

Les attentes éducatives des familles

Introduction

Des fausses évidences aux vrais défis

Xavier Pons
Florence Robine

Dans un contexte de mondialisation et de pression accrue sur l'École et ses résultats, où les impératifs de qualité de la formation et de réussite individuelle et collective deviennent prégnants, les attentes éducatives des familles – qu'on peut définir de manière générique comme l'ensemble des aspirations et des exigences des parents à l'égard de l'École en matière de réussite, d'épanouissement et de prise en charge de leurs enfants – semblent s'accroître, se diversifier et se complexifier à la fois. Comment rendre compte de ces évolutions ? L'enjeu est de taille pour les institutions scolaires bien sûr qui, dans de nombreux pays, tentent de mieux prendre en compte ces attentes dans leur logique de fonctionnement, mais aussi pour tout observateur désireux de comprendre à travers elles certaines mutations profondes des sociétés contemporaines.

Car c'est bien tout l'intérêt et toute la complexité du thème de ce numéro. À bien des égards en effet, les attentes éducatives des familles constituent un « objet carrefour », un point nodal particulièrement riche de l'analyse de nombreux phénomènes éducatifs : les liens entre éducation et instruction, entre instances de socialisation, entre intérêts privés et publics, particuliers et généraux ou encore entre le pouvoir politique, l'individu et les fondements de la citoyenneté. Il paraît dès lors indispensable de mieux saisir la subtile valse à trois temps des relations entre les familles, l'institution scolaire et la société, et de se poser la question de ce qui fonde son éventuelle spécificité ou au contraire la permanence de ses lignes de force. Ce numéro 63 de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* propose ainsi dix articles permettant de couvrir une variété de situations géographiques, sociales et culturelles.

STRUCTURE DU DOSSIER

Un premier groupe d'articles propose une synthèse des évolutions récentes des attentes éducatives des familles en les liant au fonctionnement et aux transformations soit spécifiquement du système scolaire, soit plus généralement du contexte politique ou sociétal dans lequel elles s'insèrent. Ainsi l'article de C. Lévi Alvarès s'intéresse-t-il aux implications des choix opérés au Japon

en faveur d'une différenciation croissante des établissements et d'une certaine sujétion de l'éducation aux ambitions individuelles. B. Moignard et M. Burgos analysent les conséquences ambivalentes sur les attentes éducatives des familles de la construction d'une école démocratique et « socialisante » au Brésil. G. Crozier fait de même mais dans un tout autre contexte, celui de la promotion d'un modèle néo-libéral d'éducation en Angleterre. K. Bodovski montre comment le « rêve américain » et l'idéal d'une égalité des chances pour tous se traduisent par une certaine opacité du paysage scolaire, et par la mise en œuvre par les parents de pratiques spécifiques aux effets contrastés sur la réussite des élèves.

Un deuxième groupe d'articles se concentre sur des dispositifs éducatifs spécifiques dont l'étude s'avère particulièrement instructive au moment d'analyser l'évolution des attentes des familles. Ainsi, C. Napporn et A. Baba Moussa montrent combien les familles béninoises investissent de plus en plus dans un accompagnement scolaire, certes peu encadré et non structuré, mais qui traduit une aspiration essentielle des parents. Ce regard est à la fois déplacé et généralisé à l'échelle d'un autre continent par M. Bray, dont l'article est consacré au tutorat extrascolaire privé en Europe, véritable « éducation parallèle », fort présente en Europe du Sud et de l'Est, de plus en plus importante en Europe de l'Ouest, et dont on pressent entre autres le lien avec les politiques publiques de sélection et d'orientation des pays. J.P. Pourtois *et al.* explorent la piste de la coéducation, dans le cadre d'une recherche-action conduite en Belgique, laquelle s'appuie sur des travaux menés depuis plus de trente ans en éducation familiale sur une génération d'enfants devenus jeunes adultes, puis parents à leur tour.

