

U-E-R de Sciences de l'Education

Jeannine PACAUD-BRETON

- **LES PARENTS ET**
L'ECOLE MATERNELLE -

Contribution à l'étude de la différenciation scolaire

-Thèse de 3^e Cycle -

Sous la direction de V. ISAMBERT-JAMATI

- PARIS 1981 -

LES PARENTS ET L'ECOLE MATERNELLE

Contribution à l'étude de la différenciation scolaire

Ref. 7563

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Sommaire

	page
AVANT-PROPOS	6
INTRODUCTION	7
 <u>CHAPITRE I</u>	
L'école Maternelle dans l'enseignement pré-scolaire	24
 I - <u>Les différentes structures d'accueil</u>	25
I-1 Les écoles maternelles	26
I-2 Les classes enfantines	30
I-3 Les sections enfantines	32
 II - <u>Les variations régionales</u>	37
II-1 Les variations géographiques	37
II-2 La scolarisation par âge	40
 III - <u>Milieu rural et pré-scolarisation</u>	41
III-1 Quelques caractéristiques de l'école rurale au niveau pré-scolaire	41
III-2 Pourquoi une moindre pré-scolarisa- tion en milieu rural	51
III-3 Les restructurations pédagogiques	62
 IV - <u>L'école Maternelle et ses utilisateurs</u>	66
IV-1 Evolution quantitative de l'école maternelle	66
IV-2 Les utilisateurs de l'école maternelle actuelle	71

CHAPITRE II

Maîtres/parents/école	85
A) <u>Les instituteurs</u>	86
I - <u>Appartenance sociale des institutrices</u> <u>"Proximités" avec d'autres classes</u> <u>sociales</u>	89
II - <u>Les instituteurs/leur métier</u>	103
B) <u>Les parents d'élèves</u>	141
I - <u>La notion de "parent d'élève"</u>	121
II - <u>Les différents parents face à l'école,</u> <u>leur information</u>	130
II-1 Quelques canaux d'information des familles	130
II-2 Les classes intellectuelles et l'école	140
II-3 Les classes moyennes face à l'école ..	151
II-4 Les classes populaires et l'école	158
III - <u>Les parents et l'école maternelle</u>	179

CHAPITRE III

Les relations familles/école	191
A) Quelques études sur l'école Maternelle	196
=====	
I - <u>Ecole Maternelle et milieu d'origine</u>	
<u>des enfants</u>	196
I-1 Fréquentation pré-scolaire et cursus scolaire	196
I-2 Les signalements d'enfants en maternelle	199
I-3 Les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine sociale de ces derniers	206
I-4 Sélection et pédagogie à l'école maternelle	212
II-- <u>Quelques occasions de pression des familles</u>	
<u>sur l'école maternelle</u>	217
II-1 Les dispenses d'âge à l'entrée au cours préparatoire	217
II-2 Le choix des parents face à l'école expérimentale	223
II-3 Le comité de parents	230

page

B)	Les relations parents/école au niveau =====	
	de petites sections d'école maternelle	240
	=====	
I	- <u>Méthodologie - Données recueillies</u>	241
II	- <u>Population d'étude</u>	245
III	- <u>Intentions et directives de l'E.M.</u>	248
IV	- <u>A propos de diverses occasions de</u> <u>"rencontre" familles/école</u>	252
IV-1	A propos du Règlement intérieur à l'école	252
	= a) diffusion du règlement	253
	= b) les thèmes de rencontre	254
	= c) les différents parents face au règlement	263
IV-2	Les entrées et les sorties	277
	= a) organisation des écoles	277
	= b) qui conduit l'enfant ? qui vient le chercher ?	279
IV-3	Les réunions de parents	284
IV-4	Les expositions, les fêtes	293
IV-5	Les aides matérielles diverses, les ateliers	295

page

V	- <u>Les attitudes des parents, leurs effets</u>	312
V-1	Les attitudes des parents face à l'enseignant et dans l'école	312
V-2	Les attitudes des parents face aux activités de la classe	321
V-3	Les attitudes des parents face aux productions de l'enfant	326
V-4	Les parents et la discipline à l'école maternelle	343
VI	- <u>Relations parents/école et situation des enfants au sein de la classe</u>	354
CONCLUSION		367
ANNEXE		378

AVANT PROPOS

Plus de 2.500.000 enfants sont inscrits actuellement à un enseignement pré-élémentaire (1) sur près de trois millions et demi en âge de l'être, soit trois quarts de cette population.

Pour ces enfants de deux à six ans, leur première rencontre avec l'école à un moment important de leur développement constitue sans doute une étape importante dans leur carrière scolaire (2).

Dans le cadre des difficultés rencontrées par les enfants dans les institutions éducatives, ce travail se propose d'aborder le fonctionnement de l'école maternelle sous un aspect particulier, celui des relations entre les familles et l'école.

- (1) En 1978-1979
 2.502.843 enfants étaient pré-scolarisés
 2.171.954 dans l'enseignement public, soit 86,78%
 et 330.889 dans l'enseignement privé, soit 13,22%
 cf : "le Délégué de l'Éducation" n°103 -
 Avril - mai - juin 1980.
- (2) L. LURCAT - "La maternelle : une école différente" 1976 - (CERF).
 L. LENTIN - "Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans" Ed. E.S.F.-1972.
 - "Du parler au lire" - Ed. E.S.F. 1977.
 R. COHEN - "L'apprentissage précoce de la lecture" P U F - 1977.
 Ouvrage du GEDREM "échec et maternelle"
 Syros 1980
 Recherches du SRESAS ex CRESAS (INRP)
 29, rue d'Ulm - 75005 PARIS

INTRODUCTION

En France, comme dans la plupart des pays occidentaux, l'école est en crise, remise en question par une société qui évolue et qui voit ses besoins insatisfaits.

Face à l'inadaptation de l'école et en particulier face à la multiplication des échecs scolaires, l'opinion publique s'alarme et constate que cette institution ne remplit même pas sa mission première et reproduit les inégalités qu'elle s'était proposée de réduire (I).

"L'école libératrice, celle des hussards noirs de la République, à qui on avait confié la tâche difficile d'apprendre aux enfants du peuple à lire, à écrire, à compter pour les faire déboucher sur une promotion sociale par rapport à leurs parents,

-
- (I) Dans son discours sur l'égalité d'éducation du 10/4/1870, Jules FERRY affirmait que :
 "le problème du siècle était de faire disparaître la plus redoutable des inégalités qui viennent de la naissance, l'inégalité d'éducation " (Cité par A. PROST : l'enseignement en France 1800 - 1967 A. Colin).
 - La Constitution du 27 octobre 1946 (IVe République) porte en son préambule : "La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture".
 (principe confirmé par la Constitution du 4 octobre 1958 - Ve République).

ne remplit plus correctement cette mission, alors même qu'on lui demande en plus d'épanouir et d'éveiller les enfants, ce qu'elle ne fait guère davantage dans l'ensemble" (2).

90% des parents interrogés par la Sofrès en 1973 sur le système d'enseignement français déclaraient "prioritaire" ou "très important" que l'école donne aux jeunes de tous les milieux les mêmes chances de réussir dans la vie (3). Or, il n'en est rien, toutes les recherches et réflexions en sociologie de l'éducation sensibilisent au fait que l'école "donne un statut légitime à l'inégalité" (4) tout se passe en effet comme si le système éducatif retraduisait en inégalité de réussite scolaire l'inégalité sociale (5).

(2) Le Monde (22 mars 1980).

(3) "Les parents d'élèves " (Sofrès), 2.000 interviews réalisés auprès d'un échantillon représentatif de parents d'élèves du primaire, du secondaire et du supérieur, cf : Actes du colloque national sur l'éducation Paris 1973 - (La documentation Française).

(4) TORSTEN HUSEN Influence du milieu social sur la réussite scolaire OCDE (1975).

(5) Voir à ce propos notamment :

- = v. ISAMBERT-JAMATI : Crises de la Société, crises de l'Enseignement - (puf 1970).
- = BOURDIEU et PASSERON : Les héritiers (éditions de Minuit 1964), La Reproduction (éditions de Minuit 1970).
- = C. BAUDELLOT et R. ESTABLET : l'école capitaliste en France (Maspero 1971) - L'école primaire divise (Maspero 1975).
- = R. BOUDON, l'inégalité des chances , A. Colin - coll. U 1973.
- = Ouvrage collectif du G.F.E.N-Doués, non Doués Ed. sociales 1974.
- = G. SNYDERS "école, classes et luttes de classes" puf 1976.

.../ ...

Certains travaux comme ceux du C.R.É.S.A.S et de L. LURCAT précisent que cette différenciation des destins scolaires des enfants s'opère précocement dès la maternelle et les premières années de l'école élémentaire (6).

La prise de conscience des dysfonctionnements de ce service public qu'est l'école, tant du côté des législateurs que des mouvements de parents et d'enseignants (pour qui, il faut le souligner, la situation est particulièrement inconfortable) a conduit à l'idée généreuse de "collaboration" entre les différents milieux de vie de l'enfant.

On a vu dans l'isolement de l'école, son absence de lien avec la société, une des causes de l'échec scolaire et la nécessité d'aménager des rapports entre tous ceux qui, à différents titres, exercent une influence sur l'enfant.

-
- ..(5)....= Les grandes écoles et la sélection
(Le Monde 26/6/78).
= Tous les travaux de l'INED dans la revue Population.
= Les recherches du SRESAS (ex CRESAS)
INRP 29, rue d'Ulm 75005 PARIS.

- (6) Problèmes posés par la déviance à l'E.M
cahier du CRESAS n°7 (1972).
- Pourquoi les échec scolaires dans les premières années de la scolarité (CRESAS)
(Recherches Pédagogiques n°68 - 1974).
- Nouvelles études sur l'échec scolaire
(SRESAS, ex. CRESAS) n° 95 Recherches Pédagogiques - 1978).
L. LURCAT - La Maternelle, une école différente (Cerf 1976).
- Une école Maternelle -
Stock (1976).

Le GFEN précise : "L'enseignant est actuellement enfermé dans le système scolaire rigide et cloisonné qui l'utilise et qu'il importe de déverrouiller, d'ouvrir au vent du large, même si celui-ci risque de vous entraîner sur les chemins inconnus de l'aventure et de l'insécurité ...

L'école ne peut plus s'enfermer en elle-même, à l'abri des structures épaisses et rigides qui la séparent du monde mais il lui faut comprendre que le monopole de la formation est en train de lui échapper et qu'il lui faut le reconnaître ; reconnaître que l'éducation d'un jeune dans le monde d'aujourd'hui doit se réaliser par une action concertée, cohérente et unifiée de tous ceux qui, à quelque titre que ce soit, sont en fait responsables de l'enfant et des enfants" (7).

Pour L. LEGRAND (8), "la coupure de l'école face au monde parental est un des aspects les plus marquants de l'école française". Pour cet ancien directeur de recherches de l'Institut national de la Recherche Pédagogique, la quasi inexistence d'études conduites dans le domaine parents/école "traduit à lui seul une caractéristique de notre système éducatif". L'école française est un "champ clos". "Tout concourt à cette coupure. L'histoire de notre système éducatif et de l'école publique

(7) Extrait de "l'Etablissement scolaire, unité éducative", ouvrage du GFEN, collection E3, Casterman 1977.

(8) L. LEGRAND, pour une politique démocratique de l'éducation (puf 1977).

en particulier rend compte de ce fait (9).
 L'école publique a été conçue comme "libératrice" par ses fondateurs, c'est-à-dire comme devant réformer la société par la transformation des mentalités et ce souvent contre le milieu. L'enseignant a été voulu fonctionnaire de l'Etat Républicain pour le soustraire à l'influence du milieu dominé par le Clergé". "L'enseignant actuel continue à percevoir le milieu proche et les parents en particulier comme un milieu extérieur à tenir à distance et dont les empiètements institutionnalisés par la reconnaissance des associations de parents d'élèves sont ressenties comme atteinte à son autonomie et à sa responsabilité".

Selon J. VEDRINE, c'est vers les années 1960 que l'idée de la participation des familles à la gestion de l'école avec les administrateurs scolaires, les enseignants et les élèves passe des dossiers et des écrits de quelques spécialistes au domaine public : "Pittoresque dans un texte de revue, provoquante mais sans conséquence immédiate dans les motions des congrès fédéraux de parents d'élèves, l'idée fait son chemin avec son contenu dynamique. Elle éclate dans les jours de mai 1968 sous le nom de "participation" offrant à tous une solution presque mythique pour sortir des impasses

(9) Dans les cahiers dressés en vue de la réunion des Etats Généraux de 1789, la nécessité de pourvoir à l'enseignement populaire est unanimement proclamée. Par tout le royaume on réclame l'établissement d'une "éducation nationale" dont l'Etat aurait la charge et la responsabilité. "Les enfants de l'Etat disait LA CHALOTAIS doivent être élevés par les membres de l'Etat" c'est l'origine de notre école publique (code Soleil p. 57).

multiples" "La participation a été réclamée par 95% des parents d'élèves regroupés, admise et même encouragée par 95% des enseignants syndiqués" (IO).

Aujourd'hui, la collaboration entre parents et école existe officiellement. Un récent "courrier de l'éducation" (II) titre : "Les parents à l'école, dix ans de participation". En 1968-69, en effet, les parents d'élèves furent admis pour la première fois au conseil d'administration des établissements secondaires. Leur participation aux conseils de classes restait alors soumise à l'approbation du Conseil d'administration. Depuis le décret du 28 décembre 1976, les représentants des parents sont membres de droit du conseil d'établissement (qui a succédé au conseil d'administration) et du conseil de classe sauf pour les responsabilités pédagogiques attribuées au conseil des professeurs.

Pour améliorer la concertation dans les établissements scolaires (les parents étant "pour une grande partie de la scolarité les interlocuteurs privilégiés des éducateurs"), le projet de "modernisation du système éducatif" (1975) de Monsieur René HABY, Ministre de l'éducation, a prévu un certain nombre de dispositions permettant de "faire fonctionner efficacement la communauté scolaire". Monsieur HABY précise : "La modernisation du système éducatif français à laquelle je m'attache fait

(IO) Jean VEDRINE - Les parents, l'école. Edition Casterman - n° 3 (1971).

(II) Septembre 1979.

l'objet depuis de nombreux mois d'une vaste et active concertation.

Concertation auprès de toutes les personnalités compétentes en matière de pédagogie pour élaborer tous les programmes d'études de la maternelle au baccalauréat, et concertation auprès des parents ou de leurs représentants pour ajouter à cette modernisation une dimension nouvelle touchant au cadre et au style de vie des enfants. J'attache en effet une très grande importance au rôle des parents et de la famille en général car la vie scolaire d'un enfant n'est absolument pas indépendante de la vie familiale".

Aujourd'hui, si l'idée de la collaboration entre parents et établissements scolaires est bien entrée dans les textes, dans les faits, elle fonctionne avec plus ou moins d'empressement, de conviction, de satisfaction. Elle est trop neuve, trop dynamique pour être mise en oeuvre sans méfiance, sans résistance. Elle reflète la diversité des positions et attitudes et attentes des partenaires en présence.

Pour J. VEDRINE, cette idée a plusieurs visages : "Pour les uns c'est une panacée, un remède miracle à tous les maux, à toutes les insuffisances de l'école et de la société. Pour d'autres c'est la dernière trouvaille de la société de consommation, une habileté pour fournir au pouvoir des compères et des complices, pour endormir la contestation, pour dévier et récupérer le mouvement de réforme et de révolution. Enfin pour beaucoup c'est un

thème à la mode qu'on utilise sans croire à ce qu'il signifie et parfois sans le savoir."

Un sondage de la Sofrès sur "les Français et les problèmes de l'éducation nationale" (I2) fait apparaître qu'en matière de changement et de réforme pédagogique, il existe deux grands groupes d'attitudes. Les classes sociales privilégiées se présentent comme plus ouvertes aux changements, plus favorables aux réformes, peu axées sur la discipline, ambitieuses pour leurs enfants, informées sur l'école et généralement critiques face à elle. Les autres classes sociales occupent des positions plus ou moins éloignées de celles-ci. Les cadres moyens se rapprochant le plus du modèle décrit ci-dessus, suivis avec un certain décalage par : les employés, puis très loin les ouvriers, les petits commerçants, les ouvriers agricoles et petits paysans. Ces dernières catégories sociales se montrent notamment plutôt attachées aux traditions, aux méthodes qu'ils ont connues, en gros beaucoup plus conservatrices et faisant confiance à l'école.

"Il n'est pas possible de traiter de façon unique les attitudes des parents devant l'école" déclarait F. GAUSSEN en rendant compte de cette enquête (I3). On peut faire en effet l'hypothèse que l'école traitera de façon différente les attitudes des familles face à elle.

(I2) Juin - Août 1973.

(I3) "Le Monde" 18 septembre 1973.

De par leur appartenance sociale, les parents entretiendront des relations différenciées avec l'école, entraînant des effets également différenciés d'une part sur l'école, d'autre part sur les enfants en ce qui concerne leur insertion dans cette institution.

La situation est d'autant plus complexe et le "tissu relationnel" d'autant plus "bariolé" que les différentes fédérations de parents et les différents syndicats d'enseignants sont eux-mêmes divisés. De plus, il faut tenir compte des positions de principe des uns et des autres et des comportements individuels des adhérents.

Si l'on essaye d'y voir un peu plus clair, on est frappé par l'abstentionnisme croissant des parents aux élections dans les écoles, (qu'il s'agisse des parents affiliés à la Fédération LAGARDE, aujourd'hui SCHLERET, classée au centre ou à droite, ou à la Fédération CORNEC, aujourd'hui ANDRIEU, se situant à gauche).

Près de deux familles sur trois ne se soucient pas aujourd'hui de voter pour désigner leurs représentants au sein de l'école. De 50,65% en 1977-78, le taux de participation est passé à 42,37% l'année suivante et à 37,83 en 1979-80 (I4). Tout se passe comme si les parents découragés par le peu de cas qui est fait de leur présence se détournent de plus en plus d'une instance purement délibératrice, constamment "doublée" par le "conseil d'école"

(I4) Le Monde 8/2/80.

où siègent aussi les enseignants et qui prend les décisions (I5).

Pour les parents de toutes tendances (I6), la participation qui s'instaure au travers de cette structure est dérisoire. Il s'agit d'une fausse participation limitée au secteur de la vie matérielle. Le conseil d'école n'a aucun pouvoir de décision et il n'est même pas le lieu de rencontre qu'il aurait pu être. En effet, le décret n° 76. 1301 du 28 décembre 1976 article 17 précisait : "indépendamment des autres questions dont il peut être saisi, le conseil d'école est expressément consulté sur le règlement intérieur de l'école, les modalités de l'information mutuelle des familles et des enseignants, les transports scolaires, les classes de nature, la garde des enfants, les cantines, les activités péri et post-scolaires,

(I5) Le Monde de l'Education

- "Les conseils de classes : La tromperie" (mars 1979).
- "Conseils de classes : la parole aux parents" (avril 1979).
- "Le sabotage des conseils d'écoles" (Sept. 80).

(I6) Pour la Fédération LAGARDE : "Le grand dessein initial que nous avons marqué de notre empreinte a perdu sa crédibilité"....

"la participation dans les écoles : une nébuleuse informe. Bilan bien sombre et décevant" (Le Monde 9 mai 1978).

- Pour la Fédération CORNEC, selon une enquête réalisée en janvier 1980 auprès des conseils locaux "Les parents souhaitent des interventions plus larges et ne pas être mis à l'écart des problèmes pédagogiques". "Sans s'immiscer dans le choix des méthodes, nous devons pouvoir les connaître, en discuter et en comprendre les finalités (La famille et l'école, revue de la FCPE).

l'hygiène scolaire. En fait, le premier membre de phrase (indépendamment des autres questions dont il peut être saisi) est très souvent scotomisé et les problèmes pédagogiques notamment soigneusement évités (I7).

Face à l'attitude à adopter à l'égard des parents et aux mesures à prendre, les enseignants sont partagés.

- Pour le SGEN (minoritaire dans l'enseignement primaire), le conseil d'école doit devenir un instrument de décision collective et démocratique. Alain FOUQUIE et Clément GOUSSU précisent (I8) : Ce que pourrait et devrait être, selon ce syndicat, le rôle des parents dans l'école : "essentiellement celui d'interlocuteurs et d'intervenants, celui de partenaires avec lesquels les personnels ont à confronter régulièrement et librement leurs projets et points de vue, afin qu'à tous les échelons de notre société, l'éducation soit en effet l'objet d'un débat et donc d'un progrès permanent. Celui de co-éducateurs avec lesquels échanger périodiquement des informations et des suggestions au sein de l'équipe éducative. Celui d'usagers avec lesquels

(I7) D'après le sondage de la Sofrès de février 1978 (pour le Monde de l'Education) 52% des enseignants étaient opposés à la participation des parents à la définition des activités pédagogiques et du contenu de l'enseignement.

(I8) Cahiers pédagogiques n° 177 octobre 79.

partager les initiatives et les responsabilités ...". "Une chose doit être soulignée : l'important n'est pas d'élaborer de belles théories sur le rôle des parents à l'école mais que, quelles que soient les formules envisagées, soient impliqués tous les parents".

- André HENRY précise pour la FEN (19) :
 "La FEN a appuyé l'attitude du SNI-PéGC quand le ministre de l'Education a tenté de faire mettre en place les conseils d'école, non pas comme des instances de dialogue et de concertation mais comme des alibis. Nous avons alors indiqué que les conseils d'école ne devaient pas être rejetés en tant que tels mais qu'ils n'avaient d'intérêt que s'il était possible d'y discuter de choses sérieuses. L'expérience des conseils d'établissement dans les établissements du second degré était suffisamment probante (20) pour que nous ne laissions pas le ministre tenter de faire croire aux parents qu'une concertation réelle se mettait en place au travers des Conseils d'école.

Depuis cette époque nous sommes beaucoup plus ambitieux et nous entendons donner tout son sens à la gestion tripartite.

(19) Le Monde de l'Education - sept. 1980

(20) V. ISAMBERT et Jean GARY dans "le fonctionnement des conseils d'administration de quelques lycées techniques de la région parisienne" (ronéoté INRP - UER René Descartes) montrent le caractère non représentatif et très formel de la participation des parents au fonctionnement des établissements.

Fidèle à notre orientation et cherchant à assumer toutes nos responsabilités", la FEN avec la FCPE ont précisé dans leur déclaration de mars 1980 : dans l'immédiat, parce qu'elles sont soucieuses d'organiser et d'harmoniser au mieux leurs intentions communes, qu'elles entendent utiliser les structures existantes pour que soient recherchées toutes les possibilités de rencontres, de dialogue et de concertation".

- Le SNI quant à lui continue à considérer comme domaine réservé tout ce qui touche à la pédagogie mais il affirme souhaiter des réunions fréquentes et directes entre parents et enseignants "Des parents délégués sont inutiles, ils ne transmettent aucune information. Rien ne vaut des contacts directs et individuels pour les cas particuliers ou bien des réunions par associations de parents d'élèves pour les problèmes généraux". Le conseil d'école est devenu "formaliste et insuffisant". "Les structures administratives mises en place d'autorité ne peuvent pas remplacer l'élan individuel (21) Ce contact direct avec les familles fortement souhaité par le S N I était également présent dans le projet de Monsieur HABY : "Le comité de parents n'excluera pas la relation directe que bon nombre d'enseignants aiment à avoir avec les parents d'élèves. Au niveau de l'école maternelle, cette relation prend un sens particulier et je souhaite cette collaboration pour le plus grand bien de l'enfant".

(21) Cité dans le "Monde de l'Education", septembre 1980.

Madame TERNY chargée de mission au cabinet du Ministre insistait à Sèvres l'année suivante : "La loi du 11 juillet 1975 fait allusion à la création d'un comité de parents dans chaque école ... cette structure sera facile à mettre en place dans l'enseignement élémentaire mais pour l'école maternelle, il me paraît préférable que prime la liaison individuelle entre la maman et l'institutrice de son enfant" (22).

L'école Maternelle, selon l'expression de Monsieur HABY, est par définition "orientée vers la famille et ouverte sur elle". En effet, compte tenu de l'âge des élèves, familles et école s'y fréquentent de façon plus obligée et plus visible qu'à un autre moment de la scolarité ; les parents notamment entrent dans l'école et ont la possibilité de s'entretenir directement avec l'institutrice de leur enfant. Des relations existent donc entre ces deux milieux de vie des enfants qui se reconnaissent l'un et l'autre des missions d'éducation (23).

(22) Sèvres 20 et 24 mars 1976 "Familles et Collectivités de jeunes enfants" colloque CNAF.

(23) "La première institution éducative est constituée par la famille car c'est elle qui participe à la socialisation de l'enfant, contribue à son développement et exerce la première un contrôle sur son comportement. Le rôle de la famille est prépondérant et détermine d'une manière notable tout l'avenir de l'enfant (tout particulièrement ses chances de promotion, sa scolarisation future, etc.. La famille contribue déjà à la différenciation des individus en transmettant à l'enfant son propre modèle culturel. Cela est vrai pour tous les types de sociétés, qu'elles soient traditionnelles ou hautement industrialisées.

Il m'a paru intéressant d'examiner là divers aspects de la collaboration école- familles ainsi que la nature de cette collaboration et ses conditions. J'appréhenderai des accords, des conflits, des oppositions, des adaptations, des interpénétrations.

Du fait que l'école maternelle est aujourd'hui réclamée par toutes les familles, "ouverte à toutes" et fréquentée par les enfants issus de toutes les classes sociales, à la suite d'une démarche volontaire de leurs parents (l'école maternelle n'étant pas obligatoire), j'ai pensé qu'il y avait là une situation privilégiée susceptible d'apporter des informations au problème de l'interrelation familles/écoles et à ses effets.

- Dans une première partie, je situerai l'école maternelle par rapport aux autres structures d'éducation pré-scolaire. Dans ce cadre, le cas particulier de l'école en milieu rural suggérera la complexité de l'interdépendance entre l'école et le milieu de vie élargi des enfants.

..(23)...Le second milieu qui exerce une influence considérable .. est constitué par ce qu'on appelle les groupes de pairs dont l'influence est variable selon la société, le milieu familial
 Le troisième groupe des institutions éducatives est constitué par le système d'enseignement pris dans un sens large....
 Selon la société et la période historique, la contribution de ces divers groupes varie considérablement".
 Janina LAGNEAU "les institutions éducatives" dans "Education et pédagogie". Larousse 1977.

Les facteurs qui contribuent aux inégalités devant l'éducation s'avèrent multiples. On se rendra compte au cours du travail que ces inégalités reflètent les inégalités sociales et les orientent.

Un regard sur les utilisateurs actuels de l'école maternelle conduira à s'interroger sur le rôle et la fonction de cette institution aujourd'hui.

- Une seconde partie, par le biais d'enquêtes et d'études diverses, situera les partenaires (enseignants et parents) acteurs sociaux avec leurs "savoirs", leurs attentes.

Face aux "savoirs" de l'école, le rôle des différents "savoirs" des parents sera abordé.

- Un troisième chapitre tentera d'approcher une dynamique entre familles et école, à la fois par une analyse de travaux se rattachant au thème et par un travail personnel mené sur le terrain de l'école maternelle. Ce dernier décrira et analysera une réalité familière, quotidiennement vécue par ceux qui s'y trouvent. Il abordera la collaboration entre l'école maternelle et les familles des plus petits élèves.

J'ai choisi cette période de scolarité car il m'a semblé que les relations parents/école/enfants pouvaient y être moins tendues et moins inquiètes : parents et instituteurs se rencontrent hors d'une période d'apprentissages typiquement "scolaires" ou d'un moment "charnière" comme l'entrée à l'école primaire.

Nous appréhenderons pourtant dès ce début de la scolarité, des relations très diversifiées entre les différentes familles et l'école, éclairant les différents degrés d'insertion des enfants à l'école maternelle. Des relations privilégiées entre cette institution et certaines classes sociales seront dégagées.

Par ailleurs, dans l'état actuel de la collaboration entre les familles et l'école, il m'a semblé que quel que soit le niveau de scolarité, l'analyse d'une expérience menée dans ce domaine (avec ses réussites, ses échecs et ses difficultés) présentait l'intérêt d'aider à la réflexion et d'orienter d'autres pratiques.

Une meilleure appréhension de certains rapports de force pourrait notamment conduire les enseignants à d'autres modalités de relations avec les différentes familles au bénéfice de tous les enfants.

Chapitre I

L'ECOLE MATERNELLE
DANS L'ENSEIGNEMENT PRESCOLAIRE

Ce chapitre se propose de faire le point sur ce que l'on sait des conditions dans lesquelles se déroule la scolarité première et de préciser la place occupée par l'école maternelle à la fois dans les différentes structures de l'enseignement pré-élémentaire et dans les différentes régions (régions urbaines, régions rurales notamment).

La loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation précise :

"Les classes enfantines ou les écoles maternelles sont ouvertes en milieu rural comme en milieu urbain aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire.

A l'âge de 5 ans, tout enfant doit pouvoir, selon le vœu de sa famille, y être accueilli ou, à défaut, être admis dans une section enfantine d'une école élémentaire" (1).

(1) "Les écoles maternelles sont des établissements de première éducation où les enfants des deux sexes reçoivent en commun les soins que réclame leur développement physique, moral, intellectuel. Dans les communes comptant moins de 2.000 habitants dont 1.200 agglomérés, l'école maternelle peut être remplacée par une classe enfantine annexée à une école élémentaire. Dans les écoles maternelles et les classes enfantines, les enfants peuvent être admis dès l'âge de 2 ans révolus et restent jusqu'à l'âge de 6 ans. Décret organique du 18 janvier 1887 article I, modifié par le décret du 15 juillet 1921".

I - LES DIFFERENTES STRUCTURES D'ACCUEIL

Elles comprennent :

- les écoles maternelles.
- Les classes enfantines.
- Les sections enfantines.

Elles varient par :

- L'âge d'admission des enfants.
- L'organisation des classes.
- La nature des moyens matériels et éducatifs disponibles.

Les enfants qui y sont accueillis se répartissent de la façon suivante entre l'enseignement public et l'enseignement privé : (2)

tableau n° 1

	Public	Privé
- Ecoles maternelles	84%	9%
- Classes enfantines	10%	81%
- Sections enfantines	6%	10%
	100%	100%

A ce niveau de scolarité, on remarque que la majorité des élèves du Public sont dans les écoles maternelles (84%) et que la majorité des élèves du Privé se trouve dans les classes enfantines (81%).

(2) Le Délégué de l'Education n° 103 - Juin 1980

En ce qui concerne les sections enfantines, les pourcentages sont faibles dans l'enseignement public comme dans l'enseignement privé.

A noter également que depuis dix ans la part de l'enseignement privé dans l'ensemble du pré-scolaire tend à diminuer : (3)

tableau n° 2

	Public	%	Privé	%
1967 - 68	1.688.442	84,88	301.641	15,12
1978 - 79	2.171.954	86,78	330.689	13,22

1-1 Les écoles maternelles

Elles reçoivent la majorité des enfants du pré-scolaire. En 1977-78, le Ministère de l'Education dénombrait 1.895.583 enfants pré-scolarisés en maternelle (1.864.520 enfants dans le secteur public et 31.063 dans le secteur privé). Ils étaient scolarisés dans 57.514 classes (56.611 dans le public et 903 dans le privé).

- Les écoles maternelles sont des établissements qui accueillent les enfants de 2 à 6 ans, c'est-à-dire jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire (l'obligation scolaire commence pour l'enfant dans l'année où il atteint ses six ans, entre le 1er janvier et le 31 décembre (4))

(3) Le Délégué de l'Education n° 103 -

(4) Circulaire du 29/8/57

ce qui signifie que :

- les enfants qui ont moins de 5 ans 9 mois au

.../ ...

- Le personnel enseignant est constitué d'institutrices de même niveau, même formation, même carrière et même rémunération que les institutrices des écoles élémentaires (5). Le cadre administratif est le même que celui de l'école élémentaire (mêmes congés scolaires, même temps de travail).
-

...(4)... 1er octobre doivent obligatoirement être maintenus à l'école maternelle pour la durée de l'année scolaire.

- les enfants qui n'ont pas 6 ans révolus au 1er octobre mais qui ont plus de 5 ans 9 mois peuvent être maintenus à l'école maternelle pour la durée de l'année scolaire,
- les enfants qui ont 6 ans révolus au 1er octobre doivent passer directement à l'école primaire (circulaire du 13 mars 1950).

Des possibilités de dérogation existent mais doivent toujours revêtir un caractère exceptionnel :

- " il n'est pas question de faciliter l'admission au C.P. des enfants de 5 ans. Il ne s'agit en fait que de ne pas retarder quelques enfants précoces en leur opposant la stricte réglementation" (circulaire du 19/6/1970. Nous verrons au chapitre III qui sont ces enfants précoces).

- (5) Le personnel enseignant des écoles maternelles a été progressivement inséré dans le cadre général du personnel des écoles élémentaires (en 1881, lors de l'établissement officiel de l'école maternelle en France, le personnel ne bénéficiait pas des mêmes avantages que les maîtres de l'école élémentaire).

Ce n'est qu'en 1921 que les institutrices ont obtenu le même temps de service hebdomadaire, les mêmes congés que leurs collègues du primaire ainsi qu'une formation commune dans les écoles normales.

- Le financement du personnel enseignant est assuré par l'Etat. Par contre, le personnel de service dont la présence est obligatoire est rémunéré par les municipalités (6).
- Les constructions sont à la charge des collectivités locales. Subventionnées par l'Etat, elles appartiennent aux municipalités qui en assurent le fonctionnement matériel et l'entretien (7).

(6) "La présence d'une femme de service est obligatoire dans une école maternelle ou une classe enfantine (décret organique du 18/1/87).

"Toute école maternelle doit bénéficier des services d'un personnel spécialisé de statut communal" (décret du 28/12/76 - article IV).

"Les femmes de service sont chargées de l'assistance au personnel enseignant pour les soins corporels à donner aux enfants ainsi que la mise en état de propreté des locaux et du matériel scolaire" (arrêté du 28/2/76).

(7) "Dans les communes de plus de 2.000 habitants dont 1.200 agglomérés, les E.M sont conventionnellement obligatoires. Lorsque la décision de création est prise, la commune se trouve engagée et doit maintenir l'ouverture de l'école. Dans les communes plus petites, les E.M (et les classes enfantines) sont facultatives, le fait même de leur ouverture et de leur existence n'oblige pas la commune à les maintenir " (R. GUILLEMOTEAU et R. MAYEUR, traité de législation scolaire et universitaire - tome 3, page 92, A. COLIN 1970).

(Une école conventionnellement obligatoire est une école publique où l'obligation de dépenses de la part de la commune dépend seulement d'une convention établie entre l'Etat et la commune concernée.

Au contraire, une école obligatoire est une école que la loi fait obligation à la commune de créer et d'entretenir).

- L'école est composée d'une ou plusieurs classes selon le nombre d'inscrits (8). L'équipement comporte un matériel éducatif diversifié, un mobilier spécialisé et, en plus des salles de classes, des locaux spécifiques : salles de jeux, de repos, de propreté .. (9).

En ce qui concerne le rôle de cette structure, il a été défini récemment ainsi : (10)

"L'école maternelle contribue au développement de la personnalité de l'enfant sous toutes ses formes : corporelles, intellectuelles, affectives. Elle entraîne l'enfant à l'usage de ses différents moyens d'expression et le prépare à recevoir ensuite la formation donnée par l'école primaire. Elle permet la détection précoce et le traitement pédagogique des handicaps éventuels.

- (8) Un texte sorti en mai 1976 abaisse le seuil d'ouverture à 35 élèves inscrits par classe.
Le Conseil National de décembre 1979 a retenu le principe d'une limitation des effectifs à 30 par classe dans les écoles maternelles et les classes enfantines (cf. Ecole libératrice n° 18 du 9/2/79.)
- (9) D'après Etudes et Documents n° 29 de 1974, les salles de repos n'existaient que dans 2/3 des écoles et leur capacité était insuffisante.
- (10) "Le courrier de l'Education n° 42 du 3/1/77.

Elle favorise ainsi l'égalisation des chances (11)
tout au long de la scolarité ultérieure".

I-2 Les classes enfantines (12)

D'après les statistiques du Ministère de l'Edu-
cation on comptait en 1977 - 1978 :

505.519 enfants scolarisés en classes enfantines
225.115 dans l'enseignement public et
280.404 dans l'enseignement privé.

Elles sont annexées à une école primaire élé-
mentaire et, de ce fait, placées sous la responsabi-
lité administrative du directeur de cette école.

- (11) Les travaux du VIIème Plan pour les années 1976-80 ont abordé les problèmes posés par une poli-
tique de réduction des inégalités sociales.

Parmi les choix qui relèvent de cette politique,
on note la contribution que pourrait apporter
l'école maternelle : "Une attention particulière
doit être attachée à la détection précoce et à
la lutte contre les handicaps qu'ils soient liés
ou non au milieu socio-culturel d'origine. Le
développement de l'enseignement pré-élémentaire
constitue un moyen d'action efficace dans ce do-
maine".

(Rapport de la commission des inégalités socia-
les.

La Documentation Française - Mars 1975 - pa-
ge 27).

- (12) Jusqu'en 1921 ces classes étaient définies com-
me "le degré intermédiaire entre l'école mater-
nelle et l'école élémentaire". Elles étaient an-
nexées à une école maternelle ou à une école pri-
maire et recevaient des enfants depuis l'âge de
4 ans à 7 ans au plus (décret du 18 Janvier 1887.
Ces enfants devaient y recevoir "un commencement
d'instruction élémentaire".

Elles dépendent cependant de l'inspection départementale des écoles maternelles et fonctionnent en principe comme les classes des écoles maternelles ; elles doivent disposer du même équipement et des mêmes moyens en personnel et en matériel.

Une circulaire du 10 avril 1922 précise que :
"l'école maternelle et la classe enfantine ont désormais même clientèle et même mission. La classe enfantine n'est qu'une école maternelle à classe unique annexée à une école élémentaire. Qu'ils soient dans une école maternelle ou dans une classe enfantine, les enfants doivent recevoir la même éducation suivant les mêmes méthodes".

Ces classes peuvent recevoir des enfants dès l'âge de 2 ans et jusqu'à 6 ans. En fait, elles reçoivent peu d'enfants très jeunes (Peut-être justement du fait qu'elles sont installées à l'école primaire :

Les familles peuvent estimer que les classes enfantines n'offrent pas les meilleures conditions d'accueil pour les tout-petits et leur préfèrent peut-être d'autres structures, (crèches collectives, crèches familiales ...).

Les textes officiels amalgament classes enfantines et écoles maternelles. Cependant, du fait que ces classes sont implantées à l'école élémentaire, il est en effet à craindre que les enfants

soient privés d'une partie de l'environnement adapté à leur âge et qui existe en général dans les écoles maternelles (13).

I-3 Les sections enfantines

En 1977 - 1978, on relève dans les statistiques du Ministère de l'Education 174.870 enfants dans les sections enfantines (141.174 dans l'enseignement public et 33.696 dans l'enseignement privé).

(13) cf brochure sur "l'Ecole Maternelle Française" n° 6.104 du C.N.D.P (1977) - (les instructions de 1972 sur les constructions des E.M sensibilisent au rôle de l'architecture, de l'aménagement des locaux et des abords de l'école dans le développement de l'enfant).

ex : Si un enfant isolé peut trouver dans une cour dénudée, mais vaste, des stimulations à des comportements naturels de course, de saut, il ne saurait se contenter longtemps d'un tel environnement. Des obstacles sont nécessaires à la formulation de problèmes conduisant à la réflexion et à l'adaptation : "l'animation" des cours et des pelouses par des appareils, des constructions en volume en favorise l'éveil.

