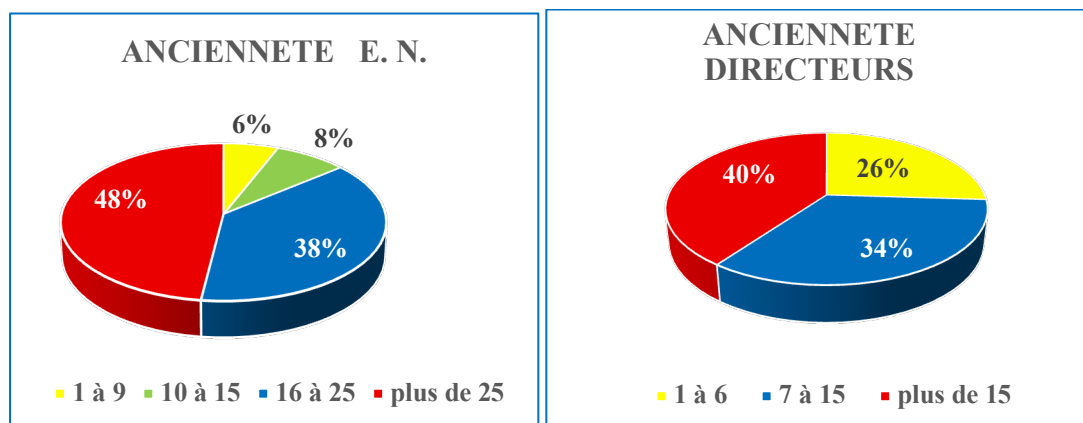
SEXE



AGE MOYEN

GLOBAL		FEMMES		HOMMES	
Enquête	Moy.nat	Enquête	Moy.nat	Enquête	Moy.nat
50,6 ans	48,2 ans	49,7 ans	47,8 ans	51,6 ans	49,6 ans

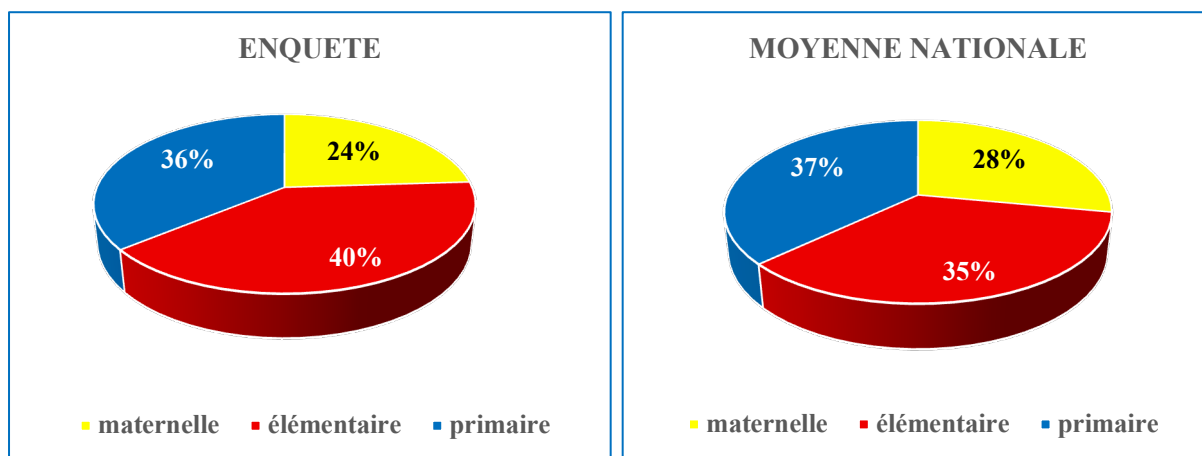
ANCIENNETE



À noter ici une forte évolution des pyramides d'ancienneté professionnelle marquée par l'importance actuelle des carrières de plus de 25 ans à l'Éducation nationale et de plus de 15 ans comme directeurs d'école.

2.2 - Caractéristiques des Écoles

NIVEAU



ÉDUCATION PRIORITAIRE

	Hors E.P	REP	REP +
Enquête	82 %	11 %	7 %
Moy.nat	84 %	10 %	6 %

RÉPARTITION D'ÉLÈVES PAR CATÉGORIE

	Maternelle	Élémentaire	Primaire	Hors EP	REP	REP+
Enquête	16 %	47 %	37 %	79 %	12 %	9 %
Moy.nat	20 %	46 %	34 %	80 %	12 %	8 %

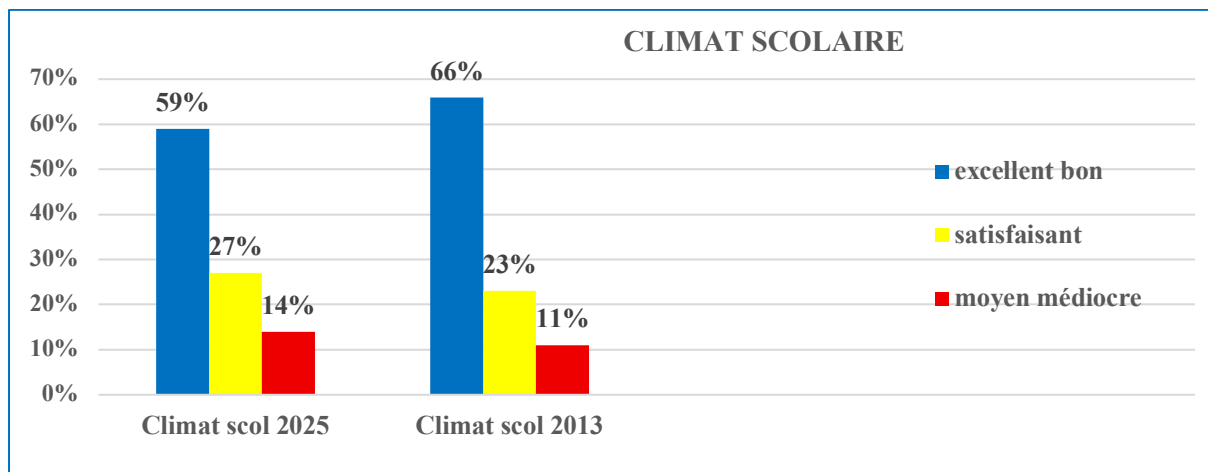
Taux d'élèves à besoins particuliers dans l'enquête

« Élèves qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages et pour lesquels des aménagements et adaptations de nature pédagogique sont nécessaires » (MEN juillet 2024)

EBEP	77 212	9 %
Total élèves	843 000	

CLIMAT SCOLAIRE

	Excellent-Bon	Satisfaisant	Moyen-Médiocre
2025	59 %	27 %	14 %
2013	66 %	23 %	11 %



Au regard de cet ensemble d'informations nous pouvons déduire que cet échantillon est représentatif de l'ensemble de la population de Directeurs d'école et de leurs lieux de travail. À noter plus particulièrement les caractéristiques personnelles (sexe, âge), la répartition des lieux de travail (hors EP, REP, REP+) ainsi qu'une légère surreprésentation de la catégorie « École élémentaire »

Soulignons pour affiner et enrichir ce cadre l'importance de la dimension climat scolaire qui montre globalement une dégradation de sa qualité depuis 2013.

ORGANISATION DU PARTENARIAT

(Remarque : sont présentés ici les résultats globaux ; les résultats par catégorie d'établissement font l'objet d'un chapitre spécifique)

	Nombre de projets éducatifs construits avec les parents			
	0	1	2 - 4	5 et +
2025	48 %	27 %	21 %	4 %
2013	49 %	28 %	20 %	3 %

Cette variable est un des marqueurs les plus révélateurs de la réalité de la mise en œuvre du partenariat École/Parents.

Près de 5 écoles sur 10 ont réalisé ce type de projets dont près d'un quart 2 projets et plus dans l'année (comparé à la situation en 2013 on note une grande stabilité)

	Nombre de projet éducatifs avec la participation des parents			
	0	1 - 2	3 - 5	6 et +
2025	10 %	41 %	36 %	13 %
2013	14 %	42 %	30 %	14 %

A noter que dans 9 écoles sur 10 les parents ont participé à un ou plusieurs projets éducatifs (phénomène plus fréquent en 2025)

Améliorer la relation avec les parents par :

Un axe du projet d'établissement

	Accord (Tout à fait /plutôt)	Pas d'accord (Pas du tout/plutôt)
2025	48 %	52 %
2013	40 %	60 %

Formation interne à la relation avec les parents

	Accord (Tout à fait /plutôt)	Pas d'accord (Pas du tout/plutôt)
2025	68 %	32 %
2013	59 %	41 %

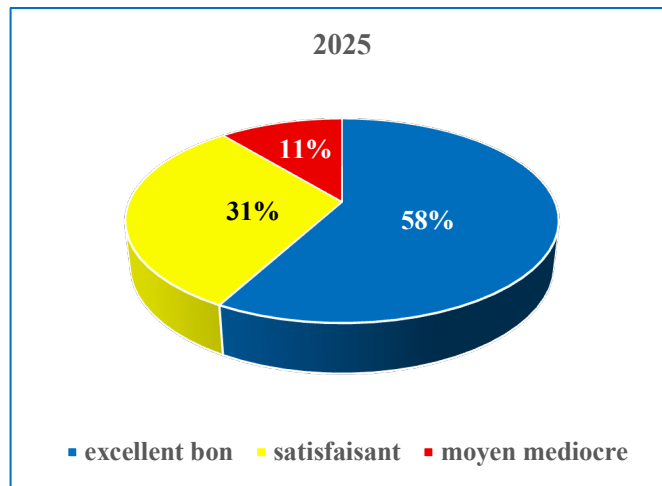
Aide administrative	Accord : 88 %	Pas accord : 12 %
---------------------	---------------	-------------------

En résumé, la participation des parents aux projets éducatifs de l'école a peu ou pas évolué. En revanche les Directeurs sont plus nombreux à considérer que l'amélioration de ce partenariat passe par son inscription dans le projet d'école et par une formation interne sur ce domaine. A noter que près de 9 Directeurs sur 10 indiquent que cette évolution passe par une aide administrative.

3 - OPINIONS DES DIRECTRICES ET DIRECTEURS SUR LE PARTENARIAT

3.1 - Qualité des relations

1. « Comment qualifiez-vous le climat des relations de votre école avec les parents d'élèves ? »



2. « Ces dernières années la qualité des relations entre votre école et les parents s'est :

	2025
Améliorée	16 %
Sans changement	52 %
Détériorée	32 %

Trois informations principales ressortent de cet ensemble :

6 Directeurs sur 10 indiquent des relations excellentes/bonnes, 3 sur 10 satisfaisantes et 1 sur dix moyennes/médiocres

Pour 5 directeurs sur 10 les relations n'ont pas évolué .

Pour 3 directeurs sur 10 elles se sont détériorées et pour moins de 2 directeurs sur 10 améliorées

Ces résultats tendent à indiquer une situation qui est stable pour la moitié des directeurs, pour un tiers s'est détériorée, et pour la majorité est de qualité.

Mais au-delà de cette appréciation globale qu'en est-il lorsque l'on aborde dans un but d'adaptation aux contextes à visée opératoire, les composants de base de ce partenariat?

3.2 – Respect - Confiance

Ces deux « habiletés psycho-sociales » sont les *a priori* incontournables de la réussite de ce partenariat. L'expérience professionnelle acquise montre qu'elles sont fortement dépendantes des comportements réciproques dans l'échange avec les parents

	ACCORD Entièrement - Plutôt		PAS d'ACCORD Plutôt - Entièrement	
	2025	2013	2025	2013
« J'ai le sentiment que les parents me font confiance »	81 %	96 %	19 %	4 %
« Les parents respectent notre autorité sur leurs enfants »	57 %	76 %	43 %	26 %
Enseignantes moins respectées que les enseignants	34 %	18 %	66 %	92 %

De cet ensemble émergent plusieurs informations cardinales pour notre « Etat des lieux ».

8 Directeurs sur 10 estiment que les parents leur font confiance contre 10/10 en 2013.

4 Directeurs sur 10 estiment que les parents ne respectent pas leur autorité (de directeur sur leurs enfants contre seulement 2 Directeurs sur 10 en 2013).