Un troisième groupe enfin, parfois également sur la base d'exemples emblématiques, se concentre plus spécifiquement sur l'intensification des attentes éducatives des familles populaires et sur leurs conséquences. S. Kapko s'intéresse ainsi à la mobilisation scolaire des familles populaires françaises, notamment autour de la question des devoirs, et s'attache à mettre à jour les implicites des rapports noués avec l'institution de l'École. A. Ibourk explore cette même problématique à travers le cas du Maroc, où le pays développe un ensemble de mesures destinées à favoriser l'implication des parents. C. Delay interroge quant à lui le concept « d'auto-exclusion », souvent invoqué, des familles populaires à partir d'une étude circonstanciée en Suisse romande.

QUATRE TENDANCES COMMUNES

La richesse de la mise en regard de ces contributions ne réside pas uniquement dans la diversité des expériences présentées mais aussi, et peut-être surtout, dans les tendances communes qui se dégagent, d'une aire géographique et/ou culturelle à l'autre. Quatre lignes de force se donnent à voir – sans prétendre au statut d'invariant anthropologique –, qui remettent en cause les idées reçues quelquefois véhiculées sur les attentes des familles.

Une intensification des attentes qui se généralise

Il ne surprendra pas que la compétition scolaire et les attentes éducatives des familles soient particulièrement fortes dans la plupart des pays développés, comme le montrent bien les cas du Japon et de l'Angleterre, où la course au « bon établissement » et le développement d'un véritable marché de l'éducation sont emblématiques. Mais il se dégage des articles de ce dossier l'idée que cette intensification des attentes familiales n'épargne pas, au contraire, des pays moins développés ou en évolution récente : l'exemple du Maroc montre la force de l'engagement parental dans la scolarité de leurs enfants et les espoirs qu'ils y placent, éléments que l'on retrouve également dans le cas du Bénin, où l'investissement des familles semble en plein essor, ainsi qu'au Brésil, dans un contexte de massification de la scolarisation.

De plus, cette forte tendance s'étend désormais à des groupes sociaux bien plus diversifiés que l'on se l'imagine couramment. Loin de ne concerner que les familles aisées, soucieuses d'investir massivement dans l'avenir de leurs enfants par le biais de la réussite scolaire, elle touche de plus en plus les familles populaires, en particulier dans les pays développés. Les parents ouvriers de Suisse romande rêvent ainsi que leurs enfants échappent au métier qu'eux-mêmes occupent, par le biais de la poursuite d'études longues. De même les immigrants mexicains et chinois, récemment arrivés aux États-Unis, font état de fortes aspirations pour la réussite scolaire de leurs enfants, et la perçoivent comme le vecteur essentiel de leur insertion dans la structure sociale américaine.

Il apparaît ainsi clairement qu'une tension entre des aspirations éducatives croissantes des familles et une compétition scolaire croissante s'est installée dans de nombreux pays, tension accentuée par les contextes socio-économiques, les effets de la mondialisation et se traduisant par une diffusion à de nouvelles catégories sociales de l'impératif de réussite scolaire. À l'évidence est battue en brèche la lecture convenue des pratiques éducatives des familles à travers le seul prisme de la classe sociale ou du milieu culturel, alimentant un discours souvent radical autour des parents « démissionnaires » principalement dans les milieux populaires.

Ces attentes varient fortement selon les groupes sociaux

Malgré tout, si les attentes éducatives des familles sont plus complexes et diversifiées qu'on ne le pense, si l'on peut noter une implication de plus en plus forte des parents issus de tous milieux et ceci dans la plupart des pays, subsistent cependant d'importantes différences entre les groupes sociaux. Ainsi l'étude de cas nord-américaine confirme-t-elle le lien fort entre la classe sociale familiale, les attentes éducatives des parents et le type d'accompagnement des

enfants. L'article anglais rappelle combien la libéralisation du marché de l'éducation a favorisé l'implication des familles blanches aisées ou de classes moyennes dans la course au « bon » établissement. La recherche-action menée par l'équipe belge a mis en évidence que ce qui différencie les groupes sociaux entre eux est moins l'implication plus ou moins importante des familles que la diversité des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les parents ; cet enrichissement a de plus un impact majeur sur la réussite scolaire des enfants et constitue l'un des axes d'accompagnement des familles. L'article suisse évoque, quant à lui, les aspirations « modestes » des familles populaires, entretenues par un fort sentiment d'incompétence qui entrave leur investissement personnel auprès de leurs enfants. Finalement, nous dit cet article, on a les attentes éducatives réalistes permises par sa position sociale.