- L'organisation matérielle de l'école ou de la classe, tout en favorisant l'autonomie des enfants, leur permettra de satisfaire leur besoin naturel d'ordre et de rangement.
- Des ateliers ou des aires fixes seront aménagés pour les activités et travaux de construction et de fabrication (établis avec outils divers), le modelage (bacs à terre maintenue humide, tournette), le dessin et la peinture (grandes surfaces inclinées, bien éclairées, permettant à l'enfant de peindre en station debout ...).

Les sections enfantines se distinguent très nettement des deux autres structures étudiées : ce ne sont ni des écoles, ni des classes spécifiques.

Elles ne sont qu'une "division" dans une classe primaire à plusieurs cours.

Les jeunes des sections enfantines, contrairement aux enfants scolarisés en maternelle (ou en classe enfantine) ne bénéficient pas d'une institutrice qui se charge spécialement d'eux. Leur enseignant est celui de la classe primaire.

De plus, la présence d'enfants de moins de six ans dans cette classe d'école élémentaire n'entraîne pas la nomination d'une femme de service pour aider le maître. En conséquence, l'instituteur se trouve donc seul face à une classe à plusieurs cours dont la section enfantine. Même si celui-ci est particulièrement dévoué, il ne pourra consacrer qu'un temps réduit à la section des petits. Son attention risque de se porter en priorité sur les élèves de la scolarité obligatoire et la section enfantine a de fortes chances de prendre l'allure d'une garderie.

- Les sections enfantines comme le précisent les tableaux suivants se rencontrent surtout en zone rurale.

Pour P. DAUCE, ce fait (qui sera précisé au cours de ce chapitre) semble bien être la première caractéristique du sous-équipement pré-scolaire des campagnes.

Tableau n° 3 (14)

Répartition, selon le type de classe,
des enfants pré-scolarisés dans les
communes rurales et les communes
urbaines.

(France entière - secteur public
et privé 1973 - 74)

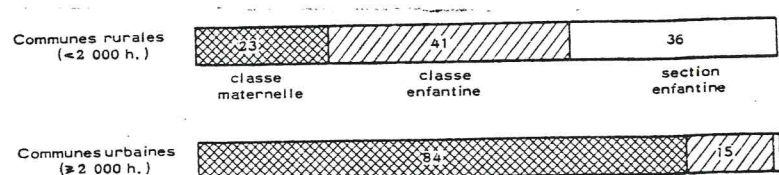
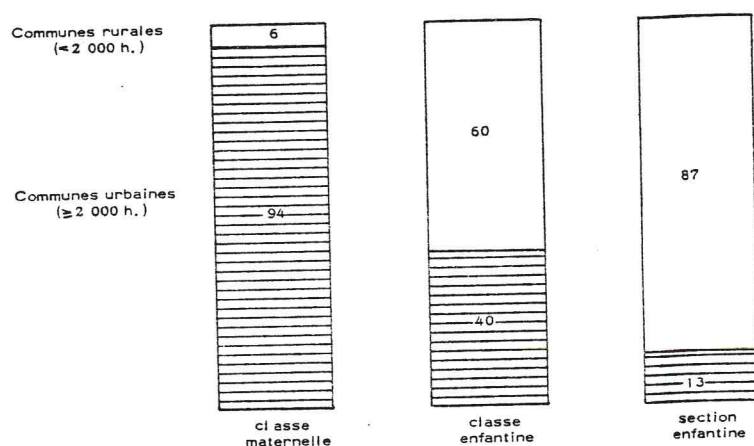


Tableau n° 4 (14)

Répartition des enfants pré-scolarisés
dans les différents types de classes
selon la catégorie de la commune.

(France entière - secteur public et
privé 1973 - 74)



(14) P. DAUCE. Le retard de la pré-scolarisation dans les
campagnes
Institut National de la Recherche Agronomique
(Rennes 1975).

D'après une enquête récente des D.D.E.N (15), l'une des caractéristiques importantes différenciant les types de scolarisation pré-élémentaire est l'âge d'admission à l'école.

Les classes maternelles et enfantines reçoivent en général les enfants dès 2 ans alors que les sections enfantines ne les accueillent qu'à 4 ou 5 ans. Cette distinction n'est pas toujours vérifiée dans les faits, certaines sections enfantines acceptant parfois de très jeunes ruraux ce qui n'est pas sans poser des problèmes de fonctionnement dans les classes primaires correspondantes.

Le tableau suivant indique pour chaque type de scolarisation pré-élémentaire l'âge des enfants les plus jeunes admis à l'école .

Tableau n° 5

Proportion d'écoles admettant les enfants à partir de tel âge en milieu rural

Age d'admission type de classe	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	total
Ecole maternelle	80%	16%	3%	1%	100%
Classe enfantine	49%	34%	16%	1%	100%
Section enfantine	5%	10%	43%	42%	100%
Ensemble	25%	18%	30%	27%	100%

(15) "L'école en milieu rural" enquête nationale 1976.

II - LES VARIATIONS REGIONALES

II-1 Les variations géographiques

E. PLAISANCE étudiant "l'école maternelle aujourd'hui"(1), remarque, selon les régions, des effectifs très variables d'enfants pré-scolarisés. Les académies comportant le plus grand nombre d'enfants pré-scolarisés sont celles de VERSAILLES, LILLE, CRETEIL. Celles qui ont le moins d'enfants pré-scolarisés sont celles de BESANCON, CLERMONT, LIMOGES. Ces effectifs sont évidemment en rapport avec l'ordre d'importance des académies pour la population scolaire.

Si l'on considère les taux de scolarisation à un âge donné, c'est-à-dire le rapport entre les effectifs d'élèves scolarisés à cet âge et la population totale d'âge correspondant, on note dans l'enseignement public.:

- des académies à forte pré-scolarisation

Académies de MONTPELLIER	81,4%
LYON	78,9%
RENNES	76,4%
- des académies à faible pré-scolarisation :

Académies de ROUEN	58,5%
AMIENS	59%
LIMOGES	62%

On relève également :

- des départements à forte pré-scolarisation

Département des PYRENEES-ATLANTIQUES	85,5%
Département de la LOIRE	85,1%
Département du FINISTERE	84,7%

(1) E. PLAISANCE "l'Ecole Maternelle aujourd'hui"
F. NATHAN (1977).

- des départements à faible pré-scolarisation

Départements de l'EURE	51,7%
de l'OISE	53,8%
de la Hte-MARNE	55,2%

Ces différentes académies ou départements ont été souvent liés à une plus ou moins forte urbanisation et les régions les plus fortement urbanisées présentent en général des taux de pré-scolarisation plus élevés. En fait, cette explication n'est pas entièrement satisfaisante.

En effet, l'académie de MONTPELLIER et le département du FINISTERE qui possèdent un fort taux de pré-scolarisation ne comptent pas parmi les plus urbanisées de France. A l'inverse, la REGION PARISIENNE très fortement urbanisée, présente un taux de pré-scolarisation de 70% seulement : PARIS : 63,6% - Académie de VERSAILLES 71,8%.

Selon E. PLAISANCE, d'autres facteurs interviennent, malaisés à mettre en évidence : travail féminin, politiques diverses des académies, départements ou communes à l'égard de la pré-scolarisation, rôle des traditions locales, demande des parents, place de l'enseignement privé.

Il semble que ce soit surtout au niveau communal qu'il faille apprécier les disparités, une enquête du Ministère de l'Education (2) montre une nette séparation entre les communes de 2.000 habitants et les autres.

(2) Enquête sondage sur les Ecoles Maternelles, Etudes et Documents n° 29 - 1974.

Une étude du Ministère de l'Agriculture donne une idée du sous-équipement des zones non urbanisées à partir du cas de la FRANCHE-COMTE (3).

36,8% des communes de moins de 500 h. n'offrent aucun enseignement pré-scolaire.

36,5% des communes de 500 à 2.000 h. n'offrent pas mieux qu'une section enfantine.

98,4% des communes de plus de 2.000 h. disposent d'une classe maternelle au moins.

Une statistique départementale (4) précise encore la situation en terme de taux de scolarisation des élèves :

- Dans les secteurs urbains :

MOULINS :	84%
MONTLUÇON :	87,8%
VICHY :	70,2%

- Dans les cantons ruraux, hors chef-lieu de canton :

LURCY-LEVY	50,3%
BOURBON-L'AR- CHAMBAULT :	46%
CHEVAGNES :	52,4%
ST POURÇAIN :	46,5%

La grande inégalité entre les enfants pré-scolarisables est donc géographique : les enfants urbains ont plus de chance d'être pré-scolarisés que les enfants des campagnes.

(3) Pour l'enfant vers l'homme, février 1976.

(4) La pré-scolarisation dans le département de l'ALLIER - Bilan et perspective, numéro spécial du bulletin départemental 1976.
Inspection Académique de l'ALLIER.

II-2 La scolarisation par âge (5)

- C'est à 2 et 3 ans que les disparités interdépartementales sont les plus fortes.

En 1968 - 69, le taux de scolarisation était de 12,9 % mais il recouvrait de fortes inégalités entre les départements aussi 11 d'entre eux avaient des taux inférieurs à 10%.

L'enquête a identifié une zone de forte scolarisation à 2 ans qui s'étend du S.E jusqu'au Jura, en laissant à droite les zones de montagne (Savoie, Haute-Savoie, Isère, Basses-Alpes, Hautes-Alpes) et les zones de forte concentration urbaine (Bouches du Rhône avec Marseille, le Var).

A côté du S.E deux zones sont relativement bien scolarisées à 2 ans : le Nord et le Pas-de-Calais, quelques départements de la Bretagne (Finistère, Vendée, Mayenne).

A 2 ans, des départements très urbanisés souffrent d'une sous-scolarisation évidente : la région Parisienne, l'Est, la Seine-Maritime. Ils se comportent comme certains départements ruraux ou montagneux où la scolarisation des petits présentent des difficultés tenant à la distance ou au relief : Yonne, Nièvre, Creuse, Haute-Vienne, Savoie, Haute-Savoie.

A peu de choses près, la carte de la scolarisation à 3 ans est celle de la scolarisation à 2 ans, avec des différences moins tranchées.

(5) Cf Etudes et Documents n° 29 (1974)

Les taux de scolarisation dans les départements tiennent compte de l'enseignement privé parce que celui-ci joue un rôle important dans certains départements (ceux de Bretagne et de Haute-Savoie par exemple).

- Plus on se rapproche de l'obligation scolaire (4 et 5 ans) moins grande est la disparité de situation entre départements.

Selon le Ministère de l'Education, les taux de scolarisation, France entière étaient respectivement en 1975 - 1976 de 96,2% à 4 ans et de 98,8% à 5 ans (6).

D'après les travaux du 7ème plan, les prévisions de scolarisation étaient pour 1980 de 99% à 4 ans et de 100% à 5 ans (7).

III - MILIEU RURAL ET PRE-SCOLARISATION

III-1 Quelques caractéristiques de l'école rurale au niveau pré-scolaire

L'école maternelle est née en ville. Au 19ème siècle, elle s'avèrait une nécessité dans les villes industrielles où beaucoup de femmes travaillaient hors de chez elles.

La loi du 30 octobre 1886 prévoit une école maternelle pour les communes de plus de 2.000 h dont 1.200 agglomérés. Si une commune plus petite crée une école maternelle, celle-ci est facultative et toutes les dépenses, y compris le

... (5) ... Les documents 3068 et 3767 du M. E. N. donnent les taux de scolarisation par âge et par département
 (6) Enquête 1976 des D.D.E.N citée précédemment.
 (7) E. PLAISANCE cité précédemment.

traitement du personnel, sont à la charge de la commune. Si la charge est trop lourde, la petite commune peut créer une classe enfantine dans une école élémentaire. A défaut, la loi de juillet 1975 prévoit qu'en milieu rural comme en milieu urbain, les enfants de cinq ans peuvent être admis en section enfantine à l'école primaire.

Traditionnellement le milieu rural est dépourvu d'école maternelle.

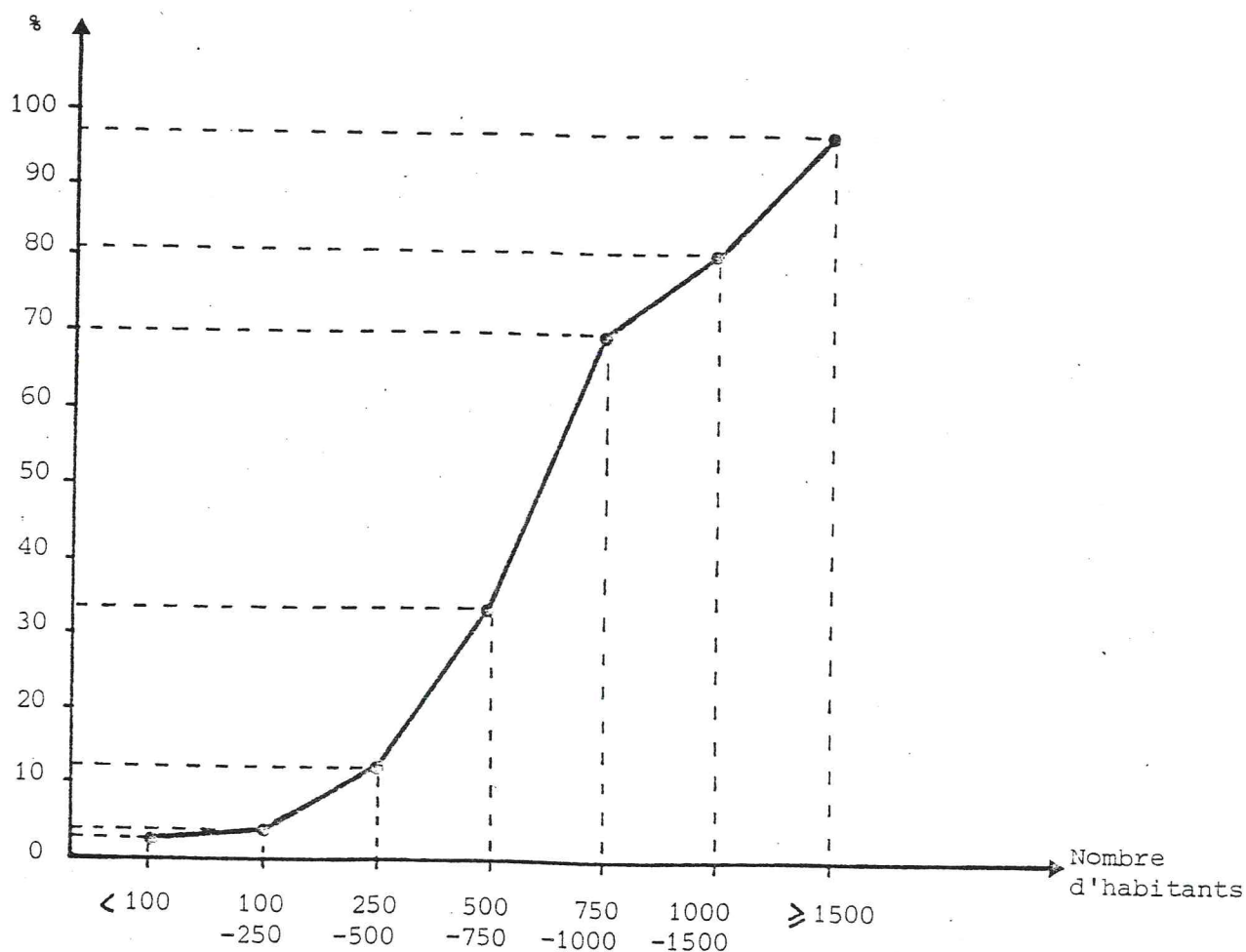
L'enquête des D.D.E.N sur l'école rurale, réalisée en 1975-76 confirme avec netteté un résultat déjà établi dans d'autres études (1); le type de classe pré-élémentaire existant dans une commune dépend étroitement de cette commune.

- En dessous de 500 habitants, l'existence d'une classe enfantine ou d'une école maternelle est exceptionnelle.
- Les sections enfantines restent largement majoritaires dans les communes ayant moins de 750 habitants.
- Ce n'est qu'à partir de ce seuil de population que la plupart des communes rurales possèdent au moins une classe enfantine.

(1) D'après le recensement communal de 1969-70 (Statistiques agricoles, supplément "série Etudes" n° 115 bis avril 1974) 72% des communes rurales ne disposaient au mieux que d'une section enfantine.
 - En 1973-74, 36% des jeunes ruraux pré-scolarisés l'étaient en section enfantine, P. DAUCE, INRA 1975.
 - cf également "études et documents n° 29, 1974.

Certains jeunes agriculteurs, conscients de l'enjeu de la pré-scolarisation, déplorent la disparité de celle-ci et "ressentent comme une privation l'absence d'école maternelle" (2).

Graphique I (3). Proportion de communes rurales avec classe maternelle ou enfantine selon la catégorie de population



(2) Mme TERNY chargée de mission au Ministère de l'Education - (Ecole Maternelle Française, avril 1975).

(3) Enquête D.D.E.N 1976.

Au nom de l'égalité des chances, ces jeunes agriculteurs réclament le développement d'écoles maternelles à la campagne.

Ils dénoncent avec vigueur les méfaits du sous-équipement socio-éducatif, l'inadaptation scolaire et la sélection qui en découle :

"Du début jusqu'au sommet, le système scolaire fonctionne comme s'il avait pour rôle non de former mais d'éliminer" écrit A.M FOUQUIN responsable du C.N.J.A et Madeleine TREBOUS, après audition de plusieurs agriculteurs, relève l'inégalité ressentie devant l'école et constate le dommage pour certains enfants dont elle a suivi la scolarité :

"Si l'enseignement local laisse à leurs yeux à désirer, les parents qui ont de l'argent peuvent conduire leurs enfants à l'école du bourg ou de la ville là apparaît l'inégalité sociale la plus criante. Si l'enfant n'a pas eu la chance d'aller à l'Ecole Maternelle, il entre à six ans à l'école primaire, ses premiers pas y sont pénibles ... sa malchance culturelle de départ le poursuit toute sa vie" (4)

Ils déclarent à leur congrès en juin 1975 :

"l'Etat doit avoir l'obligation de mettre à la disposition de toutes les familles rurales un enseignement pré-scolaire de qualité assuré par un personnel qualifié".

Le congrès de la Fédération Nationale des Syndicats d'Exploitants Agricoles (F.N.S.E.A) affirmait également au début de l'année 1975 :

"L'égalité des chances des jeunes face à l'enseignement exige le développement de la formation pré-scolaire telle qu'elle est apportée actuellement par les Ecoles Maternelles".

(4) "Paysans" n°89 cité dans "Petite Enfance" n°16 et 17 (avril 1975)

En conséquence, ils exigeaient que la possibilité de suivre cet enseignement soit donnée à tous les enfants du milieu rural.

Les agriculteurs savent qu'un enfant qui aborde directement l'école primaire souffre d'un handicap absolu quelque soit l'importance des difficultés relatives que lui vaut son milieu d'origine.

Les statistiques mettent en effet en lumière le rôle joué par l'école maternelle dans la poursuite des études (5)(tableaux 7 et 8).

Si l'on examine la proportion d'élèves par catégories socio-professionnelles qui ont doublé ou ou triplé leur cours préparatoire selon qu'ils ont fréquenté ou non l'enseignement pré-scolaire, on trouve les proportions suivantes :

Tableau n° 7

Redoublement au cours préparatoire

: ORIGINE SOCIO PROFESSION- : NELLE	: Pas de : pré-scolaire:	: Préscolaire :
: - Agriculteurs et salariés : agricoles	: 19,9	: 11,5
: - Patrons de l'Industrie et : du Commerce	: 14,3	: 6,6
: - Professions libérales, ca- : dres supérieurs et cadres : moyens	: 7,0	: 3,3
: - Employés	: 15,5	: 10,7
: - Ouvriers	: 24,5	: 15,2

D'après ce tableau, les enfants de toutes classes sociales tirent donc un bénéfice, sur le plan de la réussite dans le cycle élémentaire, de leur passage en maternelle.

(5)cf :L'Education du 30/1/75

Source : Note d'information du Ministère - Service des Statistiques et Sondages n° 74-31 (4 octobre 1974)
Echantillon dit "Panel d'élèves".

Le tableau suivant indique que "l'utilité" de la Maternelle se maintient tout le long de la scolarité primaire

Tableau n° 8

Entrée en 6ème

Sur 100 élèves de 6ème on trouvait en 72-73

- Groupe I : 18,9% d'enfants qui n'avaient pas suivi d'enseignement pré-scolaire.
- Groupe II : 22,5% qui l'avaient suivi pendant un an au moins.
- Groupe III : 58,6% qui l'avaient suivi pendant 2 ans et plus.

Pour les enfants du groupe I (pas de pré-scolaire)

- 43,5% ont eu une scolarité primaire normale dont 20,3% sont entrés en 6ème I.
- 47,4% ont redoublé une fois dont 11,1% sont entrés en 6ème I.
- 9,1% ont redoublé deux fois et plus dont 1% est entré en 6ème I.

Pour les enfants ayant effectué un an de pré-scolaire (groupe II)

- 50,3% ont eu une scolarité primaire normale dont 26,6% sont entrés en 6ème I.
- 44,1% ont redoublé une fois dont 11,9% sont entrés en 6ème I.
- 5,6% ont redoublé deux fois et plus dont 0,8% sont entrés en 6ème I.

Pour les enfants du groupe III (deux ans et plus de pré-scolaire)

- 57,6% ont eu une scolarité normale dont 33,6% sont entrés en 6ème I.
- 37,9% ont redoublé une fois dont 9,9% sont entrés en 6ème I.
- 4,6% ont redoublé deux fois et plus dont 0,4% est entré en 6ème I.

Tous ces chiffres sont éloquentes : cependant F. OEUVRARD (Politique aujourd'hui sept. 1974) les affine en précisant que si "la maternelle améliore le cursus scolaire des enfants d'ouvriers, elle améliore encore plus celui des enfants de cadres : 46% des premiers franchissent "normalement" le cycle élémentaire et 23,2% entrent en 6ème I mais 76% des enfants de cadres ayant connu la maternelle franchissent "normalement" le cycle élémentaire et 55% se trouvent en 6ème I".

Le travail de Pierre DAUCE (6.), chercheur à l'I N R A précise la situation de sous-développement pré-scolaire de départements tels que le FINISTERE et l'ILE et VILAINE. Il nous éclaire sur l'inquiétude et les revendications des jeunes agriculteurs.

Ainsi, à l'âge de 3 ans, 16% seulement des enfants d'exploitants agricoles étaient scolarisés en 1971 (moyenne nationale pour le même âge : 63%).

- 36% des enfants pré-scolarisés dans les communes rurales se trouvaient dans une section enfantine, structure la moins adaptée aux enfants jeunes contre moins de 1% en ville.

(6) Pierre DAUCE - le retard de la pré-scolarisation dans les campagnes.
INRA Rennes 1975.

- l'enseignement pré-scolaire en milieu rural in "Petite Enfance" n° 9 - 10 (Mars 1974).

Pour ce chercheur, par rapport aux enfants des villes, les jeunes ruraux connaissent donc dès l'âge de deux ans "l'exclusion" définie comme la non pré-scolarisation et pour ceux qui fréquentent l'école la "relégation" dans les sections enfantines.

Les enfants les plus pénalisés sont ceux des petites communes à prédominance agricole comme le montre le "taux de relégation" à 5 ans (pourcentage d'enfants pré-scolarisés en sections enfantines):

- petites communes (moins de 1.000 habitants)
 - d'Ile et Vilaine à forte population agricole (60% d'agriculteurs) 99%
 - d'Ile et Vilaine à faible ou moyenne population agricole 86%
 - du Finistère à forte population agricole 73%
 - du Finistère à moyenne population agricole 59%
- grandes communes (plus de 1.000 habitants)
 - d'Ile et Vilaine à forte population agricole 48%
 - d'Ile et Vilaine à faible population agricole 26%
 - du Finistère quelle que soit la population agricole 22%

La "relégation" des jeunes ruraux ne fait donc aucun doute. De plus, l'existence en milieu rural de classes enfantines ou d'écoles maternelles ne garantit pas les mêmes conditions d'accueil que dans les villes. Notamment les institutrices qui.

enseignent dans les petits bourgs sont plus fréquemment de jeunes débutantes (moins de 5 ans d'ancienneté) (7).

Des observations personnelles dans certaines sections enfantines des départements du Massif Central m'ont montré des conditions d'accueil pas toujours satisfaisantes. Pas ou peu de matériel adapté aux enfants petits dans des locaux eux-mêmes inadaptés.

Ces sections manquent également de fournitures scolaires (8).

J'ai pu observer des enfants s'ennuyant souvent, faiblement stimulés ou soumis aux rythmes et travail du cours préparatoire. Des entretiens auprès de parents de ces enfants m'ont confortée dans l'idée du peu d'intérêt de telles sections pour les enfants qui les fréquentent (au moins dans leur fonctionnement actuel).

(7) La proportion d'enseignants nouvellement nommés est plus élevée dans les écoles maternelles, dans les écoles à classe unique, dans les écoles de hameau, dans les régions à communications difficiles, dans les petites communes (Enquête des DDEN sur l'école rurale) 1976.

(8) Selon l'enquête des DDEN "L'école en milieu rural" (1976)

- . Les crédits municipaux sont moins élevés pour l'enseignement pré-élémentaire que pour les autres enseignements.
- . Pour des raisons financières, certaines classes maternelles et enfantines ne disposent pas de personnel de service.

.../ ...

Pour P. DAUCE, tous les jeunes ruraux ne sont pas massivement exclus des écoles maternelles ou des classes enfantines, c'est seulement dans les familles d'agriculteurs et d'ouvriers spécialisés que plus de la moitié des enfants n'ont pas été pré-scolarisés.

Se référant à une enquête relativement ancienne de l'INED (1965) et qui fournit des données pour des générations pré-scolarisées entre 1953 et 1963, l'auteur déclare : la pré-scolarisation des enfants de cadres de milieu rural est plus proche de celle des enfants de cadres de milieu urbain que de celle des enfants d'agriculteurs ou d'ouvriers spécialisés habitant à la campagne.

Il existe une différenciation selon la localisation de l'habitat qui s'ajoute à la différenciation sociale.

..(8)... N'ont pas de personnel de service :

13% en Région Parisienne

10% du Bassin Parisien

16% dans le Nord

21% dans l'Est

16% dans l'Ouest

7% du Sud-Ouest

21% du Massif-Central

10% Rhône-Alpes

7% du Midi-Méditerranéen.

L'exclusion (partielle ou totale) (9) et la relégation dans les sections enfantines se combinent pour caractériser la pré-scolarisation des enfants de paysans.

III-2 Pourquoi une moindre pré-scolarisation en milieu rural ? Pourquoi un enseignement insuffisant ou au rabais là où il serait encore plus nécessaire ?

Des explications ont été données prenant en compte différents types de facteurs :

- Pour Pierre DAUCE la moindre qualité de la pré-scolarisation en milieu rural découle "d'une insuffisance qualitative de l'offre et de la demande".

En effet, on constate que dans le milieu agricole la demande d'éducation pré-scolaire est plus faible que dans d'autres milieux.

En 1970, 40% des agriculteurs souhaitent une entrée avant quatre ans à l'école contre 67% des ouvriers et 55% des patrons de l'industrie.

- (9) Selon l'enquête dite du "Panel d'élèves", l'exclusion totale de l'école pré-élémentaire a touché 43% d'enfants d'agriculteurs et salariés agricoles qui se trouvaient en 6ème en 1972-73 contre 10% des enfants des autres catégories sociales.

les enfants sont entrés directement au C.P
L'exclusion partielle correspond à l'absence de pré-scolarisation aux âges les plus jeunes (2, 3 ou 4 ans).

Cette constatation s'expliquerait de la façon suivante :

- . Les mères de familles travaillent rarement à l'extérieur de l'exploitation. La plupart des travaux agricoles sont compatibles avec la présence d'enfants à la ferme.
- . L'éducation représente un investissement à long terme et les familles rurales attachent surtout de l'importance aux gains immédiats quand elles ont de faibles revenus.
- . Par ailleurs, beaucoup de parents agriculteurs ne valorisent que ce qui implique un travail et pensent (faute d'information) que "jusqu'à 5 ans les enfants ne font rien à l'école".

"Que voulez-vous qu'un gosse apprenne à 2 ans ?" demande le maire d'une commune rurale de l'Ile-et-Vilaine où il existe cependant une école maternelle.

Des remarques identiques m'ont été faites dans de nombreuses familles rurales du département de l'Allier. Il semble que l'éducation pré-scolaire soit encore trop mal perçue pour entraîner l'adhésion de toutes les familles et même des élus locaux.

Cependant, certains jeunes agriculteurs conscients de l'importance de l'éducation en général informent la collectivité.

"Petite Enfance" (avril 1975) signale des actions menées de-ci de-là :

ex. : . En Ile-et-Vilaine un ramassage par taxis est mis sur pied pour les enfants de 5 ans. L'organisation sociale en est assurée par l'Association des Parents d'élèves des Ecoles Maternelles (Association loi 1901).

- . Dans la Manche, les parents d'élèves s'organisent pour obtenir la création d'une classe enfantine en accord avec une commune voisine.

Ils sont très nombreux à travailler plusieurs soirs par semaine pour préparer la documentation destinée aux conseils municipaux.

Ils réussissent à obtenir une classe grâce au soutien de l'Inspecteur départemental, des enseignants et du Syndicalisme agricole.

- . En Côte d'Or naît une maternelle sauvage grâce à la lutte de parents agriculteurs.

Aujourd'hui, grâce à la pression de la population, l'école est reconnue par l'Education Nationale.

- . D'autres actions sont signalées en Dordogne, dans le Bas-Rhin ...

Cependant, ces attitudes déterminées sont loin d'être généralisées. Des entretiens auprès de parents ruraux m'ont montré des résistances psychologiques souvent importantes.

En général, ces parents sont mal informés. Ils n'ont pas conscience des problèmes en jeu et adoptent une attitude résignée et fataliste face à des actions qui pourraient être menées personnellement et collectivement.

Le plus souvent les gains économiques de la pré-scolarisation sont ressentis comme faibles ou nuls. Par contre, les coûts, eux, paraissent très importants.

- . Le fait de mettre un jeune enfant à l'école coûte cher à l'économie familiale rurale (temps et transport). Toutes les sommes, même les plus minimes ont de l'importance.

DAUCE le montre dans son travail et des observations personnelles dans le département de l'Allier me le confirment : "lorsqu'il y a pré-scolarisation pour les enfants d'agriculteurs, celle-ci se fait le plus souvent au moindre coût, plus tardivement qu'en ville et au plus près".

Les gains et les coûts de l'éducation pré-scolaires sont tels à deux et trois ans que l'intérêt pour la famille apparaît limité sinon nul.

Cette faible demande d'enseignement précoce influe sur l'implantation possible de classes enfantines ou d'Ecoles Maternelles:

"Pour la collectivité, comme pour les parents, le coût d'opportunité des dépenses pré-scolaires apparaît souvent trop élevé à la campagne et sa rentabilité trop faible par rapport aux autres affectations possibles de ressources".

Le problème du transport est crucial parce qu'il conditionne la pré-scolarisation en milieu rural. L'Etat n'accorde pas jusqu'à présent de subvention pour les transports d'enfants d'âge pré-scolaire.

Il existe de plus l'interdiction légale de transports collectifs des enfants de moins de cinq ans. Le département peut éventuellement prendre en charge le transport des cinq ans qui empruntent les circuits communaux (actuellement dans le département de l'Allier les services de cars reliant

les petites agglomérations sont supprimés car peu rentables). Les moins de cinq ans n'ont que la ressource du bénévolat (transport en voiture par les parents). La distance entre l'habitat et l'école entre alors en ligne de compte, venant freiner par son coût les regroupements scolaires intercommunaux.

- Selon un séminaire de l'E.N.A (IO); tout concourt à ce que l'offre de pré-scolarisation soit faible ou tout au moins réalisée au moindre coût.

- . La procédure d'implantation d'une classe maternelle est complexe, les coordinations difficiles :

Le schéma (page suivante) extrait du travail de ce séminaire donne une idée de la complexité de la procédure (susceptible sans doute de bloquer certains élus locaux).

La décision d'implantation relève à la fois de l'Etat et des communes pour l'enseignement public, de l'Eglise pour l'enseignement privé.

Plusieurs institutions sont donc en jeu jouant les gains et les coûts.

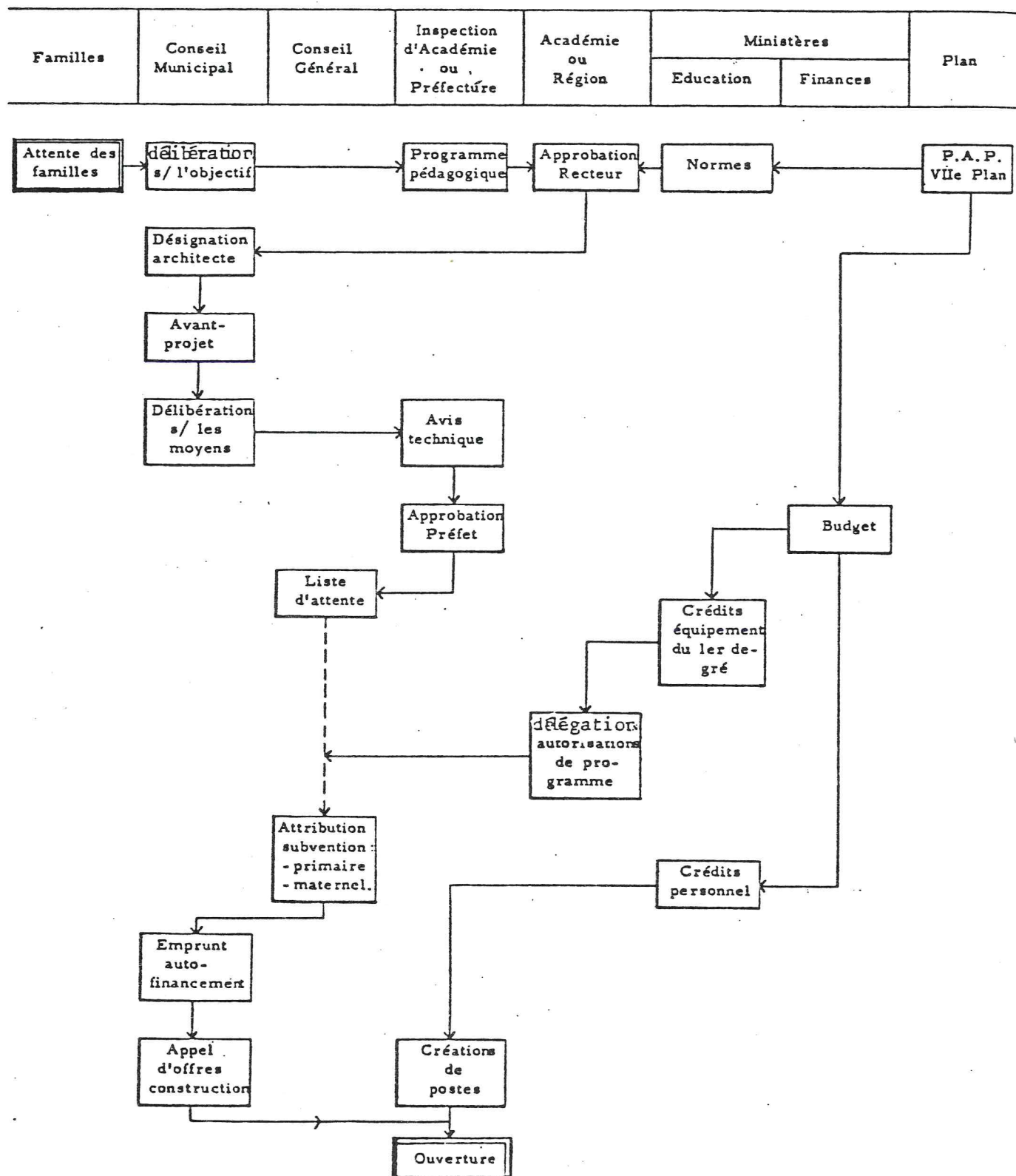
(IO) La réduction des inégalités dans l'éducation par l'Ecole Maternelle. E.N.A., promotion A. MALRAUX 1976.

Graphique II (études et documents 77-2)

ANALYSE DU SYSTEME DE CREATION D'UNE ECOLE MATERNELLE

Le cheminement de la décision

En tête des colonnes figurent les agents.
Dans les cartouches figurent leurs interventions.



- . L'obstacle de la taille de la commune est un paramètre non négligeable

Il faut réunir le nombre d'enfants nécessaire à l'ouverture d'une classe.

Pour ouvrir une classe maternelle (enfants de deux à six ans) il faut vingt cinq enfants inscrits :

"Dans les maternelles et les classes enfantines, le nombre moyen d'élèves inscrits ne doit pas être inférieur à vingt cinq (article VI de la loi du 5/1/50)".

Par contre, pour ouvrir une classe enfantine quinze élèves suffisent : "J'ai décidé d'assimiler les classes enfantines aux classes élémentaires pour l'application du barème fixant les normes d'ouverture et de fermeture des classes" déclarait O. GUICHARD au Secrétaire Général du S.N.I (11).

Pour la classe enfantine la norme est donc la suivante :

"Toute commune est tenue de pourvoir à l'établissement d'une maison d'école dans tout hameau séparé du chef-lieu ou de toute autre agglomération par une distance de trois kilomètres et réunissant au moins 15 enfants d'âge scolaire (loi du 11/8/36).

(11) Ecole libératrice du 3/12/71.

. Le blocage est également de nature financière

La mise en place et le fonctionnement d'un enseignement pré-scolaire de qualité sont coûteux pour les communes rurales qui supportent une part importante des dépenses d'investissement et des dépenses courantes (12).

Pour P. DAUCE, "même si la charge d'une classe est identique pour toutes les municipalités, son coût réel apparaîtra d'autant plus élevé que les ressources communales sont plus faibles et son coût d'opportunité d'autant plus important que d'autres dépenses sont ressenties par les responsables comme plus urgentes à réaliser".

(12) D'après les résultats d'une enquête effectuée par le Ministère de l'Education en 1972 et portant sur les établissements construits entre 1965 et 1970, la structure moyenne du financement d'une école maternelle serait la suivante en zone rurale :

- subventions	55%
- emprunts	31%
- autofinancement	14%

Deux types de subventions peuvent être accordés :
- une subvention directe de l'état et qui est forfaitaire.

- une subvention départementale qui provient des "fonds scolaires départementaux" (subvention de l'Etat mais répartie par le Conseil général du département).

Habituellement, les communes soulèvent les problèmes financiers suivants :

- 1 - les emprunts sont contractés à des taux d'intérêts qui grèvent lourdement les charges communales.
- 2 - le coût des constructions scolaires est souvent supérieur non seulement à la subvention de l'Etat mais aussi à la dépense considérée comme subventionnable.

.../ ...

"La logique du moindre coût conduit à implanter ou à laisser subsister en zone rurale, des établissements différents de ceux de la ville, moins coûteux que ceux-ci. Une section enfantine est peu coûteuse puisque dans ce cas il y a seulement utilisation accrue des locaux et personnels d'une école primaire".

- . Des normes très exigeantes que suivent à la lettre les contrôleurs financiers viendraient aussi freiner considérablement l'existence de structures de pré-scolarisation.

Ces normes (13) concernent la superficie minimum, les accès, l'existence de locaux aux diverses fonctions : salle de repos, de jeux, de classe ..., des installations sanitaires spéciales. Elles touchent aussi à l'encadrement en personnel et aux horaires.

Certes, elles sont le fondement de la qualité de l'Ecole Maternelle mais les responsables ne savent pas jusqu'où il est licite d'aller dans la voie de la souplesse.