Plus d'1/3 de directeurs estime que dans leur école les enseignantes sont moins respectées que les enseignants (deux fois plus qu'en 2013).

Respect des valeurs républicaines de l'école par les parents d'élèves :

	0 - 20%	21 - 50%	51 - 80%	81 - 100%
Égalité- Fille/Garçon	3 %	20 %	46 %	31 %
Fraternité Solidarité	4 %	24 %	49 %	23 %
Laïcité	1 %	12 %	41 %	46 %

Respect égalité fille/garçon :

La presque totalité des parents d'élèves : 3 écoles sur 10

La moitié et moins des parents entre 2 et 3 écoles sur 10

À noter que dans 3 % des écoles moins de 20 % des parents respectent ce principe.

Respect Fraternité/Solidarité :

La presque totalité des parents : entre 2 et 3 écoles sur 10

La moitié et moins de parents : 3 écoles sur 10

À noter que dans 4 % des écoles, moins de 20 % de parents respectent ce principe.

Respect laïcité :

La presque totalité des parents : 5 écoles sur 10

La moitié et moins : 1 école sur 10

À noter que dans 1 % des écoles moins de 20 % des parents respectent ce principe.

Les Directeurs d'école considèrent que les parents dans leur majorité leur font confiance et les respectent. Mais plusieurs évolutions alarmantes se développent depuis quelques années :

Importante baisse du sentiment que les parents font confiance aux directeurs. Forte érosion de ce respect d'une part par la remise en cause de l'autorité des Directeurs sur les élèves et d'autre part - nettement plus marquée - pour les enseignantes que pour les enseignants.

Inquiétante situation concernant le respect des valeurs républicaines de l'école par les parents d'élèves.

3.3 - Pratiques partenariales

	ACCORD Entièrement - Plutôt		PAS d'ACCORD Plutôt - Entièrement	
	2025	2013	2025	2013
Informier/rencontrer/aider les parents une mission des enseignants	79 %	89 %	21 %	11 %
Les enseignants informent régulièrement les parents des progrès et difficultés des enfants.	94 %	98 %	6 %	2 %
Les enseignants informent les parents sur les programmes et objectifs pédagogiques de l'année.	70 %	97 %	30 %	3 %

Charte de la laïcité présentée et expliquée aux parents (oui)	2021 : 59 %	2025 : 64 %
---	-------------	-------------

	ACCORD Entièrement - Plutôt		PAS d'ACCORD Plutôt - Entièrement	
	2025	2013	2025	2013
Les parents lisent les informations transmises par l'établissement.	47 %	52 %	53 %	48 %
Les parents s'impliquent dans la vie de l'école	46 %	50 %	54 %	50 %
Les parents s'impliquent dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants	56 %	-	44 %	-
Les parents remettent en question la pédagogie ou les contenus des enseignements (hors motifs religieux)	31 %	21 %	69 %	79 %
Les délégués de parents sont représentatifs de l'ensemble des parents d'élèves.	59 %	61 %	67 %	66 %

Soulignons ici un des points cardinaux de cette étude. Nous nous trouvons ici dans une situation où, selon les directeurs, d'un côté les enseignants s'impliquent très majoritairement dans l'information régulière et pointue des parents tant sur le plan de la scolarité des enfants que sur la vie de l'école et de l'autre côté des parents (quasiment la moitié) qui se détachent et se désintéressent de plus en plus de la vie de l'établissement et de l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants. À noter sur ce registre que près d'un tiers des parents remettent notamment en question les compétences professionnelles des enseignants et les savoirs et que ce comportement est en nette progression.

3.4 – Signaux à bas-bruit (sources de tensions)

Pour clore ce chapitre sur les pratiques partenariales les entretiens préalables avec les intéressés nous ont indiqué l'intérêt de prendre en compte comme éléments annonciateurs de la dégradation de la qualité du partenariat plusieurs signaux à bas-bruit concernant : certains comportements agressifs des parents, le mal-être des directeurs, l'importance des élèves à besoins particuliers, la reconnaissance institutionnelle de l'autorité fonctionnelle des directeurs.

	Niveau d'exigence en information numérique	Chantage au changement vers école privée	Mal être au travail des directeurs	Conseil d'école
Accord (tout à fait/plutôt)	45 %	46 %	64 %	30 %
Pas accord (plutôt pas /pas du tout	52 %	52 %	31 %	68 %
Ne se prononce pas	3 %	2 %	5 %	2 %

Ce tableau riche en informations inédites met d'abord en évidence l'importance de la participation des intéressés à l'élaboration de la grille de questionnaire et son adéquation aux réalités de terrain (2 % à 5 % de directeurs qui ne se prononcent pas).

Ensuite il indique que parmi ces 4 signes d'alerte proposés c'est le « mal être » au travail des directeurs qui est le plus cité, suivi du chantage des parents vers l'école privée, de l'exigence des parents en matière d'information numérique, et in fine des réunions du conseil d'école.

- Tension avec les parents et autorité fonctionnelle des directeurs.

Jamais-rarement	53 %
Parfois	39 %
Souvent-très souvent	8 %

Contextes de ces tensions (les plus cités).

	OUI	NON
Conflit personnels de l'école / famille	49 %	51 %
Contestation	48 %	52 %
Intervention directe IEN sollicité par famille	33 %	67 %

Soulignons ici que plus d'un directeur sur 2 considère que la récente autorité fonctionnelle qui lui a été conférée est un élément qui crée des tensions avec les parents d'élèves. Et cela plus particulièrement lors de conflit de ces derniers avec un personnel de l'école, la contestation d'une décision, de l'intervention de directe de l'IEN à la demande des parents.

- Élèves à besoin particuliers et qualité des relations École/Parents.

Bien que ce domaine soit très peu documenté et pourtant signalé fréquemment par les directeurs il nous est apparu possible d'approcher une perception objective de ce phénomène.

(Pour ce faire nous avons d'une part élaboré une échelle de ratio (nombre d'élèves EBEP/nombre total d'élèves par école et d'autre part croisé les catégories de cette répartition avec un choix de variables (9) issu de nos entretiens avec les intéressés)

EBEP/Ecole	0 – 5 %	6 -10 %	11 -15 %	16 - 20 %	21 % et +
Climat scolaire Exc/Bon	68 %	61%	57 %	50 %	47 %
Qualité relations Ecole/Parents Exc/Bon	65 %	58 %	55 %	49 %	46 %
Insultes Jamais	55 %	48 %	46 %	41%	38 %
Menaces Jamais	47 %	37 %	35 %	27 %	26 %
Harcèlement Jamais	78 %	72 %	73 %	71 %	63 %

À remarquer que sur les neuf variables retenues, quatre ne sont pas liées statistiquement au pourcentage d'EBEP dans l'école : les parents font confiance au directeur, leur respect de la valeur fraternité/solidarité à l'école, le nombre de différends directeurs/parents, l'agression « coups » sur les directeurs par les parents.

Cette analyse statistique met en évidence :

- L'importance de cette catégorie d'élèves dans les écoles (9 %).
- Son lien d'une part avec la qualité du climat scolaire et celle des relations École/Parents et d'autre part les violences verbales des parents.

4 - DIFFÉRENDS ET AGRESSIONS

Nos différentes études sur ce sujet (voir bibliographie) appuyées sur une pratique professionnelle de terrain nous ont conduits à considérer ce sujet- longtemps « tabou » à l'école maternelle et élémentaire - comme un des éléments majeurs non seulement de la qualité de vie au travail des personnels mais aussi de la gouvernance de l'école. Il se situe sur le large champ des agressions des détenteurs de l'autorité publique.

4.1 - Différends

	2025	2013
Presque jamais	21 %	44 %
Quelquefois dans l'année	66 %	48 %
Environ 1 fois / mois	11 %	6 %
Presque toutes les semaines	2 %	2 %

Près de 8 Directeurs sur 10 indiquent avoir eu dans l'année des différends avec les parents (6 sur 10 en 2013) dont 1 sur 10 une fois par mois et 2 % presque toutes les semaines.

- Différends avec les parents, liés à des convictions ou prescriptions religieuses : 2025

	Jamais	1 à 2 fois	3 à 4 fois	5 fois et +
Légitimité d'enseignements et de choix pédagogiques	73%	23 %	3 %	1 %
Dérogação à l'obligation scolaire	65 %	24 %	6 %	5 %

Deux informations inédites ressortent de ce tableau : plus d'1 Directeur sur 4 indique avoir eu des différends avec les parents concernant les bases laïques de l'enseignement

et plus d'1 sur 3 sur son organisation, avec une plus grande fréquence pour ce dernier motif.

En résumé, les différends des directeurs avec les parents sont importants et en forte évolution (quasiment le double en 10 ans). Ils se sont en outre élargis à la problématique de la demande de dérogation au respect des principes laïques de l'enseignement (absente dans les enquêtes sur ce sujet d'il y a 10 ans).

4.2 – Agressions

	Jamais		1 - 2		3 et +	
	2025	2013	2025	2013	2025	2013
Insultes	49 %	77 %	41 %	20 %	10 %	3 %
Harcèlements	74 %	61 %	21 %	31 %	5 %	8 %
Menaces	39 %	73 %	50 %	24 %	11 %	3 %

Coups (Jamais) :	2025 : 96,5 %	2013 : 99,3 %
------------------	---------------	---------------

Soulignons ici l'importance des violences verbales subies globalement par près d'1 directeur sur 2. Phénomène en forte augmentation depuis 2013 (plus 30%). À noter un signal à bas bruit particulièrement inquiétant : 2,5 % des Directeurs ont subi une agression physique contre 0,7 % en 2013

5 - RÉSULTATS SELON LA CATÉGORIE D'ÉTABLISSEMENT

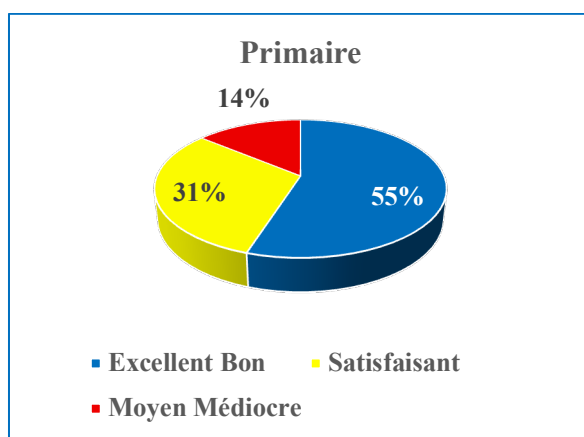
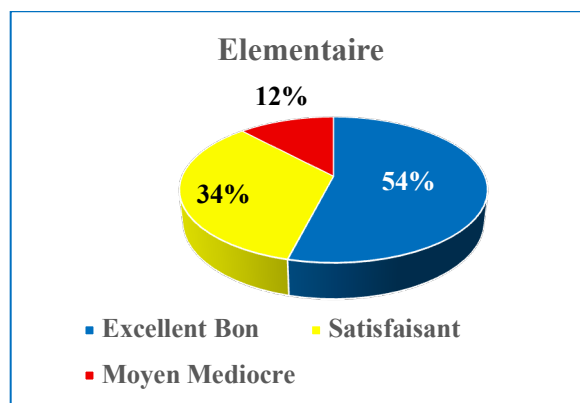
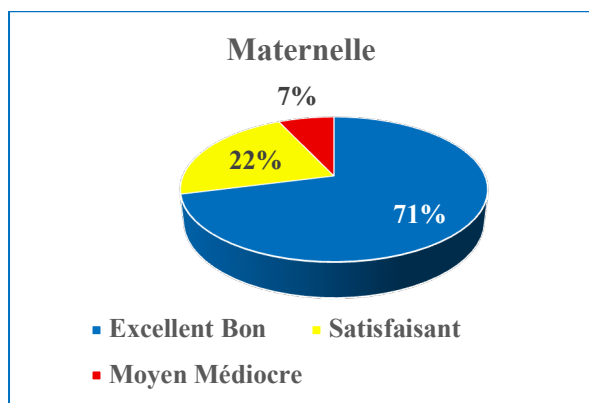
Cette partie de l'étude concerne la recherche des spécificités du partenariat présenté selon les catégories d'établissement. Rappelons ici que le terme parents est générique.