Néanmoins, ces segmentations sociales se doublent d'autres facteurs de différenciation, qui viennent nourrir un paysage déjà complexe. Ainsi plusieurs auteurs soulignent-ils la grande prégnance des considérations ethniques, ou sexuées (États-Unis, Angleterre) : les familles noires ou afro-américaines ou encore d'autres minorités ethniques ont des attentes éducatives fort différentes de celles des familles blanches ; les attentes des familles sont aussi fort différentes selon que leur enfant est une fille ou un garçon.

Des attentes façonnées par l'École

On aurait pu s'attendre à voir émerger massivement l'idée selon laquelle l'évolution notable des attentes éducatives des familles traduisait des caractéristiques ou des évolutions sociétales et culturelles essentielles.

C'est d'ailleurs le cas dans certains articles : de nombreux auteurs rappellent que la crise économique et l'essor du chômage de masse ont contribué à transformer en profondeur le rapport à l'école des familles populaires, et à les convaincre que leurs aspirations sociales devaient s'adosser à une élévation de leurs ambitions scolaires. Certains auteurs, comme C. Delay dans son analyse du cas suisse genevois, considèrent même que ce phénomène prend racine dans une dévalorisation par la classe ouvrière de sa propre culture et dans l'intériorisation par ces parents de la disparition progressive de leur figure sociale. M. Bray montre combien, en Europe, le développement du tutorat extrascolaire s'adosse à une « marchandisation de l'éducation » devenue socialement acceptable. Les exemples des États-Unis et du Japon révèlent également combien des traits culturels caractéristiques, comme la poursuite du rêve américain ou la culture de l'excellence façonnent les aspirations des familles de classe moyenne. La volonté politique de démocratisation de l'école ou de la société dans son ensemble, éventuellement soutenue par des programmes sociaux, est également susceptible d'influencer les attentes et l'implication des familles comme au Brésil ou au Maroc.

Néanmoins, sans nier la pertinence de cette approche, le dossier met clairement en évidence une conclusion finalement plus « simple » et plus immédiate : l'évolution des attentes des familles est aussi la conséquence de la morphologie et des transformations des systèmes scolaires eux-mêmes. Ainsi la tradition de l'école scandinave d'être son propre recours, tant pour aider les élèves en difficulté que pour soutenir l'apprentissage des meilleurs, a-t-elle considérablement limité le développement d'une éducation parallèle, d'après M. Bray.

En tout premier lieu, fort logiquement, la plupart des auteurs soulignent que la massification généralisée des systèmes éducatifs a mécaniquement conduit, du fait de l'extension du champ de la scolarité obligatoire, à l'arrivée de nouvelles familles qui attendent de l'école qu'elle réponde à leurs aspirations d'ascension sociale et d'insertion de leurs enfants.

Mais, de façon plus subtile, il se dégage du dossier l'idée que le système éducatif définit souvent lui-même, plus ou moins explicitement, les alternatives qui se présentent aux parents ; alternatives qui définissent le champ des possibles et de ce fait structurent les attentes des familles.

Ainsi l'Angleterre a-t-elle incité les parents à s'investir dans le choix de l'établissement scolaire, en développant une politique concurrentielle entre écoles et une logique de classement et de palmarès. L'article sur le Japon montre comment la politique extrêmement normalisée d'orientation mise en place, à travers des outils de mesure complexes de la performance scolaire des élèves, a fortement orienté l'attente des familles. La manière dont l'école définit et organise « l'excellence » est donc un élément déterminant de l'approche des familles : on retrouve ce phénomène dans de nombreux pays européens du fait d'une orientation précoce ou de l'institution « d'évaluations à fort enjeu », nous dit M. Bray.