- . Un autre blocage émanerait de l'évaluation contradictoire des besoins

Cette évaluation est faite d'une part à l'échelon national et détermine le montant du budget national en faveur de ce type d'équipement.

.. (12) ... 3 - le reversement de la TVA à l'Etat est payé sur les travaux réellement exécutés alors que de son côté la subvention de l'Etat n'augmente pas.
(cité par E. PLAISANCE dans "L'Ecole Maternelle aujourd'hui " F. NATHAN).

(13) Circulaire du 23 mars 1973

Elle est très défavorable aux zones rurales.

Elle consiste à multiplier le nombre de logements mis en chantier dans les grands ensembles par le nombre moyen d'enfants d'âge pré-scolaire par logement.

Ce choix a été fait pour répondre à l'urbanisation accélérée mais il présente de graves inconvénients :

- = il reflète mal l'évolution de la structure d'âge de la population,
- = il favorise les zones urbaines au détriment des zones rurales.

L'acuité des besoins n'est pas liée seulement aux apports de populations nouvelles mais aux retards d'équipement non pris en compte dans cette forme d'estimation.

- Les Inspecteurs d'Académie déterminent eux aussi des besoins en fonction d'une connaissance des terrains.

Cependant, il n'y a pas toujours correspondance entre les estimations du Ministère (et leur ventilation par régions) et les besoins directement perçus par les Inspecteurs d'Académie.

Le nombre de classes à ouvrir est multiplié par une subvention unitaire forfaitaire, déterminant ainsi le montant de l'enveloppe budgétaire.

Selon le séminaire de l'E.N.A, cela représente 25 à 30% du coût réel de construction et l'Etat

opère un désengagement considérable au détriment des finances locales.

Cette étude signale l'existence de disparités au niveau pré-scolaire. Elle laisse aussi prévoir la persistance probable de celles-ci. En effet : les responsabilités sont diluées et l'émiettement de la décision ne permet pas aux responsables de conduire une politique de pré-scolarisation volontariste.

- Un programme d'action prioritaire au sein du VIIème plan avait retenu des objectifs de généralisation et d'amélioration de l'enseignement pré-élémentaire dans un but d'égalisation des chances et de lutte contre l'échec scolaire (14).

En fait selon "Petite Enfance" (novembre 1979): "l'école maternelle non obligatoire se trouve en réalité sacrifiée dans une période de redéploiement de moyens. Elle n'apparaît même plus dans les quatre priorités de la prochaine rentrée scolaire".

Selon le séminaire de l'E. N. A, la part des crédits du premier degré à consacrer à l'école maternelle ne figure au budget que sous la forme d'une ligne indicative. La véritable enveloppe "école maternelle" est en effet fixée implicitement par les Conseils Généraux, au moment où ils arrêtent la liste des opérations subventionnées sur les autorisations de programmes déléguées par l'Etat et les conseillers généraux pallient tout naturellement les besoins les plus pressants ; ceux de l'école obligatoire.

(14) Rapport de la Commission des inégalités sociales, préparation de l'orientation préliminaire du VIIème Plan - La Documentation Française - Mars 75.

Quant aux Conseils Municipaux qui ont l'initiative des opérations, ils ne privilégient pas toujours l'école maternelle surtout en zone rurale, celle-ci entrant en concurrence avec les équipements obligatoires : routes, zones d'emplois . . .

D'après l'étude de P. DAUCE, les opinions politiques des municipalités ne sont pas déterminantes quant à l'ouverture de classes en milieu rural. Par contre, quand l'établissement existe, les dépenses pour l'enseignement pré-scolaire sont plus élevées dans les communes de gauche.

Cette analyse des causes d'une moindre préscolarisation en milieu rural laisse à penser que la parité entre milieu rural et milieu urbain à laquelle une partie de la population des petites communes aspire, est loin de se réaliser.

Une voie d'égalisation des chances existe peut-être avec la mise en place des restructurations pédagogiques. C'est ce qu'ont tenté d'évaluer les DDEN dans leur étude de l'école rurale.

III-3 Les restructurations pédagogiques

On appelle restructuration pédagogique (15) ou regroupement éclaté, la formule qui consiste à maintenir une classe de niveau dans chacune des communes qui sont associées et éviter ainsi la fermeture des écoles dans les petits villages.

(15) En 1976, le Ministère de l'Education comptait au moins 3.500 classes élémentaires et pré-élémentaires fonctionnant en restructuration pédagogique.

Le regroupement des effectifs permet également la création de classes enfantines ou maternelles pour l'accueil des petits.

L'enquête des DDEN étudie 221 restructurations (soit entre le tiers et le quart de celles qui existaient en 1975-76).

Les premières restructurations pédagogiques sont apparues vers 1960 mais ce n'est qu'à partir de 1971 que leur mise en place s'est considérablement développée (Dans l'échantillon considéré 80% des R.P. datent de 1971 ou des années suivantes).

La R.P. a été mise en place à l'initiative :

- de l'administration et de la municipalité (40% des cas).
- de l'administration, de la municipalité et des familles (30% des cas).
- de l'administration seule (18% des cas).
- de la municipalité seule (12% des cas).

Le nombre de communes participant d'une même R.P. peut être très variable. Il est compris dans l'échantillon entre 2 et 8.

Les communes qui s'associent sont en majorité des petites et moyennes communes (80% des communes associées ont entre 100 et 500 habitants (16)).

(16) Les communes de 500 habitants et plus sont exclues des R.P.

Leurs effectifs sont en général suffisants pour assurer le fonctionnement d'une école communale.

Les R.P sont surtout localisées dans le Bassin Parisien, le Nord et l'Est de la France. Elles sont presque totalement absentes dans la moitié Sud et l'Ouest.

On remarque que les départements de montagnes (ils sont nombreux dans la moitié Sud de la France) possèdent peu de R.P et l'on suppose que les difficultés de communication font un obstacle non négligeable à ce type d'opération.

Le problème du transport des enfants en milieu rural est une des composantes essentielles de leurs conditions de scolarisation.

La création d'une R.P est presque toujours assortie de la mise en place d'un circuit spécial de transport scolaire.

On note dans l'enquête des DDEN un point important : alors que les enfants d'âge pré-élémentaire sont assez souvent exclus des transports collectifs, dans le cas des R.P le transport des tout jeunes est le plus souvent prévu (La prise en charge des enfants de 2 ou 3 ans est assurée dans 2/3 des R.P).

Cependant, (et c'est sans doute l'un des inconvénients des restructurations pédagogiques) elles entraînent un transport journalier souvent long pour de jeunes enfants (17).

-
- (17) 28% des R.P observées possèdent un circuit de plus de 10 km et 13% un circuit de 15 km. Il s'ensuit des temps de trajet (non compris le temps d'attente) dans la journée supérieur à 1 heure pour 22% des R.P. On a même relevé 2 cas où la durée du transport AR dépassait 2 H.

Si l'on apprécie les R.P du point de vue de la scolarité des enfants ruraux, l'enquête signale que :

- dans près des 2/3 des restructurations, les enfants bénéficient d'une classe enfantine ou maternelle qui leur assure un véritable enseignement pré-élémentaire.

L'intérêt des R.P en matière d'éducation pré-élémentaire apparaît beaucoup plus élevé lorsque l'on sait qu'elles concernent pour l'essentiel (à 90%) des communes de moins de 500 habitants et que dans ces petites communes les enfants ne bénéficient normalement d'une classe enfantine ou maternelle que dans moins de 10% des cas.

- Quant aux conséquences scolaires générales, on relève que le climat éducatif est jugé meilleur dans près des 3/4 des R.P ; celles-ci ont par ailleurs un effet considéré comme positif sur les redoublements ou sur l'orientation en 6ème dans 40% des cas.

Ce bilan actuellement positif des R.P en ce qui concerne la scolarité des enfants ruraux (18) ne doit cependant pas laisser à penser que le problème est définitivement réglé. En effet, les R.P sont une solution provisoire si la population rurale continue de diminuer - "la question de l'école à la campagne ne peut être séparée du destin du milieu rural lui-même et donc de l'évolution d'ensemble de notre système social."

(18) En ce qui concerne les collectivités locales et les familles, la charge financière est plus élevée (pour les départements dans 83% des cas pour les municipalités dans 66% des cas, pour les familles dans 10% des cas).

IV - L'ECOLE MATERNELLE ET SES UTILISATEURS

L'Ecole Maternelle a été située, d'une part, géographiquement et, d'autre part, par rapport aux autres structures de pré-scolarisation, mettant ainsi en lumière des différences d'équipement selon les régions et des différences de services selon les enfants.

Cette réalité, permettant de douter de la démocratisation de l'enseignement, met aussi en lumière un aspect de l'interrelation complexe liant l'école à l'environnement.

Je vais essayer maintenant de pénétrer un peu plus ce service public en m'interrogeant sur sa fonction spécifique.

Quel rôle joue en réalité cet outil pour ses différents utilisateurs ?

Il semble que des réponses à cette question permettraient d'approcher d'autres médiations susceptibles d'éclairer d'autres différences entre d'autres groupes d'enfants dans leur vie à l'école.

IV-1 Evolution quantitative de l'Ecole Maternelle

Actuellement, la demande des parents envers l'Ecole Maternelle ne cesse de croître surtout pour les enfants de 3 ans

D'après Mme TERNY Inspectrice des Ecoles Maternelles, chargée de Mission au Ministère de l'Education "Si l'on a pu croire que dans certaines zones urbaines défavorisées les parents appréciaient surtout le rôle social de l'Ecole maternelle, on peut dire aujourd'hui que la demande est aussi forte parmi les couches favorisées qui comprennent l'importance de l'éducation précoce que parmi [certaines] familles rurales qui ressentent comme une privation l'absence d'école maternelle" (1).

Le tableau suivant traduit la spectaculaire augmentation de la pré-scolarisation en maternelle.

Tableau n° 9

Evolution des taux de pré-scolarisation (%)
de 1970 à 1980 (2)

: âge :	: 1970-1971 :		: 1980-1981 :	
	: maternelle :	: préscolaire :	: maternelle :	: préscolaire :
: :	: seulement :	: :	: seulement :	: re :
: 2 ans :	: 15 :	: 18 :	: 32 :	: 32 :
: 3 ans :	: 51 :	: 69,9 :	: 77,5 :	: 87,5 :
: 4 ans :	: 74 :	: 86,7 :	: 87,3 :	: 100 :
: 5 ans :	: 86,3 :	: 94,4 :	: 86,6 :	: 100 :

(1) La documentation Française, avril 1975.

(2) Chiffres extraits de l'Ecole libératrice n°18
(9/2/79) et du journal "Le Figaro" (9 sept. 80)

En 1978 le Ministère de l'Éducation dénombrait 57.514 classes d'écoles maternelles, soit une augmentation de 23.102 classes depuis 1969 (34.412 classes dans l'enseignement public et privé en 1969). Parallèlement l'effectif des personnels ne cessait lui aussi de croître.

Tableau n°10

Evolution du nombre des personnels de l'Etat au niveau pré-élémentaire (3)

Années	Directrices	Institutrices d'école maternelle	Institutrices de classes enfantines	total
1969-70	9 734	25 532	7 038	41 304
1970-71	9 147	27 177	6 933	
1971-72	9 741	29 595	7 190	
1972-73	10 346	31 033	7 291	
1973-74	11 052	32 532	7 402	50 986
1977-78	14 006	42 187	8 483	64 676

Ces données illustrent bien la remarque de Mme TERNY: "Il s'agit d'une pression non négligeable des familles qui entraîne les pouvoirs publics à augmenter chaque année la part budgétaire consacrée à l'Ecole Maternelle".

(3) Tableaux extraits de la Documentation Française (avril 1975), complétés par "tableaux des enseignants et de la formation". Ministère de l'éducation (1979).

Plus d'enfants fréquentent donc désormais l'école maternelle (4). Tout semble se passer comme si la scolarité officiellement facultative était devenue obligatoire puisque dès trois ans mêmes on s'approche de "l'obligation scolaire". (En 1980, 87,5% des enfants de trois ans sont scolarisés dont 77,5% en maternelle - cf tableau n° 9).

En ce qui concerne la pré-scolarisation des plus jeunes, elle correspond à un besoin difficile à évaluer.

Selon le Ministère de l'Éducation (5), le problème se pose surtout pour les deux ans actuellement pré-scolarisés à 30%. Ainsi le VIIème Plan a retenu une hypothèse basse (45%) en raison des incertitudes sur la validité des évaluations.

Une évaluation a été réalisée en fonction de l'activité professionnelle des mères. Malheureusement les corrélations calculées sont faibles ou quasi nulles.

En ce qui concerne les motivations éducatives, les rapports demandés aux Inspecteurs d'Académie traduisent également une grande incertitude. S'ils préconisent la généralisation de la pré-scolarisation à trois ans, ils se refusent à avancer un pourcentage souhaitable pour les deux ans.

- (4) En 1980-81, le Ministère de l'Éducation attend une baisse des effectifs pré-élémentaires (58.855 élèves en moins - phénomène lié à la baisse démographique) cf DDEN Juin 1980.
- (5) cf Document 77-2 (École Maternelle et égalité des chances.)

Le faible taux de pré-scolarisation renvoie sans doute aussi aux hésitations des familles face à d'autres possibilités : crèche collective, crèche familiale, garde à domicile ...

Hésitation également entretenue par nos éloquences nationales dont les discours sur la famille évoquent fortement le passé : (6)

"La plus belle liberté est celle d'offrir à la femme d'élever le nombre d'enfants de son choix ...

... qu'ils se taisent donc ceux qui disent que le travail professionnel aliène l'homme et libère la femme !"

(Monsieur TOURRAIN, R.P.R.).

Pour Monsieur BARROT Ministre de la Santé :

"L'objectif est de recréer le tissu social lorsqu'il est insuffisant, de faire en sorte que les liens familiaux, les relations d'amitié ou de voisinage constituent un réseau de solidarité naturelle aussi souple qu'efficace"

(Ainsi plus besoin de financer crèches et écoles maternelles ! ...).

Quant à Monsieur MAIGRET (U.D.F), il demande que soient "réhabilitées les valeurs familiales comme la tendresse, la générosité et le dévouement ... "

Dans une enquête menée pour ce travail et que je développerai au chapitre III, je me suis plus particulièrement intéressée aux enfants ayant trois ans à la rentrée scolaire 1976-77.

(6) Petite Enfance n°39, novembre 1979
Politique familiale.

A cette date, le mouvement de pré-scolarisation qui a continué de se développer était déjà fortement engagé.

En menant une enquête à ce niveau de scolarité, un certain nombre de questions se posaient dont certaines relatives à l'appartenance sociale et aux motivations des parents de ces jeunes écoliers.

Qui sont-ils ? qu'est ce qui les pousse à utiliser si précocement l'enseignement pré-scolaire ? service de garde ? lieu éducatif ? prolongement de l'action pédagogique familiale ? investissement stratégique ?

Afin de mieux comprendre ce phénomène récent d'une utilisation précoce de l'école maternelle, j'ai enquêté dans quinze écoles de Paris et de la proche banlieue, notamment dans les classes d'enfants ayant trois ans à la rentrée scolaire 1976-77. Selon les écoles, ils étaient inscrits en "classe de bébés" ou de "petits moyens".

A partir d'observations sur le terrain et d'entretiens auprès des personnels de l'école (Directeurs, Institutrices, Personnel de service), j'ai essayé de connaître les différentes attitudes parentales à l'égard de l'école maternelle. Je me suis également interrogée sur le rôle de chaque famille socialement située à l'égard de cette institution.

IV-2 Les utilisateurs de l'école Maternelle actuelle

Depuis la deuxième guerre mondiale, le succès de l'école Maternelle est allé croissant. Elle est maintenant un impressionnant service public.

Autre fait essentiel la concernant : Une population hétérogène du point de vue social a investi la place et remplace la clientèle à dominante populaire de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle.

L'Ecole Maternelle de Pauline KERGOMARD (7) recevait des enfants dont les mères travaillaient hors du domicile familial, enfants de milieux ouvriers en majorité.

Selon les indications de la première Inspectrice des E.M :

"L'école maternelle est d'abord un gîte dans la grande et noble acceptation du mot, un gîte où l'enfant de la classe travailleuse et l'enfant de la classe indigente sont à l'abri des éléments, à l'abri des accidents, à l'abri des mauvais exemples, à l'abri de toutes les laideurs".

En 1886, P. KERGOMARD écrit :

"C'est dans l'école à tous les degrés que se fait la fusion des différentes classes de la société, l'école est le vrai berceau de la démocratie mais encore faut-il que son titre n'éloigne pas les uns et n'humilie pas les autres. Or, d'une part, la salle d'asile était considérée comme un établissement de charité où les familles aisées n'aimaient pas à envoyer leurs enfants si accidentellement elles étaient forcées de s'en séparer, d'autre part, il n'est pas bien,

(7) - P. KERGOMARD (1838-1925)

cf : Les Ecoles Maternelles de 1837 à 1910
F. NATHAN 1910.

- L'Education maternelle dans l'école
lère série 1886 - éd. de 1974 HACHETTE.

il n'est pas moral qu'à peine hors des langes l'enfant se sache l'objet de la charité publique. Le nouveau titre : École Maternelle, obvie à ces deux inconvénients : il sauvegarde la délicatesse de ceux-ci, la dignité de ceux-là ; il explique en deux mots le but de l'institution".

Malgré ces déclarations, longtemps l'école maternelle est restée marquée par un caractère de classe (elle était réservée aux enfants du peuple).

Les familles bourgeoises préféraient ou bien garder leurs enfants ou les faire garder à domicile ou bien les mener dans les petites classes des lycées. Ce n'est que progressivement que l'école maternelle a été fréquentée par les enfants issus de toutes les classes sociales.

Actuellement, si l'on rencontre des écoles à dominante populaire, l'école maternelle n'est plus "l'école des petits pauvres". Les responsables de l'Éducation le précisent d'ailleurs avec fierté :

"Toutes les classes sociales, des plus humbles travailleurs jusqu'à la plus haute bourgeoisie confient leurs enfants à l'École Maternelle" (Mme BANDET) (8).

"Elle n'est plus l'école des petits pauvres" (Mme SOURGEN) (9).

(8) L'École Maternelle Française 17/9/66.

(9) Les Écoles Maternelles - Paris - Colin 1971, p.90.

L'évolution du recrutement des écoles maternelles serait donc opposée à l'évolution du recrutement des établissements secondaires. En effet, ces derniers se sont progressivement ouverts à un public plus populaire, surtout au niveau du premier cycle. L'école maternelle, elle, destinée au départ aux enfants des classes populaires accueillerait maintenant des enfants issus de couches sociales plus aisées.

En fait, selon E. PLAISANCE et O. BAUDELLOT (10) il est difficile de prouver rigoureusement le changement intervenu dans la composition sociale du public fréquentant les écoles maternelles.

Selon ces auteurs, les éléments statistiques sont rares et incomplets et il n'existe pas, pour la fréquentation de l'école maternelle, de statistiques nationales par catégories socio-professionnelles ni pour le début du siècle, ni pour l'école actuelle.

Il existe bien un bilan dressé par les services de l'enseignement primaire de Paris qui fait état des écoles parisiennes en 1887 et 1888 (11) mais les conclusions de ce travail sont en opposition avec d'autres témoignages comme ceux de P. KERGMARD par exemple (en effet, le bilan précise que les écoles maternelles de l'époque recrute une clientèle issue de toutes les catégories sociales).

(10) E. PLAISANCE, O. BAUDELLOT. L'évolution des objectifs de l'Ecole Maternelle - cahier n° 9 du C.R.E.S.A.S (1973) (Institut National de Recherches et Documentation Pédagogiques).

(11) L'enseignement primaire public à Paris. (1887-1888), Imprimerie et librairie centrale des chemins de fer - Imprimerie Chaix, 1889 - p. 70

Quant aux données relatives à la situation actuelle, elles ne sont que fragmentaires. Le Ministère de l'Education ne publie pas de statistiques sur l'origine socio-professionnelle des parents d'élèves scolarisés en maternelle.

L'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques ne fournit pas non plus de renseignements de ce type.

- Les données récentes du "Panel" (12) du Ministère de l'Education concernant les élèves pré-scolarisés avant 1968-69 (dans l'enseignement public et l'enseignement privé) permettent de dresser le tableau suivant concernant les différences de pré-scolarisation entre les catégories socio-professionnelles.

Tableau n° 12

Elèves de 6e (en 1972-73) ayant fréquenté le prè-scolaire

C. S. P.	Enfants non : préscolarisés : (en % de la : C.S.P)	Durée moyen- : ne de pré- : scolarisa- : (en années) :
- Agriculteurs, salariés agricoles	31,3	1,1
- Ouvriers	18,4	1,8
- Personnel de service	18,5	1,8
- Patrons (industrie - commerce)	14,8	1,9
- Employés	13,1	2
- Cadres moyens	11,7	2
- Professions libérales cadres supérieurs	9,3	2,1

Les disparités sont fortes. Elles confirment l'inégalité déjà fortement signalée entre le monde rural et le monde urbain.

(12) Ministère de l'Education - Service central des statistiques et sondages, Etudes et Documents n° 28, 1974.

- Une étude menée au CRESAS sur 1169 enfants fréquentant en 1969-1970 les grandes sections d'écoles maternelles de 15 écoles maternelles publiques de Paris et de la région parisienne signale que la part des enfants d'ouvriers était prédominante (42%) et plus généralement la part des petits salariés (employés, ouvriers, personnels de service : 55%). Celle des commerçants était de 6%, des cadres supérieurs de 16% et des cadres moyens de 18%. Cette répartition, appréciée selon la catégorie socio-professionnelle du père, correspondait à la composition sociale de la clientèle des écoles maternelles (pour la grande section) de Paris et de la région parisienne autour des années 1970 (échantillon représentatif).

L'enquête ajoutait qu'à cinq ans comme à deux et trois ans on retrouvait la même ventilation socio-professionnelle des parents avec cependant un pourcentage comparativement plus élevé de cadres supérieurs et moyens chez les parents des plus petits.

Selon J.Cl. CHAMBOREDON et J.Cl. PREVOT (13) enquêtant en région parisienne dans deux C.E.S publics et un collège privé en 1973, on observe des taux d'entrée précoce à l'école maternelle surtout dans les classes moyennes,

soit : 50% chez les petits employés
39% chez les employés de bureaux
45% chez les cadres moyens du Commerce et de la Santé.

Ils remarquent également qu'à l'intérieur des classes supérieures c'est dans la catégorie la

(13) Revue Française de Sociologie XII, 7, 1973, p.311.

plus proche des fractions intellectuelles (cadres supérieurs du secteur public, professeurs) que le taux est le plus fort : 60% d'enfants entrent avant quatre ans contre près de 30% pour l'ensemble des classes supérieures.

- L'enquête que j'ai menée dans 15 petites sections de Paris et de la proche banlieue indique que ces classes reçoivent une clientèle variée. En effet, parmi les Directeurs contactés, 15 ont bien voulu me signaler leur école comme recevant des enfants d'origines sociales diverses. Ce sont leurs écoles que j'ai choisies pour cette enquête : je souhaitais étudier les choix de l'institution scolaire en réponse à des influences diversifiées émanant de familles différemment situées socialement.

Nous avons vu précédemment que l'école maternelle avait progressivement suscité l'intérêt de classes plus aisées et je me demandais si finalement elle ne s'adaptait pas à leurs demandes spécifiques.

Ce travail a donc été mené intentionnellement en milieu social hétérogène pour mieux décrire et comprendre le jeu et l'incidence des accords, des rapprochements, des ajustements ou, à l'inverse, des discordances, des oppositions entre les différents partenaires socialement situés. Deux études m'ont incitée à ce choix :

- Eric PLAISANCE étudiant les objectifs de l'école maternelle selon les institutrices, estime que la représentation des objectifs de l'école varie en fonction de la fréquentation sociale des écoles où se trouvent les institutrices (14)

(14) Education Enfantine n°5, février 1978, rubrique "Sociologie et Ecole Maternelle"
 - L'Ecole Maternelle aujourd'hui (chapitre III).

Celles-ci ne fixent pas des objectifs semblables à l'école maternelle selon qu'elles se trouvent dans des écoles à recrutement "populaire" dominant ou dans des écoles à recrutement "bourgeois" dominant.

La question posée aux institutrices portait sur les objectifs de l'école maternelle en général (selon vous, quel est le rôle de l'école maternelle ?)

- Socialisation de l'enfant : "apprendre à vivre en groupe"...
- Préapprentissage : "on leur apprend l'ébauche de la lecture", "on leur donne l'envie de lire", "c'est un enseignement d'approche" ...
- Equilibre affectif de l'enfant : "rendre l'enfant heureux" ...
- Approche spécifique de la maternelle vis-à-vis de la famille : "l'école maternelle doit apporter aux enfants ce qu'ils ne trouvent pas dans leur milieu familial", "on doit essayer de compenser les inégalités sociales"...
- Développement de l'enfant : "le développer manuellement, intellectuellement, physiquement"...
- Epanouissement de l'enfant : "l'épanouir, l'éveiller, le faire s'exprimer par tous les moyens possibles"...
- Discipline : "l'éducation de l'ordre", "une discipline qu'il faut respecter" ...
- Remplacement de la mère : "l'école maternelle, c'est le remplacement de la maman" ...

Dans l'école à recrutement populaire : c'est le thème de l'équilibre affectif qui venait en tête, puis

la socialisation, les apprentissages, l'apport spécifique de la maternelle ...

Dans l'école à recrutement social privilégié, c'était d'abord le thème de la socialisation puis celui des préapprentissage. Dans cette même école, le thème de la discipline n'apparaissait pas, ni celui du remplacement de la mère, thèmes qui étaient au contraire présents dans l'école "populaire".

- Nicole ZOBERMAN (15) rendant compte de ses enquêtes auprès de parents constate un phénomène similaire. Selon elle, tout se passe comme si la même attente des parents avait des aspects positifs ou négatifs selon la grandeur des communes où les enfants sont scolarisés. Cet auteur s'interroge alors sur ce qui localement peut déterminer ces différences. Elle découvre entre autre une adaptation de l'école à la population qui la fréquente: "Que ce soit à l'école maternelle ou au cours préparatoire, les enseignants dans les villes de moins de 10.000 habitants dont la population de parents est finalement composée en majorité d'ouvriers, n'ont pas à priori d'attentes différenciées suivant les enfants (pour ce qui concerne au moins les attentes relatives aux divers milieux sociaux). Ils ne s'attendent ni à des réussites spectaculaires, ni à des échecs massifs, adoptant même, s'ils n'en sont pas toujours conscients, une attente moyenne avec bien évidemment des conséquences au niveau des pratiques aussi bien en maternelle qu'en élémentaire." "La visée élitiste qui s'installe dans les grandes villes est ici gommée localement".

(15) Education Enfantine, 7 avril 1978, rubrique "Le Psychologue à l'Ecole Maternelle".

Tableau n° 13

Enquête dans 15 classes d'enfants de trois ans (Paris et région Parisienne)
Composition sociale de l'échantillon

classes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Moy. éch.	pop. aggl. par.
prof. lib.	Nb: 4	4	5	4	4	3	6	3	3	5	4	8	6	4	3	66	
cadres sup.	%: 11,5	11,7	17,2	10,2	14,2	9,1	16,7	13	7,9	16,1	12,5	27,6	21,5	14,8	12	14,2	11,3
cadres moyens	Nb: 6	5	3	7	6	7	5	5	9	8	7	5	4	5	4	86	16,9
%: 17,1	14,7	10,5	17,9	21,5	21,2	13,8	21,7	23,7	22,8	21,9	17,2	14,2	18,5	16	16	18,4	
Industriels	Nb: 2	2	2	2	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	15	
gros commerç.	%: 5,7	6,8	5,1	8,3	4,3	2,6	3,2	3,4	3,7	4	3,2	5,8					
petits commerçants	Nb: 2	2	2	1	3	5	6	1	4	3	5	6	4	3	1	23	
%: 5,7	5,9	6,8	5,1	3,5	6,1	4,3	5,5	6,4	3,1	3,4	7	3,7	8	4,9			
employés	Nb: 7	5	4	9	5	5	4	6	10	4	9	5	6	6	5	90	24
%: 20	14,7	13,8	23	17,8	15,2	11,1	26	26,2	12,9	28,1	17,2	21,5	22,2	20	19,2		
Ouvriers qualifiés	Nb: 4	6	4	5	4	2	6	2	3	4	4	4	4	4	5	61	13,9
%: 11,5	17,6	13,8	12,8	14,2	6,1	16,7	8,7	7,9	12,9	12,5	13,8	14,2	14,8	20	13		
Manoeuvres OS, pers. de serv.	Nb: 9	9	8	10	7	8	12	5	10	7	7	5	4	6	5	112	24,9
%: 25,7	26,4	27,6	25,6	25	24,2	33,1	21,7	26,2	22,5	21,9	17,2	14,2	22,2	20	23,9		
inactifs	Nb: 1	2	1	2	3	5	6	1	1	2	2	2	2	2	4	1,5	
%: 2,8	3,5	6,1	12,2	4	12,2	2	7	2	7	2	7	2	7	2	10	0,9	
prof. artis. spectacle, clercs	Nb: 3	8,83	3,4	1	12,2	4	12,2	2	7	2	7	2	7	2	10	0,9	
%: 35	34	29	39	28	33	36	23	38	31	32	29	28	27	25	467		
totaux	Nb: 100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

x Population active par catégorie socio-professionnelle - Ile de France - Document INSEE - 1975.

Ainsi, si les attentes des parents vis-à-vis de l'école ont moins d'importance lorsque la composition sociale de l'établissement est homogène, si l'école en quelque sorte s'adapte à la population dominante qui la fréquente, il était intéressant de situer l'enquête en milieu hétérogène afin de mieux appréhender d'autres réactions et d'autres ajustements de l'institution en réponse à des influences diverses.

L'analyse sociologique de la population des 15 classes de petite section témoigne en effet d'une fréquentation sociale diversifiée. Toutes les classes sociales sont représentées sauf les agriculteurs et salariés agricoles (catégories d'ailleurs rares en Ile de France : 0,7% d'après le recensement de 1975).

Différentes par leurs effectifs : entre 23 et 39 inscrits (moyenne 31 par classe, sensiblement égale à la moyenne nationale), ces classes le sont aussi par la proportion de groupes sociaux dans chacune d'elles.

En regard de la population de l'agglomération parisienne évaluée par groupes sociaux au recensement de 1975.

- Dans les classes : 3, 5, 7, 10, 14 mais surtout 12 et 13, les cadres supérieurs et professions libérales sont fortement représentés.
- Dans les classes : 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, ce sont surtout les cadres moyens.
- Les employés sont très représentés dans les classes 8, 9, 11.
- Les ouvriers spécialisés dominent dans les classes 2, 3 et 7 surtout.

En moyenne, dans cet échantillon, les classes moyennes et supérieures sont sous-représentées (14,2% et 18,4%) par rapport aux pourcentages découlant du recensement 1975, Ile de France.

Les employés sont sous-représentés (19,2% contre 24% dans la région parisienne). En fait, selon les indications données par les Directeurs (eux-mêmes mal renseignés par les documents qu'ils possédaient), il a été souvent difficile de trancher entre "employés" et "cadres moyens" notamment pour les parents travaillant aux P. et T.

Les parents ont été affectés "cadres moyens" seulement lorsque les enseignants en étaient sûrs. Dans le cas d'information insuffisante, ils ont été notés "employés".

En général, ont été classés en

- professions libérales, cadres supérieurs :

avocats, cadres administratifs supérieurs, directeurs commerciaux, directeurs du personnel, ingénieurs, magistrats, médecins, notaires, officiers de l'armée et de la police, pharmaciens, professeurs d'Universités et de Lycées, professions littéraires et scientifiques, architectes...

- cadres moyens :

animateurs, assistantes sociales, bibliothécaires, cadres administratifs divers, dessinateurs, éducateurs, infirmières, instituteurs, P E G C, puéricultrices, sous-officiers de l'armée et de la police, techniciens, V.R.P. ...

- Patrons de l'industrie et du commerce :
administrateurs de sociétés, agents de change, chefs d'entreprises de plus de cinq salariés, gros commerçants ...
- Petits commerçants :
artisans de moins de cinq salariés (menuisiers, plombiers ...)
- Employés :
Aide - soignants, auxiliaires de puéricultrice, autres personnels armée, police, employés de bureaux banques, P T T, E D F, S N C F, employés du commerce ...
- Ouvriers qualifiés :
contre-maîtres, chefs d'équipes, chefs de chantiers, ouvriers professionnels, agents de maîtrise...
- Manoeuvres, O.S, personnel de service :
caristes, éboueurs, employés de maison, femmes de ménage, manutentionnaires, ouvriers spécialisés, plongeurs, gardiens, concierges, veilleurs, agents hospitaliers ...
- Inactifs :
Chômeurs, étudiants, invalides.

Nous avons donc une situation qui n'a rien d'exceptionnel:

Un certain nombre d'écoles sont implantées en zones ou quartiers particulièrement défavorisés socialement, d'autres, au contraire, font partie d'ensembles

spécifiquement bourgeois.
Elles reflètent l'homogénéité ou l'hétérogénéité
des quartiers.

La majorité des établissements pré-scolaires
reçoivent, comme ceux que j'ai choisi d'étudier, des
enfants appartenant à différentes classes sociales.

Chapitre II

MAITRES, PARENTS, ECOLE

Pour mieux comprendre la complexité de la dynamique qui s'établit entre l'école et les familles, il m'a semblé qu'on ne pouvait éviter de se pencher sur les acteurs en présence :

- les enseignants
- les parents appartenant à différentes couches sociales.

Il ne s'agit pas ici de mener une étude approfondie sur les partenaires mais plutôt, à partir de documents divers et récents, de préciser certains traits des uns et des autres qui me paraissent interférer dans les relations qui s'instaurent entre eux et qui contribuent à approcher certains fonctionnements et choix de l'institution. (1)

(1) J'illustrerai la dynamique de ces relations et ses conséquences au chapitre III.

A) Les instituteurs

Qui sont ces interlocuteurs des parents dans la société actuelle ?

Que sait-on réellement d'eux notamment :

- sur le plan de leur appartenance sociale ?
- de la représentation qu'ils ont de leur situation dans la société ?
- de leurs attitudes face aux autres classes sociales ?
- de leurs attitudes face à la profession ?
- Des instituteurs écrivent et s'expriment individuellement. Leurs livres, leurs mémoires, retracent leurs origines, leur vie d'enseignant, leurs joies, leurs difficultés, leurs réflexions ... (2).
- Fréquemment la grande presse publie des interviews de maîtres confrontés à des problèmes particuliers (problèmes avec l'administration, relations avec les familles...). Ces témoignages sont très souvent émaillés de remarques personnelles du rédacteur (3).

- (2) J. ROUSSEL, Etre institutrice, édition du Cerf 1973.
 D. GRANET, Journal d'une institutrice, JC LATTES édition spéciale.
 R. PRUVOT, Condition sociale de l'institutrice rurale en 1897 en France. Qu'y a-t-il de changé en 1971 (mémoire UER sciences de l'éducation - Paris V).
 Marie-Claude MONTEGU, Réussir ses études sans être héritier (monographie d'une scolarité aboutissant à un poste d'enseignant (UER Sciences de l'éducation - Paris V).
- (3) Ex: Humanité, 14 sept. 78, Nouvel Observateur 20 et 27 nov. 78. L'express 28 oct. 78, le Figaro 9 fév. 78, la Vie 14 sept. 78, Le Matin 18 janv. 78. Rouge 4 et 5 oct. 78, le Monde (dossiers et documents) mai 78, le Monde 29 nov. 78.

- Différentes revues, plus spécialisées dans le domaine de l'éducation, publient elles aussi sur le sujet. L'information comme précédemment reste inévitablement liée au canal et aux auteurs (4).

Methodes

Toutes ces confidences, réflexions, positions plus ou moins partisans ou polémiques permettent difficilement de cerner objectivement la réalité de la situation des enseignants.

Certains thèmes, certaines idées reviennent pourtant comme des leitmotivs. Ils concernent : la difficulté d'exercer la profession, la non valorisation sociale du travail d'enseignant, l'insatisfaction quant à la formation, les difficultés de relation avec les parents, mais très souvent aussi un attrait pour le métier et un désir de l'exercer dans l'intérêt des enfants.

Pour approcher un peu mieux la réalité de ce groupe professionnel, je me suis tournée vers des études plus systématiques et en particulier vers les travaux d'I. BERGLER qui depuis plus de vingt ans s'attache à cerner le monde des enseignants.

-
- (4) L'éducation n°178 mai 73, n° spécial mars 77, l'éducation 27 février 75
 Le courrier de l'éducation nov 77 "Le monde enseignant"
 L'école et la nation n° 230 nov.73) Les enseignants
 n° 256 déc.75) en crise
 n° 272 mai 77 La condition enseignante.

Pédagogie Freinet, n°4 oct.79 "D'où venons-nous, qui sommes-nous, où allons-nous ?".

Dès 1959, I. BERGER a publié une étude sociologique sur les Institutrices des Ecoles Maternelles de la Seine. Voici quinze ans, elle a mené un travail plus étendu sur "l'Univers des Instituteurs", élaboré à partir des résultats d'une enquête et d'entretiens portant sur les Instituteurs de Paris et de la Région Parisienne.

Dernièrement, elle s'est attachée à nous présenter les instituteurs dans "leurs attitudes et leurs comportements dans différents domaines de leur univers" nous présentant cette corporation dans ses rapports avec d'autres catégories sociales. Elle a voulu également savoir ce qui avait changé d'une génération à l'autre d'enseignants du primaire (5).

Afin d'éclairer les données de l'enquête que j'ai menée en maternelle, je retiendrai surtout les renseignements portant sur les institutrices (6) dans le dernier ouvrage : "les instituteurs d'une génération à l'autre".

(5) Ida BERGER :

- Les maternelles - édition du CNRS, 1959.
- L'Univers des instituteurs, édition de minuit, 1964.
- Une sociologue retourne à l'école (édition du Centurion) (1976).
- Les instituteurs d'une génération à l'autre (collection l'éducation) PUF (1979).

(6) Le taux de féminisation est très élevé en maternelle. D'après "l'Ecole et la Nation" (sept. 1979) il représentait en 1976-77 : 99,5%.

Taux de féminisation dans quelques catégories d'enseignants :

- Ecole Maternelle99,5%
- Adjoint école primaire73,0%
- Direction école primaire51,0%
- Instituteurs spécialisés50,6%
- Remplaçants et suppléants86,6%

Je ferai également appel à quelques sondages récents, qu'ils portent sur l'ensemble des instituteurs déjà en exercice ou sur les futurs enseignants (7).

I - Appartenance sociale des Institutrices

"Proximités" avec d'autres classes sociales

Recensant les professions exercées par les grands pères paternels des institutrices élémentaires en 1973-1974, Ida BERGLER remarque que 70% des enseignantes sont petites filles d'hommes appartenant aux couches modestes de la population.

Tableau n°14

(1973-74) Les grands pères paternels des institutrices

:	:
: - Cultivateurs	25,5% :
: - Artisans-commerçants	30% :
: - Ouvriers	15% :
: - Employés	9% :
: - Cadres moyens	6,5% :
: - Cadres supérieurs, prof. libérales ...	9,5% :
: - Police - Armée subalterne	3% :
: - Divers	1,5% :
:	:

- (7)-Sondage Louis HARRIS FRANCE, pour école ouverte sur le monde, (oct. 78).
 -Sondage SOFRES, pour le Monde de l'Education, (février 78).
 -S. MOLLO, "l'école dans la société" Dunod 1970 (enquête sur les futurs maîtres).
 -Les nouveaux normaliens - Ecole et la Nation(sept.79)

Grâce à leurs grands parents, la majorité des institutrices exerçant actuellement a sans doute l'occasion d'entrer en contact avec les classes populaires. Cependant, cette connaissance des milieux modestes qui repose sur des expériences sentimentales, des vécus exceptionnels de l'enfance ne leur a permis vraisemblablement qu'une appréhension superficielle, voire idéalisée de la vie en milieu populaire.