Afin de mettre en évidence la force - ou non- de ce caractère discriminant pour certaines variables choisies (après échanges avec les directeurs) nous avons simplifié la présentation en ne retenant que celles où les écarts entre les catégories d'école sont les plus importants (>10 %) soit 15 variables sur 33.

5.1 Qualité des relations

Climat des relations École/Parents :

	Maternelle	Elémentaire	Primaire
Excellent/Bon	71 %	54 %	55 %
Satisfaisant	22 %	34 %	31 %
Moyen Médiocre	7 %	12 %	14 %



Évolution du climat relationnel

	Maternelle	Elémentaire	Primaire
Dégradation	26 %	32 %	36 %

	Hors EP	REP/REP+
Dégradation	33 %	23 %

Ressortent de ces tableaux :

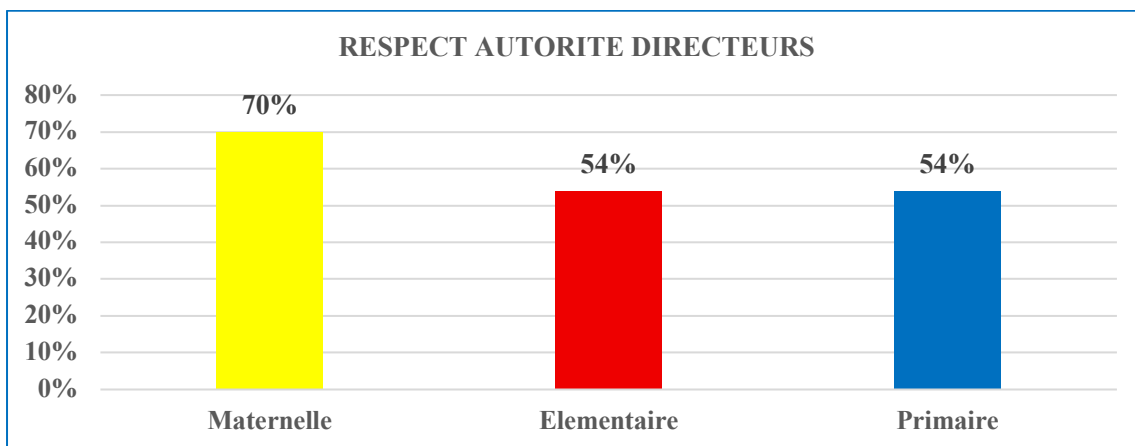
7 sur 10 directeurs d'école maternelle indiquent des relations excellentes/bonnes avec les parents contre 5 directeurs d'élémentaire et de primaire.

3 directeurs sur 10 d'école maternelle indiquent toutefois une dégradation contre près de 4 directeurs sur 10 d'école primaire.

À souligner des relations qui se sont moins dégradées en école REP/REP+.

5.2 Opinions sur le respect des parents et les pratiques partenariales

Les parents respectent l'autorité des Directeurs sur les enfants



RESPECT AUTORITE	Hors EP	REP/REP+
Accord	55 %	69 %

Deux informations majeures ce sont les directeurs des écoles REP/REP+ (7 sur 10) et les directeurs d'école maternelle (7 sur 10) qui indiquent le plus que les parents respectent leur autorité sur leurs enfants

Pratiques partenariales

Les parents sont informés sur les programmes et objectifs pédagogiques :

	Maternelle	Elémentaire	Primaire
Accord	79 %	68 %	67 %

	Maternelle	Elémentaire	Primaire	Hors EP	REP/REP+
S'impliquent dans la vie de l'école	52 %	39 %	51 %	48 %	34 %
S'impliquent dans la scolarité de leurs enfants	64 %	51 %	57 %	58 %	41 %
Remettent en question pédagogie et contenus (hors motifs religieux)	21 %	34 %	33 %	34 %	16 %

Ce sont les parents des écoles élémentaires et les parents d'élèves en REP/REP+ qui s'impliquent le moins dans la vie de l'école et dans la scolarité de leurs enfants

Ce sont les parents des écoles maternelles et des écoles REP/REP+ qui remettent le moins en question la pédagogie et les contenus d'enseignement (hors motifs religieux)

5.3 Différends et Agressions

« Avez-vous eu au cours de l'année des différends avec les parents ? »

	Maternelle	Elémentaire	Primaire
Jamais	30 %	17 %	20 %

Catégorie des différends

	Maternelle	Elémentaire	Primaire
Sanctions et punitions	55 %	85 %	76 %
Harcèlement entre élèves	38 %	73 %	65 %

Motifs liés à la laïcité (jamais)

	Maternelle	Elémentaire	Primaire	Hors EP	REP/REP+
Légitimité des enseignements et des choix pédagogiques	77 %	66 %	80 %	76 %	61 %
Dérogação à l'obligation scolaire	66 %	60 %	72 %	67 %	53 %

De ces tableaux ressortent les éléments suivants :

2 directeurs d'école maternelle et primaire sur 10 déclarent avoir eu des différends au cours de l'année avec les parents contre plus de 3 directeurs sur 10 d'école élémentaire.

Une plus grande fréquence des différends en école REP/REP+ (+ 15% et 14%).

À souligner que pour le domaine des agressions on note que la catégorie d'école y compris la situation ou non en Éducation prioritaire n'est pas significative.

5.4 « Signaux à bas-bruit » (Accord - plutôt accord)

	Maternelle	Elémentaire	Primaire	Hors EP	REP/REP+
Chantage au chgt vers école privée	42 %	42 %	53%	39 %	31 %
Conseil d'école, lieu de tension	22 %	29 %	36 %	31 %	21 %

À noter que ce chantage et les tensions avec les parents au conseil d'école sont plus fréquentes à l'école primaire et moindre dans les écoles REP/REP+ mais aussi bien présents à l'école maternelle et élémentaire

En résumé, ce travail sur la situation du partenariat selon la catégorie des écoles nous apporte plusieurs nouveaux éléments.

Sur l'ensemble des croisements des variables étudiées seules 15 sont clivées par ce domaine.

La qualité des relations des parents avec l'école est nettement meilleure dans les écoles maternelles et l'évolution de ces relations est plus positive dans les REP/REP+. Le respect de l'autorité des directeurs est plus marqué à l'école maternelle et dans les écoles situées en Éducation Prioritaire.

Ce sont les parents des écoles maternelles qui s'impliquent le plus dans la vie de l'école et la scolarité de leurs enfants et remettent le moins en question la légitimité éducative des enseignants. Et ceux des écoles REP/REP+ qui respectent le plus cette légitimité.

Ce sont les directeurs des écoles primaires qui indiquent le plus de différends avec les parents dont ceux portant sur des motifs liés à l'expression de la laïcité de l'école (pédagogie et obligation scolaire). Et ceux des écoles REP/REP+ qui respectent le plus ces dernières.

Concernant les signaux de tension parents école à bas bruit : chantage au privé et conseil d'école lieu de discorde, ce sont les directeurs d'école primaire qui les signalent le plus. Et ceux des écoles REP/REP+ le moins.

À noter que les domaines non liés à ce clivage catégoriel (>10%) sont : le nombre de projets éducatifs avec participation des parents, l'égalité filles/garçons, fraternité/solidarité, laïcité, informations sur le programme, informer-rencontrer - aider les parents mission des enseignants -, présents au rendez-vous, délégués représentatifs des parents, différends liés à au déroulement de la scolarité , aux résultats scolaires, aux conflits entre élèves, à la pédagogie, agressions (insultes, menaces, harcèlement coups), signaux à bas bruit (niveau d'exigence numérique des parents, mal être au travail).

Cette information marque d'une certaine façon l'homogénéité globale de l'école primaire et des pratiques des enseignants.

In fine, il nous paraît important pour des recherches ultérieures portant sur les facteurs explicatifs de ces différences de tenir compte de la qualité du climat scolaire.

	Maternelle	Elémentaire	Primaire
Excellent/Bon	70 %	56 %	59 %

Soulignons ici que 7 directeurs d'école maternelle sur 10 indiquent exercer dans un climat d'école excellent/bon contre moins de 6 directeurs sur 10 en élémentaire.

6 - QUESTION OUVERTE :

En contrepoint de ces résultats « abstraits » reposant sur la loi des grands nombres et de la statistique, il nous est apparu comme une « ardente obligation » de convoquer plus librement le vécu et le ressenti des intéressés, « d'incarner » ces chiffres.

Pour ce faire, en nous appuyant sur de nombreux échanges et rencontres de terrain, une interrogation essentielle est ressortie : quelle place et quel rôle aujourd'hui pour les parents d'élèves dans le fonctionnement des Écoles publiques ?

➤ Méthodologie

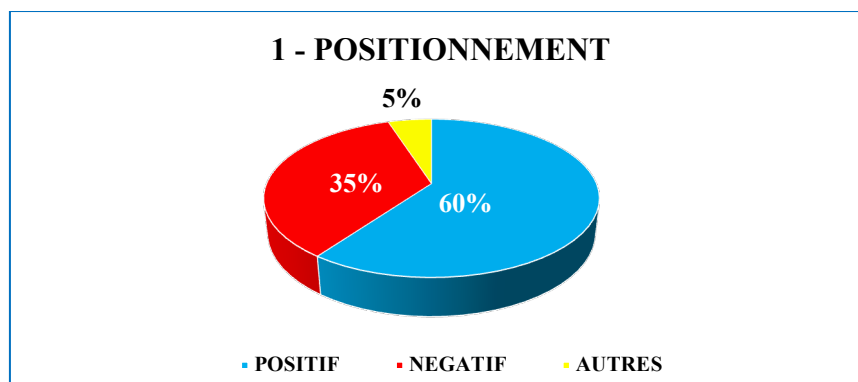
Après réalisation d'une grille de lecture (à partir des 300 premières réponses) nous avons classé l'ensemble des informations données par 2 063 Directeurs selon leur positionnement positif ou négatif sur cette question.

Puis pour faire vivre ces résultats ont été extraites « sur le vif », au fur et à mesure de la lecture de la totalité des réponses données, les citations ci-après. (*Consigne donnée : 5 mots clés maximum ; commentaire facultatif*).

Ce choix subjectif repose sur l'intérêt immédiat éprouvé par le chercheur au regard de l'objectif : faire connaître les (vrais) sentiments, attitudes, comportements, positionnement des Directeurs vis-à-vis des Parents d'élèves et de ce partenariat institutionnel. Avec comme arrière-pensée de fournir, en complément des constats quantitatifs réalisés, de nouveaux éclairages sur la situation actuelle.

In fine sont présentées les grandes tendances qui ressortent de cet ensemble de témoignages et leurs liens privilégiés avec trois caractéristiques importantes des écoles : le climat scolaire, l'Éducation Prioritaire et les élèves à besoins particuliers.

« *Quels sont pour vous, aujourd'hui la place et le rôle des parents dans l'Ecole publique ?* »



❖ Appréciations positives

Partenaires participant à la réussite et au bien-être de leurs enfants

Co-éducation recherchée en permanence par l'école notamment pour la qualité du climat scolaire

L'école a besoin régulièrement de parents pour mener des projets

Soutien aux valeurs de la république transmises par l'école

Fondamentale , essentielle pour l'avenir de l'école publique

Les parents doivent être informés des résultats scolaires et participer aux actions menées pour lutter contre les violences à l'école

Il est nécessaire pour construire ce partenariat de faire une formation des parents

Accompagnateurs, partenaires, éducateurs, respectueux de l'institution

Partenaires extérieur indispensable à l'épanouissement et au progrès de l'enfant

Soutien aux projets pédagogiques , confiance des enseignants et des directeurs

Co-éducateur, suivi de la scolarité, soutenir les élèves, soutenir les enseignants

La relation avec la grande majorité des parents est très positive

Aide aux personnels de l'école et transmission des valeurs républicaines

Accompagnement, participation, investissement , clarté des échanges

Primordiale pour les enseignants

Besoin de leur aide pour éviter les conflits de loyauté

Bienveillance, participation aux événements de l'école, suivi attentif du travail des enfants

Co-éducation : Entraide , écoute, empathie, prolonger l'éducation à la maison

Les parents sont des partenaires nécessaires et irremplaçables

Avant tout créer une parité d'estime avec les parents. Sinon échec.