L'organisation du système scolaire contribue également à façonner les attitudes des parents ; ainsi, la mission centrale confiée au système éducatif brésilien de socialisation, de création d'une culture démocratique commune et de lutte contre le travail des enfants, a généré des attentes fortes dans le domaine des apprentissages académiques, rendues possibles par l'existence de deux systèmes scolaires public/privé très différemment dotés.

Il est intéressant de constater que ce phénomène de structuration des attentes des familles, modelées en quelque sorte par les évolutions de l'école, se produit même lorsque les parents ont une compréhension superficielle du fonctionnement de celle-ci, et de ses codes (Angleterre, Suisse, France). De ce point de vue, on peut considérer que l'examen des attitudes des parents joue un rôle de « miroir » de l'institution scolaire, reflétant à travers les peurs et les aspirations des parents ce qu'ils perçoivent de celle-ci et la confiance qu'ils lui accordent.

Une défiance croissante vis-à-vis de l'École

Les relations entre familles et école sont complexes et se sont souvent construites dans la défiance réciproque, comme le rappelle l'article de J.-P. Pourtois et de son équipe. On aurait cependant pu s'attendre à ce que la diffusion massive de l'impératif de scolarisation et de réussite scolaire s'accompagne d'une plus grande légitimité et d'une plus grande centralité accordées à l'École dans la formulation des attentes éducatives et des discours des familles.

Or nous lisons au contraire dans les articles du dossier que le recours généralisé à l'éducation parallèle traduit une défiance croissante à l'égard de l'École : ainsi sont interprétés l'explosion du tutorat privé en Europe, les « écoles après l'école » japonaises, les heures importantes de soutien prodiguées au Bénin, les travaux complémentaires demandés par certains parents français, la demande au Brésil de « plus d'école et mieux d'école ».

Cette défiance s'explique de plusieurs manières : l'incompréhension vis-à-vis des nouvelles méthodes pédagogiques, mise en évidence ici dans les cas de la France et de la Suisse, les revendications d'un suivi plus individualisé et le constat d'une incapacité croissante de l'école à constituer « son propre recours » (S. Kakpo), les doutes sur la compétence professionnelle des enseignants (en filigrane dans plusieurs articles) ou sur leur investissement (exemple du Bénin).

Ces évolutions engendrent de nouveaux positionnements des parents

L'arrivée massive de nouvelles familles dans le paysage scolaire, les transformations évoquées des systèmes éducatifs et la réévaluation des attentes des parents ont de fait mis à jour de nouveaux rôles pour ces derniers. Quelques figures assez significatives nous ont paru particulièrement intéressantes à relever, au gré des diverses études réalisées :

– les parents « délégateurs », qui loin d'être démissionnaires ou éloignés de la chose scolaire, ont plutôt un intérêt « à fleur de peau » (Suisse) qui les rend fort conscients de leur incompetence et les amène à déléguer à d'autres le soin d'emmener leurs enfants à la réussite ; ces parents sont quelquefois en situation de dépendance, réduits à une forme d'impuissance par rapport à l'institution (Maroc, États-Unis) ; mais on constate aussi qu'ils développent des comportements d'appropriation active de l'école (France) ;

– les parents « consommateurs », particulièrement dans les contextes où la marchandisation de l'éducation ou la mise en concurrence sont effectives (Angleterre, Brésil) ;

– les parents « contrôleurs », encore qualifiés de « *monster-parents* », très intrusifs dans l'école et adoptant un rôle de censeurs (Japon, Angleterre), qui sont ou qui pensent être au cœur des processus décisionnaires (Brésil), et

quelquefois investis d'un rôle de régulateur vis-à-vis des parents que l'on estime être d'un autre milieu ou ne partageant pas les mêmes valeurs (Angleterre, États-Unis) ; en surplomb, la catégorie des « bons » parents (Bénin, Angleterre), dont la définition varie selon le contexte culturel et social mais qui résume bien à la fois les attentes de l'École, les aspirations des familles et les injonctions morales qui leur sont faites.