Une connaissance véritable des couches populaires s'avère pour les institutrices d'autant plus improbable que l'on remarque des tendances certaines à l'embourgeoisement dans leur milieu de vie proche.

= L'étude de la profession de leur propre père montre qu'elles ont vécu pour bon nombre d'entre-elles dans des milieux aisés (25% sont filles de pères cadres supérieurs ou exerçant une profession libérale - 17% sont filles de pères cadres moyens)

Tableau n° 15

Professions des pères d'institutrices (73 - 74)

Profession	%	Groupes so- prof.(8)
- Cadres supérieurs, prof. libérales	25%	8,41%
- Commerçants	20%	6,00
- Cadres moyens	17%	11,11%
- Employés	13%	10,16%
- Ouvriers	13%	51,12%
- Cultivateurs	5%	7,95%
- Police - armée subalterne ..	5%	1,5%
- Divers	2%	3,11%

- (8) Recensement 1975, France entière, pourcentages calculés pour la population active - Sexe masculin,
- dans la catégorie ouvriers sont inclus les ouvriers agricoles et les personnels de service.
 - la catégorie commerçants comprend les commerçants et les petits artisans.

Pour V. ISAMBERT-JAMATI (9) : "le très fort recrutement d'enseignants (aussi bien du premier que du second degré) dans les années 50 et 60 pourrait faire croire à une démocratisation des origines. Or, il n'en est rien. Ce ne sont pas majoritairement des jeunes issus des milieux populaires qui ont rempli ces postes : l'augmentation s'est faite par une entrée en masse des femmes issues de la petite et de la moyenne bourgeoisie. Les ouvriers, les petits employés, les petits agriculteurs n'ont pas cessé d'envoyer certains de leurs enfants dans les Ecoles Normales, mais ils le font plutôt plus rarement qu'auparavant. Dans l'enseignement élémentaire de la région parisienne on trouvait, en 1954, 19% d'instituteurs et d'institutrices d'origine ouvrière et on en trouve plus que 15% en 1974, alors que la contribution des ouvriers à la population active de la région n'a nullement régressée. En revanche, 23% des pères d'instituteurs sont (ou étaient) cadres supérieurs, pour 8% vingt ans plus tôt".

Une statistique récente au niveau national sur le recrutement des normaliens en 1977 précise l'origine sociale de ceux-ci et confirme l'appartenance aux couches moyennes et supérieures pour la majorité d'entre eux (près de 60%).

(9) "Les enseignants et la division sociale à l'école aujourd'hui" V. ISAMBERT-JAMATI
La pensée - spécial psychologie n°190 - Décembre 1976.

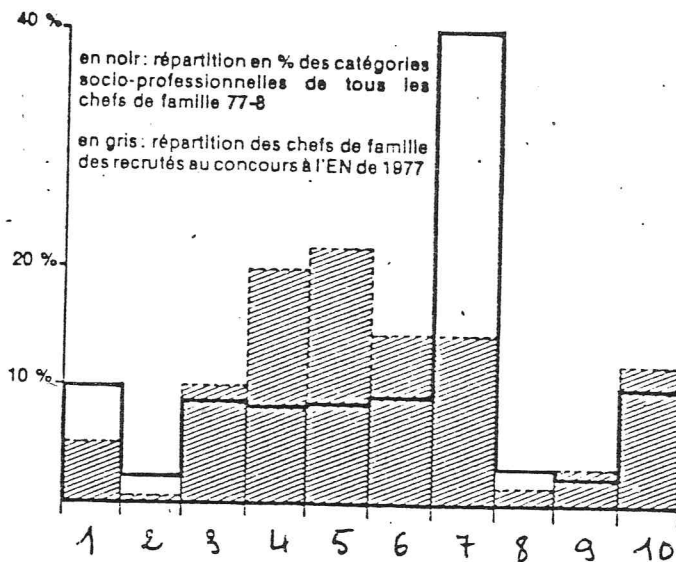
Tableau n° I6

Origines des normaliens au concours d'entrée
à l'E. N en 1977 (10)

catégorie socio- professionnelle des parents (type INSEE)	pourcentage des admis au concours	par rapport à la moyenne nationale de la catégorie INSEE cf graphique ci-après
Agriculteurs, ex- ploitants, Salariés agricoles Personnels de ser- vice Ouvriers	4,7 0,3 0,9 13,7	sous représentés
Industriels, gros commerçants Artisans, petits commerçants Artistes, armée, po- lice Non actifs, retrai- tés	1,4 8,6 2,9 11,1	normalement représentés
Professions libé- rales, cadres supé- rieurs, professeurs Instituteurs, cadres moyens, techniciens Employés	20,5 21,5 14,4	sur - représentés
	----- 100	

(10) cf. l'Ecole et la Nation p. 42 (sept. 78)
article de P. BOUTAN

graphique n° 3



- 1- agriculteurs exploitants
- 2- salariés agricoles
- 3- industriels, commerçants
- 4- professions libérales
cadres supérieurs, professeurs
- 5- instituteurs, techniciens
cadres moyens
- 6- employés
- 7- ouvriers
- 8- personnels de service
- 9- artistes, armée
police
- 10- non actifs,
retraités

Le graphique ci-dessus visualise parfaitement l'appartenance sociale des futurs instituteurs et sa non représentativité de l'ensemble des classes sociales qui envoient leurs enfants à l'école publique aujourd'hui(11)

= Si l'on observe les statistiques d'I. BERGER sur les alliances des institutrices, on constate que, par leur mariage, elles ne se sont pas du tout rapprochées des classes populaires, au contraire 75% des institutrices actuelles ont pour conjoints des cadres moyens ou supérieurs ou exerçant une profession libérale (médecins, architectes, ingénieurs).

(11) "Dans l'enseignement élémentaire, le public était plus purement populaire qu'il ne l'est maintenant. Des familles bourgeoises ou petites bourgeoises qui trente ans plus tôt auraient choisi les classes élémentaires des lycées ou des collèges privés, s'adressent maintenant aux écoles primaires publiques". (V. ISAMBERT-JAMATI - "Les enseignants et la division sociale à l'école aujourd'hui". La Pensée : n° 190, déc. 76)

Tableau n°I7

Professions des conjoints des institutrices (1973-74)

:	:	:
- cadres supérieurs	41%	:
- cadres moyens	33,5%	:
- commerçants	8,5%	:
- employés.....	5%	:
- ouvriers	5%	:
- police - armée subalterne	2%	:
- non actifs	5%	:
:	:	:
:	:	:

Dans l'enquête que j'ai menée en maternelle pour ce travail, je n'ai pas demandé la profession des conjoints des institutrices. Dix d'entre elles l'ont cependant précisé au fil des conversations.

Les maris dont les professions ont été notifiées appartiennent tous aux cadres moyens et supérieurs ou aux professions libérales :

L'échantillon comprend :

- = un médecin
- = un aviateur
- = deux ingénieurs
- = un professeur du Secondaire
- = un inspecteur de l'éducation
- = un instituteur
- = un gendarme
- = un agent technique
- = un représentant

illustrant la remarque d'I. BERGLER pour l'ensemble de sa population : "très peu d'institutrices ont épousé des hommes au dessous de leur propre rang social".

Selon V. ISAMBERT-JAMATI "De telles appartenances ne signifient bien entendu pas automatiquement une solidarité avec la bourgeoisie. D'autant plus que si beaucoup d'enseignants sont liés à des membres de ce qu'on appelle parfois, pour des raisons d'indice de rémunération, de longueur de formation et même d'étendue de relations et de pouvoirs, "les couches supérieures" ils sont peu liés aux propriétaires de moyens de production, aux grands brasseurs d'affaires, aux administrateurs de très haut niveau dont le rôle est politique, aux idéologues les plus intégrés, bref à la bourgeoisie à proprement parler, clairement opposée aux intérêts de la classe ouvrière. Il n'en reste pas moins que l'étanchéité n'est pas parfaite et que surtout leur éloignement de la classe ouvrière est grand. Dans la division technique du travail qui n'est jamais totalement indépendante de la division sociale, ils sont un pôle intellectuel et tendancielllement privilégié (12).

Face au constat de l'origine sociale des enseignants et de leurs alliances matrimoniales, le problème qui se pose est celui de leurs références quand ils seront face aux parents et aux enfants d'origines sociales diverses

Etudiant la fréquentation sociale de l'Ecole Maternelle (13), on a constaté une attirance de toutes les classes sociales vers cette institution avec

(12) cf. article cité précédemment.

(13) cf. chapitre I.

cependant une plus forte utilisation des structures pré-scolaires par les classes sociales les plus favorisées du point de vue socio-économique. Par ailleurs, différentes enquêtes ont souligné une fréquentation plus précoce pour les classes moyennes et supérieures.

De même, dans l'échantillon de petites sections retenu pour ma propre enquête, j'ai relevé effectivement un pourcentage relativement fort d'enfants appartenant aux couches moyennes et supérieures.

Cette situation ne risque-t-elle pas de renforcer certains modèles personnels des institutrices ?

En effet, même si l'école maternelle est ouverte à la pénétration de toutes les familles, les classes moyennes et supérieures ont de fortes chances d'être à l'aise dans l'école, de s'accorder avec les enseignantes en matière de principes ou de techniques d'éducation et d'oeuvrer ainsi ensemble par soutien et satisfactions réciproques à l'édification de normes.

Comme autre élément de réflexion sur l'appartenance sociale des institutrices et leur solidarité possible avec une classe sociale déterminée, il m'a paru intéressant d'observer les réponses faites dans l'enquête d'Ida BERGER à la question suivante : "A quelle classe sociale estimez vous appartenir ? Les réponses ont été les suivantes :

Tableau n° 18

: - Classes moyennes, petite bourgeoisie...	62%	:
: - Classe ouvrière	11%	:
: - Notion de classe refusée	19%	:
: - Bourgeoisie	8%	:

Dans leur majorité, des enseignantes (62%) se rangent d'elles-mêmes dans les classes moyennes et la petite bourgeoisie.

Si l'on considère les 8% qui (également par auto-affiliation) se considèrent comme membres de la bourgeoisie, on peut penser que 70% des enseignantes se sentent éloignées des couches populaires. Certaines enquêtes expliquent leur appartenance à la bourgeoisie par les satisfactions d'ordre intellectuel que leur procure leur métier.

"j'ai beaucoup de temps libre me permettant un épanouissement culturel"

"je dispose de moyens possibles pour profiter au maximum des relations appartenant à des milieux plus élevés et aussi des possibilités intellectuelles et artistiques de Paris"

"Modeste par les revenus mais riche sur le plan du coeur et de l'esprit."

"Je suis bourgeoise de par mes goûts et mes aspirations."

Cet attrait, cette valorisation de la culture me semble caractéristique des enseignants et devoir également jouer un rôle dans leurs relations avec les familles.

Bien que l'enseignant ne soit pas un "héritier" (14) Claude RIVALS dans son étude de l'instituteur au

(14) Au sens de P. BOURDIEU et J.C1 PASSERON "Les héritiers, les étudiants et la culture" éditions de Minuit 1964.

travers du roman français contemporain (15) remarque qu'il a cependant grandi dans un milieu intellectuel privilégié : "les parents ont apporté un grand soin à faciliter ses études, à développer sa curiosité et ses ambitions scolaires" (16).

Des ambitions scolaires, l'instituteur en avait certainement puisque bon nombre d'entre eux ont entamé des études supérieures.

= En 1967 B. KAYSER et P. de GAUDEMAR (17) étudiant une génération d'étudiants en faculté de lettres et sciences humaines précisaient que les instituteurs obtiennent souvent le premier degré des études supérieures mais qu'ils ne poursuivent pas : "Après leur succès au C E L G, les instituteurs sont ceux qui abandonnent leurs études dans la plus forte proportion (88,4%) alors que leur taux d'échec est de 28,3%". "Ce sont également les instituteurs qui abandonnent le plus fréquemment leurs études en cours de licence (76,2%).

(15) C. RIVALS : "L'instituteur, produit de sa classe sociale et de son école".
Annales - Faculté des Sciences Humaines de Toulouse - tome V - fascicule 4
Octobre 1969.

(16) L'instituteur n'aura t-il pas d'ailleurs tendance à attendre de la part des parents d'élèves des attitudes identiques à celles qu'ont pu développer ses propres parents à son égard et à l'égard de la connaissance en général.

(17) Bernard KAYSER et Paul de GAUDEMAR, dix années d'une génération d'étudiants à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Toulouse 1956-1967. Association des Publications de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Toulouse 1967.

- = D'après "l'Ecole et la Nation" (octobre 1979), une proportion importante des recrutés à l'école normale en 1977 avaient fréquenté l'enseignement supérieur : 39% des inscrits avaient au moins un an d'enseignement supérieur (dont près de 6% un diplôme), 14% avaient deux ans d'enseignement supérieur et plus.
- = Dans le cadre de mon propre travail en maternelle, huit maîtresses sur quinze ont elles-mêmes précisé au cours des entretiens qu'elles avaient entamé des études en faculté avant leur entrée dans l'enseignement.

Ces confidences spontanées se sont toutes produites alors que les maîtresses évoquaient leurs relations avec des cadres supérieurs ou des parents exerçant des professions libérales. Toutes, avec regret, ont évoqué un statut social avorté ("j'aurai dû être professeur"; "j'avais commencé ma médecine" ; "je voulais faire du droit" ...).

Ne peut-on pas voir dans cette coïncidence d'évocation l'indice d'une certaine déception de n'avoir pu mener à terme un projet de formation qui les aurait conduites vers une profession plus valorisée ?

Regrets, amertume, ne risquent-ils pas d'oblitérer les relations des maîtresses avec les familles ?

Ces sentiments par exemple ne peuvent-ils entraîner certains mouvements d'attirance, (envie, admiration ...) ou, au contraire, auto-dévalorisation, agressivité, dépit ... envers les parents estimés supérieurs ?

Interrogés par la **SOFRES** (18) sur le prestige découlant de la fonction enseignante, les instituteurs expriment nettement leur sentiment de dévalorisation :

A la question "dans la commune où nous sommes, parmi les gens que vous rencontrez, estimez-vous que le fait d'être un enseignant comme vous est une source de prestige. Les réponses ont été les suivantes :

- Très important 1%
- Assez important 20%
- Assez faible 32%
- Très faible,
pratiquement nulle 41%.

D'après la **SOFRES** également : les enseignants classant les professions en fonction du prestige qu'elles ont, selon eux aux yeux des Français font les choix suivants :

- Médecin 91 fois sur 100
- Ingénieur 83 fois sur 100
- Chef d'entreprise 64 fois sur 100
- Journaliste 26 fois sur 100
- Professeur du second degré 17 fois sur 100
- Instituteur 5 fois sur 100
- Commerçant 3 fois sur 100
- Agriculteur 2 fois sur 100

La valorisation par les instituteurs de professions socialement prestigieuses liées à une dévalorisation de leur propre métier et, sous certains aspects, de leur

(18) Sondage **SOFRES** pour le Monde de l'Education : février 1978, portant sur 620 enseignants du primaire et du secondaire.
Voir également une enquête précédente. Sondage **SOFRES-Nouvel Observateur**, le Nouvel Observateur n° 592, 1976.

de leur propre personne (études limitées, formations supérieures abandonnées) me semble pouvoir faciliter certaines prises de pouvoir des parents sur l'école.

En effet, ces perceptions dévalorisées et dévalorisantes, d'eux-mêmes et de leur profession, dont semble souffrir actuellement la majorité des enseignants peuvent engendrer une vulnérabilité plus grande de leur part, à l'égard d'attitudes gratifiantes émanant notamment des familles intellectuelles bourgeoises et petites bourgeoises.

Les maîtres apparaissent prêts à recevoir favorablement toute intervention de parents les "reconnaissant", leur signifiant qu'eux-mêmes, leur profession, leurs intérêts présentent quelque valeur.

Insidieusement, ils se retrouvent à collaborer, à travailler avec et pour les familles valorisantes, satisfaisantes à différents égards, qui manifestent attention et considération pour les acteurs sociaux qu'ils représentent.

Paradoxalement et bien que bon nombre d'entre eux s'en défendent (19), les enseignants, dans la situation actuelle contribuent à l'installation dans l'institution

(19) d'après "le Monde" (dossier et documents n° 51 mai 78), les enseignants se situent spontanément "à gauche" pour 59% d'entre eux, (40% à gauche pour l'ensemble de la population française) - 10% "à droite" (26% à droite pour l'ensemble de la population française).
 "Les traditions républicaines du corps enseignant s'appellent aujourd'hui l'engagement "à gauche".
 Mais jadis, il était positif et offensif : le corps enseignant poussait le corps social.

.../ ...

scolaire des classes favorisées et de leurs valeurs.

Une fascination des instituteurs pour les couches sociales supérieures existe (20) et l'on peut concevoir que dans le cadre de relations étroites entre l'école et les parents, les familles socialement et culturellement favorisées puissent peser d'un poids certain sur l'école.

Outre le sondage SOFRES précédemment cité, on peut relever d'autres indices de l'intérêt que portent les instituteurs aux classes aisées.

D'après l'enquête d'Ida BERGER ("les instituteurs d'une génération à l'autre"), "une partie importante de la descendance adulte des enseignants des deux sexes (42%) exercent des activités professionnelles classées dans la rubrique cadres supérieurs, professions libérales". Les études de l'INED sur la mobilité sociale confirment cette remarque. Pour A. GIRARD : "la promotion sociale la plus forte se ren-

...(19)... Aujourd'hui, le réflexe paraît plus défensif: le corps enseignant subit l'évolution de la Société sans la conduire. Cela se traduit notamment par l'ambiguïté des relations entre l'engagement politique et le degré de "progressisme" en pédagogie. Cette ambiguïté est visible chez les électeurs socialistes alors que les communistes apparaissent tout comme les gauchistes "plus cohérents".

(20) "Il semble que dans ces familles existe comme un impératif moral qui se traduit ainsi : il faut coûte que coûte progresser "(progresser signifie à la fois se dévouer à un idéal de progrès et avancer dans la hiérarchie sociale) C. RIVALS (cf article précédemment cité).

-contre chez les fils d'instituteurs : 40% montent dans l'échelle sociale" (35% pour les enfants de professeurs (21).

II - Les instituteurs / leur métier

Outre l'origine sociale de l'instituteur, ses alliances, ses ambitions scolaires, la perception qu'il a de son statut dans la société, d'autres paramètres touchant plus spécifiquement au métier : rapport au savoir, degré et type d'engagement dans la profession, me semblent devoir se surajouter et interférer avec les précédents, rendant très complexe le réseau de relations qui se noue entre l'école et les différentes familles.

Un lien privilégié a longtemps uni les enseignants au savoir, leur conférant une espèce de monopole sur la culture. Aujourd'hui, bon nombre de phénomènes sociaux et culturels les ont détrôné de leur position : diffusion des connaissances, croissance de moyens d'information parallèles à l'école, constitution d'un savoir technique dont les instituteurs

(21) A. GIRARD - "La mobilité sociale", psychologie février 1978.

- cf. également D. BERTAUX : "destins personnels et structure de classe" - puf 1977, chapitre I "ce que montrent les statistiques"
- Pour J. DEVOUASSOUX : "La petite bourgeoisie et l'école - Université de Paris VIII - (1975) : "L'instituteur fait deux enfants, "pousse son fils" "pousse sa fille et cette prise en main de sa fécondité, apparaît condition de la mise en pratique de son idéologie de la promotion individuelle".

ne sont pas dépositaires.....Demeure qu'ils appartiennent à la classe des intellectuels et que la littérature de conseil qui leur est destinée les invite à se comporter comme tels :

"L'instituteur ne saurait oublier qu'il est un travailleur intellectuel et qu'il doit le demeurer. S'intéresser à tout ce qui l'entoure est une règle de conduite ; compléter sans cesse sa culture intellectuelle en est une autre non moins importante et qui va de pair avec la première. Soit qu'il étudie les êtres et les choses autour de lui, soit qu'il lise de bons ouvrages pour se perfectionner ou simplement pour se distraire, l'instituteur consciencieux poursuit une seule et même tâche : il s'instruit".....

"Cette habitude de travail intellectuel, cet amour de l'étude désintéressée fait l'intérêt de sa vie (I).

Cet intérêt pour la connaissance, les instituteurs seront vraisemblablement amenés à le prolonger et à le partager avec d'autres et, notamment, avec les parents intellectuels qui entrent à l'école munis des mêmes normes et réflexes culturels qu'eux (on aime ou l'on estime ce que l'on connaît, ce vers quoi on aspire).

Par ailleurs, mon expérience de l'école m'a montré que bon nombre d'enseignants imputaient aux multiples facteurs socio-familiaux les difficultés rencontrées par les enfants dans l'institution. En conséquence, je pense que le goût de l'enseignement, le plaisir

(I) cf. le livre des instituteurs (code Soleil 1979)
chapitre I - paragraphe 2 - Editions SUDEL .

d'initier aux savoirs et de les transmettre peuvent amener notamment les instituteurs à tenter de convaincre les parents aux valeurs de l'école si l'occasion s'en présente (2). L'ouverture de l'école maternelle aux familles de tous milieux sociaux constitue l'une de ces occasions. Dans ce cadre, j'étudierai le jeu et les conséquences des accords, attirances, résistances entre les parents et cette institution. D'une certaine façon, j'aborderai le rôle joué par l'école et ses normes culturelles face aux inégalités culturelles ou aux différences culturelles.

Lors d'une enquête menée en 1970 auprès de futurs maîtres, Suzanne MOLLO (3) constate que bon nombre d'entre eux considéraient le métier qu'ils allaient exercer comme une "vocation", un "apostolat". Selon l'auteur, cette conception du métier indiquait un engagement total de l'individu dans l'exercice de sa profession. S. MOLLO souligne également que les futurs enseignants étaient convaincus de l'importance et de la grandeur de leur rôle social. Ils devaient "contribuer à l'enrichissement culturel, intellectuel et moral de la Société (4).

(2) Certaines directives officielles invitent les institutrices des Ecoles Maternelles à jouer un rôle actif face aux familles (cf. chapitre suivant).

(3) S. MOLLO "L'école dans la société" DUNOD 1970.

(4) "Le livre des Instituteurs " (SUDEL) 1979 fait écho à ce conditionnement : on peut lire au chapitre I :

"Nous voudrions ramener tout de suite le débutant à une plus exacte compréhension de sa mission : il faut qu'il se convainque dès le premier jour de la grandeur de son rôle ... Le métier d'instituteur n'est pas seulement une fonction, c'est encore, c'est surtout un service social dominé par le souci constant de promouvoir une culture humaine, c'est un beau métier d'éveilleur d'intelligences et de serviteur d'idéal"...

.../ ...

Pour l'auteur, cette vocation ferait osciller l'enseignant entre deux attitudes extrêmes : l'enthousiasme ou le découragement, "la sévérité de son jugement croissant avec l'ampleur de ses ambitions déçues".

La notion de "vocation" n'existe pas dans l'échantillon d'institutrices contactées en 1974 par I. BERGER (cf. : "les instituteurs d'une génération à l'autre"). A la question "Pourquoi êtes-vous devenue institutrice ?", les réponses ont été les suivantes :

Tableau n°19

Goût pour la profession	50%
Pis aller	25%
Influence familiale, promotion,.....	23%
Divers	2%

On ignore, d'après cette enquête, si les institutrices de la région parisienne, en poste actuellement, se vivent comme investies d'une "mission" mais nous verrons que les directives officielles (au moins en maternelle) (5) s'attachent à propager cette idée.

..(4)...La vocation de l'instituteur dépasse singulièrement la tâche de maître d'école. Par delà les murs de sa classe, il lui appartient d'être le guide intellectuel, moral et social de la collectivité qui l'entoure".

(5) Voir au chapitre suivant "Instructions et Directives de l'Ecole Maternelle".

Sous l'influence conjuguée de leur propre attirance pour la profession (50% des institutrices déclarent choisir le métier par goût et par amour des enfants) et du conditionnement opéré par la formation, (formation au cours des études, conférences pédagogiques, directives officielles par la suite) bon nombre d'institutrices s'investissent vraisemblablement beaucoup dans l'activité prenante que représente leur métier.

Peut-on imaginer qu'elles puissent travailler ainsi sans être sensibles aux marques de reconnaissance des familles ? On verra effectivement au chapitre III que certaines relations avec des parents s'avèrent particulièrement gratifiantes pour les maîtresses (relations avec les familles cadres moyens, intellectuels de préférence).

Ida BERGER enquêtant sur la satisfaction professionnelle de trois générations d'enseignants (cf. les instituteurs d'une génération à l'autre) nous renvoie l'image de leur déception, renforçant ainsi l'hypothèse de leur vulnérabilité face aux familles "gratifiantes".

Tableau n° 20

La satisfaction professionnelle de trois générations d'enseignants élémentaires en 1973-74 (hommes et femmes en %)

	de 20 à 35 ans	de 35 à 50 ans	+ de 50 ans
oui	32,5	42	50
oui mais	42,5	36,5	24,5
non	25	21,5	25,5
	67,5	58	50

Les institutrices rencontrées en maternelle pour ma propre enquête avaient toutes moins de quarante ans. Elles se situeraient donc dans la classe d'âges qui formule les critiques les plus sévères vis-à-vis de la profession (42,5% de "oui mais", 25% de "non" soit 67,5% d'enseignants déçus et moins d'un tiers de cette classe d'âges satisfait de son activité professionnelle). Certaines des quinze maîtresses de maternelle se sont ainsi exprimées sur les causes d'un certain malaise :

"J'aime beaucoup ce métier mais on ne peut pas toujours faire ce que l'on veut pour les enfants, les parents vous freinent, ils ne comprennent pas toujours qu'on cherche à éviter de futures difficultés".

"Je crois que la pédagogie reproduit et sans doute amplifie les différences d'origine sociale et cela dès la maternelle. J'essaie d'être vigilante mais c'est très difficile de prendre des distances vis-à-vis de ce que l'on fait".

"Maintenant que je suis sensibilisée à la ségrégation scolaire, je ne suis pas très à l'aise dans mon métier".

"On a un rôle difficile, la société manque de compréhension à notre égard ; mais être en maternelle laisse tout de même quelques possibilités d'action et de dialogue avec l'extérieur."

"Ce n'est pas simple d'ouvrir l'école aux familles, on est bien moins tranquille qu'auparavant, il faut sans cesse repenser à ce que l'on propose en fonction de tous ces gens qui rentrent et vous interrogent sur ce que vous faites".

Ida BERGER suggère que la déception des enseignants pourrait découler d'un certain décalage entre leurs attentes et la réalité (6). On peut penser que la formation normative modélisante reçue par les instituteurs porte une responsabilité dans cet état de fait. En effet, le plus souvent les maîtres ont été "livrés au monde des enfants et des adultes avec pour tout équipement un savoir littéraire et scientifique, quelques principes pédagogiques et pour foi le simplisme magnifique de la philosophie des lumières."

Pour accomplir leur mission idéale, ils ne connaissaient que la société idéale (7).

Pour Monsieur C. BEULAC, Ministre de l'Education, "La formation des instituteurs demeurée pratiquement inchangée depuis près d'un siècle ne correspond plus au besoin d'aujourd'hui" (8) et désormais elle sera autre.

(6) Les institutrices citées précédemment poursuivaient une formation complémentaire en sociologie ou en sciences de l'Education, ceci nous éclairant sur le registre d'explication avancé.

(7) cf Cl. RIVALS, article des Annales précédemment cité.

(8) cf : Le Monde 27/4/79

La préoccupation d'une autre formation pour les enseignants n'est pas nouvelle :

- En 1968, le colloque National d'Amiens sur l'Education avait fait reconnaître l'importance du problème. Au colloque de Paris en 1973, la réflexion s'est poursuivie (cf : Actes des colloques à la Documentation Française).
- Des assises nationales pour la formation des maîtres se sont tenues à Cachan en 1971 (cf : "une formation nouvelle des maîtres pour une école nouvelle" dans "Etablissement Scolaire, unité éducative, ouvrage du G.F.E.N chez CASTERMAN, 1977).
- En 1975, dans ses "propositions pour une modernisation du système éducatif, Monsieur HABY alors ministre de l'Education, faisait une part

.../ ...

Il n'est pas question ici d'étudier le remodelage de cette formation mais l'on peut penser que, selon la façon dont celle-ci sera menée, elle contribuera ou à l'ouverture ou au conformisme de l'école.

En ce qui me concerne, il m'apparaît particulièrement indispensable qu'elle permette aux enseignants de dépasser leur découragement et les amène à explorer de nouvelles voies d'existence et d'action.

Actuellement, les études critiques portant sur le système éducatif ont mis en évidence la contradiction entre le discours égalitariste de l'école et sa fonction dans le système socio-économique. Elles laissent bon nombre d'enseignants fort démunis. Sont-ils condamnés à jouer le rôle d'instruments d'une politique sélective ? Peuvent-ils l'infléchir ? comment ?

...(8)...à cette préoccupation (cf : documentation française - numéro spécial, février 1975).

- Les partis de gauche abordent tous cette question dans l'élaboration de leurs projets éducatifs : cf : = l'Education Nationale, chapitre IV du programme commun de gouvernement rédigé en 1972 (Ed. Sociales).

= "Propositions pour reconstruire l'école", présentation par Pierre JUQUIN (éditions Sociales 1973).

= "Libérer l'école, plan socialiste pour l'éducation nationale", présentation L. MEXANDEAU et R. QUILLIOT (Flammarion 1978).

- Les syndicats d'enseignants ont eux-mêmes beaucoup travaillé à cette cause et Monsieur G. GEORGES, secrétaire général du SNI-PLGC pouvait déclarer au terme d'une ultime rencontre avec le ministre de l'Education le 27/4/79 : "très certainement nous vivons aujourd'hui un moment historique de notre métier. En portant à trois ans la formation des instituteurs, en la sanctionnant par un diplôme d'étude, un DEUG et un certificat d'aptitude pédagogique de qualité, le gouvernement répond à notre demande".

(voir "la formation des maîtres" dans "l'école libératrice" ex : n° 2-5-10-18-19-21-22-30-32 de l'année 1979-1980).

Mon expérience de l'école m'a montré qu'une sérieuse réticence de nature idéologique existe du côté des maîtres. Le fait de devoir prendre en considération l'origine sociale des enfants, leurs inégalités, la variété de leurs acquis dans la pratique quotidienne de la classe, le fait de donner différemment aux différents enfants pour être juste, entre en contradiction avec les principes de l'école laïque : neutralité et égalité.

En attendant que l'école se transforme, il semble important que la nouvelle formation des enseignants les invite à adopter des démarches inégalitaires pour répondre à l'inégalité face à l'école.

On se plaît également à imaginer une formation qui se libérerait au sein du système éducatif des forces créatrices sans les couper de l'entourage social. Dans le nouveau régime d'études destiné aux futurs maîtres, deux unités de base : "connaissance de l'environnement politique, économique, social et culturel" (9), semblent pouvoir jouer un rôle dynamique dans ce sens (10).

(9) cf. Ministère de l'Education - Direction des Ecoles - Formation initiale des instituteurs - note du 12/10/79.

(10.) Les objectifs et intentions en sont les suivants :

- . 1 - Ouvrir le futur enseignant aux problèmes du monde contemporain
 - = par une information aussi complète que possible,
 - = par la maîtrise de notions et concepts couramment utilisés par les différentes sciences sociales et nécessaires à l'homme contemporain,
 - = par une réflexion qu'éclaire la connaissance des conceptions philosophiques, des structures institutionnelles, des données géographiques et des analyses historiques.

Loin de moi le sentiment que tout changement dans l'école ne relève que du bon vouloir des enseignants. Il ne peut être que le résultat d'un effort permanent et conjugué de tous les membres de la communauté éducative.

En abordant dans ce travail la question de l'ouverture de l'école aux familles, c'est à la condition de transformation de l'école (dans cette optique) que l'on s'intéresse.

- ..(IO).. 2 - Aider le futur enseignant à mieux se situer et, par là même, à mieux adapter son action
- = replacer l'école dans la complexité de ses environnements (milieux immédiats, cadres régionaux et nationaux, mass-média),
 - = fournir l'occasion de rencontre avec des milieux sociaux différents et souvent mal connus des enseignants (entreprises, administrations, moyens d'information, organisations de loisirs...),
 - = apprendre à considérer tout enfant dans la complexité de ses relations avec les divers milieux auxquels il appartient.
- . 3 - Développer les attitudes d'esprit convenant au citoyen d'une démocratie :
- = refus de l'à priori, attitude à la fois compréhensive et critique à l'égard des institutions,
 - = souci de réalisme et rejet des solutions simplistes,
 - = compréhension de la dimension historique des événements actuels,
 - = sens de la diversité et respect des différences,
 - = sens de l'interdépendance de l'économique du politique et du social,
 - = sens des responsabilités.
- . 4 - Préparer à intervenir dans des actions d'éducation continue.

Aujourd'hui, selon l'expression de Jean MORIZOT (II), "l'école est de toute part assaillie par la vie, elle ne peut rester un univers hors du temps et des lieux".

Pourtant les expériences dans ce domaine sont rares :

= Une enquête réalisée par le Ministère de l'Éducation en 1976 et tentant de recenser les écoles ouvertes sur l'ensemble du territoire français sensibilise à l'ampleur de l'effort à accomplir (I2).

Selon cette enquête, "l'ouverture pédagogique même partielle ou modérée ne s'applique qu'à moins de 1% des élèves".

(II) Jean MORIZOT à propos de l'enquête DDEN 1977 :
"L'école et les conditions de vie de l'enfant".

(I2) Par circulaire n° 76097 du 3 mars 1976, la D.E a procédé à un recensement des innovations en matière "d'école ouverte".

La définition de l'ouverture qui a servi de base à ce recensement était la suivante :

- La classe traditionnelle n'est pas le seul mode de fonctionnement (il y a des clubs, des ateliers inter-classes, des groupes constitués pour certaines activités).
- Les enseignants forment une équipe et il s'y adjoint d'autres éducateurs (notamment des éducateurs de centres de loisirs ou encore des parents).
- L'utilisation des locaux répond à un souci de diversification selon des types déterminés d'activités.

L'enquête a porté sur 186 établissements

- (26 groupes scolaires
- (129 écoles élémentaires
- (31 écoles maternelles

Ces 186 établissements représentent 43.748 élèves et 1.720 instituteurs.

= Un document plus récent établi par les Délégués Départementaux de l'Education précise le degré de pénétration du principe et du fait d'ouverture dans le système d'enseignement français (I3).

Il s'agit d'un sondage réalisé en 1978 sur 171 établissements primaires et maternels répartis sur l'ensemble du territoire et qui ont bien voulu répondre à l'enquête (5000 écoles avaient été contactées).

Les renseignements ont été recueillis auprès de 1.200 personnes qui ont participé à des groupes de travail dans les écoles (I4).

(I3) Sondage sur la "Pédagogie d'ouverture" n° 97
"Le Délégué" de l'Education 4ème trimestre 1978.

(I4) Chaque groupe a reçu un dossier d'information et un questionnaire.
Le nombre des participants par groupe a été en moyenne de 6 à 7 personnes.

La composition de ces groupes se présentait ainsi :

- Les enseignants de l'école étaient présents dans	79%	des cas
- les DDEN	50%	" "
- les parents	30%	
- les IDEN	24%	
- les élus locaux	13%	
- d'autres enseignants que ceux de l'école	12%	
- des personnels divers de l'école....	6%	
- des animateurs ou éducateurs	6%	
- des personnels médico-sociaux	2%	

Les réponses proviennent pour

- 53,2% d'écoles sans modalités particulières d'enseignement,
- 32,1% d'écoles liées à l'OCCE,
- 9,35% " " aux FFC
- 8,2% associées à une expérience locale,
- 7% d'écoles annexes ou d'application,
- 5,8% d'écoles liées à l'ICLM,
- 5,2% " " à l'INRP,
- 5,2% " " à un autre groupement,
- 4,7% " ayant un statut expérimental de plein exercice.

L'enquête se proposait notamment de sonder "les activités d'ouverture au contemporain et à l'environnement".

Tableau n° 2I

(Réponses pour 100 écoles)

	souhaits:	réalisa-
		tions
- sortie nature	85	67
- étude de la commune, du quartier	78	67
- enquête locale	71	65
- voyage	68	60
- correspondance	67	58
- enquête sur l'actualité	64	49
- visites d'entreprises	63	34
- histoire locale	57	52
- visite de musée	53	38
- observation du site	51	46
- actions de solidarité	49	38
- sortie spectacle	48	40
- étude de documents de presse	45	40
- écoles fleuries	41	20
- débats sur des thèmes d'actualité	32	25
- autres actions d'ouverture	18	14
- initiation à la gestion de la commune	16	7

On note qu'il y a toujours un décalage, parfois important entre souhaits et réalisations. Ce qui est le plus unanimement demandé ce sont les sorties dans la nature (I5) ; les visites effectuées dans les entreprises sont de loin les plus déficientes par rapport aux souhaits. Quant à l'initiation à la gestion de la commune, elle est peu souhaitée et encore moins réalisée.

Les écoles qui souhaitent et réalisent le plus l'ensemble des activités sont :

- celles liées à l'INRP
- celles liées à l'ICEM
- les écoles annexes
- celles à statut expérimental (I6)

Les écoles "sans modalités particulières" sont celles qui souhaitent et réalisent le moins les activités d'ouverture au contemporain.

C'est dans les villes de 5 à 10.000 habitants que l'on trouve le plus d'activités diverses souhaitées et réalisées, les très petits villages et Paris se montrent souvent très réservés.

(I5) activité qui déroge le moins à la pédagogie traditionnelle.

(I6) Ce sont donc principalement des écoles à statut particulier qui osent et peuvent s'ouvrir timidement sur l'environnement et le quotidien. (Ces quatre groupes d'établissements représentent environ 20% de l'échantillon). Ce simple constat traduit la pesanteur du conservatisme de l'école mais aussi la résistance de l'environnement.

- . La partie de l'enquête consacrée aux "intervenants extérieurs" témoigne de la difficulté à pratiquer une pédagogie d'ouverture :
 - 31% des établissements ne répondent pas à la question,
 - 18% signalent qu'il n'y a pas d'intervenants extérieurs,
 - 15% signalent des interventions irrégulières et rares,
 - 4% moins d'une intervention extérieure par trimestre,
 - 11% , une ou deux interventions par trimestre,
 - 17% des écoles bénéficient d'une ou de plus d'une intervention par mois,
 - 4% d'interventions irrégulières mais nombreuses.

Dans le domaine des activités scolaires :

- les grandes villes voudraient plus souvent des maîtres spécialisés en éducation physique ou artistique; le milieu rural lui, plus attaché à la polyvalence du maître, y est hostile.
- Les villages sont nettement opposés aux interventions pour les activités d'éveil.
Les villes ne veulent pas de parents en ce domaine.
- L'opposition est résolue partout pour français et calcul, et il y a une nette réticence pour confier à d'autres que le maître l'éducation civique.

- L'ensemble des réponses est nettement plus favorable à la participation d'autres maîtres (selon diverses formules) qu'à celle des parents (I7).
- Des écoles liées à l'INRP et à l'ICEM sont les plus favorables aux interventions extérieures de maîtres ou de parents.
- En ce qui concerne la participation à la vie de l'école, les NON sont surtout le fait des villages, souvent aussi des grandes villes.

Les OUI proviennent en majorité des villes moyennes. Quant à PARIS, cette ville est nettement opposée à la participation des parents, des élus, des animateurs et DDEN ; personne ou presque ne souhaite associer les intervenants extérieurs à la vie de l'école.