Soutien des enseignants, contrôle des temps de sommeil et des usages des écrans

Faire confiance aux enseignants, accompagner les enfants, proposer une aide à des projets sans les imposer.

Reconnaissance de l'expertise des enseignants , soutien des projets innovants .

Avancer conjointement avec l'équipe éducative pour l'aider à progresser

Alliance nécessaire, importante décisive pour la réussite des élèves et de l'école publique.

Suivi soin, santé physique et mentale des enfants,

Il ne faut pas avoir peur des parents mais au contraire ,aujourd'hui plus qu'hier, gagner leur confiance

Soutien psychologique des élèves en difficulté

Accompagner les enseignants dans le développement et l'épanouissement de

l'enfant

Facilitateurs pour leurs enfants en les accompagnant vers la collectivité

Co-éducateur aux règles de la vie sociale et aux valeurs de la laïcité .

Les parents ont toute leur place dans la construction des projets pédagogiques

Solidarité, participation, information, coopération

Coéducation et respect égale parents qui restent dans le public

Ils sont essentiels mais en concurrence avec l'ensemble des exigences liées à la préparation et à la conduite de la classe.

Rôle de soutien et d'aide aux enseignants.

Les parents doivent retrouver la confiance dans l'école, être respectés et soutenir les décisions du conseil d'école.

Ils ont toute leur place à l'école à condition d'avoir signé et de respecter une charte de co-éducation.

Indispensables pour participer à la prévention et à la gestion des violences à l'école.

Sans eux l'école publique s'effondre

❖ **Appréciations négatives**

Les faire entrer à l'école c'est laisser la porte ouverte à ce qu'ils donnent à tout bout de champ leur avis et à faire des reproches sur les programmes, la pédagogie et les sanctions

Les parents sont trop rentrés dans les écoles ; l'école est devenue un service pour eux

Ils sont devenus des consommateurs et se prennent pour des clients rois à qui l'on doit tout.

Les parents consomment l'école. Ils pensent pouvoir modifier notre gestion de l'école et nous demandent de rendre des comptes sur le moindre choix.

L'éducation nationale leur offre sur un plateau un rôle d'opposant

Consommateur d'école avec des demandes liées à des absences injustifiées, des desideratas sur les programmes en fonction des préférences des enfants

Trop de place donnée aux familles et trop de poids donné à leur parole.

Ils jugent facilement l'équipe éducative mais ne s'investissent pas

Les parents méconnaissent leur rôle de parents d'élèves et son importance. De plus ils s'en désintéressent

Déresponsabilisation, exigence, manque d'écoute

Individualisme, contestation, incivilité

Irrespect, désolidarisation, critique... tout leur est dû

Commentateurs permanents mais peu investis

Ils devraient être des partenaires mais se comportent comme des inspecteurs

Autoritarisme, clientélisme, menaces, persécutions

Beaucoup de parents voient l'école comme une garderie en contestant ce que l'on fait et ce que l'on dit :

Démisionnaires interventionnistes

Inquisiteur, juge . Exerce des pressions notamment -et de plus en plus -la menace de changement d'école .

Intrusifs, accusateurs, contreproductif, suspicieux et même malveillants

Ils veulent décider de tout et ne marquent aucun respect.

Remettent en cause notre professionnalité et notre légitimité.

Hors les murs !

Ne respectent pas l'obligation scolaire : multiplication des exigences notamment pour autoriser « l'absentéisme de vacances »

Ils nous disent maintenant comment faire notre travail ;

Absents, critiques, menaçants, jugeant

Parents trop intrusifs, ne nous font pas confiance et nous manquent de respect

Il faut sans arrêt se justifier et rendre des comptes. C'est usant !

Aujourd'hui les parents attendent de l'école qu'elle soit pourvoyeuse de temps spectacle et de kermesse. Le temps des apprentissages passe en second

Synonymes de tensions

Place trop proéminente . A réduire.

Trop importante . Trop grande inclusion dans notre domaine d'expertise. Mais qui aurait l'idée de faire de même à l'hôpital !

Le contrôle de ces « clients » est trop important

Des consommateurs plus exigeants qui se dédouanent de leurs carences éducatives sur l'école

Agressifs et jamais contents

D'en sortir ! (de l'école)

Défense systématique de leur enfant. Plus il est irrespectueux, plus les parents le pensent cible du harcèlement

Majoritairement des consommateurs qui attendent tout de l'école et oublient d'être parents.

Ils se sentent chez eux et fonction publique rime avec « leurs larbins » en faisant fi de notre autorité.

Les enseignants s'épuisent dans la co-éducation au détriment des apprentissages.

Que l'administration arrête de donner raison aux parents, qu'elle consulte avant la directrice.

Envahissants, vindicatifs, individualistes

2 - GRANDES TENDANCES

L'analyse des 2 063 réponses des directrices et directeurs d'école révèle une vision nuancée, oscillant entre l'idéal de la co-éducation et la réalité parfois difficile d'un « parent-consommateur ». Vision d'où se dégagent de grandes tendances.

LE PARADIGME DE LA « CO-ÉDUCATION » : UN IDÉAL

C'est le terme qui revient le plus massivement. Pour une grande majorité de directeurs, les parents ne sont pas de simples usagers, mais des partenaires indispensables.

- Le partage des rôles : l'idée dominante est que l'École instruit tandis que les parents éduquent. Le parent est perçu comme un « relais » nécessaire pour la cohérence des messages transmis à l'enfant.
- La réussite de l'élève : le partenariat est vu comme le levier principal de la réussite scolaire. Sans une alliance entre la famille et l'école, l'enfant est perçu comme étant « en conflit de loyauté ».

LE SOCLE DE LA RELATION : CONFIANCE ET RESPECT

La confiance est citée majoritairement comme le mot-clé fondamental. Cependant, elle est souvent évoquée comme une valeur en fragilité :

- Reconnaissance de l'expertise : Les directeurs appellent à ce que les parents respectent les compétences professionnelles des enseignants.
- Soutien institutionnel : Il y a une attente forte de voir les parents soutenir la parole de l'école devant l'enfant, notamment en cas de sanction ou de difficulté d'apprentissage.

LES « PARENTS-CONSOMMATEURS »

Une partie significative des réponses exprime une lassitude face à une dérive « clientéliste » de plus en plus présente.

- L'intrusion : certains parents sont jugés "trop présents" ou "intrusifs", cherchant à régenter le fonctionnement de la classe ou à remettre en cause les méthodes pédagogiques.
- L'exigence de l'immédiateté : les directeurs notent une attitude de « consommateur de services » qui attend des résultats sans toujours s'impliquer dans le processus éducatif.

- La judiciarisation / contestation : la majorité des directeurs déplore une montée de l'agressivité et la contestation fréquente de leur autorité.

LES NOUVEAUX DÉFIS DE LA PARENTALITÉ

Les directeurs pointent du doigt une porosité croissante entre la vie privée et l'école.

- Le « fourre-tout » de l'école : une majorité estime que l'école doit désormais compenser des carences éducatives de base (gestion des écrans, sommeil, alimentation, politesse).
- La démission et l'attentisme : à l'opposé du parent intrusif, une autre minorité de parents est décrite comme « invisible » ou « démissionnaire », rendant le suivi de l'enfant particulièrement difficile.

SYNTHÈSE DES RÔLES ATTENDUS

RÔLE IDÉAL (« le partenaire »)	RÔLE REDOUTÉ (« le consommateur »)
Soutient l'autorité de l'enseignant	Conteste les décisions devant l'enfant
Assure le suivi du travail à la maison.	Exige un service individualisé « à la carte »
Respecte la distance institutionnelle.	Entre dans la classe sans invitation / Intrusif.
Coéduque sur les valeurs citoyennes.	Se décharge de l'éducation de base sur l'école.

En résumé : Pour les directeurs, la place du parent est centrale mais doit être cadrée. Le parent doit être « à la porte de la classe » (partenaire du projet) mais pas « dans la classe » (intervenant pédagogique). La clé du succès réside dans une distance juste, fondée sur une confiance mutuelle qui est aujourd'hui mise à l'épreuve par une montée de l'individualisme.

3. DOMAINES PARTICULIERS

LE CLIMAT SCOLAIRE

Le climat scolaire participe à la qualité de la relation avec les familles.

CLIMAT DECLARE	OPINIONS SUR PARENTS	TENSIONS
EXCELLENT	Les parents sont décrits comme des partenaires bienveillants et investis. La relation est fluide	Quasi nulles
BON SATISFAISANT	Equilibre fragile. On parle de nécessité de dialogue et de limites à poser.	Occasionnelles
MOYEN	Apparition massive des termes consommation exigence manque de respect	Fréquentes
MEDIOCRE	Les parents sont perçus comme des adversaires. Le directeur se sent en position de défense permanente.	Constantes

À l'évidence ce tableau montre que la qualité de la relation avec les familles participe à celle du climat scolaire.

À noter que dans les écoles au climat « Médiocre », 20 % des directeurs utilisent des termes liés à l'agressivité ou à l'intrusion, contre seulement 4 % dans les écoles au climat « Excellent ».

L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

En REP / REP+ : La place du parent est une construction active. Les directeurs décrivent des dispositifs (café des parents, ateliers) pour « acculturer » les familles. La relation est perçue comme un défi social noble. Le taux de réponse positive sur la « co-éducation » y est le plus élevé.

Hors EP : La place du parent est subie. C'est ici que l'on trouve les critiques les plus acerbes sur le « parent-consommateur ». La proximité géographique ou sociale semble paradoxalement générer plus de conflits d'autorité.

Le rôle : Partager les progrès de l'enfant (propreté, langage).

Climat : C'est ici qu'on trouve le plus de climats « Excellents ». Les parents sont « présents et aidants ».

LES ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS

Le fichier indique une corrélation entre le % d'élèves à besoins particuliers et la perception du parent :

Le parent « Partenaire de soins » : Dans les écoles où le climat est bon, le parent est celui qui active les leviers (bilans orthophoniques, dossiers MDPH).

Le parent « Obstacle » : Dans les écoles à climat dégradé (souvent avec un taux d'élèves à besoins particuliers > 8 %), les directeurs dénoncent le déni des parents. Ce déni bloque les aides et épuise les équipes, transformant la relation en conflit permanent.

In fine, la prise en compte de l'ensemble des informations issues de ce travail sur les réponses à la question ouverte amène à s'interroger sur la rupture du « contrat social » de l'École. En effet, pour les directeurs d'école en 2026, la place des parents apparaît comme un des premiers facteurs de leur « charge mentale ».

L'analyse montre d'autre part que le rôle des parents a fortement évolué dans le temps. Hier comme un soutien extérieur qui gérait le cadre familial pour que l'enfant soit prêt à apprendre. Aujourd'hui comme un acteur interne qui veut co-piloter l'institution.

Le message des directeurs est clair : Ils appellent à une « juste distance ». Ils veulent des parents qui soient des partenaires de l'éducation (valeurs, comportement) mais qui délèguent totalement l'instruction (pédagogie, méthodes).

CONCLUSION - PROPOSITIONS

Cette étude singulière par plusieurs de ses aspects (sujet, méthodologie, suivi longitudinal, contenus), est fondée essentiellement sur la perception et le ressenti des Directeurs. Elle considère la relation École/Parents comme un objet d'étude aux contours qui peuvent être définis et présentent un caractère évolutif au regard des nouveaux contextes scolaires et sociétaux.

Ce travail a permis, par l'importance des données recueillies (environ 120 000) et leurs qualités, de mettre en relief les résultats les plus significatifs structurant ce partenariat que ce soit sur le plan organisationnel, psychosocial, ou bien des contenus et des valeurs promus par l'école.