Mais, de façon fort novatrice dans la plupart des articles, apparaît l'idée que la réalité des relations entre l'École et les familles se nourrit de toutes ces attitudes à la fois, traduisant ainsi un positionnement plus subtil des parents. Il se dessine finalement un panorama beaucoup plus riche et complexe que celui qui se dégage souvent des représentations usuelles de cette problématique. Le pouvoir ne se trouve pas toujours où l'on croit, et les relations de domination, de consommation marchent quelquefois de concert avec les sentiments de liberté ou les illusions d'appropriation. Ainsi les impératifs de « bon parent » ne restreignent-ils pas finalement les marges d'action, en incitant les familles à adopter une logique de fonctionnement dans laquelle les alternatives sont fixées d'avance ?

DES DÉFIS CRUCIAUX À RELEVER

Les constats empiriques que nous venons de relever, et que l'on retrouve dans des contextes variés, nous incitent à penser que la question des attentes éducatives des familles doit être analysée dans un cadre renouvelé, à la fois moins stéréotypé et plus prometteur. Pour terminer, non pas la discussion sur ces sujets mais cette introduction, nous aimerions pointer quelques enjeux, véritables défis lancés à l'école, qui nous semblent se dégager de ce dossier.

Bâtir un nouvel ordre éducatif et ne pas seulement détruire l'ancien

Le développement de la scolarisation a contribué à diffuser l'impératif et le bien-fondé d'une promotion sociale par le biais d'une école méritocratique et démocratique, un peu partout dans le monde. L'un des effets de cette diffusion a été de disqualifier la transmission et la reproduction de l'ordre existant au sein de certains groupes sociaux (« ne prends pas le même chemin que moi »). Le risque est que l'École en reste là, qu'elle se donne le noble objectif de lutter contre la reproduction sociale sans contribuer à donner aux familles les clés de leur *empowerment* éducatif, des repères éducatifs qu'ils pouvaient jadis trouver dans des pratiques sociales et culturelles (de classe par exemple) aujourd'hui disqualifiées.

Or sans cet accompagnement des familles (par l'École, mais aussi par d'autres acteurs et par un projet sociétal commun), les dérives peuvent être nombreuses, comme en témoignent plusieurs articles de ce numéro, mettant en

avant la marchandisation de l'éducation et l'exploitation commerciale des attentes et des peurs des familles, comme la montée de ségrégations de tous ordres *via* l'illusion d'une fausse libération des pouvoirs de décision. Cet accompagnement nouveau est encore, dans une large mesure, à construire ; il s'agit bien d'accompagner et non pas d'éduquer, voire de contrôler, les familles.

Se libérer des interprétations convenues concernant l'implication éducative des familles

Les catégories de pensée usuellement convoquées, de manière univoque, pour comprendre les attentes éducatives des parents, se trouvent battues en brèche par de nombreux auteurs. Il est urgent de se libérer des représentations de parents « démissionnaires », en rupture, ou au contraire uniquement consommateurs. Les figures sont en réalité multiformes, et souvent façonnées par le système éducatif lui-même. Ces distinctions n'empêchent-elles pas de penser les réelles dominations à l'œuvre, les aliénations et les pouvoirs, les blocages et les incompréhensions mutuelles ?

Remarquons ainsi que le fait que l'impératif de réussite scolaire soit partagé par des catégories sociales plus nombreuses et plus variées n'implique pas forcément que celles-ci adoptent les codes de l'institution scolaire ni même qu'elles les connaissent d'une part, et d'autre part que leurs réactions soient conformes aux attentes et aux cadres d'interprétation des professionnels de l'éducation eux-mêmes.



Ce dossier pose une question brûlante qui interroge le sens même de l'École dans notre société contemporaine. Au-delà des tentatives d'association ou d'intégration des parents à l'institution scolaire, n'est-on pas en train d'assister à un véritable renversement des valeurs de l'instruction et de l'éducation, où tout ce qui fait sens, réussite, et personnalisation se bâtit, dans les attentes des familles, en dehors de l'école *via* les aides diverses apportées, les dispositifs de soutien, la construction de l'excellence ? La réponse ne peut passer que par une reconsidération en profondeur des rôles de l'école et des parents, une compréhension mutuelle et une définition partagée de l'éducation, dans le respect des singularités de chacun.