Comme on peut le constater par cette enquête l'école ne s'ouvre que timidement et rarement vers l'extérieur (I8).

- (I7) A noter que d'après le sondage de la SOFRES réalisé en fév. 78 pour le monde de l'Education : 52% des enseignants étaient opposés à la participation des parents, à la définition des activités pédagogiques et du contenu de l'enseignement.
- (I8) Dans le cas d'initiatives de l'école, celles-ci peuvent être accueillies favorablement ou au contraire freinées par la communauté. Certains obstacles précis freinent l'ouverture de l'école : ils touchent à l'état des locaux ou à l'implantation même de l'école dans de nombreux cas. D'autres renvoient plus particulièrement à la fatigue des maîtres. Si l'obstacle administratif est deux fois plus craint que rencontré lors de la mise en place d'une "expérience d'ouverture", l'obstacle fatigue des maîtres est par contre lui, sous-estimé. ("Les inconvénients ressentis par les enseignants sont supérieurs à leurs prévisions").

- Une autre recherche menée en 1977.78 par l'ensemble des étudiants préparant une U.V de sociologie de l'enseignement sous la direction de V. ISAMBERT-JAMATI (19) confirme la difficulté de l'école et des enseignants à s'ouvrir sur le monde qui l'entoure.

Il s'agit d'un travail qui s'est proposé d'étudier :

"la place de l'action des hommes sur la nature dans les activités d'éveil" (20).

On constate que bien que les "activités d'éveil" laissent aux maîtres une liberté entière du choix des thèmes à aborder avec leurs élèves, ils profitent bien peu de cette occasion. (21)

Quels que soient les paramètres envisagés : âge des enseignants, formation, lieu d'exercice (quartier bourgeois/quartier populaire), appartenance à un syndicat, préoccupation au problème de l'échec scolaire, l'enquête révèle peu de différence entre les différents instituteurs (22).

(19) Université René DESCARTES - UER de Sciences de l'Éducation - U.V de Sociologie de l'Enseignement (1977.78).

(20) Les instructions officielles du 15/7/63 désignent sous le terme de "disciplines d'éveil" tout ce qui remplit l'emploi du temps scolaire en dehors des acquisitions d'automatismes fondamentaux (français et mathématiques). Ces disciplines d'éveil auxquelles sont consacrées 7 heures par semaine, remplacent les anciens enseignements d'histoire, de géographie et de sciences naturelles, ainsi que l'éducation esthétique.

(21) 1.228 demandes d'autorisation de sortie pendant six ans (de 1972 à 1978).

(22) Le travail touche 118 instituteurs et environ 3.500 élèves de la Région Parisienne.

On remarque également que les résultats de l'enquête parallèle menée par les étudiants et qui s'était donnée comme objectif de sonder les buts de sortie des classes d'une circonscription de la région parisienne pendant six années, dans le cadre du tiers temps pédagogique, vont dans le même sens que ceux obtenus par les DDEN dans "l'école ouverte" : alors que les sorties "promenade - nature" sont nombreuses (elles représentent plus de 30% des buts de sortie), les sorties susceptibles de sensibiliser les enfants aux conditions de vie des hommes et des femmes de leur entourage immédiat sont rares (elles représentent 4,9% des buts de sortie).

Afin de mieux appréhender la dialectique qui s'établit entre l'école et les familles, on vient de préciser qui sont ces acteurs sociaux : les enseignants.

En mettant le doigt sur certaines de leurs caractéristiques, on a souligné du même coup leur illusoire neutralité face aux différentes familles.

En abordant maintenant le problème de leurs interlocuteurs : "les parents d'élèves", l'école "démocratique" apparaîtra un leurre.

En effet, tous les parents ne peuvent être confondus sous l'expression mystificatrice de "parent d'élève". Face à l'école, on n'est pas seulement parent, mais on est aussi instituteur, professeur, cadre moyen ou supérieur, employé, ouvrier ... avec des "savoirs" différents.

Aussi, n'est-il pas possible d'imaginer, pour chacun d'eux, une seule et même façon de se comporter face à l'institution.

Pour approcher encore la complexité des interrelations familles / école et certains de leurs effets, j'ai tenté d'explorer les modalités et le contenu d'une information sur l'école et l'éducation selon différentes classes de parents.

Ce point m'a paru notamment préciser les difficultés d'une utilisation égalitaire d'une même institution par ses différents "clients".

B) Les parents d'élèves

I - La notion de "Parent d'élève"

C'est un nouveau titre qu'acquiert tout adulte mettant aujourd'hui son enfant à l'école. Cette expression qui nous est familière renvoie en fait à une conception et à une réalité récente.

D'après J. VEDRINE (1), si l'on compulse les grands journaux et que l'on compare les années 1910-1970, "on s'aperçoit que le volume des articles concernant l'enseignement a été multiplié approximativement par vingt et que le tiers au moins de ces textes actuels sont relatifs aux parents d'élèves, à leurs activités, à leurs réunions, à leurs interventions".

(1) Jean VEDRINE : Les parents - l'école - Casterman E 3 (1971).

Mais c'est surtout la mutation sociale, la perspective du changement global de 1945 et "l'explosion scolaire" de l'après-guerre qui ont suscité la forme moderne de l'action parent d'élève.

Selon R. GLOTON (2), l'école a longtemps travaillé, fermée sur elle-même. "C'est une vieille tradition, appuyée sur des règlements immuables qui a fait obstacle à une communication véritable entre parents et enseignants".

Il existe d'ailleurs une disposition fondamentale, inscrite dans la loi organique de 1886 et que concrétise une affiche souvent encore apposée aujourd'hui dans certaines écoles : "Entrée interdite à toute personne étrangère au service" (art. IV) (3).

Pour R. GLOTON : pendant longtemps l'enseignant est apparu comme un véritable aristocrate "initié ayant découvert le mystère de la communication de la science d'un esprit dans un autre ; assumant une vocation personnelle, puisant dans cette vocation même sa compétence" ...

(2) G F E N : L'établissement scolaire, unité éducative (sous la direction de R. GLOTON), Casternan E3 1977.

(3) Une circulaire du 7 novembre 1975 rappelle les règles qui régissent l'accès du public dans les établissements d'enseignement :
 "L'accès d'un établissement est réservé aux personnels de cet établissement, aux élèves et aux personnes appelées à collaborer à sa gestion, notamment dans le cadre des conseils.
 ... La non observation de ces règles engage la responsabilité administrative, voire civile (notamment en cas d'accident ou d'incident) des chefs d'établissement."

Les parents dans leur ensemble respectaient cette conception aristocratique de l'enseignement et de l'école. Ils avaient à priori confiance en elle, se gardant de toute intervention. La réussite ou l'échec de leur enfant leur paraissait lié à ses caractéristiques propres. L'école, elle, était "de l'essence du sacré, une sorte de temple avec ses prêtres et ses sanctuaires".

Tant que la fréquentation scolaire se limitait pour beaucoup d'enfants à l'école primaire, tant que l'enseignant occupait un poste de notable dans notre société, il semble que la famille s'estimait satisfaite de l'école. Elle ne cherchait pas à s'organiser pour faire prévaloir des droits autres que les droits moraux. En effet, les associations familiales ont été pendant longtemps des associations pour la défense de la morale. Il s'agissait surtout pour les groupes de parents constitués, de faire prévaloir et respecter le droit des familles à donner à leur enfant le type d'éducation qu'elles avaient choisi, tant à l'école publique qu'à l'école religieuse.

Les premiers "représentants de la famille dans l'école" furent en 1887, les "Délégués Cantonaux", adultes âgés d'au moins 25 ans, honorablement connus, dévoués à l'école publique, nommés par le Préfet. Ils avaient essentiellement pour mission "au nom de la famille et de la société" d'observer "tout ce qui à l'école ne relève pas de la technique du métier d'enseignant". Par ailleurs, souvent anciens enseignants, ils n'entraient pas en conflit avec l'école.

Les parents qui s'organisèrent en premier furent les parents de lycéens et les parents de l'enseignement libre :

- En 1905 est créée une association de parents d'élèves au lycée Carnot.
- En 1910 est fondée la Fédération des Associations de parents d'élèves des lycées et collèges (actuellement Fédération Armand).
- En 1932 se crée la Fédération Nationale des A P E de l'enseignement technique (actuellement Fédération Giraudeau).
- En 1933 les parents d'élèves de l'enseignement libre se groupent au sein de l'U N A P E L, tous ces parents sont essentiellement des notables préoccupés de morale et d'hygiène. Les associations partagent entièrement les conceptions officielles relatives à l'instruction. Elles sont en général "élément de conservatisme".

La guerre de 1939-1945 amena différentes prises de conscience. En ce qui concerne l'enseignement, différents projets de réforme avaient été mis au point dans des groupes de résistance prévoyant très souvent une place aux représentants des familles.

Ces textes furent pris en considération de même que ceux des pionniers de l'éducation nouvelle. Ces derniers prônent l'unité de l'éducation, la nécessité de relations régulières entre les deux milieux de vie de l'enfant : la famille et l'école.

= WALLON (4) insiste sur la liaison entre l'intégration de l'enfant à la société et son développement mental. Il met l'accent sur l'unité de la personne, l'unité du couple individu vivant/milieu par lequel et en fonction duquel il vit. Il envisage une école où "le maître appartient au collectif".

= FREINET ayant repensé en profondeur son oeuvre pédagogique pendant son internement dans les camps de concentration de Vichy, lance à la fin des hostilités en mai 1945, un signal de ralliement à tous ses camarades : "Notre mouvement pédagogique n'est point ratatiné autour de quelques méthodes si excellentes soient-elles... Notre but est la rénovation et la modernisation de l'Ecole Populaire.. la revalorisation du travail des éducateurs au sein du peuple... Tous ensemble ... nous organiserons, nous construirons l'Ecole moderne populaire française" (5).

Il installe à Gap une école centrée sur "l'enfant membre de la communauté".

(4) Les milieux, les groupes et la psychologie de l'enfant, Enfance n° 3 - 4, 1959.

Evolution dialectique de la personnalité, Enfance, n° 1 - 2, 1963.

L'apport d'Henri WALLON à la psychologie et à la pédagogie, Psychologie Scolaire n° 22, décembre 1977.

(5.) Célestin FREINET, "Pour l'école du peuple", Petite collection Maspero.

= Toujours à la même époque (1945), ouvre à Paris, une école DECROLY (6). Sa directrice, Mademoiselle VALLOTON précise "qu'il est indispensable pour le bon épanouissement des enfants que famille et école soient d'accord sur leur manière de concevoir la vie et d'éduquer les enfants. Ce n'est qu'à cette condition que l'enfant peut s'équilibrer harmonieusement". "Cet accord ne peut se faire que par des rencontres (7) .

Après 1945 donc, dans le cadre général de la reconstruction de la France une autre école s'avérait nécessaire. Une conscience floue de son inadaptation se précisait dans beaucoup d'esprits et des parents se sentaient concernés par une école à recréer. Il s'agissait encore souvent, pour les familles non seulement de soutenir l'école de leur choix, comme par le passé, mais aussi de la contrôler. Différentes associations concurrentes s'affrontent pour obtenir des subventions.

En 1947 après l'adoption des lois d'aide à l'enseignement privé, une fédération nouvelle de parents d'élèves est créée pour défendre l'école laïque (Fédération des Conseils de parents d'élèves des écoles publiques - actuel président ANDRIEU *) à l'initiative du syndicat national des instituteurs

(6) Dès 1907, l'école de l'Ermitage était ouverte en Belgique - DECROLY (médecin) y passera sa vie en recherches, en travaux pédagogiques et en tentatives de rénovation de l'enseignement.

(7) Extrait de "Préparons l'avenir" n°5 décembre 1967, p. 14 à 19.

et de la ligue française de l'enseignement. D'abord spécialisée dans l'école primaire, elle a étendu son audience aux lycées et aux collèges.

Pendant plus de vingt ans, l'idée de la participation des parents à la gestion de l'école a fait un chemin laborieux.

Ce sont les décrets Edgar FAURE en 1968 qui en institutionnalisent certaines formes. Progressivement l'Etat et l'Ecole ont admis et considèrent les parents autrement que comme de simples usagers.

Actuellement, un problème "parents d'élèves" existe et se pose dans tous les établissements scolaires. Selon l'expression d'un récent "courrier de l'Education" (sept. 1979) : "Rien ne sera plus comme avant".

Illustrant ce fait, une enquête (8) réalisée à la demande de la fédération PEEP LAGARDE par les étudiants de l'Ecole de Commerce du Havre en 1978 a recueilli l'attitude d'un certain nombre de parents face à l'école :

- 83% d'entre eux estiment que c'est un droit de participer à la vie scolaire de leurs enfants.
- 9% seulement sont d'avis contraire.
- 40% jugent plutôt difficiles les relations avec l'école mais,
- 94% rencontrent les enseignants au moins 1 fois par an.

(8) Citée dans Cahiers Pédagogiques n° 177, octobre 1979 - enquête menée auprès de parents ayant des enfants de moins de 16 ans).

- 50% de ces rencontres ont lieu à la demande des parents et,
- 18% seulement à l'initiative des maîtres.

Il existe aujourd'hui pour l'enseignement public quatre fédérations de parents d'élèves que les pouvoirs publics consultent.

Ce sont :

- = La fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP), son président actuel est J.M SCHLLERET (successeur de A. LAGARDE). Elle déclare environ 700.000 adhérents. Ceux-ci peuvent lire "La voix des parents" s'ils sont abonnés, "Parents, école" s'ils sont militants. Le siège de cette fédération est : 91 bd. Berthier - 75017 PARIS.
- = La fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE) dont le président est J. ANDRIEU (successeur de M^e CORNEC), siège : 209 bd. Saint-Germain - 75007 PARIS. Elle déclare 1.200.000 adhérents. Ils peuvent lire "Pour l'enfant...vers l'homme" (abonnés) et "la famille et l'école" (militants). (9)

-
- (9) A noter que contrairement aux autres fédérations il existe à la fédération dite CORNEC des relations privilégiées, une véritable osmose entre parents et enseignants. En effet, cette fédération comprenait dès son origine et jusqu'en 1970 des enseignants de droit dans tous ses organes dirigeants. (Il faut rappeler qu'en effet, elle a été créée à l'initiative de la ligue de l'enseignement et du S N I). Suite à des critiques émanant de l'Administration et des autres fédérations, si elle a décidé de supprimer ses membres de droit ensei-

.../ ...

= La fédération nationale des APE de l'enseignement public (enseignement technique et professionnel). Elle a comme président actuel L. GIRAudeau et groupe 100.000 adhérents qui peuvent retrouver les orientations et les préoccupations de cette fédération dans la publication "Parents d'élèves", elle siège 27, rue du Faubourg Poissonnière - 75009 PARIS.

= L'union nationale des Associations autonomes de parents d'élèves (UNAAPE) déclare elle 85.000 adhérents (Président M. CRISTILLE), son siège est situé : 46, rue de la Tour - 75016 Paris. Elle publie "Présence des Parents".

Guy HERZLICH dans le Monde de l'Education (10) (juillet-août 1980) remarque que renouvelant leurs dirigeants lors de leurs congrès annuels, les deux plus importantes fédérations de parents d'élèves ont l'une et l'autre choisi comme président : un enseignant ou du moins un homme qui travaille dans l'enseignement.

J.M SCHLERET est éducateur spécialisé et J. ANDRIEU, professeur dans une école normale d'instituteurs. Pour G. HERZLICH, face à un univers complexe et clos, les parents ont choisi pour les représenter des hommes "de la maison". Ces deux choix posent, selon l'auteur, le problème de la place et du rôle des parents dans l'école.

..(9)..gnants, en fait, ceux-ci continuent à jouer un rôle déterminant à l'intérieur de la fédération en tant qu'adhérents-parents.

(10) Le Monde de l'Education - Juillet - Août 80
"Parents et Maîtres" p. 7.

Selon moi, une forme de pouvoir des parents sur l'école et ses agents existe. Elle s'exerce de façon insidieuse à tout moment et dans toutes les situations de rencontre familles/école (même les situations institutionnalisées). Ce pouvoir passe notamment par les "savoirs" des parents liés à leur appartenance sociale.

II - Les différents parents face à l'école, leur information

II-1-Quelques canaux d'information des familles

- a) Aujourd'hui de nombreux ouvrages sortent, se proposant de sensibiliser les familles aux questions relatives à l'école. On veut les aider, les informer, les conseiller. Les auteurs s'adressent "à des parents soucieux de l'avenir de leurs enfants" (I). Ils abordent des domaines variés : modalités d'inscription à l'école, notion de "maturité" dans les apprentissages, problèmes relatifs à la mixité, informations sur les nouvelles méthodes pédagogiques, les loisirs, les inadaptations et retards scolaires ...

Les loisirs n'étant pas "seulement du temps à passer" et "afin de ne pas bâcler les loisirs des enfants", "moments privilégiés dans l'éducation",

(I) ex : Guide blanc (votre enfant à l'école maternelle et à l'école primaire)

A. COLIN 1971.

L. LENTIN - questions - réponses sur l'école
Ed. E.S.F (1978).

J. BODIN - vos enfants à l'école, au collège,
au lycée - (Technique et Vulgarisation 1979).

d'autres auteurs s'ingénient à informer le plus complètement possible les familles dans ce domaine (2). En effet : "c'est là que l'on peut aider un enfant à s'épanouir en cultivant chez lui les qualités, les aptitudes, les formes d'expression adaptées à son tempérament. Et puis, c'est à partir des loisirs que l'on trouve la manière la plus agréable de développer chez lui le sens de la liberté, du choix et du jugement"...

De la musique à l'ornithologie, des mouvements de jeunes à la numismatique, des vacances artisanales aux chantiers de travail, chaque type de loisir est envisagé sous ces deux aspects : pratique et pédagogique.

D'autres livres sont rédigés spécialement pour l'éducation des parents. On les informe, on les conseille dans des domaines spécialisés : apprentissage de la langue, apprentissage de la lecture ... (3). On les sensibilise à toute situation permettant à l'enfant de se développer, de s'épanouir en vulgarisant des connaissances en psychologie. Pour les parents, il ne s'agit plus seulement de donner des soins physiologiques mais d'être désormais attentifs au contexte culturel dans lequel ils font vivre leur enfant.

(2) Guide loisirs jeunes : Guide pratique et pédagogique des parents pour les enfants de 3 à 18 ans (Les éditions du groupe Express) (1975).

(3) - L. LENTIN - Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans (Ed. E.S.F 1975)
 - Du parler au lire (Ed. E.S.F 1977)
 - GILBERT (R) - L'école Maternelle racontée aux parents (Ed. Le Centurion).
 - J. FOUCAMBERT : La manière d'être lecteur (SERMAP, diffusion Hatier 1976).

L'accent est porté sur l'action pédagogique que tout père et toute mère peut et doit remplir s'il veut être un bon parent (4).

On assiste également les parents dans leurs difficultés éducatives. Désormais ils peuvent prévenir ou venir à bout de l'enfant nerveux, menteur, paresseux, désobéissant, dyslexique, gaucher. Là aussi la psychologie et les spécialistes viennent à leur secours. Il s'agit d'éduquer harmonieusement les futurs élèves, d'en faire des enfants sains, bien équilibrés, en collaboration avec l'école et les personnes compétentes (5).

- b) Toujours dans le domaine de l'information des familles, de nombreuses stations de radio et de télévision, des hebdomadaires ont une rubrique consacrée à l'éducation et à l'enseignement. Plusieurs revues spécialisées y consacrent également leurs pages.

-
- (4) - BETTELHEIM : Dialogue avec les mères
(R. Laffont - Collection Réponses).
- MANNONI : L'enfant arriéré et sa mère.
 - Hérité, milieu et éducation
Bibliothèque Laffont - Des grands thèmes.
 - LEVINE J., PERNOUD G., VERMEIL G.
Mon enfant sera bon élève (Stock).
- (5) - Les difficultés quotidiennes de l'Education
Colin - Bourelly - 1968 (28 conférences).
- Dr BERGE - Petit lexique parents - enfants
(Magnard).
 - DOTRENS - Nos enfants à l'école (Delachaux-Niestlé).
 - HONORE S - Les parents et l'école, comment collaborer ? (Ed. Le Centurion).
 - TAVOILLOT H - Les parents et le travail scolaire (Ed. le Centurion).

Selon N. GEROME (6), en 1972, la presse féminine a diffusé chaque mois 16.842.073 exemplaires porteurs, à des degrés divers, d'informations concernant l'enfance.(7)

En ce qui concerne la diffusion de la presse d'information pédagogique, celle-ci était difficile à évaluer. On comptait au moins 150 revues dont la plus lue était "Parents". En juin 1980 (8) "Parents" tirait à 700.000 exemplaires et "L'Ecole des Parents" annonçait 14.000 par mois. Quant à la presse des associations de parents d'élèves, elle possède une assez large diffusion (environ 600.000 "Pour l'enfant vers l'homme", 500.000 "La voix des parents").

(6) Colloque du C.E.R.M 13 décembre 1975.

(7) -Antoinette (mensuel).....	100.000
-Bonnes Soirées (hebdomadaire).....	1.175.708
-Clair Foyer (mensuel).....	384.078
-Confidences (hebdomadaire).....	1.149.648
-Echo de la Mode (hebdomadaire).....	1.620.804
-Elle (hebdomadaire).....	2.065.264
-Femmes d'Aujourd'hui (hebdo.).....	2.588.844
-Femme Pratique (mensuel).....	355.169
-Intimité (hebdomadaire).....	3.245.564
-Nous Deux (hebdomadaire).....	3.618.460
-Marie-Claire (mensuel).....	538.834

(8) Renseignements obtenus par téléphone aux sièges des revues.

c) Des personnes individuellement de par leur profession peuvent informer les familles. Il s'agit, selon des parents que j'ai moi-même interrogés, (9)

- = du maître de l'enfant
- = du chef d'établissement
- = du professeur principal
- = du psychologue scolaire
- = du conseiller d'orientation
- = de l'assistante scolaire
- = de l'assistante sociale
- = du médecin de famille
- = de la concierge de l'école
- = des femmes de service
- = du délégué syndical du lieu de travail des parents
- = de l'employeur
- = d'un autre parent.

d) Des structures, des associations sont susceptibles également de répondre aux questions des parents.

- Fondée en 1929, l'Ecole des parents et des éducateurs (10) s'est donnée pour but "d'aider les parents et les professionnels en relation avec des familles dans leur tâche éducative".

(9) Des sondages partiels apportent quelques éléments d'information sur "qui aide qui" (voir notamment dans ce chapitre "Les familles populaires et l'école").

(10) E.P.E. 4, rue Brunel - 75017 PARIS

L'E.P.E leur propose en même temps différentes sources d'information et une possibilité de réflexion sur la vie du groupe familial. Elle met à leur disposition des revues, organise des consultations avec des médecins, des psychologues, des conseillers conjugaux et familiaux. A la demande d'individus ou d'entreprises, d'administrations, d'organismes socio-éducatifs, scolaires, sanitaires, etc. ... des débats ont lieu.

Les activités de l'Ecole des Parents s'étendent à la Province. Elle est installée dans une vingtaine de départements. Par exemple : A Montluçon, dans l'Allier, en 1978,

- . des débats généraux ont eu lieu :
 - = Assemblée générale avec film-débat sur "la Publicité".
 - = Table ronde "les parents face au problème de l'emploi des jeunes".
- . dans le cadre des cercles de parents, les thèmes suivants ont été débattus :
 - = La télévision dans la famille.
 - = Les accidents de l'enfant.
 - = Le choix des jouets.
 - = L'argent de poche.
 - = Relation parents-enfants.

Outre des activités variées incluant des conférences (Sorbonne, Faculté de Médecine), des émissions de radio sur France-Culture, l'Ecole des parents met à la disposition du public un service téléphonique.

Selon les responsables de l'E.P.E, la plus grande partie des questions qui arrivent au central téléphonique touche les problèmes d'orientation scolaire. Anxieux et sur la défensive face à l'institution scolaire, les parents qui appellent veulent être "armés pour pouvoir se défendre". C'est pour ce type de question que souvent des pères téléphonent. En général, pour des questions psychologiques, ce sont plutôt les mères.

Des questions concernant le divorce arrivent nombreuses. Les parents appellent pour eux, mais aussi pour leurs enfants perturbés par la situation familiale bouleversée.

Les spécialistes reçoivent également des demandes concernant l'organisation des loisirs des jeunes, des appels aussi dans le domaine des soutiens sociaux et sanitaires.

- . La Confédération Syndicale des Familles et la Confédération Syndicale du Cadre de Vie (II) viennent également au secours des parents.

La première regroupe environ trente mille militants répartis dans soixante cinq départements. Implantés dans les quartiers populaires, ils luttent pour améliorer les conditions de vie des travailleurs et s'efforcent de prendre en compte tous les problèmes sociaux qui se posent aux familles par une

(II) C.S.F : 54, bd Garibaldi - 75015 PARIS

C.S.C.V : 28, bd de Sébastopol - 75001 PARIS.

action revendicative vis-à-vis des pouvoirs publics. La seconde "veut être au cadre de vie ce que sont les syndicats au monde du travail". Ces terrains d'interventions privilégiés sont donc l'habitat, la consommation, la santé, les loisirs et l'école. La C.S.C.V est implantée dans tous les départements mais plus particulièrement dans les régions industrielles : le Nord, l'Est, la région parisienne, le Rhône. Ses militants sont en revanche moins nombreux en Provence et dans le Sud-Ouest de la France.

Dans les pages qui vont suivre, on abordera le type d'information diffusé par ces organisations ainsi que certaines de leurs actions.

D'une façon générale, selon N. GEROME, l'information pédagogique des familles est un élément fondamental dans une conjoncture où la maîtrise des structures éducatives constitue un enjeu politique majeur.

Elle entend par information pédagogique : "tout ce qui concerne non seulement les applications éducatives des connaissances en psychologie de l'enfant mais aussi celles entraînées par la connaissance de sa physiologie, de son hygiène et des attitudes qui résultent de la familiarité avec les institutions relatives à l'enfance".

Pour cet auteur (I2) dans la presse, l'information pédagogique obéit à la règle générale des

(I2) N. GEROME - Le statut de l'enfance et les fonctions éducatives de la famille.
Cahier du centre d'études et de recherches marxistes n°125 - 1976.

formes contemporaines de domination du capitalisme des sociétés occidentales industrialisées. Il ne s'agit pas de refuser la demande mais d'infléchir la réponse conformément à la situation de classe du demandeur. Ainsi, en ce qui concerne la petite enfance, les articles de presse tendront "à faire s'interroger les parents sur leurs pratiques éducatives, à diffuser les règles de la maîtrise des institutions", si ils s'adressent à un public bourgeois ou petit bourgeois. Pour un public populaire, l'information diffusée sera plus sommaire. Elle se réduira à des préceptes d'hygiène élémentaire (I3).

Que l'on considère la presse d'opinion, celle du coeur, la presse féminine, les revues spécialisées ou les revues techniques d'éducation, partout l'information sur l'enfant a sa place mais celle-ci se module selon le public concerné et surtout selon l'âge et la situation socio-économique des lecteurs. On approcherait là un des aspects de l'inégalité sociale, les classes moyennes, la bourgeoisie, l'institution scolaire ont de grandes chances de puiser aux mêmes sources de documentation et donc de s'accorder en matière de principes ou de techniques d'éducation.

(I3) A titre d'exemple, des publications telles que : "Elle", "Marie-Claire" ou "Femme pratique" sont comparées à la "presse dite de coeur". On constate que bien que s'adressant à des publics d'âge identique, les deuxième types de journaux s'adressent plus particulièrement à une population moins scolarisée et économiquement plus défavorisée. La rubrique consacrée à l'enfance traite de problèmes d'hygiène plutôt que d'informations psycho-pédagogiques.

La presse entièrement consacrée à l'information sur l'enfance, se classe selon le degré de technicité de son contenu. Elle va des publications destinées à un public de parents informés de par leur niveau d'étude (Parents, Ecole des Parents), à la presse destinée aux membres des associations de parents d'élèves qui n'envisagent les problèmes qu'à l'occasion (réforme Haby, dossier scolaire), à celle qui s'adresse aux militants des associations, à des syndicalistes soucieux de l'orientation du système éducatif (L'Ecole et la Nation, l'Education), enfin à des revues spécialisées destinées plus précisément à des professionnels : enseignants, psychologues, éducateurs (Education et Développement, l'Educateur...)

Un entretien récent avec un responsable de "l'Ecole des Parents" m'a précisé qu'une étude portant sur les professions de leurs abonnés révélait qu'ils étaient lus à 90% (I4) par "des initiés ayant déjà un bagage intellectuel" (Médecins, Enseignants, Educateurs, Elèves, Maîtres, Bibliothécaires, Infirmières, Personnel de crèche ...). Ce responsable concluait : "l'information va aux gens déjà informés qui souhaitent des compléments d'information"

Pour ce qui est de l'attitude des "classes intellectuelles" face à l'école, nous allons observer ce qui se passe quand les parents possèdent un établissement scolaire.

(I4) 10% des abonnés n'avaient pas précisé leur profession.

II-2 - Les classes intellectuelles et l'école : le cas de l'Ecole Nouvelle d'Antony (I5)

Des observations menées en 1978 dans cet établissement m'ont montré que toute la presse consacrée à l'information sur l'enfance était présente à la bibliothèque de l'école et que toutes les revues et ouvrages étaient largement empruntés et commentés par les différents parents. Le journal de l'école (n°2 - janvier - février 78) précise : "une bibliothèque pour les parents, enseignants, stagiaires, comprenant des livres d'intérêt pédagogique (psychologie, pré-scolaire, expériences pédagogiques en France et à l'étranger, français et lecture, jeux et activités d'éveil, etc. ...) ainsi que diverses revues (Education et Développement, Vers l'Education Nouvelle, Education, Dialogue, etc. ...) se trouve dans "le bureau des enseignantes".

Il faut préciser que 210 enfants fréquentaient cet établissement en 1978. Ils appartenaient à 151 familles (48 d'Antony et 103 de Paris et autres banlieues).

- 18% des pères étaient enseignants (professeurs de facultés, de lycées, instituteurs).
- 13% étaient médecins, pharmaciens, kinésithérapeutes.

(I5) Ecole Nouvelle d'Antony fondée en 1961 (ex école du Père Castor) existe sous la forme d'une association appelée : "Centre de Recherches de pédagogie active Denis COUTROT.

- 40% étaient ingénieurs ou chercheurs.
- 28% étaient artistes, architectes, cinéastes, journalistes, hauts fonctionnaires ...

Quant aux mères :

- 44% étaient enseignantes, psychologues, éducatrices ...
- 33% étaient médecins ou exerçaient une profession de la santé.
- 12% étaient étudiantes, traductrices, secrétaires de faculté ou de direction, artistes, chercheurs.
- 10% étaient mères au foyer.

Trois couples tranchaient par leur appartenance sociale : (manoeuvre, employée de maison) - (artisan taxi, employée de maison) - (artisan électricien - fleuriste).

Les enfants de ces familles étaient "parrainés" par des familles plus aisées payant notamment les frais de scolarité.

Compte tenu de l'homogénéité de fréquentation sociale, les documents relatifs à l'Ecole Nouvelle d'Antony (observations, entretiens, réunions de parents, journaux de l'école) témoignent de façon presque caricaturale de l'information des classes moyennes et supérieures en matière d'éducation et du niveau de leurs préoccupations.

L'inscription d'un élève à cette école (jardin d'enfant et école primaire) correspond à une démarche volontaire des familles : les parents connaissent

les objectifs de l'école. Dans leurs discours, il est souvent question de "bonheur", "d'enfant heureux", "d'éducation globale", de "développement harmonieux" ...

L'enfant "heureux" est défini comme celui qui "à terme est devenu responsable, créatif, capable de sens critique à l'égard de la société".

Pour satisfaire une "qualité d'éducation" les familles investissent beaucoup de temps, d'argent et d'énergie dans la scolarité de leurs enfants. J'ai appris que dès sa création, l'objectif de l'école était : d'étudier, expérimenter, vivre et enseigner les méthodes pédagogiques. Aussi, lors de réunions de parents, il n'est pas rare d'entendre dans la bouche de tous les participants (parents et maîtres) des références aux grands pédagogues : Freinet, Decroly, Montessori ...

Au début, l'enseignement était en accord avec les familles, fondé essentiellement sur : le mouvement, la musique, le rythme, l'expression, les activités créatrices libres (dessin, peinture, modelage, jeux dramatiques), les manipulations du langage écrit et oral. Selon les parents, "les activités traditionnellement scolaires n'étaient que des moyens visant au développement de l'enfant et non des buts à atteindre de façon rigide et ennuyeuse".

Lors d'une réunion parents/enseignants, (février 1978) il a été discuté de "questions de fond" : "équilibre, besoins vitaux des enfants, droit à vivre pleinement leur enfance, bonheur". On a cherché à définir "le jeu", "le travail". On a réfléchi sur "apprendre", "enseigner", sur ce que signifie "aider

l'enfant". On a abordé le problème "des pouvoirs de l'enfant" et "des droits de l'enfant" ...

- Le 18 janvier 1979 tous les participants se sont documentés sur "l'expérience de la rue Vitruve". Dans leur majorité, ils se déclarèrent intéressés "par les principes qui guident la pédagogie de projet" et plus encore "par le récit de situations concrètes vécues par les enfants".

Ensemble, parents et enseignants désiraient créer, inventer une pédagogie de projet conforme à leurs pratiques et leurs besoins". Il semblait important à tous de "trouver les justes modalités de l'intervention de l'adulte dans le projet des enfants, selon l'âge de ceux-ci" ...

- Le "journal des parents" numéro spécial, rentrée 1978 témoigne de l'intérêt des parents pour le livre et la lecture. En effet, l'école vit beaucoup autour de la "bibliothèque - Centre Documentaire". Il s'est avéré, selon les parents, que la bibliothèque "constituait un des moyens les plus efficaces de la transformation de l'école, car son existence et son bon fonctionnement entraînaient le décloisonnement donc la participation des parents à la vie d'une équipe éducative".

A propos de la bibliothèque, cette équipe éducative a réfléchi aux questions suivantes :

- "Comment contribue -t-elle à l'ouverture sur l'extérieur : actualité, environnement, autres milieux ?"
- "Comment répond-t-elle aux besoins des enfants ?".

- "Quel est son apport dans l'apprentissage de la lecture visant à créer un "comportement de lecteur" dès le départ ?"

En tant que parents, préoccupés des dernières théories en matière d'éducation, certains ont lu des ouvrages. Ils proposent leurs découvertes et leurs analyses dans leur journal de l'école. Ex : le livre de François RICHAUDEAU : lecture rapide (Marabout). La conclusion du paragraphe est éclairante. Elle retient de l'ouvrage : "Nous sommes tous étudiants perpétuels confrontés à la nécessité d'absorber une quantité grandissante d'informations. C'est pourquoi l'heure est venue de transformer des conditions d'apprentissage de la lecture qui ont mille ans de retard et d'entraîner les enfants dès leur plus jeune âge à affirmer leurs perceptions, leur activité cérébrale et leur mémoire, afin d'acquérir devant les textes le pouvoir d'ajuster leur rapidité de lecture et les modes d'investigation que requièrent la compréhension et l'appropriation de ce qu'ils cherchent. La rapidité de la lecture va de pair avec la clarté de la compréhension".

D'autres notes de lecture suivent à propos de :
 "du parler au lire" L. LENTIN, J. HEBRARD, C. CLESSE (éd. E.S.F.).

On souligne : "nous attendons de l'enfant qu'il aborde l'écrit dans une attitude de recherche de la signification d'un texte à l'aide de son intelligence et de son activité langagière plutôt qu'à partir de simples mécanismes" et
 "Cette démarche a par ailleurs comme objectif de respecter le cheminement propre à chaque enfant".

On précise cette démarche (I6) qui consiste à :

- faire comprendre et découvrir à l'enfant ce qu'est l'écrit,
- privilégier l'interaction adulte-enfant,
- aider l'enfant à vérifier ses hypothèses.

Dans le même journal des parents", à propos du livre de Jean FOUCAMBERT : "La manière d'être lecteur (O.C.D.L), les parents s'interrogent avec l'auteur sur : "apprentissage et enseignement", "les caractéristiques de l'apprentissage", le "qu'est-ce que lire" ... D'autres articles suivent sur : "la pré-lecture dans les classes maternelles". On compare ce que font les enfants de deux à six ans dans les classes maternelles et dans leurs familles, on définit une action commune en référence à la psychologie, à la linguistique, patrimoine commun. Il est question de "fonction symbolique", de "compréhension et d'interprétation des images et des signes", "d'affinement de la perception, de l'espace, du temps, du rythme", de "socialisation", "d'équilibre affectif", "de motricité", "d'autonomie", "d'alternances" (ex : effort/repos, silence/parole, calme/mouvement, expression/écoute), d'approches musicales.

(I6) A ce propos, j'ai vu fonctionner dès le jardin d'enfants, des ateliers tenus par des parents ou des enseignants mettant avec la même ardeur et un égal bonheur cette théorie en application : "Ils expérimentaient ensemble". J'ai assisté à la confection de poèmes et bandes dessinées, à la production d'histoires. Tout texte produit était composé à l'imprimerie par l'enfant ou un adulte (au jardin d'enfants) puis tiré à de nombreux exemplaires pour des destinataires.

Une bibliographie conseille la lecture d'autres ouvrages: ex :

- Pr. GABERSEK et le laboratoire de la Salpêtrière : les comportements oculaires dans la lecture chez l'enfant.
- A. BENTOLILA : Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture - Actualités pédagogiques 1976.
- LOBROT : Psychologie de la langue écrite.
Troubles de la langue écrite et remèdes.
- BIEMAL : lire en maternelle.
- G. PATT : Laissez les lire (Ed. Ouvrières).
-

On invite à se renseigner dans les C.R.D.P et les C.D.D.P, auprès du G.F.E.N.....

Il faut bien sûr ne pas se leurrer sur la gratuité des intérêts manifestés par les familles envers l'école et les disciplines mises en oeuvre. En aucun cas, il ne peut s'agir d'un simple jeu intellectuel désintéressé. Les parents se sont engagés dans l'aventure de l'Ecole Nouvelle pour que leur enfant en recueille les fruits. Certains m'ont précisé qu'ils "essayaient de conjurer toutes formes d'échec " (psychologique, pédagogique, social ...), d'autres qu'il s'agissait de faire entrer le plus vite possible leur enfant dans le système scolaire" "ils espéraient "akanal" dès l'entrée au jardin d'enfants, c'est pourquoi "ils manifestaient tant d'intérêt et d'inquiétude face aux apprentissages et à leur qualité".

La stratégie de ces parents bourgeois est définie dans le journal des parents (n°2 p. 5, 1978) "L'école n'évoluera dans ses projets pédagogiques que si nous parents nous participons à la recherche et ne considérons pas cette tâche réservée à l'équipe enseignante".... l'école doit "répondre à notre attente".... "Le travail d'éducation mené à l'école ne portera ses fruits que s'il est poursuivi à la maison par les parents" "Il faut participer à l'éducation effectivement pour que l'attitude éducative de l'école soit cohérente avec celle de la maison afin que l'enfant ait les mêmes points de repères".

Les faits signalés à propos de l'Ecole Nouvelle d'Antony m'apparaissent comme l'expression limpide du patrimoine commun existant entre certaines couches sociales intellectuelles et l'école.

A noter que cette école dite "Nouvelle" n'est pas différente des autres écoles, elle en est en quelque sorte la caricature quant au service rendu à une classe sociale. Elle remplit à merveille son rôle d'école d'élite pour une élite, armant mieux que tout autre établissement scolaire les enfants pour leur vie et leur scolarité.

La pression des familles s'exerce sans déguisement et certaines institutrices se vivent mal à l'aise comme "instrument entre les mains de parents bourgeois".