Il indique globalement une bonne qualité des relations des parents avec les écoles publiques mais met en évidence la présence et les effets de plusieurs évolutions inquiétantes des parents (baisse de respect, de confiance, remise en cause de l'autorité, des valeurs de la laïcité, forte hausse des différends et des agressions) auxquelles il faut ajouter celles de « signaux à bas bruit » - rarement relevés - (exigence en information numérique, chantage au changement d'école, caractéristiques de certains élèves, la réunion du conseil d'école).

Pour être opérationnels et proches des acteurs de terrain nous avons privilégié de croiser les résultats d'ensemble avec nos grandes catégories d'école. Chacune de ces dernières dispose désormais d'un constat référent permettant une meilleure prise de conscience et la mise en place d'actions adaptées à sa situation.

Au terme de ce travail il nous paraît avoir répondu assez précisément aux préoccupations et à la demande du SE-Unsa. Désormais nous connaissons mieux, l'état d'esprit, les difficultés, la conception d'une profession dans ses rapports au quotidien avec un de ses partenaires institutionnels primordiaux.

En effet dans leur ensemble les Directrices et Directeurs considèrent d'une part qu'eux-mêmes et leurs enseignants mettent régulièrement en œuvre des actions concourant à faire vivre ce partenariat et d'autre part que les parents sont de moins en moins concernés si ce n'est pour certains opposés à la vie de l'école et au partage de ses valeurs républicaines, d'où l'origine de cette grande MEPRISE*. La longue liste des faits divers concernant cette situation et leur judiciarisation est là pour nous le rappeler en permanence.

Ce constat trouve sa traduction et son incarnation dans l'analyse des réponses à la question ouverte « Quels sont pour vous, aujourd'hui, la place et le rôle des parents dans le fonctionnement des Écoles publiques » qui indiquent que 6 directeurs sur 10 se positionnent favorablement pour ce partenariat contre 3,5 sur 10 qui se montrent défavorables (autres : 0,5 sur 10). Il s'enrichit du croisement de l'ensemble des informations données (commentaires, mots clés) avec les 3 caractéristiques de l'école retenue pour leur importance actuelle : Climat scolaire, Éducation prioritaire et Élèves à besoins particuliers.

La première clef pour enrayer ce mouvement ne passerait-elle pas par le recours à la recherche notamment pour comprendre le pourquoi de ces « divergences » qui en se développant pourraient devenir délétères pour l'école publique et de façon conjointe mettre en place le cadre d'une réflexion nationale ?

Face à cette vaste problématique qui s'inscrit dans une évolution sociale qui segmente la société française et promeut les valeurs et intérêts individuels au détriment des valeurs et intérêts collectifs, le levier d'une co-éducation renouvelée apparaît comme un concept pertinent.

Ce levier fondé sur le préalable absolu de la confiance et de la reconnaissance réciproques des compétences et du statut de chacun des partenaires, offre - l'expérience le montre - la voie d'une « réconciliation innovante et pérenne » au bénéfice de tous les acteurs de la communauté éducative mais surtout à celui des élèves.

Aux Directrices et Directeurs de nos écoles publiques et à leur équipe éducative de s'en emparer. Ce travail a l'ambition de les y aider.

*Méprise : Erreur d'une personne qui se méprend . Synonymes : confusion, malentendu, quiproquo (Le Robert)

ANNEXES

Perception comparée Directeurs/Enseignants

(Il s'agit ici des enseignants non Directeurs)

Bien que l'échantillon des enseignants ne puisse être considéré comme représentatif du fait du mode du recueil des données ayant abouti à un nombre insuffisant de réponses il nous est toutefois apparu possible de tenir compte de ces résultats en procédant à titre indicatif à une comparaison de ces derniers avec ceux provenant de l'enquête Directeur.

Ce travail porte essentiellement sur les variables qui concernent les opinions des 2 acteurs relatives à la forme, les modalités et la qualité du partenariat avec les parents. Il met en évidence leurs convergences et divergences d'opinion sur ces différents domaines.

Pour 84 % de ces variables les réponses sont proches (écart < 10) et 16 % éloignées (écart > 10 %)

	Directeur	Enseignant	Ecart
Parents s'impliquent dans la vie de l'école	54 %	36 %	18 %
Les parents nous font confiance	81 %	66 %	15 %
Différend avec parents portant sur le harcèlement entre élèves	53 %	67 %	14 %
Charte de la laïcité présentée et expliquée aux parents	64 %	52 %	12 %
Jamais de différends directeur/parents	21 %	10 %	11 %
Parents s'impliquent dans scolarité de leurs enfants	56 %	46 %	10 %
Parents remettent en cause la pédagogie et les contenus	31 %	41 %	10 %
Parents respectent notre autorité sur les enfants	57 %	47 %	10 %
Parents respectent moins les enseignantes que les enseignants	34 %	44 %	10 %

En résumé, ce travail sur le vécu et le ressenti des deux principaux acteurs de l'école apporte plusieurs informations inédites.

En priorité il faut noter la forte convergence de réponses portant sur ces domaines.

Toutefois plusieurs divergences sont à souligner :

En effet, les Directeurs sont nettement plus nombreux à indiquer :

- La participation des parents à la vie de l'école et à la scolarité de leurs enfants.
- Le respect par les parents de leur autorité sur les enfants, la présentation et l'explication de la charte de la laïcité aux parents.

Les enseignants quant à eux sont nettement plus nombreux à indiquer :

- Les différends portant sur le harcèlement entre élèves :
La remise en cause de la pédagogie et des contenus par les parents.
- Le respect moindre aux enseignantes qu'aux enseignants.

En filigrane de ces divergences ressortent le sentiment d'une méconnaissance relative des activités de chacun, une information réciproque déficiente, et une appréciation approximative des difficultés de chacun dans ses relations avec les parents.

Les personnels de direction et les comportements agressifs des parents : prévenir et gérer ¹

José Mario Horenstein,

L'entretien avec les familles est indispensable aux progrès des élèves². Toutefois il n'est pas exempt de risques³. Les procédures d'entrée des visiteurs dans un établissement doivent être mûrement réfléchies. L'évaluation de l'état actuel devrait se faire avant la rencontre entre un parent d'élève et l'enseignant (est-il sur l'effet de l'alcool ou d'une drogue ? Présente-t-il des symptômes de maladie mentale ?).

Il faut prêter attention à ne pas se confronter avec un parent d'élève face à la classe (les élèves ne demandent que cela).

Voici quelques conseils des enseignants New Yorkais pour recevoir les parents dans des bonnes conditions :

- Planifier un environnement accueillant. Les chaises en demi-cercle rendent la conversation plus aisée que de demander aux parents de prendre la place des élèves face à un bureau éloigné.
- Reformuler votre opinion en termes de déficit vers un langage positif en termes d'objectifs à atteindre ou des compétences à enseigner. Communiquer sans blâmer⁴.
- Démarrer en pointant les atouts avant d'aborder les problèmes. Préparer quelque chose de spécifique à dire pour chaque élève. Éviter les généralisations (« il a une mauvaise conduite ») au bénéfice des faits précis.
- Prêter attention à la communication non verbale et à l'écoute active. Les parents sont intéressés à des choses concrètes concernant leurs enfants et il convient de leur donner l'opportunité de poser des questions.

¹ Article extrait du rapport de recherche : Horenstein J.-M. . *La protection personnelle dans la prévention des accidents de travail consécutifs aux violences interpersonnelles*. Collection MGEN 2000

² Dans une étude sur les résultats scolaires des élèves, les comportements des parents pour soutenir le travail scolaire prédisent 60 % de la variance, tandis que les classes sociales prédisent 25 % (Christenson S.L. 1996). Par ailleurs, les pratiques des enseignants et de l'établissement sont les premiers prédicteurs de l'implication des parents

³ Il est important de se rappeler qu'un parent violent, comme toute personne à tendance violente, a de fortes probabilités d'avoir une faible estime de soi, d'avoir été abusé antérieurement et d'être frustré de la situation actuelle. « Je suis content de vous voir » ou « Merci d'être venu » permettent de soutenir l'estime de soi

⁴ Cette affirmation s'applique à la violence "affective" qui est de loin la plus importante quantitativement en milieu scolaire et ailleurs. C'est la violence dans la relation des personnes qui se connaissent ou interagissent et une d'entre elles réagit à ce qu'elle considère comme une menace. Dans ce cas, il y a une activation émotionnelle rapide et un retour à la normale aussi rapide. L'application est plus subtile en ce qui concerne la violence dite "prédatrice" sans émotion, sans réaction, sans limite de temps mais avec une très forte composante cognitive hors règles de l'escalade et plus orientée vers un but (Meloy J. R., 1997)

- Éviter le jargon professionnel et donner aux parents une synthèse écrite en termes clairs sur vos projets pour l'année.
- Éviter de conclure sans avoir fixé des buts et sans spécifier la contribution des parents.

Processus de désamorçage de l'hostilité

Le concept de désamorçage est basé sur le constat que l'escalade de la violence a ses règles et le but recherché est de ne pas s'inscrire dans un processus pouvant conduire à la violence⁵. On utilise pour cela une communication qui n'est pas vraiment affirmée parce que pas totalement directe (par exemple traiter des propos hostiles comme un commentaire neutre) (Horenstein M. & Voyron Lemaire M.-C., 1996).

Les étapes du processus de désamorçage

Les étapes dans l'escalade⁶

- Les questions : « pourquoi... ? », le désaccord est pointé.
- Le refus : phase de protestation, expression verbale du mécontentement.
- La ventilation des émotions : communication non-verbale de la colère (activité cognitive canalisée vers l'affirmation de soi).
- L'excitabilité : l'activité cognitive n'est plus canalisée vers un but adapté et les capacités de raisonnement sont amoindries⁷. Parmi les équivalents physiques nous trouvons : apparition de tachycardie, augmentation du rythme respiratoire (indice très utile pour percevoir le niveau d'excitabilité), dilatation des pupilles, regard intense, pâleur ou rougissement du visage, dilatation des narines, haussement des épaules, tension musculaire, grimaces, tremblement, poings et mâchoires serrés, déambulation, gesticulation fébrile.
- La tentative d'intimidation : effraction des limites, comportement auto-agressif, comportement agressif envers les objets.
- Le passage à l'acte.

⁵ D'après Dubet M., 1993 ; Lagrange Cl., 2000 ; Crisis Prevention Institute 1999

⁶ Ce n'est pas à ce stade qu'il convient de s'engager dans une négociation basée sur la logique et l'appréciation des solutions raisonnables pour résoudre un problème

⁷ « Il est conseillé de s'efforcer de rester poli et respectueux, même avec une personne qui ne le serait pas à notre égard. Il ne s'agit pas de soumission ni de complaisance, mais plutôt d'une attitude que le professionnel doit s'efforcer de tenir pour marquer la différence, et parce que le fait de refuser de se laisser enfermer dans une « escalade symétrique » dans le conflit, sous une forme ou une autre, finira par décontenancer l'autre partie. Pour autant, si sanction il doit y avoir pour des écarts inadmissibles, elle doit après-coup s'appliquer » (Lagrange Cl. 2000)

Il est important de tenir compte du développement du processus à travers le temps et de la variabilité selon les individus. Parfois un silence brusque peut être plus révélateur que la séquence décrite précédemment avec élévation progressive du volume verbal. Il convient d'intervenir tôt pour éviter les étapes ultérieures et d'arrêter l'intervention verbale lors des deux dernières étapes.

Stratégies verbales et comportementales pour désamorcer l'escalade de la violence

- Attitude franche, directe et structurée, ni excessivement amicale ni très proche.
- Éviter de toucher la personne.
- Ne pas l'approcher soudainement ni rapidement.
- Parler doucement, faire des mouvements lents (transmettre un message de calme et une attitude non menaçante).
- Respecter l'espace personnel (il est trois fois plus étendu pour les violents que pour les non violents).
- Écoute non critique, montrer de l'empathie.
- Éviter de s'empêtrer dans des discours. Éviter les jargons et les opinions trop complexes.
- Ne pas être pressé.
- Ne pas interrompre la personne qui vient de perdre le contrôle de ses paroles (même si ses paroles ou ses gestes sont inacceptables, il faut attendre que l'émotion retombe)⁸.
- Répondre brièvement à des questions légitimes et s'abstenir de répondre à des questions provocatrices (quelle classe de prof êtes-vous ?).
- Maximiser le pouvoir des individus à faire des choix alternatifs⁹. Proposer des choix simples et clairs. Ils doivent être émotionnellement neutres, concrets et applicables.
- Chercher un lieu partiellement privé mais structurellement ouvert (permettant une sortie rapide et séparée pour les deux parties).

⁸ Il convient d'éviter de dire à la fin de chaque phrase : « d'accord ? » qui introduit la confusion faisant croire qu'il y a des choix quand ce n'est pas le cas (Stevenson 1991)

⁹ Il faut que la distance ne soit pas si grande qu'il faille élever la voix ce qui risque d'activer l'escalade. De même il convient de ne pas parler si la personne marche devant vous. La voix sans le contact visuel peut aussi contribuer à l'escalade (Stevenson S., 1991)

- Laisser les portes ouvertes et écarter les objets pouvant servir à l'agression. Retirer vos lunettes et des bijoux qui peuvent vous blesser, attention avec les cravates.

Le contrôle de l'interaction

Il s'agit de stratégies ayant pour but de ne pas réagir à ce que l'autre dit, mais à faire en sorte que ce soit l'autre qui réponde à ce que vous venez de dire. Pour obtenir ce résultat on ne contre pas les arguments de l'autre, ce qui risque de nourrir l'escalade, mais on va s'adresser à l'implicite de son argumentation dans l'objectif d'envoyer le message : « je ne suis pas dupe du discours hostile que je viens de recevoir et je ne rentre pas dans ces jeux-là ». Poser par exemple la question : qu'est qui vous arrive ? Il s'agit d'une alternative à la façon habituelle que nous avons de réagir à un acte de langage hostile : la contre-attaque par un message négatif (réponse hostile, refus de répondre, partir) ; le plaidoyer (utiliser l'émotion pour obtenir l'arrêt) ; le débat (utiliser des arguments logiques pour le raisonner).

L'expression coopérative

Il s'agit de s'occuper de l'état émotionnel de l'autre avant de tenter de résoudre les problèmes concrets posés (Bacal R. 1999) :

- Donner des preuves qu'on écoute (dire « je vous écoute » ne suffit pas) : focaliser l'attention sur l'autre, reformuler ce que l'autre vient de dire et garder le silence pour écouter.
- Utiliser des formulations empathiques (préférer la formulation neutre « il semble que... » plutôt que le « Je »). Éviter les « mais » après la reconnaissance de l'état de l'autre. (« je réalise que vous attendez depuis longtemps, cela doit être frustrant ». Arrêter et laisser l'autre répondre).
- Utiliser un langage coopératif (par exemple, « nous avons » plutôt que « vous avez » un problème).
- Focaliser sur l'ici, le maintenant et le futur.
- Utiliser le « peut-être, c'est possible, probablement, des fois, en général » plutôt que « toujours, jamais ».
- Reconnaître que nous pouvons nous tromper.
- Permettre de sauver la face (« peut-être que vous n'êtes pas au courant... »).
- Répondre au besoin des autres (l'action doit être en cohérence avec les mots).

- Prendre la responsabilité de nos perceptions (utiliser le « je » quand nous n'avons pas compris).
- Reformuler les demandes dans l'intérêt de l'autre.
- Prêter attention au message réel que nous exprimons : il risque d'être en décalage avec les sentiments, les idées ou la situation de l'interlocuteur, le faisant sentir rejeté ou incompris : conseils pas demandés, réassurances sans fondement, sympathie qui sonne fausse.
- Le message ne doit pas comporter un jugement, des étiquettes ou des comparaisons.
- S'abstenir d'utiliser les manipulations verbales et les actes de langage hostiles.

C'est quand notre intérêt est de préserver notre intégrité physique ou psychologique, qu'il est important de comprendre de façon empathique le point de vue de l'autre et de sentir l'émotion véhiculée par lui. « Comprendre le point de vue de l'autre, ne signifie pas en être d'accord » (Fisher R. & Ury W. 1991). Il est important de reconnaître les sentiments de l'autre même si ses demandes sont impossibles à satisfaire.

Les stratégies non-verbales

Plus un individu monte dans l'escalade de la violence, moins il tient compte du contenu des mots et plus il est attentif à des stimuli non verbaux :

- Le langage corporel en relation aux mouvements du corps. Il convient d'y penser dans les interventions pour ne pas aller trop vite vers le verbal (signe de la main de haut en bas pour faire baisser le ton).
- La posture corporelle. En synergie avec les mouvements corporels, elle permet d'envoyer un message de soutien, respectueux et non menaçant. « La (bonne) posture est une manière de communiquer avec les autres, et elle influe sur notre façon de ressentir les choses » (Lagrange Cl. 2000).
- La proxémie ou langage proxémique comprend tous les codes d'utilisation du corps en situation de communication que chaque culture transmet à ses membres. Elle consiste principalement en un certain nombre de cercles concentriques imaginaires autour du corps lesquels représentent des zones d'intimité si elles sont proches du corps ou la distance et la méfiance à l'égard des interlocuteurs si elles sont plus lointaines.

- Le para-verbal comprend la tonalité de la voix, le volume et cadence de la parole permettant, à partir du même contenu verbal, d'envoyer un message provocateur, peureux, coléreux, indifférent, impatient, amical, ...
- Utiliser une position non confrontationnelle : il convient pour désamorcer, de ne pas se tourner complètement vers l'autre en mettant les genoux vers une autre direction (dans l'affirmation de soi, au contraire, on fait face complètement et il y a maintien du contact visuel). Une vigilance salutaire s'accommode mal d'une posture molle. Il est difficile dans ce cas de maintenir une respiration abdominale utile à la gestion des émotions. Travailler sur la posture évite des tensions musculaires inutiles dans le maintien de l'équilibre et nous permet de prendre conscience des informations involontaires que nous donnons : la rigidité dans la posture raide ou le peu de confiance dans une posture avachie (Pater R. 1990). Éviter de croiser les bras autour de la poitrine (position de clôture).
- Tenir compte que la distance interpersonnelle dans laquelle on se sent à l'aise est trois fois plus grande chez des individus violents et qu'il est important de donner de l'espace physique mais aussi psychologique. Crier, faire des gestes, pointer du doigt, c'est envahir l'espace d'un individu potentiellement violent¹⁰.
- Faire de la distraction pour rompre le contact visuel (en proposant par exemple de regarder ensemble un document).
- Égaliser la hauteur (si l'autre est assis, il convient de s'asseoir. Il est moins intimidant que de le regarder de haut).
- Utilisation de l'humour : il faut le faire avec précaution. S'il permet souvent de rediriger l'attention, il risque très facilement d'être perçu comme de l'ironie. Rire de nos propres problèmes ne les résout pas mais cela peut contribuer à y faire face de façon constructive.

Les stratégies d'échappement

L'échec du désamorçage : plus le comportement de la personne devient irrationnel, plus le désamorçage risque d'être improductif. Dans ce cas, en fonction de l'évolution de l'escalade, nous pouvons :

1/ Référer à quelqu'un d'autre. Il est utile de planifier les procédures pour référer (peut-être vers un collègue auquel nous pouvons attribuer une expertise) pour

¹⁰ Il faut que la distance ne soit pas si grande qu'il faille élever la voix ce qui risque d'activer l'escalade. De même il convient de ne pas parler si la personne marche devant vous. La voix sans le contact visuel peut aussi contribuer à l'escalade (Stevenson S., 1991)

éviter, le cas échéant, soit de nous trouver isolé, soit de placer l'autre en mauvaise posture.

2/ Le désengagement (time out). Il s'agit de partir pour une très courte période de temps pour permettre à l'autre et à soi-même de réduire la tension.

3/ Fixation de limites : il convient, de façon directive, de s'assurer que nos limites sont comprises par l'autre :

- Décrire le comportement inadmissible de façon spécifique.
- Demander un changement. Il doit être simple. « Quelqu'un qui est en train de perdre sa rationalité n'a pas besoin de 5 à 6 options à réfléchir » (CPI).
- Prévenir des conséquences en langage coopératif et réalisable (celles qui vont se produire dans les quelques minutes qui suivent, pas dans un futur indéfini).
- Présenter les conséquences comme un choix pas comme une menace de punition.

« La proposition doit être simple, claire, brève et ferme. Il faut éviter de s'engager dans des tergiversations sans fin ou donner l'impression que l'on se moque de la personne ce qui risque de faire monter plus encore la tension » (Lagrange Cl. 2000).

- Éviter promesses ou sanctions qui ne seront pas tenues. Il faut se placer dans la perspective que les limites imposées vont être testées : « si vous dites à quelqu'un de se calmer ou vous serez obligé de le faire sortir, il vaut mieux y être effectivement préparé » (CPI).

4/ Application des limites :

- Focaliser sur le comportement non sur la personne, utilisant un langage coopératif.
- Rappeler les conséquences, informer de l'application, lui offrir une aide future.

Dans le cas où la personne refuse de quitter l'établissement, il n'est pas dans les attributions du personnel de le faire sortir manu militari. Nous sommes dans la logique de la contravention d'intrusion à la charge de la police.

Pour un nouveau contrat entre l'Ecole et les Parents...

Philippe Meirieu
Professeur honoraire en sciences de l'éducation
Université LUMIÈRE-LYON 2

LYON AVRIL 2026

Les relations entre la famille et l'École sont, en France, particulièrement complexes. En effet, selon l'historien Philippe Ariès, au Moyen Âge, les parents ne développaient aucun intérêt particulier pour l'avenir de leur progéniture. Dès qu'il pouvait vivre loin des soins permanents de sa mère, l'enfant était projeté sans ménagement dans le monde des adultes où il survivait tant bien que mal... C'est seulement à partir du 17^e siècle, explique Philippe Ariès, que se construit la responsabilité éducative des familles. Émergent ainsi simultanément le « sentiment familial » et le projet scolaire : c'est parce que les parents sont attachés à l'avenir de leurs enfants qu'ils veulent, tout à la fois, en prendre soin et le confier à des personnes capables de les préparer au mieux à leur entrée dans la vie adulte. L'enfant devient ainsi l'objet d'une sollicitude qui ne cessera de grandir et s'exprime, tout autant, par le souci de son hygiène, puis de sa santé physique et psychique, que par la volonté de le préserver de toutes les formes d'agression qui pourraient entraver son développement et, enfin, par la création d'institutions chargées spécifiquement d'assurer sa bonne éducation.

Ainsi l'école apparaît-elle comme une manifestation de l'intérêt de la famille pour le sort de ses enfants et le prolongement, en quelque sorte, de son engagement éducatif : « La famille et l'école ont ensemble retiré l'enfant de la société des adultes », écrit Philippe Ariès : elles ont fait alliance, au nom de l'amour qu'elles lui portaient, et se sont réparti les tâches éducatives « dans son intérêt ». Au point que l'émergence de la famille moderne, attachée à l'avenir de ses enfants, et la scolarisation massive de la jeunesse peuvent apparaître comme deux phénomènes corollaires, et, même, comme l'expression d'un même projet social. Cette scolarisation est évidemment, à ses débuts, essentiellement confessionnelle et, à l'exception de quelques privilégiés qui pratiquent le préceptorat ou mettent leurs enfants dans de rares établissements d'élite, la grande masse de la jeunesse est scolarisée dans des écoles populaires sous le signe de l'hétérogénéité des âges comme des origines. Là, le maître accueille ses élèves

dans un espace dédié et leur enseigne tour à tour individuellement en fonction de l'écolage payé par les parents de chacun d'eux. Cette école n'a qu'une efficacité très relative et, assez vite, les familles ne vont pas tarder à se différencier.

Dès le 18^e siècle, en effet, la bourgeoisie « n'a plus supporté, pour ses enfants, la pression de la multitude et le contact avec le peuple : elle fait sécession, se retire de la vaste société polymorphe pour s'organiser à part, en milieu homogène [...], dans des quartiers neufs, avec ses écoles propres, gardées de toute contamination populaire » poursuit Philippe Ariès. C'est le début d'un vaste mouvement de ségrégation sociale et scolaire qui va se poursuivre tout au long du 18^e siècle.