Le conseil pédagogique du 23/2/78 me paraît sur ces points très révélateurs :

- (une institutrice) "ce qui m'a frappée ici c'est

l'ambiguïté chez les parents entre le fort désir qu'ils manifestent de voir leurs enfants s'épanouir et leur demande (dès le niveau de la grande section maternelle) de socialisation. Pendant les deux premières années de maternelle les parents sont dans l'euphorie puis tout à coup on se sent pressée, on voudrait que la 1²e soit l'antichambre très proche du cours préparatoire Cette ambiguïté nous semble difficile à vivre : je sentais une sécurité relative chez les parents lorsque nous faisions beaucoup de jeux de pré-lectures, de logique Ce que demandent la plupart des parents, c'est avant tout que les enfants entrent le plus vite possible dans le système scolaire, qu'ils connaissent et sachent lire vite. Même s'ils pensent au niveau d'une réunion générale et tant que cela ne les touche pas que la lecture peut s'étendre sur quelques années ..."

- (Une autre institutrice) : "le lycée LAKANAL est le plus sélectif de la circonscription, pourtant en CM2 cette année une majorité de parents souhaitent mettre leur enfant à LAKANAL pour pouvoir dire mon enfant est "arrivé" dans l'échelle sociale".

"Grâce et à cause de l'ouverture de l'école aux parents, les enseignants ne peuvent pas enseigner en ignorant le point de vue des parents. Or, les contradictions sont telles que l'enseignant a la vie dure. Il doit assumer toutes ces opinions et essayer malgré tout de conserver ses propres options pédagogiques.

Et pour être honnête, il faut reconnaître que j'ai été très sensible aux critiques d'ordre scolaire

et du coup j'ai eu tendance à "scolariser" ma classe de peur que les enfants n'aient pas le niveau en rentrant au lycée".

- (Un parent) : "LAKANAL n'est pas plus sélectif que les autres, c'est tout le système qui l'est, on ne le changera pas en changeant notre école. Avez-vous d'autres possibilités que le système ? Avons-nous fait une autre école secondaire différente pour prendre la suite de celle-ci ? Donc impossible de ne pas rentrer dans le système On a déjà accepté la sélectivité en mettant nos enfants ici"
- (Un autre parent) : "Que veut dire "scolariser sa classe ?" Rien. Se préoccuper du développement de la personnalité, de l'imagination n'est pas en opposition avec les acquisitions scolaires. Il n'y a pas d'un côté le jeu, de l'autre le travail empoisonnant. Je ne vois aucune ambiguïté. S'il y en avait, je garderais mes enfants chez moi. L'école est un milieu de vie pour les enfants, c'est pourquoi je les y ai mis".
- (Un troisième parent) "Je ne comprend pas.. ce n'est pas à cette école de remettre en cause la Société. Ce qui me choque violemment c'est qu'on soit choqué de scolariser un enfant, pour que cet enfant entre le plus rapidement possible dans le système On devrait au contraire être satisfait".
- (Un quatrième parent) "L'ambiguïté" est un faux problème. Les enfants d'ici s'intègrent sans difficulté dans le secondaire ..."

Tous les échanges relatés entre parents et "Ecole Nouvelle", toutes les situations décrites prouvent si c'est encore nécessaire que l'école et son utilisation supposent des conditions culturelles et sociales. Parmi les conditions culturelles, le niveau d'instruction des familles, leur niveau d'information sur l'école s'avère primordial pour une collaboration effective.

Pour les parents appartenant aux couches intellectuelles, le dialogue avec l'institution s'avère facile et j'ai pu observer la mise en oeuvre d'objectifs pédagogiques renforcés par les familles. Les partenaires (école/familles) se confortaient et se soutenaient l'un l'autre. Dans une inter-relation continuelle, école et familles se fournissaient des modèles, des appuis alimentés aux mêmes sources. L'existence d'une diffusion, d'une vulgarisation des thèmes pédagogiques et psychologiques favorise l'institutionnalisation des préoccupations, des façons de faire et d'être, basées sur ces sciences. La norme qui tend à s'imposer à égalité aux partenaires est scientifiquement fondée. Il y a convergence, ou tout au moins pas de contradictions ou d'oppositions profondes entre les théories éducatives des familles des fractions intellectuelles et l'école.

II -3 - Les classes moyennes face à l'école

Ce thème a été abordé par J. DEVOUASSOUX dans sa thèse : "La petite bourgeoisie et l'école (I7).

Pour l'auteur ; "Ce qui semblait être l'espoir des petits bourgeois de la IIIème République : participer à la culture classique et aux humanités qui sont l'apanage des classes dominantes, est devenu réalité pour ceux de 1975 et sur les bancs du réseau secondaire supérieur, ils scellent leur alliance de classe avec la bourgeoisie".

L'appartenance de classe ne se situe pas seulement au niveau économique (situation de classe) mais aussi aux niveaux politique et idéologique (position de classe).

- a) la catégorie des employés est de toutes les catégories celle pour laquelle la part d'auto-reproduction sociale est la moins importante (I8).

Quelles sont les relations de cette classe sociale avec l'école ?

J. DEVOUASSOUX étudiant les données de l'INSEE en matière de formation (enquête formation - qua-

- (I7) Jacqueline DEVOUASSOUX- MERAKCI
La petite bourgeoisie et l'école
Université de Paris VIII (1975).

- (I8) Exprimée par rapport au père : 15,1%
par rapport au fils : 14,3%

Les fils d'employés deviennent une fois sur deux ouvriers et une fois sur trois bourgeois ou petits bourgeois.

lification professionnelle 1970 et enquête emploi 1972) remarque que les employés d'aujourd'hui ont dans leur grande majorité reçu une formation de type primaire, professionnelle (50% d'entre eux ont au plus le C.E.P., 40% un C.A.P ou le B.E.P.C.).

Dans l'ensemble les femmes sont plus diplômées que les hommes (43% de diplômées de niveau V contre 34,1% pour les hommes). En général, l'accès à l'université n'est pas pour les enfants d'employés un avenir de classe - (voir en annexe le tableau 1.72 extrait de la thèse et montrant les probabilités de scolarisation des enfants en fonction de la catégorie socio-professionnelle du père).

Cependant des études longues apparaissent comme une possibilité réelle pour ces enfants. En effet, on remarque que plus de la moitié d'entre eux ont quitté le CM2 à l'heure ou en avance : (I9)

Tableau n° 22

ont quitté le CM2 à l'heure ou en avance

: 36,5% des enfants d'ouvriers spécialisés et	:
: manoeuvres,	:
: 43,9% des enfants d'ouvriers qualifiés et	:
: contremaîtres	:
: 50,3% des enfants d'agriculteurs	:
: <u>51,6% des enfants d'employés</u>	:
: 63,6% des enfants de patrons	:
: 77,1% des enfants de cadres moyens et supé-	:
: rieurs	:

(I9) Nous verrons au chapitre III que certaines stratégies des familles par rapport à l'école et certains comportements scolaires éclairent
.../ ...

On sait que la situation des enfants en fin de scolarité primaire résulte souvent d'une prise d'avance initiale : Les parents sollicitent pour leurs enfants un passage anticipé au C.P.

Or, si l'on observe ce paramètre pour les parents employés, on remarque (d'après les chiffres cités par J. DEVOUASSOUX) qu'une proportion non négligeable d'entre eux a "joué cette carte" pour ses enfants. Ils se présentent comme des parents attentifs à la scolarité de leurs enfants au moins à l'école primaire (23,5% des enfants d'employés étaient en avance).

Tableau n° 23

L'avance au début de la scolarité primaire

:	32,6% des enfants de cadres	:
:	<u>23,5% des enfants d'employés</u>	:
:	18,2% des enfants d'agriculteurs	:
:	17,1% des enfants d'ouvriers qualifiés	:
:	15,8% des enfants de patrons	:
:	12,3% des enfants d'ouvriers spécialisés	:
:		:

b) La petite bourgeoisie commerçante

se présente d'après l'enquête comme la plus populaire des fractions petites bourgeoises (de par ses origines et ses choix matrimoniaux).

.. (I9)... ce constat. Les parents employés et leurs enfants s'avèrent relativement bien intégrés à l'école primaire.

Elle l'est aussi de par sa scolarisation très proche de celle du prolétariat, avec 8 chances sur 10 d'être scolarisée dans le réseau primaire-professionnel.

Il y a plus de 6 commerçants sur 10 dont le diplôme le plus élevé est le certificat d'étude et 9 sur 10 qui ont un diplôme de niveau inférieur ou au plus égal au B. E. P. C (cf. en annexe la scolarisation PP des classes populaires)

D'après J. DEVOUASSOUX, la philosophie des petits commerçants est la suivante : "Il y a toujours moyen de s'en sortir quand on le veut VRAIMENT". En général, ils manifestent leur extériorité aux valeurs scolaires. Ils amalgament dans une même notion confuse et vague des études poussées tout ce qu'ils n'ont pas pu atteindre. C'est ainsi qu'aucune distinction n'est faite entre le brevet et le baccalauréat également symbole de réussite. Selon eux : "on n'a pas besoin tellement". Pour l'auteur, si effectivement les petits commerçants apparaissent relativement étrangers à l'univers scolaire et à ses valeurs, c'est qu'ils n'avaient pas jusqu'à présent besoin de l'école capitaliste pour reproduire leur force de travail. Pour preuve, le fait qu'ils n'ont pratiquement pas été concernés par les transformations intervenues dans l'appareil scolaire : le niveau d'instruction des plus jeunes d'entre eux est pratiquement le même que celui de leurs aînés - (cf. en annexe les diplômes des petits commerçants par tranches d'âges, population masculine de plus de 14 ans).

D'après les entretiens réalisés par J. DEVOUAS-SOUX, les petits commerçants manifestent plutôt un désintérêt pour l'école (20).

Dans l'ensemble :

- = Ils font rarement travailler leurs enfants à la maison, souvent ne contrôlent même pas si les leçons sont sues, si les devoirs ont été faits.
- = Ils ne font que rarement donner des leçons particulières, même quand ils en ont les moyens matériels et que des problèmes scolaires graves se posent.
- = Ils n'appartiennent pas aux associations de Parents d'Elèves, n'assistent que rarement aux réunions de parents.
- = Ils n'interviennent pas pour remettre en question une décision dont les conséquences sont graves: redoublement, choix des filières, passage en technique.
- = Ils ignorent pour la plupart les mécanismes de fonctionnement de l'appareil scolaire.
- = En général, ils ont très peu de contacts avec les professeurs de leurs enfants.

(20) Les enseignants contactés par I. BERGER constatent que "les rapports avec les parents commerçants sont presque toujours difficiles. Ce sont des anti-fonctionnaires farouches. Ils ont un comportement très négatif envers nous. Les commerçants sont souvent assez désagréables. Ils nous font trop fortement sentir qu'ils estiment que nous ne travaillons pas autant qu'eux" - (cf. les instituteurs d'une génération à l'autre).

= Ils ne manifestent aucun intérêt pour l'action des enseignants au niveau syndical, quand ils n'y sont pas franchement hostiles.

Les raisons avancées pour justifier tous ces comportements se résument dans le péremptoire: "je n'ai pas le temps".

En conséquence, ils délèguent souvent l'éducation de leurs enfants à l'école privée - (cf. en annexe : Fréquence du choix de l'école privée par les catégories sociales).

c) Les cadres moyens face à l'école

Toujours d'après le travail de J. DEVOUASSOUX : Il semble que pour les cadres moyens, le métier d'enseignant soit presque toujours le métier de référence. Ils ont une vocation d'enseignant ratée. Ils s'identifient aux instituteurs de leurs enfants, se substituent souvent à eux. Entre la position d'instituteur et celle de parent d'élève, il n'y a pas pour les cadres public d'opposition mais similitude ou complémentarité.

Les contacts sont excessivement nombreux, directs avec les enseignants (contacts directs et/ou par l'intermédiaire des associations de parents d'élèves). On se consulte, on discute. Les enseignants trouvent parmi les cadres moyens du secteur public ou nationalisé leurs plus ardents défenseurs. Les cadres moyens du privé rejoignent leurs homologues du public dans la volonté de pousser leurs enfants à l'école, intention suivie de réalisation pratique puisque la plupart des scolarisations des enfants sont de type

secondaire supérieur (cf en annexe : scolarisation des enfants de cadres moyens).

- . Le cadre moyen suit attentivement le cours de la vie de son enfant

Il intervient dès qu'un accident se produit, prêt à redresser la barre ou à changer la mise. Il suit donc en particulier et en tout premier lieu le cours de sa vie scolaire. Sans diplôme il n'y a pas d'avenir pour l'enfant de qui ne possède pas ou peu de patrimoine. L'intérêt porté aux questions scolaires est donc extrême. Les cadres moyens sont directement et personnellement impliqués dans la vie scolaire de leurs enfants.

- . Pour le cadre moyen, l'enfant est un placement auquel on prépare un avenir sûr et socialement plus élevé que le sien (Le fils de l'instituteur sera universitaire ou haut fonctionnaire, sa fille professeur. Le fils du technicien sera ingénieur) (21). On place ses espoirs d'ascension sociale et de réussite individuelle dans son enfant.

Pour ce, les C.M. n'hésitent pas à s'opposer aux enseignants dans le cas où une décision d'orientation aiguillerait à plus ou moins long terme leurs enfants vers des voies de garage du P.P.

(21) cf également "D. BERTAUX - " - "Destins personnels et structure de classe" puf. 1977.

= l'importance de l'avance scolaire, les C.M. la connaissent bien et se félicitent quand les instituteurs conjuguent leurs efforts pour l'assurer à leurs enfants (Dans ce cas qu'importe l'idéologie du développement harmonieux de la personnalité ! ...).

= L'école est la "chose" des C.M. Ils interviennent, participent, prennent partie. On les retrouve nombreux dans les conseils de classe et toutes les associations de parents d'élèves.

Ils sont partants pour toute pédagogie nouvelle qui fera fonctionner au mieux ce bel édifice qui sert leurs intérêts.

II-4 - Les classes populaires et l'école

a) Dans le cadre d'une autre recherche en cours portant sur "Les parents et l'école" (22), j'ai posé à 30 mères de milieu populaire (16 de province et 14 de région parisienne, ayant toutes des enfants dans le pré-scolaire et à l'école primaire) les questions suivantes, au cours de l'année 1978 :

- α) "Si vous avez besoin de savoir quelque chose sur l'école, qui vous renseigne ? A qui vous adressez-vous ?".

- β) "Ce que vous savez maintenant sur l'école, comment l'avez-vous appris ?".

(22) Recherche n° 78-18-6-03-00 du S R E S A S
à paraître à I N R P -29, rue d'Ulm-75005 Paris.

Tableaux N^{os} 24 et 25

Les réponses ont été les suivantes :

Réponses à la question α	Nombre de fois
- au maître de l'enfant	7
- au directeur de l'Ecole	3
- au médecin	10
- à l'assistante sociale	7
- à la concierge de l'école	4
- aux femmes de service	6
- au délégué syndical	4
- à l'employeur	3
- aux autres parents	19
- aux frères et soeurs plus âgés	10

Réponses à la question β	Nombre de fois
- la télévision	17
- le journal	8
- la radio	14
- les réunions de parents à l'école	10
- les livres de l'école	13
- des souvenirs	11
- le G. A. P.	5

Les questions ont été posées au cours de conversations libres, dans des lieux divers : files d'attente au marché ou chez des commerçants, à la sortie de l'école (attendant moi aussi des enfants), au cours de travaux communs, chez les parents en tant qu'invitée donc semble t-il avec un moindre blocage de la part de ces mères.

Plusieurs réponses ont été données à chaque fois. Compte tenu des faibles effectifs de mères interrogées, (14 en région parisienne, 16 en province), les réponses des deux populations ont été ajoutées.

Je tente ici une analyse des réponses obtenues en tenant compte des commentaires qui les ont accompagnées. Quelques attitudes pourront être confrontées à celles adoptées par d'autres parents, notamment ceux fréquentant l'Ecole Nouvelle :

Réponses à la question α

Les mères de milieux populaires déclarent qu'en général :

- ce sont-elles "qui s'occupent des enfants jusqu'à la 6e". Après "les pères s'en mêlent un peu parce que ça devient sérieux", ils vont aux réunions de parents, "s'occupent de la discipline : l'école en manque, c'est pourquoi les enfants apprennent mal".

mes commentaires

Dans les familles de type intellectuel qui fréquentent l'Ecole Nouvelle, les deux parents à égalité s'occupent de l'éducation des enfants. Les deux étaient informés. Ici on note une spécialisation des rôles éducatifs avec une mauvaise perception de l'unité et de la continuité du système éducatif. On a du mal à investir dans une structure dont on ne perçoit pas l'importance contrairement aux familles précédemment étudiées qui dès les jardins d'enfants considéraient leur enfant comme "objet pédagogique" (23). Père et Mère étaient informés sur l'école et de l'école et agissaient dans une stratégie éducative commune. Opposée à la stimulation maximum des enfants, à l'idée de développement

(23) J.C CHAMBOREDON - J. PREVOT : "Le Métier d'enfant"
Revue Française de Sociologie - Juillet -
Septembre 1973.

- Les mères interrogées évitent de s'informer directement auprès des enseignants (maître de l'enfant ou Directeur de l'école). Elles disent "avoir peur de déranger les maîtres pour de petits problèmes", peur d'aller à l'école parce qu'elles ont de mauvais souvenirs et qu'aujourd'hui encore elles ne "sont pas très bien reçues".

Si elles entrent en classe c'est "convoquées avec tous les parents", n'osant pas interrompre ceux qui parlent de "peur de paraître trop bête" : "On sait des choses comme ça, mais on ne comprend pas toujours".

Elles y vont encore quand elles sont "trop inquiètes", "trop en colère", "désespérées" (enfant battu, enfant qui ne fait rien, enfant qui redouble, qui ne sait pas lire au bout de trois ans, ...).

global abordée par les familles inscrivant leurs enfants à l'École Nouvelle, la notion de discipline est ici valorisée et surestimée dans ses relations avec l'échec scolaire.

Ce qui frappe ici, c'est le décalage qui existe entre des parents assurés (bourgeois) qui traitent d'égal à égal avec l'école, l'interroge et l'influence et des parents intéressés mais infériorisés qui ne parviennent pas à entrer en communication avec l'institution (parents prolétaires). Leurs références ne sont pas les mêmes. Les questions des premiers sont jugées primordiales par eux-mêmes, pour eux-mêmes, par l'institution et pour l'institution. Les interrogations des seconds sont vécues par les deux partenaires comme de "petits problèmes" qui "dérangeraient" en effet si ils étaient considérés.

On a vu à l'école bourgeoise la continuité de pression des parents, une présence visible dans l'établissement même et dans les contenus d'enseignement. Les parents ouvriers interviennent par à coup, de façon incongrue, maladroite, mal contrôlée, face à une institution qui a d'autres références.

Pour les uns et les autres l'école n'a pas le même sens, n'est pas la même. Elle est vécue en fonction d'informations différentes qui ne permettent pas une utilisation équivalente.

- Les mères de milieux populaires, citent souvent le médecin (10 fois) et l'assistante sociale comme sources d'information.

Ceux-ci conseillent pour "les aides", "les rééducations", les "déplacements d'enfants" (conflits aigus avec l'école avec retentissement sur la santé, nécessitant que l'enfant change de classe ou d'établissement).

- A la question β , cinq mères ayant consulté le G.A.P pour "mauvais résultats scolaires" retiennent que leur enfant "a des manques", "des trous", est "inadapté".

D'après les mères de milieu ouvrier interrogées, l'enfant qui ne réussit pas bien à l'école est "malade" ("Le mal est dans lui"), il doit "être soigné", "pris en charge par la Sécurité Sociale", "le dispensaire" "pour pouvoir mieux apprendre". Quelquefois après rééducation, "il est guéri" mais il "rechute".

A l'opposé, les parents bourgeois - intellectuels rencontrés, incriminent l'école et non pas leur enfant (beaucoup de parents de l'Ecole Nouvelle ont fait l'expérience de l'école traditionnelle). Ils cherchent une autre école. Ils peuvent : Ils ont des moyens financiers, des connaissances qui leur permettent de choisir, de juger, d'infléchir. A aucun moment, ils ne s'auto-dévalorisent en tant que parents, ni ne dévalorisent leur enfant. Ils investissent et font un pari positif sur lui en fonction d'analyses critiques.

- Quelques mères de familles ouvrières citent le délégué syndical de l'usine du "père". Il faut pouvoir "affronter le maître". On s'informe parce que "les parents ont des droits".

- Quelques mères (femmes de ménage) signalent leur employeur comme "aide utile".

- Si l'on remarque en effet ces parents mieux informés, le dialogue avec l'école n'en est pas pour autant facilité : Les parentales "s'affrontent" sans collaborer, très souvent au détriment des enfants qui sont "mis à l'index".

- Les "patronnes" bourgeoises aident les enfants dans le travail scolaire mais elles parlent aussi avec leurs employées "d'éducation".

Ces mères semblent relativement moins complexées face à l'école. Elles vont s'entretenir avec l'enseignant "du travail" de leur enfant.

On peut poser ici le problème du rapport existant entre le travail de la mère et la réussite à l'école. Selon N. RAFALOVICH : "les faits convergent et indiquent clairement que le travail de la mère, loin d'être un facteur d'échec pour les enfants leur donne au contraire un léger avantage sur le plan de la réussite scolaire (24). Lié à ce constat, quelle est la part du jeu de l'information, de l'assurance qu'elle confère dans la dynamique des échanges famille/école ?

(24) N. LANTIER-RAFALOVICH - "Activité professionnelle de la mère et scolarité des enfants" (Cahier du centre d'études et de recherches Marxistes n° 125 - 1976).

- les mères font souvent appel à la concierge de l'école et aux femmes de service pour "donner des renseignements lorsqu'on ne peut pas assister aux réunions", "quand on sort trop tard pour voir la maîtresse".

- Sur l'ensemble des mères contactées "on s'arrange" beaucoup entre gens de la même classe sociale puisque beaucoup de mères signalent qu'elles s'informent auprès d'autres parents ou d'enfants plus âgés qui "ont eu la chance d'aller en L.E.P."

- Ces parents restent en lisière de l'information. Celle-ci est médiatisée par des gens presque aussi mal informés qu'eux. Cette façon de s'adresser à du personnel moins qualifié dans l'école renvoie vraisemblablement à "la peur" signalée précédemment face à l'institution. On se vit inférieur et on se contente d'une moindre information. Une situation en entraîne une autre dans un cercle vicieux.

- Autant la solidarité qui lie ces familles paraît précieuse pour leur vie présente et leurs luttes à mener, autant cependant les thèmes abordés paraissent décalés vis-à-vis de tout ce qui contribue à la réussite de certaines classes dans l'école telle qu'elle fonctionne.

(N.B : des références aux organisations familiales: C.S.F et C.S.C.V. compléteront ce point).

- Les réponses à la 2e question ("Ce que vous savez maintenant sur l'école, comment l'avez-vous appris") précisent une fois encore le fossé qui sépare les différents utilisateurs de l'école quant à l'information.

Ce qui frappe aussi, c'est la discordance qui existe entre des appétits, des curiosités, (Les parents de milieu populaire s'intéressent à l'école et à la scolarité de leurs enfants contrairement à ce que beaucoup pensent actuellement) et la façon dont ils sont alimentés.

Les familles interrogées ressentent cruellement leur sous information, "le manque d'argent" qui les empêche d'acheter livres et journaux (on "se prête des revues" entre parents, on achète "à crédit le Larousse" et "des livres de peinture"). Beaucoup lisent avec avidité "les livres d'école" dans le but "d'aider les enfants" mais aussi "apprendre des choses".

On écoute la radio et la télévision mais les émissions sont jugées "difficiles" ou "peu intéressantes". Les mères en retiennent des informations qui leur permettent de régler leur emploi du temps (vacances, grèves), des bribes de fonctionnement du système qu'elles ne coordonnent pas (CP à deux vitesses, entrée dans la vie active ...).

La plupart des mères ignorent même la succession des classes à l'école élémentaire. En général, le "redoublement" n'est pas jugé catastrophique : "C'est normal quand on est moins intelligent" et "quand on ne travaille pas assez". Le plus souvent, elles s'inquiètent tardivement et se voient contraintes d'accepter les orientations proposées par "ceux qui savent mieux".

- b) Les parents d'enfants orientés vers les classes de transition et interrogés en 1976 par Emmy TEDESCO (25), renvoient, de leurs rapports avec l'école, des images similaires à celles qui viennent d'être décrites.

Les familles rencontrées appartiennent pour la majorité à la classe ouvrière sur les plans économique et culturel. (Sur 112 parents de 60 enfants, 99 n'ont pas le C.E.P. La plupart d'entre eux ont quitté l'école avant 14 ans. 10 parents seulement exercent un métier qualifié). Ils se disent "paumés" face à l'école, "incapables d'aider leurs enfants", "pas à la hauteur". Cependant, aucun n'est indifférent aux difficultés scolaires que rencontrent leur fils ou leur fille. Beaucoup les vivent très douloureusement, souvent avec honte.

Leur propre scolarité est vécue sur un mode affectif intense et oblitère les rapports qu'ils entretiennent avec l'école.

L'enquête met en évidence une attitude d'infériorité vis-à-vis des enseignants. Elle revêt des formes et des degrés divers mais conduit souvent à "ne pas oser dire", "ne pas oser faire".

L'image de l'école qui ordonne, juge, note, sanctionne, s'instaure dès l'enfance avec plus ou moins de prégnance. Beaucoup disent se retrouver en situation d'élève. Ils manifestent ainsi humilité et appréhension face aux enseignants.

(25) E. TEDESCO : "des familles parlent de l'école. Casterman, E3, 1979.

En ce qui concerne leurs enfants, E.TEDESCO constate que les parents considèrent le plus souvent leur échec, le sort qui leur est fait dans l'institution comme allant de soi. Cumulant le défaut d'instruction des familles, leur fils ou leur fille fait partie de ce vaste ensemble mal déterminé de gosses qui "n'apprennent pas bien" "sont timides" "ont pris un mauvais départ", les parents en justifiant ainsi l'échec de leur progéniture apparaissent dans l'ensemble résignés (26).

Il faut dire, qu'à une exception près (une famille particulièrement à l'affût de multiples informations tant sur l'organisation de la scolarité que sur les résultats scolaires de leurs enfants), les parents "modestes" sont victimes d'une moindre information qu'ils maîtrisent de surcroît fort mal.

Ils se perdent dans la jungle des sigles et expressions jamais définis (C.E.S, S.E.S, C.E.T, L.E.P, C.P.P.N, C.M.P.D ..., classes pratiques, de niveaux, de perfectionnement ...).

L'ambiguïté de formulation des documents et papiers administratifs ne les aide nullement dans la compréhension du fonctionnement de l'école et de l'attitude à adopter (27).

(26) La "Reproduction" passe par de telles attitudes.

- (27) ex :
- Comment savoir que la 6^e III était la 6^e de transition ?
 - La fiche d'entrée en 6^e proposée à l'acceptation des familles ne précisait pas la différence entre 6^e I, 6^e II et 6^e III.
 - Comment refuser la proposition ? en avait-on le droit ?

Les enseignants eux-mêmes, par les discours qu'ils tiennent aux familles, occultent la réalité. Aussi chaque entretien analysé par E. TEDESCO nous renvoie l'image de parents démunis et piégés.

Sur le thème de l'attitude des parents face aux documents en provenance de l'école, mon expérience m'a montré qu'en général les classes favorisées, si elles collaborent avec l'institution, se méfient et restent souvent sur la défensive contrairement aux familles populaires qui font confiance à l'école et se dévoilent.

A ce propos, le "questionnaire aux familles" distribué par les enseignants en début d'année soulève souvent des problèmes chez les parents favorisés, très rarement chez les familles populaires.

Les parents "avertis" rayent fréquemment les rubriques suivantes ou n'y répondent pas :

- = profession des parents,
- = votre enfant dispose t-il d'une chambre à lui, d'un endroit pour jouer, s'occuper seul ?
- = a-t-il eu des difficultés dans la première enfance ? (marche, langage, maladie grave ?).
- = est-il :
 - . tranquille ou vif,
 - . docile - difficile,
 - . renfermé - expansif,
 - . lent - rapide,
 - . sensible aux réprimandes ou non.

Ils supposent que ces critères notamment ont pour but de vérifier et de juger la conformité de l'enfant et de sa famille à un système de normes. Pour eux "l'intérêt de l'enfant" avancé par l'administration cache une grille d'observation et conduit à la sélection. L'association de jugements scolaires et de jugements moraux a, selon eux, pour conséquence la discrimination des enfants. Pour cela, ils se doivent d'être vigilants, anticipent à tous moments les risques de leurs réponses et décisions. Autant d'attitudes que les parents populaires eux-mêmes évincés de l'école sont dans l'impossibilité d'adopter - Ils se "dévoilent".

En ce qui concerne les "réunions d'informations", j'ai pu apprécier en tant que parent d'élève le flou de ce type de rencontre. En général les enseignants s'adressent à des initiés et le non-dit est de règle.

A part quelques détails matériels (ex: date de renvoi de dossiers, modalités de renvoi, formalités administratives diverses) glanés au passage, la grande majorité des parents ressort de ces réunions sans qu'aucune information "essentielle" ne leur ait été donnée. Ils ne savent rien de la filière dans laquelle ils engagent leur enfant. Les enseignants ne les mettent pas sur la voie d'une contestation possible de décisions qui ont été prises "dans l'intérêt des élèves".

Pour E. TEDESCO : "Notre école fonctionne de telle sorte que les difficultés qu'elle suscite au niveau

individuel nécessitent presque toujours pour leur prévention, leur détection et leur résolution la vigilance constante et l'intervention des parents. Dans les milieux populaires, les familles sont mal armées pour prévenir, détecter et intervenir. Aussi les problèmes de leurs enfants s'accumulent et se multiplient".

Les militants des organisations syndicales de familles populaires sont bien conscients du dénuement des leurs face à l'école.

Aussi, pour limiter l'échec de leurs enfants, pour éviter qu'ils soient systématiquement évacués par le système, les militants s'ingénient à diffuser de façon efficace l'information dont ils estiment que les parents ont besoin.

C'est ce type d'information que l'on va examiner maintenant.

- c) La Confédération Syndicale des Familles (C.S.F) et la Confédération Syndicale du Cadre de Vie (C.S.C.V) oeuvrent principalement dans les quartiers. Les militants vivent dans leur milieu d'intervention et leurs démarches sont semblables dans des domaines un peu différents. Dans les enquêtes précédentes, on a vu des parents culpabilisés, dévalorisés, démunis face à l'institution scolaire ("s'informant sans être informés" comme a dit une mère), n'osant que très rarement l'incriminer, ou l'attaquant gauchement et affectivement.

Les parents qui se regroupent au sein de ces associations sont eux aussi inquiets devant les difficultés de leurs enfants et le premier travail des militants est de les déculpabiliser. "C'est un travail psychologique" dit B. NONNON de la C.S.F., "Il faut démystifier le prétendu échec personnel des parents, leur prouver qu'il s'agit d'un problème collectif, social et politique".

Les responsables s'attachent à informer en luttant continuellement contre le défaitisme des familles, "Il faut leur prouver, ainsi qu'aux responsables du système éducatif, que l'échec scolaire n'est pas une fatalité".

Pour F. VILLIERS (28) : "Non nos enfants ne sont pas des malades, non nos enfants ne sont pas des débiles". Pourtant, "Chaque famille dans le monde du travail porte comme une plaie cachée le problème de l'échec scolaire de ses enfants. Chacune de ces familles est actuellement conditionnée par un discours très largement répandu, que les enseignants et les spécialistes ne font que répéter à l'école sur le mode : "votre enfant n'est pas doué, il n'a pas la bosse des mathématiques, et surtout vous ne pouvez l'aider.

Chaque famille vit tout cela individuellement et il faut un climat très grand de solidarité et d'amitié dans le quartier pour qu'elle puisse simplement en

(28) Françoise VILLIERS "les travailleurs face à l'école" dans "Le handicap socio-culturel en question" colloque du C.R.E.S.A.S, édition E.S.F 1978.

parler. Grâce à des réunions collectives, chaque famille a pris conscience que sa situation n'était pas unique et qu'il y avait beaucoup d'autres familles dans le même cas" ... "Le problème apparaît à une autre échelle. Ce n'est plus le problème de "mon incapacité personnelle" de "ce que je ne sais pas faire avec mes enfants" ou du "c'est parce que moi je ne suis pas allé à l'école". Le problème prend un sens collectif et l'on envisage que la responsabilité puisse se situer à un autre niveau."

Cette prise de conscience est extrêmement importante. En effet, chez les parents auxquels se réfère la C.S.F., on est à cent lieues de l'auto-satisfaction des classes supérieures, des conduites raisonnées des classes moyennes conscientes de l'enjeu de l'école, toutes convaincues de leurs droits et de leurs choix.

Face à la belle assurance et à l'aisance des classes au pouvoir, les associations militantes démontent le fonctionnement du système scolaire, le précisent à leurs adhérents, les invitent à la réflexion, à l'action.

Elles dénoncent notamment le coût de la scolarité et ses répercussions dans le budget des familles et des travailleurs, luttent pour obtenir la gratuité des fournitures, des activités d'éveil ... "pour que l'argent ne soit pas un facteur de sélection supplémentaire". En effet, l'argent entre en jeu dès l'école maternelle : "L'école ... c'est cher ! il faut payer les marionnettes, les clowns, etc. ... et en fin d'année il faut acheter les travaux faits par les enfants ":

ex : 6 F un cendrier en terre cuite

- 15 F un petit sac en toile de jute
- 35 F un pied de lampe à l'occasion de la
fête des mères !

Chiffre moyen de l'enquête 79 sur les frais scolaires à la rentrée maternelle :

- (28 F de fournitures
- 88 F (35 F de tablier
- (25 F d'assurances - cotisations - coopérative

sans compter le reste de l'année.

La Confédération syndicale des familles réagit vigoureusement contre toute atteinte à la gratuité et appelle les familles à protester et à exiger l'application des engagements de législature (29).

A chaque rentrée, les responsables départementaux d'Ecole et Famille réalisent des enquêtes concernant les "fiches de frais" des familles, ils les sensibilisent sur le fait "qu'elles n'ont pas à suppléer aux carences de l'Etat". En général une école non sélective suppose "le déblocage de crédits de l'Etat".

Dans le domaine de la santé, tout ce qui conditionne le bien-être de l'enfant est lié à des crédits :

= des locaux suffisants, bien équipés avec salles de jeux, de repos des effectifs réduits,

(29) ex : communiqué à la presse le 8 mars 1976 "à propos de la suppression des 15 F pour les livres des élèves de 6e et 5e" alors que devait être réalisée la gratuité des manuels pour tous les élèves de 6e en 1974
5e en 1975
4e en 1976

- = des cantines agréables avec des repas équilibrés pris sans précipitation, par petits groupes avec suffisamment de personnel d'encadrement,
- = des espaces verts autorisés alors que, la plupart du temps, les enfants n'ont à leur disposition qu'une cour goudronnée sans arbres et quelques bouts de pelouses interdites,
- = une visite médicale approfondie pour contrôler le développement sensoriel (ouïe, vue) et moteur (mouvements, réflexes....),
- = des moyens de transports adaptés (zones rurales).

.....

Des campagnes auprès des familles dénoncent les effectifs scolaires (30)

- = pour que les conditions d'expression de l'enfant soient favorisées,
- = pour que l'enfant ne soit pas perdu au milieu d'une foule d'autres enfants,
- = pour que la maîtresse puisse être disponible à chaque enfant,
- = pour qu'elle puisse enfin déceler certaines causes d'échec : (difficultés de langage, de l'ouïe, de la vue ...).

Pour ces parents, "la réduction des effectifs demande des crédits, ce qui suppose la création de locaux et de postes d'enseignants correspondants, notamment pour faire face à des congés immédiats (les enseignants ont

(30) bulletin Ecole et Famille (76-1).

droit à la santé, mais ce n'est pas aux enfants ni aux autres enseignants à en faire les frais)".

Ces trois points : gratuité, santé, effectifs constituent trois objectifs principaux sur lesquels les militants s'appuient pour intensifier la prise de conscience des travailleurs et pour permettre une action qui fasse le poids auprès des Pouvoirs publics et devant l'opinion. Ces préoccupations scolaires s'inscrivent dans un contexte de vie qui est celui du monde du travail et dont il faut rappeler comment la C.S.F. les analyse. (3I)

. Les ressources des travailleurs

Avant que le plan Barre (visant à ralentir la progression des revenus pour modérer l'inflation) ne s'applique, la majorité des hommes et les 3/4 des femmes gagnaient au-dessous de 2 350 F par mois. Le salaire moyen de 203.000 manoeuvres était de 1 422 F en juillet 1976 pendant que celui de 304 000 cadres administratifs supérieurs était de 9 610 F, soit 7 fois plus.

3.500.000 personnes percevaient 25 F par jour, soit 46% du S.M.I.C.

Parmi les nations industrialisées d'Occident, la France est le pays où la répartition des revenus est la plus inégale. Chez nous 20% des ménages disposent de 47% du total des ressources des particuliers.

(3I) Journées nationales d'études 29 et 30 janvier 77 de la C.S.F.

A l'autre bout de la chaîne sociale, les 20% ayant les plus bas revenus n'ont que 4% du revenu (c'est le pourcentage le plus bas avec l'Espagne), quand aux prestations familiales, elles avaient pris 50% de retard en 1976 par rapport à leur niveau d'origine et les bourses scolaires n'étaient que dérision (en 1977 : 34 F par mois).

Sur le plan du logement : 31,5% vivaient dans des logements surpeuplés.

. La formation

En 1977 (toujours d'après la C.S.F)

- le pourcentage d'adultes sans aucun diplôme d'enseignement général était de 47,5%,
- le nombre de salariées sans aucune qualification (30,9%.)

Ces quelques caractéristiques (qu'accentue de plus en plus le chômage) permettent de mieux comprendre le type d'intérêt des classes populaires face à l'école.

La C.S.F et la C.S.C.V dénoncent en général les limites matérielles de l'accès à la culture pour les enfants de travailleurs et la non prise en compte, par l'école, de tout ce qui fait leur spécificité.

- En découvrant l'ampleur de l'échec scolaire, ces fédérations informent les familles des choix politiques qu'elles perçoivent et qui conduisent des milliers de jeunes à se contenter d'un minimum de

formation. Il faut que 39% de jeunes sortent de l'école sans formation professionnelle d'après le VIIe Plan. De nombreuses voies de dégagement sont prévues dans le système scolaire en tant que réservoirs de main d'oeuvre : S.E.S, E.N.P., C.P.P.N. Ces classes dépotoirs sont alimentées "normalement" par les enfants de travailleurs. Les familles doivent en être conscientes ainsi que des mécanismes par lesquels s'opère cette sélection. L'école divise (32). Ce n'est pas un hasard si au C.El, 63% d'enfants d'ouvriers sont en retard contre 1% de cadres supérieurs (33), si au CM2, 76% de fils de cadres supérieurs sont à l'heure ou en avance et 65% de fils d'ouvriers en retard. Ce n'est pas non plus un hasard si 84% des enfants de cadres supérieurs entrent dans l'enseignement long en avance ou à l'heure contre 22% de fils d'O.S ou de manoeuvres.

L'orientation des enfants doit devenir l'affaire de toutes les familles, d'où

- lutte contre toute forme de pré-orientation avant la 3e,
- refus des tests en tant que "montage idéologique composé d'exercices dont les principes reposent sur la conception bourgeoise de la connaissance, de la nature humaine, de la division du travail" (34),

(32) C. BAUDELLOT, R. ESTABLET : L'école primaire divise". Cahiers libres 304 - F. MASPERO. (1975)

(33) Recherches Pédagogiques n° 68 - C.R.E.S.A.S (1974)

(34) M. TORT : "Le quotient intellectuel" - Cahiers libres 266.267 . F. MASPERO. (1974)

- vigilance vis-à-vis des jugements portés sur les enfants.

Des débats sur le "fichage", "les dossiers scolaires" insistent sur le danger "à tout vouloir savoir des individus", attirent l'attention sur le fait que "tout parcours non conforme aux normes de l'école" pèse lourd comme pèse lourd la profession des parents, le fait d'appartenir à une famille immigrée ou de parent seul, etc.(35).

- Ayant compris tout l'enjeu de la Maternelle pour l'avenir des enfants des classes populaires, la C.S.F a entrepris une campagne nationale d'information et d'action en 1976 : "L'école Maternelle, un droit pour tous les enfants".

Cette campagne a fait suite à une action de sensibilisation poursuivie plusieurs mois avant avec le montage audio-visuel "L'école Maternelle et les travailleurs".

D'autres thèmes sont régulièrement traités par les militants ouvriers. Il n'est pas question d'en faire une étude exhaustive. Ceux abordés ici situent suffisamment le registre d'information dont estiment avoir besoin actuellement certains éléments des classes populaires.

Les militants diffusent une information de classe en direction "de travailleurs malmenés comme leurs enfants par la société capitaliste" (36).

(35) Bulletins École et Familles 77-2 ; 77-3.

(36) Les Malmenés de l'école et de la société capitalistes - Journées nationales d'études 29-30 janvier 1977 (École et Familles).

Cette information - discussion vise à longue échéance à "dégager les finalités éducatives nouvelles de l'école publique pour les enfants de travailleurs" et contribuer à "l'évolution de la société vers le socialisme" précisant ainsi à quel point l'école est un enjeu politique.

Les savoirs et attitudes des parents ont été éclairés de différentes façons. A l'évidence, on constate la diversité des registres, leurs distances réciproques, leurs discordances.

Il m'intéresse maintenant d'observer concrètement l'interrelation de ces familles différemment "munies" et socialement situées avec l'école maternelle.

C'est ce que je ferai au chapitre suivant après avoir analysé les quelques travaux qui se sont intéressés plus particulièrement au thème des parents face à l'école maternelle.

III - Les parents et l'Ecole Maternelle =====

- Pour le Centre de Sociologie Européenne, les mécanismes d'élimination et de sélection sont à l'oeuvre à tous les niveaux du système scolaire : il n'y a pas de niveau où ces mécanismes seraient atténués ou d'une nature radicalement différente. Il semble bien que, dès l'école maternelle, l'information des familles sur l'école puisse participer à la différenciation précoce des enfants.

En effet pour J.C. CHAMBOREDON et J. PREVOT (1) :
 "La diffusion de la fréquentation de la maternelle s'accompagne des transformations dans la définition sociale de l'enfance qui sont liées elles-mêmes à des transformations dans la définition des fonctions de l'école maternelle".

Après une analyse de la littérature de conseil pédagogique des livres de vulgarisation dans différents domaines de la littérature psychologique et psycho-pédagogique, après entretiens avec les familles et les membres de l'institution, les auteurs tentent de présenter une certaine définition sociale de l'enfance. Pour eux : "l'invention du modèle culturel de la prime enfance comme objet pédagogique et des tâches maternelles comme travail pédagogique suppose les conditions d'existence des classes supérieures. De sorte que la demande des classes supérieures a la chance d'exercer une influence essentielle dans la définition de l'institution chargée de la socialisation de la prime enfance".

Ils font l'hypothèse qu'il n'y a pas de contradiction entre le développement de l'inculcation familiale et la scolarisation à l'école maternelle.

Selon ces chercheurs, il semble que "les classes supérieures soient les seules qui réunissent les conditions sociales et culturelles d'une reprise adéquate de la définition sociale de l'enfance".

(1) J.C. CHAMBOREDON et J. PREVOT
 "Le Métier d'Enfant" . Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. Rev. de Sociologie - juillet-sept. 73.

Par suite c'est sans doute dans ces classes seulement que sont réalisées les conditions de compréhension du "programme d'apprentissage" sur lequel repose l'enseignement de la maternelle.

Le programme de la maternelle apparaît difficilement saisissable dans son esprit par des gens qui, pour la plupart, n'ont guère dépassé l'enseignement primaire. Par exemple, nombre des apprentissages qui s'effectuent à l'école maternelle sont faits par le détour des jeux dont la fonction d'apprentissage n'est pas évidente pour la majorité des parents.

"Pour voir plus et autre chose que des "enfantillages dans les jeux d'enfants, il faut une qualification culturelle supérieure car ces jeux d'apprentissage sont souvent fondés sur un retour savant sur les bases de la discipline, sur une réflexion sur les conditions d'acquisition des concepts et sur les conditions les plus générales de l'apprentissage psychologique. En somme, les conditions de compréhension des exercices de la maternelle découlent des conditions d'invention de ces exercices : la compétence objectivement requise des parents n'est-elle pas, jusqu'à un certain degré au moins, la connaissance des théories, des méthodes, des mouvements intellectuels et artistiques qui ont rendu possible cette invention ? (2).

(2) C'est précisément ce que j'ai vu se confirmer à l'École Nouvelle d'Antony et que j'ai signalé précédemment.

A propos des jeux de manipulation, construction, classement d'objets, CHAMBOREDON et PREVOT estiment qu'il faut connaître PIAGET pour comprendre que la manipulation pratique est en même temps une manipulation logique.

De même, selon ces auteurs, les jeux de langage (comptines, chansons) ne pourraient pas être compris par l'ensemble des parents. Ils ont de grandes chances d'être "réduits à de simples jeux enfantins à qui n'est pas familier avec certaines expériences littéraires (le surréalisme), certains résultats de la linguistique".

Le même principe d'analyse est appliqué aux autres exercices de la maternelle (exercices graphiques et plastiques), pour percevoir autre chose qu'un "barbouillage" dans les productions des enfants, il faudrait un oeil habitué à KLEE, PICASSO, l'art abstrait !

En général, le programme et la pédagogie de l'école maternelle ne semble pouvoir être bien accepté et bien décrypté dans ses intentions que "par les classes supérieures et une frange importante des classes moyennes". Il risque par contre de déconcerter les classes populaires pour qui l'école serait avant tout un lieu où l'on devrait "apprendre des choses". Il y aurait discordance entre l'offre pédagogique de l'école Maternelle et les attentes de ces parents liées à d'autres formes de savoirs.

- N. ZOBBERMAN (3) dans une enquête menée en 1972 au C.R.E.S.A.S, s'est intéressée particulièrement au problème de l'attente des parents face à l'école maternelle. Deux groupes de parents ont été interrogés : douze parents ouvriers et dix parents cadres moyens.

A la question : qu'attendez-vous de l'école Maternelle, que représente-t-elle pour vous ? les réponses ont été les suivantes :

Tableau N° 26

thèmes	Ouvriers	Cadres moyens
- Préparation à l'école primaire.	12	4
- Socialisation.	8	6
- Garderie.	6	-
- Développement intellectuel.	-	4
- Equilibre affectif.	-	4
- Formation morale.	-	2

On remarque que chez les parents ouvriers, la préparation à l'école primaire semble l'attente dominante. L'auteur signale qu'il s'agit surtout "d'un apprentissage d'éléments dont une partie devrait se faire à l'école maternelle". "Ecole et Familles" confirme les résultats de ce travail. Voici ce que répondent les familles ouvrières lorsqu'on leur demande pourquoi elles mettent leur

(3) N. ZOBBERMAN "Les attentes des parents face à l'école" C.R.E.S.A.S cahier n°9 (1973).
Institut National de Recherches et Documentation pédagogiques.

enfant à l'école maternelle (4) : "pour qu'il soit débrouillé avant d'entrer à la grande école, qu'il s'habitue à vivre avec les autres, à être sage". "Pour qu'il commence à lire, à écrire". Elles disent aussi : "nous sommes obligés de travailler tous les deux, l'école maternelle me remplacera un peu, apprendra à parler à mon enfant, moi je n'ai pas beaucoup de temps pour lui".

Si je me réfère aux arguments utilisés par les mères ouvrières qui m'ont entretenue de la Maternelle, il semble bien que cette institution soit perçue surtout comme l'antichambre de l'école primaire. Mais que recouvre en fait les mots ?

Le mot "débrouillé" est très souvent utilisé. Il renvoie sans doute à une idée de socialisation quand les mères ajoutent "qu'à la maison on a tendance à trop couvrir les gosses", "à les dorloter" et que "ça ne peut que leur faire du bien de fréquenter les autres" ... Mais cette expression n'est pas non plus étrangère à "développement intellectuel" compris comme préparation à l'école primaire car les mères poursuivent par des expressions comme : "et en allant plus tôt à l'école ils auront peut être moins de difficultés que moi" ou "il ne redoublera peut être pas son C.P. comme son frère qui ne savait pas lire un mot en rentrant à l'école primaire" ou "elle aura des cahiers plus propres que les autres", "elle se fera la mémoire

(4) Bulletin "Ecole et Familles" 76-1.

par les petites récitations ...

- L'attente "service de garderie" est évoquée mais jamais seule, l'attente "d'école" est toujours présente conjointement. Chez beaucoup de mères on note un espoir envers l'école maternelle : "ça devrait mieux aller par la suite quand on va à la maternelle".

Pour N. ZOBERMAN, il est probable que dans la pratique, le motif de garde soit un élément important qui détermine les parents à mettre leur enfant à l'école. Cette solution offrirait des avantages économiques.

J.Cl. CHAMBOREDON et J. PREVOT (5) remarquent eux, que si l'on met en rapport la croissance du taux de scolarisation des enfants de deux à cinq ans avec l'évolution de l'activité féminine, il apparaît que la courbe de scolarisation croît à un rythme plus rapide. Cette différence suggère aux sociologues que la fréquentation de l'école maternelle n'est pas réductible à une simple demande de garde. Ils suggèrent de plus que les horaires d'ouverture de l'école ne correspondent pas forcément aux horaires de travail de la mère. Il leur semble même que la bonne utilisation de la maternelle comme institution de gardiennage suppose des conditions annexes : temps disponible, facilités de déplacement, horaires à peu près adaptés ou pas trop décalés par rapport à

(5) Article précédemment cité.

ceux de l'école, équipements de la zone de résidence, de sorte que la maternelle "rend d'autant moins de services comme institution de garde que l'on se trouve appartenir à des couches plus défavorisées". Ces mêmes chercheurs observent qu'à diplômes égaux, le taux d'activité féminine est toujours plus faible dans les classes supérieures.

Tableau N° 27

Taux d'activité des femmes de 15 ans et plus

classes sociales :	aucun	CEP	CAP	DEPG	BI	BT	BAC
diplôme :							Etudes Sup.
classes populaires :	33,2	46,2	47,3	59,4			
classes moyennes :	34,8	51,2	59,2	62,3			
classes supérieures :	20,6	16	42,1	35,7			

L'écart est très fort dans la catégorie des femmes détenant le CEP ou le CAP, fort également dans la catégorie des femmes détenant un diplôme supérieur. Pour cette catégorie de femmes, la qualification culturelle non employée sur le marché du travail tendrait selon J.C1. CHAMBOREDON et J. PREVOT à s'employer sur le modèle professionnel dans les aspects du rôle de la mère de famille, les plus éloignés des tâches ménagères traditionnelles. Elles se consacreraient donc à des tâches d'éducation à la manière de spécialistes.

Ces mères, équivalentes de l'enseignant, informées mais aussi disponibles, risquent pour moi de

jouer un rôle considérable sur les normes de l'école maternelle. Je pense que :

- elles confient à l'école maternelle un client idéal, gratifiant,
- elles représentent elles-mêmes un parent idéal, lui aussi gratifiant pour l'institution.

Des observations concrètes répondront à ces hypothèses et en général à la question de l'impact des différentes familles sur l'école. Tout ce qui se passe à l'intérieur d'une institution me semble devoir être interprété en termes de dynamique complexe, dynamique notamment entre partenaires socialement situés.

- N. ZOBELMAN dans son travail sur "les parents et l'école" insiste sur le fait que les attentes relatives à l'école prennent leur racine dans l'expérience personnelle du vécu des parents (6) (c'est-à-dire une forme de leur "savoir") et que ce vécu dépend de la classe sociale.

Comparant les réponses des parents ouvriers et cadres moyens, elle remarque que ces derniers ne mentionnent pas le rôle de gardiennage. Pour elle : "on peut penser que la pénétration de l'action des agents à l'oeuvre dans la formation des représentations sociales chez les ouvriers est moins grande" que chez les cadres moyens

Les deux groupes de parents attendent de l'école maternelle une socialisation et une préparation à l'école primaire. Dans l'échantillon cadres moyens, c'est l'attente socialisation qui domine.

(6) Voir également "réponses à la question B (ce que vous savez sur l'école comment l'avez-vous appris ?) 40% des mères citent "des souvenirs" (Les différents parents face à l'école).

Pour eux "le point de départ de la socialisation est la famille mais il convient qu'elle soit suivie d'une ouverture sur un milieu plus large".

"Il s'agit moins d'une rupture avec la mère et d'apprendre à se débrouiller (comme dans les classes populaires) "que d'obtenir une liaison entre la famille et l'école maternelle, d'établir une action équilibrée entre les deux milieux. Ceci évidemment ne pouvant se faire que si il y a une plus grande collaboration des parents à l'oeuvre éducative qui amène l'enfant à une meilleure insertion sociale".

Cette attitude répond d'une certaine manière aux intentions de l'institution : "l'école ne prétend pas se substituer à la famille, elle en est simplement le prolongement direct et harmonieux" (7). "L'école maternelle prend la relève de la famille durant une partie de la journée, or, toute action éducative à ce niveau se situe toujours, sur un certain plan, dans le prolongement de l'éducation parentale" (8).

D'autres attentes des parents (cadres moyens dans ce travail) s'accordent théoriquement avec le discours de l'institution. Par exemple, si pour les parents ouvriers il s'agit d'apprendre à l'école maternelle des "éléments" scolaires qui

(7) "L'école libératrice" Dossier de Documentations (13/10/72).

(8) "Les écoles Maternelles et les familles "Madame TERNY . Colloque organisé par le bureau de recherches de la C.N.A.F - Sèvres 20 au 24 septembre 1976.

seront complétés à l'école primaire, pour les parents cadres moyens cette même école prépare un état d'esprit. Elle doit "préparer à apprendre" : "favoriser l'équilibre affectif", la formation morale, le développement intellectuel. Elle est un "enrichissement de l'éducation familiale". Les références et le discours sont les mêmes dans les deux milieux de vie de ce groupe d'enfants. Pour A. DELAUNAY (9) (Inspectrice des écoles Maternelles) : il faut savoir "profiter de cette période extraordinaire de l'enfance, dont les capacités d'acquisition et de création ne seront plus jamais égalées, pour préparer une sorte de disponibilité de réponses multiformes, d'adaptation multiforme à des situations où l'inconnu domine". Il s'agit de favoriser une éducation globale de la personne de l'enfant (10).

- En liaison avec les travaux de CHAMBOREDON, PREVOT, ZOBERMAN, j'ai voulu étudier concrètement sur le terrain la dynamique qui s'instaure entre les différents partenaires : l'école, les parents, l'enfant. Il m'a semblé notamment, que la façon dont les enseignants vivaient ces relations n'était pas sans intérêt et qu'une étude incluant ce paramètre pouvait faciliter la compréhension des constats établis sur le fonctionnement de l'institution scolaire.

(9) "Les orientations de l'école maternelle contemporaine" Paris, Nathan 1972.

(10) - Réforme du système éducatif -
L'école maternelle 1977. Ministère de l'Éducation, direction des écoles.

C'est un jeu d'interrelations et ses conséquences que je vais tenter de décrire et d'analyser. L'école maternelle constitue pour moi un terrain privilégié. En effet, sur son domaine, compte tenu de l'âge des élèves, familles et école s'y fréquentent de façon plus obligée et plus visible qu'à un autre moment de scolarité.

Par ailleurs, si "le bon fonctionnement du système éducatif implique une participation active des familles" (II), il m'a paru intéressant d'interroger une situation de participation qui "fonctionne".

(II) Monsieur HABY ancien ministre de l'Education cité par Madame TERNY chargée de mission : colloque de la C.N.A.F. Sèvres 20 - 24 septembre 1976.

Chapitre III

LES RELATIONS FAMILLES/ECOLE

Les relations entre les familles et l'école peuvent être approchées de différentes façons. Banalement, du fait que tout enfant est issu d'une famille, il existe entre la famille et l'école une relation médiatisée par l'enfant.

L'enfant présent à l'école est le témoin vivant de sa famille, imprégné de ses modes de vie, porteur de ses valeurs, de ses façons de faire et d'être. Aucun enfant n'est neutre, il reflète les conditions sociales, économiques et culturelles qui sont celles de ses parents.

Mais l'école non plus n'est pas neutre et les différents élèves ne se trouvent pas à égalité devant elle selon qu'ils sont issus d'une famille ou d'une autre.

Toutes les recherches en sociologie de l'éducation soulignent qu'en général le système éducatif français se heurte à la stratification sociale.

Elles montrent de plus qu'il fonctionne de façon ségrégative et reproduit l'inégalité sociale qu'il s'était donné comme objectif de réduire.

Qu'il s'agisse du retard ou de l'avance des élèves à l'école primaire, de la répartition de ceux-ci dans les différentes classes ou filières (normales - spécialisées), de la poursuite d'études secondaires ou supérieures, on s'aperçoit qu'en général sur le plan statistique, les enfants issus des familles populaires sont désavantagés par rapport aux enfants issus d'autres familles.

On sait que la durée des études et le niveau qu'elles atteignent sont fonction de la classe sociale d'origine de l'élève.

Que se passe t-il entre les différentes familles et l'école et qui est censé "fabriquer" l'échec (ou le favoriser), "fabriquer" la réussite (ou la favoriser) ?

Quelles relations s'établissent entre l'école et les différentes classes sociales, entre les normes culturelles de l'école et celles des divers milieux familiaux ?

Pour E. BURGUIERE (1) plusieurs conceptions s'opposent en ce qui concerne les rapports que les classes sociales entretiennent avec la culture ou les cultures et le rôle que jouent l'école et les normes culturelles face aux inégalités culturelles ou aux différences culturelles.

(1) E. BURGUIERE : "Ecole et différences culturelles" dans "Echec et Maternelle" - GEDREM - éditions SYROS 1980.

- "Pour une première thèse, il n'y a qu'une culture qui structure la Société. La culture est une richesse inégalement répartie. L'école se charge de faire accéder à la culture tous ceux qui le peuvent.
- Pour une seconde thèse, les valeurs culturelles sont l'instrument le plus efficace de la domination de la bourgeoisie sur les classes populaires. Celles-ci acceptent, à travers l'institution scolaire, les règles d'un jeu où elles sont condamnées à perdre.

Face aux enfants des classes aisées qui arrivent à l'école munis des normes et réflexes culturels sur lesquels vont porter la sélection, la réussite scolaire ou l'échec, les enfants des milieux populaires arrivent démunis et infériorisés par rapport à un système scolaire qui les domine sans les nourrir.

- Une autre conception liée à la précédente considère que les milieux populaires réagissent à la situation de dépendance par une créativité culturelle qui nourrit son refus, ses luttes sociales et affirme certaines formes d'autonomie... Il y aurait, pris par l'entraînement des conflits de classes, un dynamisme culturel des milieux populaires qui répondrait à l'affirmation de la culture dominante".

Pour D. BERTAUX (2) "l'appareil scolaire mesure les différences de moyens et de position de classe " :
 "qu'est ce que le mérite personnel tel qu'il est mesuré par l'appareil scolaire ?"

(2) D. BERTAUX "Destins personnels et structure de classe - Puf. Politiques 1977.

Ne voit-on pas que le diplôme obtenu par tel adolescent(e) et qui est censé mesurer sa valeur personnelle ne mesure en fait pour l'essentiel que l'intensité du combat mené par ses parents pour le pousser dans l'appareil scolaire ? Que l'intensité de ce combat dépend bien moins des qualités de l'adolescent(e) que de la position de classe de ses parents qui détermine à la fois leur niveau d'aspiration pour leurs enfants et surtout les moyens matériels qu'ils peuvent mobiliser pour atteindre ce niveau.?

En est-il de même au niveau de l'Ecole Maternelle ? Echappe t-elle aux déterminismes sociaux qui sont à l'oeuvre dans les autres secteurs de l'éducation ? Très souvent, à l'étranger, on présente cette école comme le fleuron de notre enseignement et beaucoup pensent qu'elle est un lieu privilégié où ne se manifesterait pas encore d'inégalité entre les enfants.

Pourtant, l'observation de ce qui se passe quotidiennement à ce niveau de scolarité permet d'affirmer que l'école maternelle remplit elle aussi des fonctions de différenciation et prend une part, malgré les apparences, dans la reproduction des privilèges socio-culturels.

- Dans un premier point, j'examinerai quelques travaux qui tentent d'éclairer les différences séparant les enfants d'origine sociale diverse dans leur vie à l'école maternelle.

On verra que, s'il est difficile de parler en termes de réussite ou d'échec, de retard ou d'avance comme aux étapes suivantes de la scolarité (les apprentissages scolaires proprement dits n'étant pas encore engagés), les auteurs mettent cependant en lumière certains processus qui jouent aux niveaux scolaires ultérieurs.

Sous des formes discrètes mais cependant significatives, la composante sociale s'avère là aussi déterminante.

- Dans un deuxième point, je présenterai ma propre contribution à l'étude de la différenciation scolaire au niveau pré-élémentaire.

Entrant dans la recherche de médiations et afin de préciser encore les relations entretenues par l'école maternelle avec la structure sociale, j'analyserai la dynamique qui s'instaure entre les différents parents et l'institution à propos de quelques situations concrètes.

A) QUELQUES ETUDES SUR L'ECOLE MATERNELLE

I - ECOLE MATERNELLE ET MILIEUX D'ORIGINES DES ENFANTS

I-1 Fréquentation pré-scolaire et cursus scolaire

D'après une étude du Ministère de l'Education (1), dans son fonctionnement actuel, l'Ecole Maternelle ne réduirait pas vraiment les inégalités entre enfants.

L'échantillon utilisé pour cette étude a été rassemblé par le Ministère de l'Education : "le panel d'élèves" compte 37.000 enfants. Ces enfants, repérés à leur entrée en 6e en 1972 - 1973 - 1974, ont bénéficié de la pré-scolarisation entre 1963 et 1968. Leur histoire scolaire a été reconstituée.

Le suivi de l'enquête a permis de connaître, pour la première vague (entrée en 6e en 1972), la situation au niveau de la 4e. De ce panel très représentatif, on a extrait des renseignements systématiques sur la durée de la pré-scolarisation, le cursus dans l'élémentaire, la C.S.P du chef de famille.

Globalement selon cette étude :

- Le taux de redoublement diminue quand la pré-scolarisation s'allonge.

(1) Etudes et Documents n° 77-2 : "L'école maternelle et l'égalité des chances.
étude d'un séminaire de l'E.N.A

- Les effets de la pré-scolarisation persistent jusqu'à la fin du premier degré.

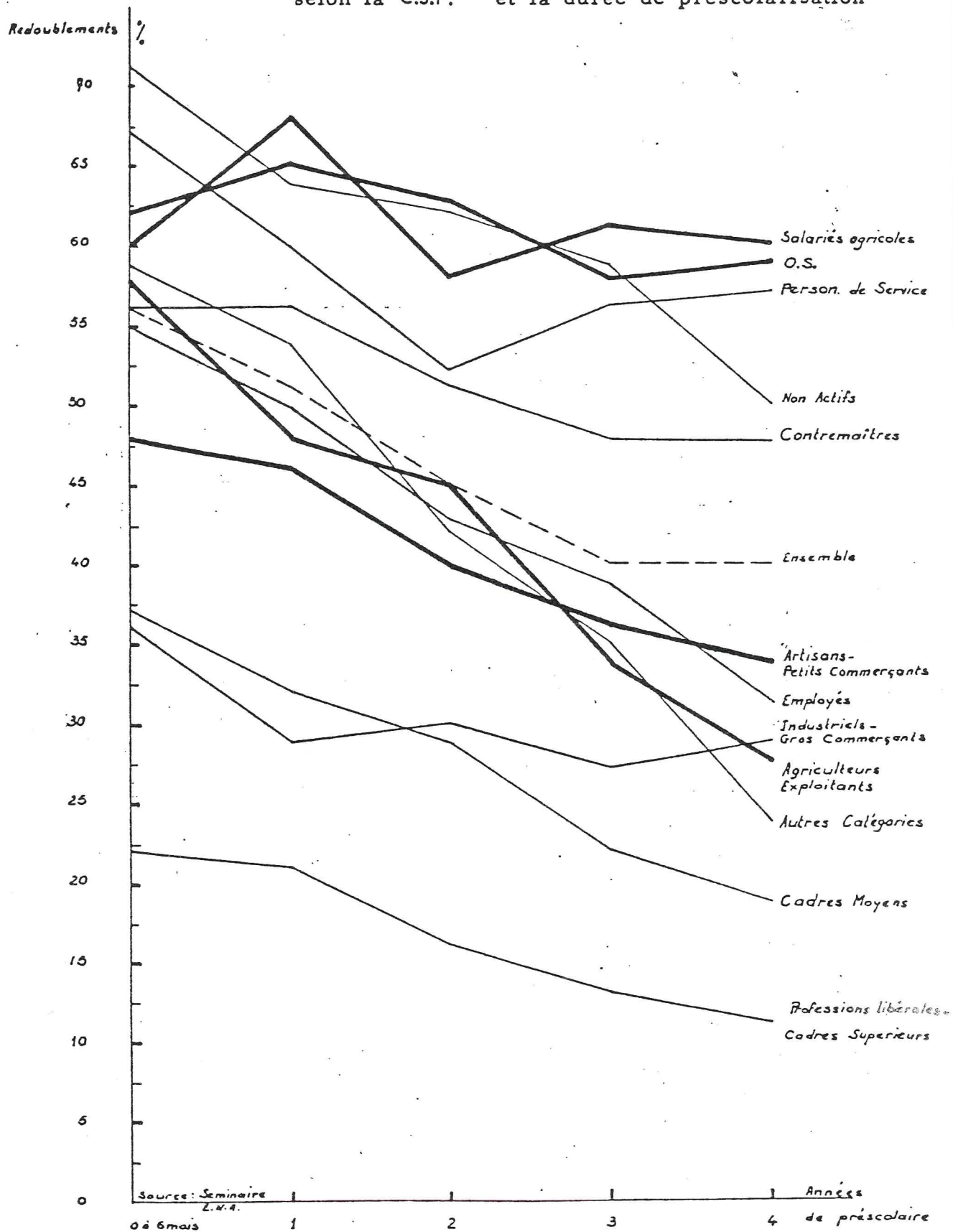
Tout enfant qui ne peut être scolarisé subirait de ce fait un handicap objectif par rapport aux enfants qui fréquentent l'école maternelle.

Cependant, afin d'observer si ce type de scolarité était également bénéfique à toutes les catégories d'enfants, les chercheurs ont procédé à une autre analyse qui a consisté à refaire pour chaque catégorie socio-professionnelle les calculs effectués sur l'ensemble du panel .

Les auteurs constatent :

- Que la pré-scolarisation n'a qu'un effet très minime sur l'inégalité des taux de redoublement
(voir page suivante le graphique présentant le pourcentage des enfants redoublant dans le premier degré selon la C.S.P et la durée de pré-scolarisation)
- = le redoublement est un phénomène très inégalitaire : les enfants de salariés agricoles ou d'O.S redoublent près de trois fois plus que ceux de cadres supérieurs ou des professions libérales,
- = presque toutes les catégories socio-professionnelles tirent avantage de la pré-scolarisation, sauf les enfants des salariés agricoles ou des personnels de service.
- = l'écart des taux entre les différentes catégories socio-professionnelles reste le même selon la durée de la pré-scolarisation.

Pourcentage des enfants redoublant dans le 1er degré
selon la C.S.P. et la durée de préscolarisation



D'après cette étude :

L'effet de l'école maternelle sur les inégalités est donc assez mitigé : "l'impact proprement scolaire est assez peu différencié tout au moins statistiquement. Les différences de "capital culturel" entre les milieux d'origine ne sont pas amoindries: il semble même que les enfants des catégories vraiment défavorisées voient leur "handicap relatif" s'accroître même si leur taux de redoublement diminue lui aussi ... On pourrait même soutenir que l'école maternelle a des "effets pervers" et anti-égalitaires tout à fait surprenants puisque les chiffres montrent que si le taux de redoublement moyen tombe à 46% grâce à la pré-scolarisation, il s'abaisse jusqu'à environ 10% pour les enfants de cadres supérieurs, c'est-à-dire que cette institution conçue comme un moyen privilégié d'égalisation des chances est aussi devenue une sorte "d'assurance tous risques" pour les enfants les plus favorisés".

I-2 Les signalements d'enfants en maternelle

Au cours de l'année scolaire 1969-1970, le CRESAS a mené dans 15 écoles maternelles de Paris et banlieue une enquête (2) dont le propos était double :

= définir la notion de déviance à l'école maternelle,

(2)-Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle - cahier du CRESAS n° 7.

-Voir aussi Recherches Pédagogiques n° 68
"Caractéristiques psychologiques individuelles origine sociale et échecs scolaires (M.VIAL, M. STAMBAK et E. BURGUIERE.

= mesurer la valeur de pronostic des signalements d'enfants en maternelle pour le déroulement de la scolarité future.

L'étude fait apparaître les points suivants :

- Sur un total de 1238 enfants fréquentant en 1969-70 les grandes sections des écoles contactées, 317, soit 25,60%, ont été signalés par les institutrices pour des motifs variés :
 - . difficultés de comportement :
inhibition, instabilité, agressivité, immaturité, anxiété, lenteur, difficultés d'intégration au groupe, difficultés par rapport aux activités scolaires : (43,5%),
 - . difficultés d'ordre intellectuel :
retard intellectuel (difficultés de compréhension, résultats faibles), difficultés spécifiques (espace, temps, rythme) : (9,1%),
 - . difficultés motrices :
(maladresse corporelle, manuelle ; problème de dominance latérale) : 19,6%),
 - . difficultés de langage :
langage pauvre, mal structuré, défauts de prononciation (17,5%),
 - . cas sociaux et familiaux (5,6%),
 - . difficultés somatiques :
handicaps physiques, sensoriels, moteurs : (2,6%),
 - . absentéisme : (1,8%).

- La fréquence des enfants signalés par les maîtresses varie considérablement d'une école à l'autre : (8% à 43%). Il en est de même de la fréquence relative des différents types de difficultés. Par exemple, la fréquence des enfants signalés pour troubles du comportement varie de 20% à 60%. La fréquence des enfants signalés pour troubles du langage de 2% à 36%, etc.

Que pouvaient signifier ces signalements ?
Tous les observateurs étaient-ils d'accord sur ces caractéristiques des enfants ?.

Une comparaison des signalements des maîtresses et des conclusions des examens psychologiques effectués par les psychologues montrent des désaccords : Dans 9% des cas, les psychologues estiment que les enfants signalés par les maîtresses ne présentent aucun trouble. Dans 91% des cas, les psychologues sont d'accord pour affirmer que les enfants repérés sont bien des "enfants problèmes" mais ils ne sont pas toujours d'accord avec les maîtresses sur la nature du trouble. L'accord entre maîtresses et psychologues ne dépasse pas 50% des cas.

Les divergences profondes constatées entre enseignants et psychologues tant à propos de la fréquence des enfants problèmes que de la description des difficultés des enfants ont amené les chercheurs à poser le problème de la subjectivité des différents observateurs . Les différents signalements ne renvoyaient pas en réalité à la façon dont s'étaient organisés les rapports entre les enfants et les adultes.

Afin d'étudier plus précisément la population des quinze grandes sections d'écoles maternelles

contactées, un questionnaire a été adressé aux familles dans le courant de l'année 1969-1970.

Outre la structure familiale, les chercheurs ont recueilli des renseignements sur le statut socio-économique de la famille : profession du père et de la mère, revenus ... et des informations sur les caractéristiques socio-culturelles : niveau d'études des parents notamment.

Exploitant les données des questionnaires, les chercheurs montrent que les enfants d'ouvriers sont beaucoup plus représentés dans la population des signalés que dans celle des non signalés : 50,9% de signalés et 36,7% de non signalés). Par contre, les cadres supérieurs sont plus représentés dans la population de non signalés (17,4%) que dans celle de signalés (8,6%) (voir tableau ci-dessous). Ils notent également que le taux de signalement de l'enfant et le niveau d'équipement ou diplôme des parents évoluent en sens inverse (41% d'enfants signalés pour les couples qui ne possèdent aucun diplôme. 19% d'enfants signalés chez les bacheliers ou diplômés d'études supérieures.)

Tableau n° 28

Distribution des C.S.P. des chefs de familles en fonction du signalement ou du non signalement de l'enfant et pour l'ensemble de la population.

C.S.P. chef de famille enfants et signa- lements	commerçants	cadres supérieurs	cadres moyens	employés	ouvriers	personnels de service	autres catégories	sans professions	Ensem- bles	non réponses
enfants signalés %	5,1	8,6	14,1	11,8	50,9	5,1	3,5	1	100%	N=314
enfants non signalés %	5,6	17,4	19,6	11,9	36,7	3,9	4	0,9	100%	N=979
ensemble de la popula- tion	5,5	15,2	18,2	11,8	40,3	4,2	3,9	0,9	100%	N=1233

Comment expliquer cette orientation sociologique du signalement ? Est-ce l'indice d'une pré-sélection dès la maternelle ? Le signalement ne représente-t-il pas une sorte d'intériorisation par les agents de l'institution de la discrimination sociale qui se manifeste dans la suite de la scolarité ?

Pour les auteurs de l'étude, les signalements renverraient pour une large part au caractère subjectif (c'est-à-dire non indépendant de celui qui les formule) des appréciations, qu'elles émanent des maîtresses ou des psychologues.

C'est la perception qu'ils auraient d'enfants socialement situés qui serait à l'origine des signalements et qui déterminerait aussi les descriptions psychologiques.

Tout se passerait comme si les institutrices étaient plus particulièrement attentives aux difficultés que rencontrent déjà certaines classes sociales dès la maternelle. Peut-être sont-elles sensibilisées aux échecs qu'en fait certains enfants subissent massivement ultérieurement .

Peut-être observent-elles déjà chez eux une inadéquation entre leurs façons de faire et d'être et les normes culturelles auxquelles ils sont et seront confrontés. Le jugement porté sur les enfants reflèterait donc une certaine réalité objective, celle du degré de conformité de l'enfant à certaines normes, l'enseignant donnant son estimation (comme le psychologue), le situerait implicitement par rapport à cette norme référence.

A propos du thème de l'appréhension et de la représentation d'autrui, il est à noter que de nombreuses études font référence au facteur social (3)

- Pour GILLY par exemple, si l'élève ne répond ni vraiment bien, ni vraiment mal à l'attente professionnelle de l'enseignant (c'est-à-dire pour les enfants du "milieu" de la classe), la relative ambiguïté du statut scolaire laisse une prise plus grande au poids des préjugés sociaux.

A résultats équivalents, l'enfant de milieu défavorisé jouit de préjugés plus défavorables que son camarade de bon milieu social.

GILLY cite MILLER et HAASE : (4)

MILLER a montré que : à égalité de QI et de réussite scolaire, des élèves à faible niveau socio-économique sont dans l'ensemble moins favorablement décrits que des élèves de bon niveau socio-économique.

- (3) ex. - PAGES R. "La perception d'autrui" traité de Psychologie Expérimentale (1965) T.IX ch. 32.

- GILLY M - La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire : cahiers de psychologie 1972 - 15 (201-216)
Psychologie française 1974-19 (127-150)
Psychologie française 1976-21 (159-173).

- (4) HAASE W. "The rôle of socio-economic class in examiner bias in "Mental Health of the poor, New York : Free Press 1964.

MILLER C.K., Mc LAUGHLIN et J.A. HADDON
"Socio-economic class and teacher bias
Psychological Reports 1968.

Quant à HAASE, à partir de protocoles identiques de RORSCHACH, il remarque que les diagnostics cliniques de mauvaise adaptation sont plus fréquents lorsque les protocoles sont attribués à des sujets de statut socio-économique faible que lorsqu'ils sont attribués à des sujets ayant un bon statut socio-économique.

Au CRESAS, M. BREAUDE, A. MARION et C. DESJARDINS, à propos de protocoles de tests recueillis au cours de leur recherche sur le développement intellectuel de l'enfant de cinq à six ans dans le domaine numérique (5) posent le problème de la situation d'examen.

Les enfants de milieu populaire réagissent plus souvent que d'autres par des réponses brèves ou jugées fausses, par des silences indifférents ou inquiets. Pour elles, la signification de ces comportements n'a pas vraiment été discutée. Les psychologues pensent généralement qu'ils traduisent des manques, des déficiences psychologiques mais l'analyse de la situation qui les a engendrés et la critique des normes plus ou moins implicites qui y sont à l'oeuvre sont négligées. Or, c'est peut être dans les caractéristiques du rapport entre le psychologue et l'enfant examiné, qui est un rapport social au même titre que les autres, que doit être recherchée une partie des "manques" observés chez les sujets des classes populaires.

Cette analyse critique de la situation de test s'applique également aux situations scolaires. Dans les deux cas, on recherche ou l'on constate des manques, des décalages par rapport à une norme qui renvoie à l'image d'un modèle plus ou moins calqué sur l'enfant bourgeois.

(5) Recherches Pédagogiques n° 68

Conditions expérimentales et développement intellectuel de l'enfant de 5 à 6 ans dans le domaine numérique.

I-3 Les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers

- a) Daniel ZIMMERMANN a mené un travail sur ce thème à l'école élémentaire et à l'école maternelle (6).

Trois écoles maternelles et deux écoles élémentaires ont accepté de participer à la recherche.

20 institutrices d'école primaire et 16 de maternelle se sont prêtées à l'expérience suivante : attribuer aux élèves de leur classe une de ces cinq appréciations :

- I - Cet élève est répugnant, repoussant.
- II - Cet élève est plutôt antipathique.
- III - Cet élève est indifférent.
- IV - Cet élève est plutôt sympathique.
- V - Cet élève est attirant, plaisant.

L'enquête concerne un total de 946 enfants se répartissant en 544 élèves d'école maternelle (287 garçons et 257 filles) et 402 élèves d'école élémentaire (205 garçons et 197 filles).

Les écoles, de construction récente, sont implantées dans des zones où se côtoient immeubles de différentes catégories (d'H.L.M à copropriétés) et pavillons avec petits jardins (également de standing très variable).

(6) Voir "un langage non-verbal de classe".

Revue Française de Pédagogie - Juillet Août 1978.

L'anonymat des élèves a été respecté.

L'enseignant a remis à son directeur les appréciations portées sur les élèves, auxquelles il a été attribué un numéro de code. Au moment où l'instituteur formule son appréciation, il ignore qu'elle sera référée à la catégorie sociale de l'élève. Il opère ce travail de mise en relation dans une seconde phase.

Les 946 enfants, sujets de l'expérience, ont été répertoriés selon les 4 catégories suivantes :

- Catégorie A : parents français, ouvriers, employés, personnel de service. Les mères ont une instruction correspondant aux études primaires.
(546 enfants, soit 57,8% de l'échantillon total).
- Catégorie B : parents français, statut cadres, enseignants, professions libérales, artisans, patrons. Les mères ont une instruction correspondant aux études secondaires (221 enfants, soit 22,3% de l'échantillon total).
- Catégorie CA : parents immigrés . Les critères socio-professionnels sont identiques ou inférieurs à ceux de la catégorie A (159 enfants, soit 16,8% de l'échantillon total).
- Catégorie CB : parents de nationalité non française, critères socio-professionnels et socio-culturels identiques à ceux de la catégorie B (20 enfants, soit 2,1% de l'échantillon).