Advient la Révolution française : les révolutionnaires s'insurgent contre le phénomène, rédigent de grands projets, comme celui de Condorcet ou de Lepeletier de Saint Fargeau, mais, accaparés par d'autres urgences et menacés par l'étranger, les politiques ne procèdent à aucune véritable réforme scolaire. Napoléon – on le sait – crée les lycées, mais ne fait, en réalité, que renforcer la ségrégation en offrant à la bourgeoisie un instrument de promotion institutionnelle qui lui permet d'asseoir son emprise sur la Nation.

L'École devient une affaire d'État

En fait, c'est Guizot, ministre de l'Instruction publique en 1832 sous la monarchie de Juillet, qui fut le premier grand architecte de notre système éducatif : en quinze ans, sous son influence, le nombre d'écoles primaires grimpe de dix mille à vingt-trois mille ; il crée les Écoles normales pour former les maîtres, les inspecteurs pour en contrôler le travail, impose des manuels labellisés et promeut l'ancêtre de notre « Bulletin officiel » afin de garantir l'unité d'un système qu'il veut délibérément pyramidal. Mais, surtout, Guizot impose le « modèle simultané » (la classe homogène d'élèves du même âge qui obéissent ensemble au même maître et font la même chose en même temps) contre « l'enseignement mutuel » (où les classes sont constituées d'élèves plus nombreux et d'âges différents dont le travail est organisé en petits groupes sous la responsabilité de moniteurs plus avancés). Et cette décision structure toujours notre système scolaire. L'ambition de Guizot était claire : dans ce qu'il nommait lui-même sa « lutte tenace contre toute forme d'anarchie », il veut donner une École à l'État pour donner à l'État plus de force et d'autorité ; il se fait fort de contenir, par un système scolaire puissant et centralisé, toute velléité de

soulèvement populaire et de maîtriser les forces centrifuges pour permettre à la France d'être la plus puissante Nation d'Europe.

Ainsi, déjà, l'École devient une « affaire d'État » : l'unité de ce dernier doit l'emporter sur les factions séditeuses de toutes sortes. Mais pas question bien sûr, pour Guizot, de mettre en place une « école unique », de s'attaquer aux écoles confessionnelles ou de s'engager sur la voie de la laïcité : l'homme est un conservateur, attaché à une hiérarchie sociale garante de l'ordre et du progrès. Mais un mouvement de fond est engagé : les prérogatives des familles populaires doivent s'effacer derrière l'intérêt supérieur du pays. L'École devient clairement ce qu'on nommera plus tard « un appareil idéologique d'État ».

Avec Jules Ferry, la famille est, tout à la fois, une alliée et un adversaire de l'École

Jules Ferry va, tout à la fois, opérer un renversement pédagogique décisif et poursuivre l'institutionnalisation de l'École d'État. D'un côté, avec Ferdinand buisson, il va, en effet, refonder l'enseignement primaire autour du principe de laïcité et de la « méthode active » : il s'agit de permettre à tous les enfants de France de distinguer ce qui relève du « croire » (un engagement légitime qui appartient au domaine privé) de ce qui relève du « savoir » (des apprentissages partagés qui permettent à des personnes différentes de « faire ensemble société »). Ces perspectives sont à proprement parler « révolutionnaires » et renouent avec les idéaux des Lumières : « Penser par soi-même » et « Construire du commun ». Mais, d'un autre côté, Jules Ferry reste un homme inscrit dans l'idéologie dominante de son temps, décidé à reprendre l'Alsace et la Lorraine, à renforcer la puissance de la France, en particulier par ses conquêtes coloniales, mais aussi engagé dans une partie de bras de fer avec l'Église catholique qui menace, à ses yeux, l'hégémonie de l'État et dont l'influence sur les esprits lui paraît particulièrement dangereuse. Aussi, même s'il demande aux instituteurs de ne rien dire qui puisse choquer le moindre père de famille, même s'il affirme promouvoir « la bonne vieille morale de nos pères », il reste traumatisé par la capitulation de 1870 et la Commune de 1871 et tient à faire de l'École un instrument aux mains de l'État, une institution capable de fonder la République sur le sentiment d'appartenance à une Nation. À l'École, donc, la responsabilité de la construction de l'unité nationale : il faut éviter à tout prix les affrontements susceptibles d'affaiblir le pays et, s'il n'est pas question d'égalité sociale, il est essentiel que tous les Français, quel que soient leur statut social, puissent participer à la même

aventure collective. À cet égard, l'École joue un rôle d'homogénéisation idéologique qui vient se juxtaposer en quelque sorte à sa mission d'émancipation intellectuelle.

Dans ce cadre, les familles sont, tout à la fois, des alliées nécessaires et des adversaires potentiels. On a besoin qu'elles fassent confiance à l'École, appuient l'autorité du maître et « fassent corps » avec l'institution scolaire. Mais, en même temps, elles sont suspectées de privilégier leurs intérêts particuliers ; elles défendent la transmission de leurs biens et de leurs privilèges quand la République voudrait promouvoir la méritocratie pour donner à chacun l'espoir d'accéder à la classe dirigeante ; elles sont le lieu de l'affectivité, incitent à la pratique religieuse, transmettent parfois des superstitions locales, quand il conviendrait de faire accéder tous les enfants à la rationalité, de conforter leur foi dans le progrès par la science et de les faire adhérer à des « vérités universelles ». Et, de plus, dans la plupart des familles on parle encore le patois, quand il est du devoir de l'État, face à tout ce qui le menace et pour garantir son avenir, que tous les petits Français parlent la langue nationale. L'École a donc besoin, à la fois, d'une alliance avec les familles pour qu'elles appuient son projet et d'une distance avec elles pour former des citoyens français qui ne soient pas seulement des « fils de... ». Elle les sollicite pour soutenir sa mission alors qu'elle assume clairement sa fonction d'« arrachement » à l'univers familial... un arrachement nécessaire pour construire l'unité de la France, et dont on éprouvera bientôt la solidité dans les tranchées de la Grande Guerre.

Face à la famille qui porte essentiellement des valeurs d'enracinement et se structure sur une solidarité affective horizontale, l'École doit permettre à tous les enfants d'adhérer aux valeurs de la République, de se mobiliser sur un enjeu national vertical qui transcende les intérêts particuliers, et d'être ainsi disponibles – indépendamment de leurs appartenances et affinités – à l'appel de la Nation.

L'École pour s'émanciper de la famille

Cette posture, compréhensible et nécessaire dans un contexte historique donné, va être reprise et développée pour devenir une vraie position philosophique et pédagogique. Ainsi, le philosophe Alain va-t-il longuement expliquer dans ses *Propos sur l'éducation* (Paris, PUF, 1932) que « L'école (doit faire) contraste avec la famille et (c'est) ce contraste même (qui) réveille l'enfant de ce sommeil biologique et de cet instinct familial qui se referme sur lui-même ». Car, quoique la famille soit le lieu nécessaire de la filiation, là où l'enfant s'origine

psychiquement et historiquement, là où des adultes, au plus près de ses besoins, lui fournissent les premiers soins et lui donnent les repères nécessaires à son développement, elle ne peut pas, pour autant, suffire à son éducation : il faut que l'enfant « sorte du cercle », découvre qu'il existe d'autres enfants et d'autres familles, que le monde ne s'arrête pas à la sphère privée, que les principes qui régissent sa vie sont discutables et que l'intensité des relations affectives qu'il entretient avec ses parents et sa fratrie ne garantissent pas nécessairement la validité des références dans lesquelles il a été élevé. Il faut que l'enfant puisse rencontrer d'autres modes de raisonnement, être confronté à des objets, des langages, des systèmes qui lui ouvrent l'horizon et lui permette de réexaminer sur un autre mode – plus distancié – la transmission familiale.

À cet égard, l'École est non seulement nécessaire pour lui permettre d'accéder à des savoirs beaucoup plus larges et exhaustifs que ceux qui lui sont transmis par son environnement immédiat, mais elle est un outil essentiel pour son émancipation : non qu'elle contraigne l'enfant à « trahir » sa famille, mais parce qu'elle lui donne les moyens de se positionner librement par rapport à elle, non plus dans le registre de l'emprise affective, mais dans celui de la reconnaissance éclairée de son apport, avec la possibilité, à terme, de devenir lui-même – en conscience de sa propre histoire – l'auteur de sa propre vie.

Et l'on ne peut pas vraiment comprendre les relations entre les parents et l'École en France si l'on ne mesure pas l'importance de cette dimension émancipatrice de l'institution scolaire, si l'on ne voit pas à quel point elle a profondément imprégné le corps enseignant et les cadres éducatifs jusqu'à fonder un « contrat » tacite entre les deux partenaires : aux familles la responsabilité du « soin », aux enseignants celle des « savoirs » ; aux familles, l'accompagnement matériel et psychologique des enfants, aux enseignants, la confrontation – parfois violente mais nécessaire – avec l'exigence d'objectivité et de vérité ; aux familles le devoir de rester dans la sphère privée, aux enseignants le devoir de faire découvrir l'altérité, l'intérêt collectif et le bien commun. Et, en réalité, ce contrat a permis que la double demande de Jules Ferry à l'égard des familles soit honorée pendant de nombreuses années : que les parents soutiennent l'École sans la régir, qu'ils en acceptent la mission même si celle-ci n'est pas complètement conforme à leurs attentes individuelles.

La montée de l'individualisme social et le bouleversement du rapport à l'École

Mais une telle répartition des rôles a pu fonctionner sans grande difficulté et dominer l'enseignement public français tant que le corps social était prêt à reconnaître à l'État la légitimité absolue en matière éducative : au nom de la grandeur de la Nation et parce que les individus croyaient au bien-fondé des institutions qu'ils respectaient plus que tout.

C'est ainsi qu'il y a encore trente ou quarante ans, on mettait son enfant à l'école un peu comme, aujourd'hui, on entre dans un avion : sans aucune velléité d'aller donner des conseils au pilote et, a fortiori, de contester sa compétence et son autorité... Mais les choses ont changé avec la montée de « l'individualisme social » qui domine aujourd'hui notre société : alors que, dans les sociétés holistiques de jadis, chacun et chacune acceptaient que ses choix soient dictés par son environnement (que ce soit en matière de vie privée, d'engagement professionnel ou politique), les individus d'aujourd'hui exigent de pouvoir faire leurs choix librement et d'échapper ainsi à toute forme de déterminisme. Cette évolution représente évidemment une émancipation précieuse au regard des tutelles verticales qui s'imposaient jusqu'ici sans discussion... et personne (ou presque) ne souhaite un retour en arrière dans ce domaine. Nous voulons choisir notre conjoint ou conjointe, décider quand nous aurons des enfants, quelle profession nous exercerons, à quel parti politique nous ferons confiance, etc. Mais cette évolution a aussi des conséquences dans notre rapport aux institutions. Dès que ces dernières cherchent à nous imposer quoi que ce soit, nous leur répondons systématiquement : « Mais qui mieux que moi sait ce qui est bon pour moi ? ». Tout se passe comme si, nous avons fait un premier pas décisif en faisant exploser les tutelles verticales... mais que nous ne parvenions pas à reconstruire un « intérêt collectif » ou un « bien commun » qui pourrait nous permettre de nous exhausser au-dessus de nos intérêts personnels et de nos revendications individuelles. Résultat : nous ne faisons plus confiance aux institutions, que ce soit dans le domaine de la justice, de la sécurité, du fisc, de la santé ou de l'école. Chacun et chacune veut pouvoir contrôler qu'il est bien traité et tout le monde exige le mieux possible pour soi-même, ses proches et, bien sûr, sa progéniture... sans guère se soucier du collectif.

Rien d'extraordinaire dans ce phénomène, mais la volonté d'être considéré comme un interlocuteur à part entière, le refus d'être infantilisé et la revendication – renforcée par l'inquiétude liée aux crises sociale, économique et de l'emploi – de ne pas être sacrifié sur l'autel d'une « machine institutionnelle » aveugle.

Rien d'étonnant à cela, dès lors que notre École n'a pas su transformer la démocratisation de l'accès en démocratisation de la réussite et que ceux et celles qui y sont maintenant accueillis sont d'autant moins assurés d'y réussir que, selon les dernières évaluations internationales, les écarts ne cessent de se creuser entre les privilégiés et les exclus.

Rien de condamnable a priori dans cette évolution : d'ailleurs, les « républicains » les plus intransigeants se comportent dans ce domaine comme les « libéraux » les plus radicaux, les uns et les autres cherchant, tout « naturellement », à faire le mieux possible pour ne pas être victimes d'injustices et ne pas laisser leurs enfants ballottés au gré des circonstances, au risque de l'échec et de l'exclusion...

Des parents clients ou des parents citoyens ?

Face à ce phénomène, deux voies s'ouvrent à nous.

Ou bien, les systèmes d'évaluation et la mise en concurrence des établissements promouvront, officiellement ou de manière implicite, le clientélisme scolaire. Ou bien nous reconstruirons une alliance solide avec les parents citoyens pour fonder une « École du bien commun » capable de former tous nos enfants, de manière démocratique, à affronter les défis d'aujourd'hui et de demain.

Ou bien nous laisserons le service public d'éducation se morceler à l'infini pour devenir une juxtaposition d'officines plus ou moins privées, de valeurs différentes et fortement hiérarchisées, où régneront l'entre-soi et le séparatisme social. Ou bien nous travaillerons à rebâtir une véritable institution scolaire adossée à des valeurs structurantes communes, avec un État décidé à mettre en œuvre une véritable obligation de moyens et, donc, de « donner plus et mieux à ceux qui ont moins ».

Ou bien nous encouragerons le consumérisme scolaire de parents qui auront perdu de vue l'importance de l'École comme creuset social, lieu inestimable de partage des savoirs et de construction de la citoyenneté. Ou bien nous serons capables d'élaborer un nouveau « contrat scolaire » avec les parents, en reconnaissant une place à ces derniers, en leur permettant d'exercer, véritablement et de manière démocratique, leurs responsabilités de citoyens dans l'École, et cela sans trahir le projet scolaire lui-même de confrontation à la vérité et de construction du bien commun.

Et, force est de constater que nous n'avons pas encore réussi à élaborer ce nouveau contrat entre l'école et les parents : ces derniers développent ainsi des comportements, plus ou moins acceptables socialement, qui révèlent leur sentiment d'exclusion et leur volonté, faute d'être associés au « pouvoir dans l'École », « d'exercer le pouvoir sur l'école ».

Ainsi, à côté des « consommateurs stratégiques » qui arpentent le système scolaire comme un supermarché en quête du meilleur rapport « qualité prix » –, à côté des « quémandeurs polis » – qui savent doser leurs sollicitations pour obtenir satisfaction sans agacer les enseignants et les cadres éducatifs –, on voit apparaître, comme le montre bien le travail de Georges Fotinos, les « contestataires agressifs » qui n'hésitent pas à remettre en question les principes de l'institution républicaine, l'autorité des Directrices/Directeurs et des enseignants – plus spécifiquement des « enseignantes », d'ailleurs –, qui vont au conflit sans scrupule avec les cadres éducatifs, contribuant ainsi à la dégradation du « climat scolaire » et, donc, à l'échec de l'école et de leurs propres enfants.

En effet, l'enquête que présente cet ouvrage dévoile l'ampleur du phénomène : les directrices et directeurs des écoles publiques y disent leur perception d'une situation qui apparaît particulièrement préoccupante. Le fossé avec les parents semble bien s'agrandir et, plus particulièrement, avec les parents des milieux populaires qui, tout à la fois, ignorent les codes de l'École et sont les premières victimes de l'échec de la démocratisation... Mais cet ouvrage ne doit pas, pour autant, nous faire basculer dans le pessimisme, ni, a fortiori, encourager le fatalisme. En effet, on y découvre aussi des éléments positifs : même s'ils sont à peu près toujours les mêmes, les parents, qui s'impliquent de manière constructive dans les écoles – en particulier à travers les « conseils d'école » et la construction de « projets éducatifs » – montrent qu'un nouveau contrat est possible, fondé sur la reconnaissance de la complémentarité des rôles et sur le travail collectif : il ne s'agit plus là de chercher exclusivement à obtenir satisfaction pour ses propres enfants – ou à « régler ses comptes » par dépit de ne pas avoir obtenu satisfaction –, il s'agit de poser les bases d'une véritable « coéducation » entre citoyens qui se veulent ensemble responsables de l'éducation et de l'émancipation de toutes et tous. Il s'agit de chercher comment « faire réussir l'École » pour faire réussir tous les élèves et non plus de ne faire réussir que ses propres enfants en se désintéressant de l'avenir des autres. Il s'agit d'assumer la mission proprement pédagogique de l'École, sa rupture avec l'univers familial et la possibilité donnée à toutes et tous d'accéder à des savoirs rigoureux, à l'argumentation rationnelle et à la possibilité de la confrontation

sereine avec les autres pour construire le bien commun. Mais il s'agit d'assumer cette mission, non pas contre les parents, mais avec eux !

Tout reste possible si nous le voulons

On voit bien dans cet ouvrage que les Directrices et Directeurs aussi bien que le corps enseignant, même s'ils estiment cet investissement chronophage – peut-être en raison du caractère isolé et relativement marginal de leurs initiatives dans ce domaine –, reconnaissent les bienfaits d'un véritable partenariat : quand, d'un côté, on entend les préoccupations des parents et qu'on accueille leur parole sans hostilité ni suffisance et que, d'un autre côté, on prend le temps de leur montrer, sans rien renier de nos valeurs fondatrices, ce que l'École peut apporter de spécifique et en quoi elle constitue une occasion, pour chaque enfant, d'apprendre, de s'émanciper et d'accéder à une citoyenneté solidaire.

Les différents partenaires peuvent alors découvrir ensemble que la nécessaire rupture entre le milieu familial et le milieu scolaire ne peut s'effectuer dans le mépris ou l'humiliation de quiconque. Les membres du corps enseignant voient bien que l'on ne peut arracher un enfant à sa famille en lui imposant violemment et sans accompagnement des comportements en contradiction avec son univers familial : cela mettrait l'enfant dans un conflit de loyauté insupportable et, bien souvent, ne ferait que susciter sa méfiance, son hostilité, voire son rejet de l'École. Symétriquement, les parents peuvent parfaitement entendre que les exigences de l'École ne constituent nullement une agression à leur égard, mais participent d'un projet qui permettra à leurs enfants de vivre et de se développer dans une société apaisée. Et les enfants eux-mêmes pourront ainsi engager l'indispensable transition entre leur position d'appartenance et leur décision d'indépendance. Car, l'éducation est bien affaire de transition, de cheminement, d'accompagnement sur le chemin : tel est, d'ailleurs, l'étymologie du mot même de pédagogue : celui qui accompagne les enfants de la famille qui l'a vu naître vers celles et ceux qui vont lui enseigner le monde, qui le conduit de là où il a émergé vers là où il pourra émerger et ainsi, selon la belle formule de Pestalozzi, « se faire œuvre de lui-même ».

Ainsi se dessine un avenir possible pour une École qui, sans renoncer à enseigner aux enfants « ce qui les réunit et ce qui les libère », le fasse avec le soutien de l'engagement collectif des parents. Des parents qui soient entendus – ce qui ne veut pas dire nécessairement approuvés – quand ils évoquent leurs

difficultés et témoignent de leurs incompréhensions. Des parents qui se sachent respectés et respectent ainsi leurs interlocuteurs scolaires. Des parents qui soient reconnus et « requalifiés », grâce à une interlocution positive avec les enseignants, pour échapper à la relégation systématique. Des parents qui ne vivent plus l'École comme une forteresse interdite, mais comme un lieu d'accueil et de réussite possible pour tous les enfants. Des parents qui ont compris que la posture de l'enseignante ou de l'enseignant, précisément en ce qu'elle diffère de la posture parentale, représente une chance essentielle pour favoriser les apprentissages de leur enfant, et de tous les enfants. Des parents qui voient dans l'accès de leurs enfants aux savoirs grâce à l'École le moyen de construire une société plus solidaire. Des parents qui assument tout autant leur rôle essentiel de filiation que le rôle pédagogique de l'École dans la construction de la démocratie.

Car, au fond, dès que nous levons un peu le regard au-dessus de nos pulsions du moment et de nos intérêts immédiats, nous savons bien que le bonheur de nos enfants – leur vrai bonheur s'entend – sera de vivre dans une société fraternelle et pacifiée, une société respectueuse des différences mais capable de se donner des buts communs, une société qui croit en l'éducation et en la démocratie. C'est pourquoi, en faisant confiance à une École qui affirme clairement ses valeurs et prépare concrètement, par ses programmes et ses méthodes, un futur désirable pour toutes et tous, les parents, non seulement ne se désintéressent pas de l'avenir de leur enfant mais préparent, en réalité, ce qui est, de très loin, ce que l'on peut vouloir de mieux pour eux. Mais il faut, pour cela que l'École et tous ses personnels sachent convaincre et montrer que c'est bien à cette construction d'un avenir meilleur qu'elle contribue, et que cela se manifeste au quotidien, pas seulement par des déclarations d'intention générales et généreuses, mais par un effort constant de mise en cohérence de ses principes et de ses actes.

Certes, rien de tout cela n'est facile et il nous faudrait ici le courage d'un nouveau Jules Ferry et l'intelligence pédagogique d'un nouveau Ferdinand Buisson. Mais, en attendant et là comme ailleurs, nous ne pouvons ni nous replier frileusement sur les recettes du passé, ni imaginer faire table rase de ce passé miraculeusement. Les relations entre l'École et les parents sont encore – et, sans doute, pour très longtemps, peut-être même pour toujours ! – assignées aux tensions, voire aux conflits. Fort heureusement ! Car le conflit est le corollaire de la démocratie. Le conflit est la seule alternative au totalitarisme. Le conflit permet d'éviter l'enkystement d'un système qui sépare définitivement les élus des exclus. Le conflit remet les choses en jeu, rouvre les perspectives, recrée du lien... Mais le conflit n'est pas la guerre ! C'est la capacité à réfléchir collectivement sur les

contradictions qui traversent les situations que nous vivons. C'est la capacité à expliciter nos désaccords et à construire des accords. Pied à pied. Modestement, sans que quiconque ne renonce à lui-même ni ne cherche à intimider l'autre.

Il faut nous réjouir d'être encore dans un pays et dans un temps où nul ne peut imposer arbitrairement sa vision du monde. Il faut nous réjouir de vivre dans une société où chacune et chacun est reconnu dans ses droits de citoyen. Il faut nous réjouir que plus personne ne puisse dire la vérité des autres à leur place, assignant la plèbe à l'obéissance et au silence... Mais il nous revient maintenant, si nous ne voulons pas risquer l'éclatement, si nous ne voulons pas voir les liens sociaux exploser sous la pression des intérêts individuels et des forces centrifuges de toutes sortes, de construire des institutions pour faire exister et contenir, tout à la fois, les conflits. Des institutions ouvertes à toutes et tous.

Des institutions qui se donnent les moyens d'entendre chacune et chacun. Des institutions portées par des hommes et des femmes formés au travail en équipe, à la méthodologie de l'écoute et de la prise de décision. Des institutions qui fassent de la formation initiale et continue de ses personnels une véritable priorité. Des institutions qui ne se gargarisent pas de jargon technocratique mais sachent construire des projets qui rendent chacune et chacun fiers de leur engagement collectif. Des institutions qui soient au plus près des territoires et qui en intègrent toutes leurs composantes. Des institutions fondées sur la coopération et non sur la compétition effrénée pour en prendre le contrôle. Des institutions qui tissent ensemble un nouveau paysage politique et permettent de mettre en place un nouveau contrat entre les parents et l'École. C'est évidemment, et tout à la fois, une affaire politique – au sens le plus noble de ce mot – et une affaire de professionnels reconnus et engagés, engagés parce que reconnus comme celles et ceux qui font le plus important métier du monde, celui de donner un avenir à notre futur.

On le voit : il n'est que temps de se mettre au travail pour cela et il faut remercier Georges Fotinos de nous apporter, à travers cet ouvrage, de précieuses analyses et de belles propositions pour avancer dans cette perspective.

Lyon, avril 2026