Les résultats d'ensemble permettent de constater que l'attribution de l'item V ("attirant, plaisant") se fait préférentiellement sur les enfants "favorisés" (catégorie B) suivis des enfants d'ouvriers français (catégorie A), puis de loin par les enfants immigrés (catégorie CA). Si les enfants des trois catégories bénéficient de façon sensiblement égale de l'attribut IV ("plutôt sympathique"), des différences se manifestent pour les trois attributs les plus bas : que ce soit pour "l'indifférence" (item III), "l'antipathie" (item II) ou la "répugnance" (item I).

Les enfants d'ouvriers immigrés sont toujours les plus mal considérés, suivis par les enfants d'ouvriers français puis par les enfants favorisés. L'inversion est nette entre l'attribut supérieur V et les attributs inférieurs I, II, III.

Selon D. ZIMMERMAN, on voit apparaître ici une catégorisation des enfants par les enseignants à partir de critères qui sont moins du registre des acquisitions et productions scolaires que de celui d'une connivence affective.

Tableau n° 29

Résultats pour les Ecoles Maternelles

Attributs	Catégories socio-culturelles							
	A = 282		B = 151		CA = 97		CB=14	
							(7)	
I	N	%	N	%	N	%	N	
Répugnant	2	0,7	2	1,3	2	2,1	0	
II								
Antipathique	40	14,2	11	7,3	22	22,7	0	
III								
Indifférent	58	20,6	21	13,9	15	15,5	3	
IV								
Sympathique	119	42,2	58	38,4	44	45,3	7	
V								
Attirant	63	22,3	59	39,1	14	14,4	4	
total	N		N		N		N	
	282	100	151	100	97	100	14	
	%		%		%		%	
	51,8		27,8		17,8		2,6	

(7) La catégorie CB étant trop peu importante, il n'a pas été calculé de pourcentage

- Comparaison entre les enfants des catégories A et B

A l'école maternelle, les enfants d'ouvriers français sont plus antipathiques que les enfants de la catégorie B (14,2% contre 7,3%), plus indifférents (20,6% contre 13,9%) et surtout moins attirants (22,3% contre 39,1%).

- Comparaison entre les enfants des catégories A et CA

A l'école maternelle, les enfants d'ouvriers immigrés sont plus répugnants que les enfants d'ouvriers français (2,1 contre 0,7%). Ils sont plus antipathiques (22,7 contre 14,2%). Ils sont bien moins attirants (14,4% contre 22,3%).

L'auteur a examiné si d'éventuelles modifications intervenaient selon les niveaux d'âge à l'école maternelle et les niveaux d'enseignement à l'école élémentaire. Différents tableaux ont été établis.

On note une très grande stabilité dans les jugements affectés aux enfants d'ouvriers français tout au long des trois niveaux de l'école maternelle. Il est même curieux de constater qu'en cours moyen, on retrouve très exactement les mêmes résultats qu'en petite section d'école maternelle pour les deux items supérieurs.

Tableau n° 30

Catégorie A - Comparaison entre les petites sections et les CM2

Attributs	Petites sections - en %	Cours moyens en %
V "attirant"	18,1	17,2
IV "plutôt sympathique"	42,1	43,1
Total	60,2	60,3

Malgré des variations inter - items, les résultats d'ensemble sont identiques en ce qui concerne les trois attributs inférieurs.

Tableau n° 31

Comparaison entre les petites sections et les CM2 pour les items inférieurs (catégorie A)

Attributs	Petites sections en %	Cours Moyens en %
III "Indifférent"	25,3	30,1
V "antipathique"	14,5	7,5
I "répugnant"	0,0	2,1
total	39,8	39,7

Selon ZIMMERMAN, tout se passerait donc comme si étaient déjà désignés en petite section, non pas par des critères intellectuels mais affectifs, ceux qui n'achèvent jamais le premier cycle du secondaire ou qui seront enfermés très tôt dans des filières courtes.

Pour l'auteur, il est possible de se rassurer en objectant qu'il ne s'agit pas des mêmes enfants à l'entrée et à la sortie. C'est sans doute vrai pour des cas individuels mais cela ne change rien à la signification du phénomène global qui a été constaté.

- b) Le problème de l'attraction et de la répulsion au niveau des personnes est illustrée par l'étude qu'a menée L. LURCAT en petite section d'école maternelle (8).

(8) Liliane LURCAT : "Une école maternelle" témoiner/STOCK.

Des observations hebdomadaires durant toute l'année scolaire dans une petite section aident à comprendre le fonctionnement de cette classe.

L'auteur décrit à plusieurs reprises des événements de la classe montrant la place que tiennent la sympathie et l'antipathie dans la détermination des attitudes de la maîtresse.

Pour elle, "il ne s'agit pas seulement de pures réactions épidermiques à la présence des enfants. Ce qui paraît canaliser les affects des adultes vers la sympathie ou l'antipathie dépasse la personne de l'enfant. Dans plusieurs cas, l'enfant paraît être la victime ou le bénéficiaire de son milieu familial". Ce qui ressort de l'analyse de ses observations c'est que l'influence du milieu social sur le jugement de la maîtresse est très important.

Pour L. LURCAT : "On aime qui vous ressemble, on estime ce qu'on connaît, en les raccordant à l'origine sociale des enfants" "L'enfant porte la marque de sa classe sociale, il la porte sur sa fiche (9), mais il la porte plus subtilement dans son apparence et son comportement". Les jugements portés sur les enfants "constituent un jugement de valeur de nature sociale" "Ils sont porteurs d'idéologie".

(9) Actuellement, les enseignants ne connaissent plus la profession des parents. Les fiches, transmises aux établissements par les mairies, ne comportent plus ce renseignement.

I-4 Sélection et pédagogie à l'Ecole Maternelle

- a) Une récente monographie réalisée à Paris, en moyenne section d'école maternelle, par quelques chercheurs de la S.R.E.S.A.S (10) nous sensibilise au couple sélection/pédagogie. Le type d'exercices proposé en maternelle, leur forme, leur contenu et la dynamique qui s'instaure à leur propos entre la maîtresse et les enfants contribuent à renforcer les différences entre les élèves.

Une étude de la participation des enfants aux "moments de langage" en fonction de leur milieu d'origine montre clairement que la proportion d'interventions des enfants de cadres est nettement plus importante que celle des autres enfants.

En effet, les pourcentages d'interventions des enfants de cadres oscillent entre 51% et 69%, tandis que le pourcentage le plus élevé est ensuite celui des enfants d'ouvriers français à la quatrième séance (22%).

(10) Modalités d'intégration des enfants de cinq ans à l'école maternelle en fonction de leur milieu d'origine. A. VASQUEZ, M. STAMBAK, A. SEYDOUX, Recherches Pédagogiques, n° 95. (1978).

Tableau n° 32

Nombre et pourcentage d'interventions des enfants en fonction du milieu d'origine par séance

Séances Milieu d'origine	1ère séance n=22	2ème séance n=22	3ème séance n=23	4ème séance n=22	5ème séance n=23	Total
gr. I = cadres sup. et moyens prof. libérales	6 177 62,8%	6 92 51,4	5 144 69,2%	6 181 56,2%	5 128 59,3%	722 59,9%
gr.II = petits prop, commer- çants, artisans	6 28 10%	5 17 9,5%	6 9 4,4%	4 24 7,5%	5 16 7,4%	94 7,8%
gr.III= ouvriers français quali- fiés ou spécia- lisés	3 28 10%	5 33 18,4%	5 26 12,6%	5 71 22%	5 19 8,8%	177 14,7%
gr.IV = ouvriers immigrés (non qualifiés)	7 23 8,1%	6 9 5,1%	7 16 7,8%	7 26 8,1%	8 29 13,4%	103 8,5%
non identifiés	26 9,1%	28 15,6%	11 5,3%	20 6,2%	21 11,1%	109 9,1%
total	22 282 100%	22 179 100%	22 206 100%	22 322 100%	23 216 100%	1205 100%

(Dans la partie supérieure gauche de chaque case est indiqué le nombre d'enfants du groupe présent).

Dans la classe observée :

- les échanges entre la maîtresse et les enfants sont en général de type alternant, c'est-à-dire qu'à une intervention de l'adulte ou de l'élève correspond une

réponse. Cependant quelques dialogues existent impliquant que la maîtresse s'attarde plus longuement avec le même enfant.

L'étude de la répartition des dialogues en fonction de l'origine sociale des enfants est également très édifiante. Ce sont les enfants de cadres qui captent le plus souvent l'attention de la maîtresse, qu'il s'agisse du nombre total de dialogues ou de leur richesse (4 enfants de cadres totalisent à eux seuls près de 75% des dialogues).

- b) Pour L. LURCAT (11) la responsabilité de la sélection précoce incombe aussi à la pédagogie. Pour l'auteur, la pédagogie dite "naturelle" pratiquée en maternelle et qui débouche sur l'introduction précoce de notions abstraites "piège particulièrement les enfants des classes populaires car elle élimine l'expérience courante" de ce type d'enfant.

Les pratiques mises en oeuvre en maternelle paraissent séduisantes. Elles visent le développement global de l'enfant. Dans une ambiance de jeux, de gratuité de l'expression, chaque enfant est censé s'épanouir indépendamment de sa classe sociale. Or, pour l'auteur, la situation de jeu n'est pas neutre. Contrairement aux idées admises,

(11) L. LURCAT - La maternelle, une école différente, Ed. du Cerf, 1976.

- Le rôle de la maternelle dans l'échec des enfants des classes populaires, "Le handicap socio-culturel en question, CRESAS, Ed. ESF, 1978

ces situations d'apprentissages qui font partie de la conception harmonieuse de la pédagogie sont en fait sélectives. Ainsi, en petite section d'école maternelle, concevoir un cercle comme une maison, entrer, sortir, tourner autour de la maison suppose d'entrer dans la fiction. Les enfants de la bourgeoisie y adhèrent, bien préparés par leur milieu familial. Ils ne sont pas désorientés face à la situation. Par contre, les autres enfants restent "stupéfaits".

Pour L. LURCAT, le drame c'est qu'en maternelle toutes les acquisitions ou leurs préparations sont présentées en partant de notions : "On concrétise des notions abstraites au lieu de partir de la pratique pour aboutir à la théorie". C'est une pédagogie souvent sophistiquée.

Pour l'auteur, se référant à des nombreuses observations, ce que l'enfant de bourgeois sait faire ou sait dire est pris en compte par l'école maternelle, ce que l'enfant d'ouvrier sait faire ou sait dire ne l'est pas (12). De telle sorte que la dévalorisation des enfants des couches populaires commence dès l'école maternelle. "Cette dévalorisation des personnes est la conséquence de la compétition au niveau pédagogique... Le vedettariat scolaire se développe... tandis que s'émousse l'intérêt des autres".

(12) Voir étude du S.R.E.S.A.S précédemment citée et illustrant ce propos.

En général, ce chercheur considère que l'école maternelle stimule et freine en même temps les enfants. Elle stimule parce qu'elle apporte des conditions irremplaçables de contacts et de vie avec les autres enfants du même âge mais elle freine parce qu'elle "nie les différences, rabote les spécificités culturelles", "unifiant sur un modèle unique la masse des enfants qui lui sont confiés".

"La négation des différences amènerait à fausser les critères d'évaluation des possibilités actuelles des enfants. Elle les ramènerait à un seul critère, celui de la précocité".

Or, la précocité à l'école maternelle coïncide bien souvent avec des acquis familiaux des enfants des milieux aisés.

Ainsi, la cohabitation d'enfants différemment situés socialement aurait pour conséquence une hiérarchisation des individus au détriment des enfants des classes populaires.

Les travaux auxquels il vient d'être fait référence se sont proposés d'éclairer la situation des différents enfants, issus de familles diversement situées socialement à l'école maternelle.

Les études que je vais présenter maintenant permettent d'approcher certains aspects de la dynamique qui s'instaure entre quelques parents socialement situés et cette institution (13).

(13) Un travail personnel et qui sera présenté au (B) de ce chapitre apportera sa contribution à l'analyse de ce problème.

II - Quelques occasions de pression des familles sur sur l'école maternelle

II- 1 - Les dispenses d'âge à l'entrée au cours pré- paratoire

L'entrée au cours préparatoire apparaît comme une source supplémentaire d'inégalité entre les enfants, inégalité générée par l'école maternelle elle-même.

Le Ministère de l'Education a présenté en 1977 un document sur le thème de la précocité à l'école élémentaire (1). Il s'agit d'une étude réalisée sur la rentrée 1976 et qui a porté sur 32 circonscriptions d'inspections d'Ecoles Maternelles (l'enquête n'a pas permis de représenter de façon satisfaisante les circonscriptions de PARIS et de la Région Parisienne).

Pratiquement, tous les enfants qui ont fait l'objet d'une demande de dispense (3.169 dossiers pour l'étude) ont fréquenté l'enseignement pré-scolaire (2), (l'ensemble des inspectrices a confirmé ce fait).

Ces demandes proviennent pour

- 85% des classes maternelles
- 14% des classes enfantines
- 1% des sections enfantines

(1) L'avance scolaire - La précocité à l'école élémentaire (étude réalisée par Melle F. OEUVRARD)

Ministère de l'Education - Etudes et Documents 77-

(2) Enfants de l'Enseignement public et de l'Enseignement privé.

Elles sont formulées par les parents mais le taux d'admission est considérablement plus élevé quand la demande est soutenue par l'institutrice.

Les demandes de passages anticipés au C.P. émanent le plus souvent des cadres moyens et supérieurs (entre la moitié et les trois quart des demandes). Les médecins et les enseignants représentent entre le tiers et le quart des demandeurs. Les ouvriers ne représentent jamais plus de 20% des demandes.

Les demandes n'aboutissent pas toutes (3) mais :

- en général celles qui émanent des catégories socio-professionnelles privilégiées sont instruites avec bienveillance.
- c'est au niveau des enseignants (professeurs mais encore plus instituteurs) que l'on peut observer une sorte de consensus dans les pratiques de décision. C'est pour ces catégories que l'on observe la moindre dispersion entre les différentes circonscriptions. Alors que pour les autres catégories sociales, les demandes peuvent être toutes acceptées ou toutes refusées, en ce qui concerne les instituteurs notamment, elles sont acceptées dans un cas sur deux.

(3) Les demandes sont sensiblement plus retenues quand elles proviennent des classes maternelles (58%) qu'enfantines (54%). Ceci doit être rapproché du fait que l'enseignement pré-scolaire privé se fait presque uniquement en classes enfantines. Les demandes émanant du privé font souvent l'objet d'un examen approfondi.

- dans les circonscriptions où l'admission globale est la plus faible, les cadres supérieurs sont "privilégiés" par rapport aux cadres moyens.

Que deviennent les enfants en avance ?

Globalement ils ont une scolarité primaire médiocre ou peu différente des autres enfants mais 85% sont encore en avance ou à l'âge normal en 6ème. Il semble donc d'après ces résultats que l'Ecole Maternelle, par les décisions de passage anticipé qu'elle accepte, engage un processus de pré-sélection. On sait en effet que les élèves jeunes ont plus de chance d'être orientés vers le cycle long que les élèves âgés. D'après le Ministère de l'Education (4), les 3/4 des élèves en avance au départ ont toutes chances d'entrer en second cycle long alors que près de la moitié des élèves qui avaient pris un an de retard dans l'enseignement primaire ont perdu toute possibilité d'accès au second cycle long ainsi que les 2/3 de ceux qui avaient pris deux ans de retard.

Les demandes d'enseignants et surtout d'instituteurs sont plus souvent acceptées que les autres. Elles sont mêmes les seules à être accueillies avec bienveillance dans presque tous les départements, même dans les circonscriptions déclarant s'opposer au passage anticipé et à la sélection.

(4) Information qui provient des trois cohortes d'élèves de sixième panélistées et recrutées en 1972-1973, 1973-1974, 1974-1975. Parmi ces élèves, ceux qui sont entrés à cinq ans au CP sont ceux des générations 1964, 1963, 1962, 1961 qui sont entrés au CP dans les années 1969-1968-1967-1966.

Pourquoi, demande G. CHAUVEAU (5) "Est-ce parce que les enfants d'instituteurs correspondent le mieux au profil, à l'image du bon écolier existant chez le personnel enseignant de l'école maternelle. Est-ce en effet l'appartenance à un même univers culturel ? Ou bien faut-il y voir le signe d'une reconnaissance, voire d'une connivence corporative ?" Toutes ces hypothèses me paraissent justifiées, j'en ajouterai une autre : les enseignants connaissent bien "leur maison". Ils savent comment argumenter auprès de leurs collègues, ils savent ce qu'il faut écrire à leurs supérieurs. Ils savent éventuellement à quelles portes frapper pour appuyer leur demande. Ils usent de leur statut, de leur connaissance du système et de ses rouages. Cette situation privilégiée d'une connaissance du "dedans de l'institution" leur donne bien évidemment un pouvoir sur celle-ci.

Cependant, (à un degré moindre sans doute), les classes sociales privilégiées, mieux informées, tentent de s'emparer de l'école. Cette étude sur la précocité à l'école élémentaire en est un exemple.

On trouvera en annexe deux lettres de parents informés sollicitant un passage anticipé au cours préparatoire auprès d'une Inspectrice des Ecoles Maternelles. Dans le genre, l'une présente une caricature d'argumentation. Abondamment étalée, celle-ci se réfère à la psychologie, à la pédagogie, à l'appartenance sociale. L'ensemble tend à produire l'image conforme d'un enfant surdoué, de plus, équilibré, vivant dans la famille "idéale".

(5) S.R.E.S.A.S Cahier n° 18 (Le passage anticipé au CP - G. CHAUVEAU.)

Chaque parent sait que l'école est une course d'obstacles et qu'il faut prendre le départ au plus tôt pour réaliser son projet scolaire et professionnel.

Cette démarche volontaire des familles suppose par ailleurs qu'informés des textes :

- Ils aillent voir la Directrice de l'Ecole et l'Institutrice (6).
- Qu'ils constituent un dossier.
- Qu'ils se mettent en relation avec un médecin certifiant de l'état de santé et de l'équilibre psychologique de l'enfant.
- Une démarche auprès d'un psychologue est également nécessaire pour confirmer l'aptitude de l'enfant.
- Qu'ils soient assez convaincus et assez armés pour faire éventuellement appel lors de la décision finale.

Cette suite de démarches énoncées suppose des compétences et explique que ce soient surtout les familiers de la culture scolaire (classes moyennes et supérieures) qui utilisent cette possibilité de dérogation.

(6.) Nous avons vu que l'appréciation de l'institutrice est importante. Celle-ci fournit également des travaux de l'enfant et souvent une observation continue.

II-2 - Le choix des parents face à l'école expérimentale (7)

Le thème de la pression des parents sur l'école a été abordé par R. MAISONNET et M. VIAL dans une étude portant sur l'attitude des parents lorsqu'ils peuvent faire un choix d'école pour leurs enfants.

L'enquête a porté sur une population de 591 enfants inscrits par leurs parents dans l'ensemble d'un groupe scolaire du 20ème arrondissement de Paris pendant l'année 1971-1972.

Sur ces 591 enfants : 289 fréquentaient le cycle expérimental : 2 grandes sections d'école maternelle et un cycle élémentaire, 302 fréquentaient le cycle non expérimental : une grande section d'école maternelle plus un cycle élémentaire (8).

Une réunion d'information avait été organisée dans le courant du 3ème trimestre 1970-1971 pour les parents du groupe scolaire dont les enfants terminaient la moyenne section de l'école maternelle. Au cours de cette réunion, le groupe expérimental avait été présenté mais aucun renseignement n'avait été donné aux parents sur le cycle traditionnel considéré connu de tous. La réunion fut ouverte également aux parents du groupe dont les enfants ne fréquentaient pas la moyenne section.

(7) Le choix des parents face à l'école Expérimentale : R. MAISONNET et M. VIAL - Cahier n° 9 du C R E S A S. (1973)

(8) Cette étude est une "radiographie" à un moment donné du groupe scolaire. Des modifications surviennent chaque année.

Dans les jours qui ont suivi cette rencontre, les parents ont dû choisir par écrit pour leurs enfants entre une scolarité dans le cycle expérimental (9) et une scolarité dans le cycle traditionnel.

L'un des objectifs premiers de cette école expérimentale est de réaliser dans une perspective démocratique la meilleure adaptation possible de l'école à tous les enfants. Le travail mené par le C.R.E.S.A.S permet d'étudier l'un des facteurs qui peut influencer la réalisation d'un tel objectif, ici le choix des parents.

A l'époque à laquelle a été réalisée l'étude, le secteur faisant partie des quartiers Est de Paris, comptait dans sa population active une forte proportion ouvrière.

Plusieurs sortes de données ont été utilisées :

- Les demandes de dérogation de secteur écrites recensées au Bureau des Inscriptions Scolaires de la Mairie du 20ème arrondissement.
- Les renseignements recueillis dans les écoles sur les fiches d'inscriptions des enfants mais aussi auprès du Directeur des écoles concernées, auprès des Maîtres, auprès de l'Assistante Sociale.

(9) L'école expérimentale relève administrativement de la Direction Générale de l'Enseignement de la Seine et est reconnue comme telle par décision ministérielle en date du 6 Septembre 1965 (R. GLOTON, Inspecteur primaire en est le promoteur responsable).

Ces derniers renseignements ont permis de recenser toutes les demandes de dérogations de secteur non écrites (IO).

- Une comparaison des populations du cycle traditionnel et du cycle expérimental a pu être effectuée à la suite de relevés sociologiques.

L'enquête montre que :

- a) Les populations des deux cycles ne sont pas comparables si l'on considère l'origine sociale des enfants. Il y a un plus grand nombre d'enfants de cadres supérieurs et de cadres moyens dans le cycle expérimental que dans le cycle non expérimental, inversement, il y a un plus grand nombre d'enfants d'employés, d'ouvriers et de personnels de service dans le cycle traditionnel.

On peut donc dire que l'expérimentation pédagogique tend à profiter davantage aux enfants issus des catégories socio-professionnelles sur-représentées dans le cycle expérimental (cadres supérieurs et moyens).

(IO) Certaines ont été acceptées directement par le Directeur en accord avec l'I.D.E.N et dans la mesure des places disponibles (25 enfants par classe), sur simple demande des parents.

A noter que 7 enfants n'ont pu être inscrits en cycle expérimental faute de place mais que leur demande a été prise en compte dans l'étude.

La différence de composition des deux cycles ne peut être imputée à une implantation géographique différente puisque les deux cycles fonctionnent dans le même groupe scolaire. Elle est le résultat du choix des parents manifesté, d'une part, par les décisions des parents du secteur à la fin de la moyenne section d'école maternelle, d'autre part, par les dérogations de secteur.

- b) La fréquence des enfants hors secteur est plus élevée dans la population du cycle expérimental que dans la population du cycle traditionnel.

Les différences observées montrent que le cycle expérimental constitue un pôle d'attraction pour un grand nombre de parents qui n'habitent pas le secteur scolaire. L'expérimentation pédagogique attire à elle toute une population scolaire qui contribue à produire la physionomie de l'école et à déterminer quels sont les enfants qui bénéficient du travail entrepris.

Parmi les familles hors - secteur, ce sont surtout les parents cadres moyens et supérieurs qui sollicitent massivement le cycle expérimental.

Leur demande de dérogation de secteur est une forme d'intervention sur l'école. En effet, pour les parents du secteur l'école expérimentale est une école du quartier, ils la connaissent.

Pour les parents hors-secteur, cette information n'existe pas au même titre. Ils ne la possèdent que s'ils s'intéressent déjà aux problèmes de l'école et de l'expérimentation pédagogique.

La demande sous entend qu'ils sont au courant des grands mouvements d'idées portant sur la pédagogie et la psychologie.

L'accent mis dans le cycle expérimental sur "l'épanouissement" de l'enfant apparaît vraisemblablement à ces parents comme une bonne préparation psychologique à la réalisation des projets qu'ils envisagent pour leurs enfants.

- c) On remarque que le choix des parents - enseignants du secteur se porte en quasi totalité sur le cycle expérimental même lorsqu'ils enseignent dans une école traditionnelle.

Il en va de même pour les enseignants hors secteur. Le nombre de parents enseignants est important par rapport à l'ensemble des professions représentées dans les catégories cadres moyens et supérieurs.

Le fait que ce soit les parents "cadres" qui demandent massivement le cycle expérimental, que ces parents soient le plus souvent hors secteur semble indiquer que leurs demandes de dérogation visent à intervenir activement sur la scolarité de leurs enfants.

On peut, à ce propos, signaler que les enseignants de ce groupe constatent que les réunions de parents d'élèves sont beaucoup plus fréquentées par les parents cadres moyens et supérieurs que par les autres parents. Que ce sont ces parents qui demandent le plus volontiers des rendez-vous ou qui viennent le plus facilement voir ce qui se passe dans l'école.

On peut rapprocher ces résultats et remarques de la pré-enquête de N. ZOBERMAN (II) qui montrait que "l'enfant de cadre moyen n'est pas seul" face à l'école". "Les parents ont un but déterminé. La conduite de ses études est prévue par sa famille". Il n'en était pas de même des enfants de familles ouvrières. Celles-ci "abandonnaient au contraire toute décision à l'école, à ceux qui savent".

Dans un article plus récent (I2) ce chercheur a de nouveau précisé que les ouvriers ont une conscience moins claire de ce qu'ils attendent de l'institution scolaire que les autres catégories sociales mais lorsque cette connaissance devient plus précise, la demande "d'apprentissage" serait plus souvent formulée comme une chose importante que dans les autres catégories sociales. Il ne paraît donc pas étonnant que les familles ouvrières choisissent de préférence le cycle traditionnel.

Dans le cycle expérimental, la forme et l'atmosphère de travail différentes de ce que les parents connaissent risquent de les dérouter et de leur faire peur. Par exemple, au niveau des premiers apprentissages, on ne trouve dans ce cycle (ni dans les grandes sections maternelles, ni au cours préparatoire) de "forcing" classique dans l'apprentissage de la lecture qui peut, pour certains parents, représenter le signe d'une bonne pédagogie.

(II) enquête citée à propos de "l'information des parents sur l'école".

(I2) Education Enfantine - 5 février 1978
(Rubrique : "Le Psychologue à l'école").

En général, le choix d'une école ou d'une autre renverrait, pour les familles, au problème d'une plus ou moins grande information psycho-pédagogique (information qui, comme nous l'avons vu, est liée en général à l'appartenance sociale (13)). La forte proportion de parents enseignants dans le cycle expérimental tend à montrer que ce point est important. L'école fait partie d'un univers culturel auquel participent les parents cadres moyens et supérieurs. Les innovations pédagogiques laissent indifférents ou méfiants en général les personnels de service et les ouvriers. Les auteurs de la recherche posent en général le problème d'une expérimentation pédagogique "démocratique" à l'intérieur d'une institution scolaire déterminée et insérée dans un système de rapports sociaux au sein duquel les différentes classes sociales n'ont pas la même position. Dans le cas étudié "les faits mis en évidence ont montré qu'au corps défendant des enseignants, l'école en principe la meilleure, celle qui en tout cas se donne pour but de transformer la pédagogie afin de faire profiter au maximum les enfants de leur passage en classe a bénéficié en premier lieu à des enfants privilégiés par rapport à la culture scolaire et par rapport au niveau de vie".

"A son corps défendant, l'école expérimentale a reconstitué elle-même une sorte de ségrégation sociale qui lui a été imposée par la place qu'occupe l'école dans la société face aux familles appartenant à des classes sociales différentes".

(13) Information des parents sur l'école
(chapitre II).

II.3 - Le "comité de parents"

Par un décret du 28 décembre 1976 qui a institué un comité de parents dans chaque école (maternelle et élémentaire) Monsieur HABY, alors Ministre de l'Education, a voulu "marquer sa volonté d'établir des relations étroites entre la famille et l'école et ainsi confirmer les parents dans leurs tâches d'éducateurs, en partage avec l'école". Il précisait : "j'attache une très grande importance au rôle des parents et de la famille en général car la vie scolaire d'un enfant n'est absolument pas indépendante de la vie familiale..."

En 1977 était mis en place pour la première fois la participation des parents au fonctionnement des établissements sous la forme de comités de parents qui se joignent aux enseignants pour constituer le conseil d'école (14).

-
- (14) - Comités de parents - décret n° 76-1301 du 28/12/76, B.O. n° 1 du 6/1/77, organisation de la formation dans les écoles maternelles et élémentaires.
- Décret n° 76-1302 du 28/12/76, B.O. n° 1 du 6/1/1977, organisation et fonctionnement du comité des parents dans les écoles.
 - Circulaire n° 77-416 du 4/11/77 B.O. n° 40 du 10/11/77, comité des parents (examen des contestations).
 - Circulaire n° 78-044 du 26/1/78, B.O. n° 5 du 2/2/78, attributions et fonctionnement du comité de parents et du conseil d'école.
 - Circulaire n° 78-226 du 17/7/78, B.O. n° 30 du 27/7/78, élection au comité des parents dans les écoles maternelles et élémentaires publiques.

Le comité des parents

- est formé par les représentants des parents élus pour une durée d'un an. Il comprend cinq titulaires par école ou un par classe dans les écoles de moins de cinq classes avec un minimum de deux représentants.
- Il se réunit dans les locaux de l'école en dehors des heures de classe au moins une fois par trimestre à l'initiative du directeur ou à la sienne propre.
- Le maire (ou son représentant) assiste de droit aux réunions mais non le directeur de l'école.
- Cette instance est avant tout un trait d'union entre les familles dont il émane et l'administration.
- C'est aussi un organe consultatif appelé à présenter des propositions et à émettre des avis sur l'organisation de la vie scolaire (heures d'entrée et de sortie des élèves, garde des enfants dans l'école en dehors des heures de classe ...).

Le conseil d'école

- est formé par la réunion du conseil des maîtres (15) et du comité de parents auxquels sont associés :

— l'I.D.E.N.

(15) Le conseil des maîtres :

- Est formé par le Directeur et tous les maîtres de l'école.
- Est réuni par le Directeur au moins une fois par trimestre.
- Donne son avis sur l'organisation du service.
- Est consulté sur les problèmes concernant la vie de l'école.

- . Le psychologue scolaire, le ou les rééducateurs, le médecin et l'infirmière scolaire, l'assistante sociale,
- . Le Maire, lorsqu'il a demandé la réunion du conseil.
- Le conseil est réuni sous la présidence du Directeur de l'école, soit à l'initiative de ce dernier (aucune périodicité n'est fixée pour les séances), soit à la demande du Maire ou des 2/3 des membres titulaires des comités de parents.

Les réunions du conseil d'école ont lieu dans les locaux scolaires et, en principe, en dehors des heures scolaires. Toutefois, après entente entre les maîtres et les élus au comité des parents, elles peuvent être fixées, deux fois par an, le samedi matin. Le service de garde des enfants organisé hors du temps scolaire par les collectivités locales ou des associations de parents peut également couvrir le temps de réunion du conseil d'école lorsque, notamment, celui-ci se tient le samedi matin.

Le conseil d'école

- est expressément consulté sur le règlement intérieur de l'école, les classes de nature, les transports scolaires, la garde des enfants en dehors des heures de classes, les cantines, les activités péri et post-scolaires, l'hygiène.
- Il fixe les modalités d'information des parents en ce qui concerne les divers aspects de la scolarité de l'élève et de ses résultats.

- Il décide de la mise en oeuvre d'actions de soutien afin de venir en aide aux élèves rencontrant des difficultés temporaires dans leur scolarité.

Une collaboration officielle entre parents et école fait donc partie aujourd'hui de la dynamique générale des relations qui s'instaurent entre les deux milieux de vie de l'enfant.

Une question s'impose cependant : quels sont les parents qui postulent aux élections de parents ? Qui sont-ils ?

Qui peut saisir cette occasion de contact avec l'école ?

Parmi d'autres modalités de contact entre parents et école (16), des renseignements systématiques concernant les comités de parents ont été recueillis par la S.R.E.S.A.S au cours de l'année 79.80. Ils concernent notamment les comités de parents de cette même année scolaire sur toute la France.

L'ensemble des données de l'enquête est actuellement en cours de traitement. J'ai pu cependant extraire un échantillon de 38 écoles maternelles de Paris et de banlieue parisienne. Le type d'indication recueilli ne précise donc le problème que pour cette région et ce type d'école.

(16) Recherche à paraître n° 78.18.6.03.00
Analyse des Modalités de Relation entre les Parents et l'Ecole (J. BRETON, N. BOUVIER, B. BELMONT, M. HARDY, F. PLATONE).

Comparée à la population active de Paris et de la Région Parisienne (recensement 1975) les comités de parents de cette région paraissent investis en maternelle par quelques classes sociales.

- les cadres supérieurs y sont sur-représentés (près de 40%),
- les cadres moyens confortablement implantés (18%),
- les employés tentent de s'installer avec 12,3%.

Il faut noter que ces derniers se recrutent massivement dans l'administration et les services publics (PTT, banques, SNCF). Leur niveau d'emploi nécessite un diplôme égal ou supérieur au B.E.P.C. Ils se démarquent de la masse des employés.

Tableau n° 33

Les parents de 38 "comités de parents" en maternelle (Paris et Région Parisienne).

Professions des Parents	pop. aggl. paris.*	parents des conseils d'écoles	Nbre de familles ayant 1 ou 2 enf.	Nbre de familles ayant plus de 2 enf.	Nbre d'enfants inscrits en petites ou moyennes sections	Nbre d'enfants inscrits en grandes ou secondaires
		Nb %				
Cadres sup. prof. lib.	11,3	61 : 39,6	49	12	43	30
Cadres moyens	16,9	28 : 18,1	26	2	18	12
Patrons de l'indus. et du comm.	58	3 : 2	3		3	1
Petits commerçants		1 : 0,7	1		1	1
Employés	24	19 : 12,3	17	2	15	5
Ouv. qual.	13,9	5 : 3,3	5		5	2
Man, OS, pers de service	24,9	3 : 2	3		2	2
Inactifs	1,5	32 : 20,8	24	8	25	16
Prof. artist.	0,9	2 : 1,3	2		1	1
totaux	99,2	154 : 100	130	24	113	70

(*) Population active par catégorie socio professionnelle
INSEE - 1975

- On comptabilise également beaucoup de parents "inactifs". Il ne s'agit pas de chômeurs mais uniquement de mères sans profession.

Les informations que nous possédons ne nous permettent pas de les situer socialement.

D'après les entretiens que j'ai effectué auprès de mères de milieu populaire, celles-ci disent que, même lorsqu'elles ne travaillent pas à l'extérieur, "elles sont débordées par la maison" (tâches domestiques). Elles éprouvent beaucoup de difficultés à disposer de leur temps pour d'autres activités. Par ailleurs, j'ai déjà montré qu'à l'analyse de leur discours⁽¹⁷⁾ leur passé scolaire constituait un frein à une collaboration effective avec l'école. En général, elles évitent l'institution et il est peu probable que les 21% de mères sans profession élues appartiennent dans leur totalité aux couches populaires.

Les réflexions consacrées à l'information des familles sur l'école ⁽¹⁸⁾ invitent plutôt à penser qu'outre la disponibilité, c'est la qualification culturelle de ces mères qui a fortement motivé leur candidature. Si elles travaillaient, leur emploi les classerait vraisemblablement dans les catégories déjà les plus représentées : cadres supérieurs, cadres moyens, employés.

(17) Voir chapitre II : "Maîtres, parents, école".

(18) " " " " " "

Dans cette situation : candidature au conseil de parents, fonction de parent appartenant au conseil de parents, comme dans les deux autres situations évoquées (parents demandeurs de passages anticipés au CP, parents inscrivant leur enfant à une classe expérimentale) des savoirs s'avèrent indispensables : savoirs sociaux, savoirs sur l'école. Une suite de démarches contraignantes assumées renvoie à une volonté de se saisir d'une occasion (19) de pression, d'une occasion de pouvoir sur l'école malgré les embûches (20).

(19) Afin de sonder l'impact sur les établissements de ce type de rencontre parents/école, l'enquête de la S.R.E.S.A.S apportera des précisions sur le nombre de confrontations effectives, les thèmes abordés en "conseil d'école". Des dynamiques spécifiques dans quelques établissements sont en cours d'étude. L'ensemble des données recueillies éclairera sans doute le pouvoir institutionnalisé des familles (le caractère purement consultatif du rôle dévolu aux parents est déjà une importante limite posée d'entrée de jeu).

(20) En effet, que doivent faire les candidats ?

- Ils doivent, 22 jours au plus tôt après la rentrée, remettre ou adresser directement au Directeur de l'école leur déclaration de candidature (date limite de réception : 18 jours avant les élections). Celle-ci doit être établie en deux exemplaires selon des modèles communiqués par le Directeur. Les candidats peuvent faire figurer, s'ils le désirent à l'exclusion de toute autre mention, soit en tête de liste, soit à côté de leur propre nom, leur appartenance éventuelle à l'une des associations de parents d'élèves habilitées à collaborer avec l'administration. A noter qu'il n'est pas nécessaire d'appartenir à une association de parents pour faire acte de candidature. Chaque liste comporte, classés par ordre de présentation, les noms des candidats titulaires et ceux de leurs suppléants respectifs,

.../...

Compte tenu de la nécessaire familiarité avec certaines démarches et attitudes, on ne pourra que constater la non représentativité des comités de parents en regard de la population de la région étudiée.

Certains effets de la domination imposée aux classes populaires expliquent aussi ce résultat. Dans la recherche S.R.E.S.A.S, l'une d'entre nous a pu observer ce qui s'est passé au moment des élections dans une

...(20)....en nombre plus égal à celui des sièges à pourvoir.

Ces listes sont à adresser au Directeur de l'école pour qu'il les reçoive au plus tard la veille du jour prévu pour la mise sous enveloppe des documents destinés aux familles. Elles peuvent être accompagnées d'une déclaration (d'une feuille recto-verso maximum) destinée à l'information des électeurs.

- Les bulletins de vote, à la charge des candidats, doivent être d'un format unique, fixé par une commission "ad.hoc". L'ordre de présentation des titulaires et suppléants doit être conforme à celui de la liste affichée.

Selon le journal "le Monde" du 19/12/77, l'analyse de la répartition des sièges aux élections aux comités de parents montre que : plus de 50% des familles ont choisi de voter pour des candidats indépendants, très souvent individuels, ou pour des listes d'unions locales non affiliées aux fédérations nationales. Parmi les fédérations nationales, la F.C.P.E a obtenu 40% des sièges et la P.E.E.P 10%.

Le taux de participation aux élections était en 1977 de 50,65%.

D'après "le Monde" du 8/2/80, le taux de participation baisse : 42,37% en 1978-79, 37,83% en 1979-1980.

école maternelle d'un quartier populaire de banlieue : sur la liste F.C.P.E (Cornec), deux femmes ouvrières se présentaient. L'une, mère de famille, était une militante de la Confédération Syndicale du Cadre de Vie, elle était également militante quand elle était ouvrière. L'autre, nourrice à domicile, était femme d'ouvrier. Lorsque le mari de cette dernière a appris la candidature de sa femme, il a vivement réagi : "Tu vas te faire élire toi ? Tu ne sais même pas parler, qu'est ce que tu vas dire ?", ce qui illustre bien le jugement auto-dévalorisant que les ouvriers portent sur eux-mêmes ou sur leurs proches à l'égard de certaines activités. De plus, ces deux femmes ouvrières se sont présentées en quatrième et cinquième positions, laissant les premières places à trois cadres moyens. (Comme il y avait deux listes en présence, une seule de ces deux femmes a été élue).

En enquêtant sur le nombre d'enfants dans la famille et la classe des différents enfants, nous avons fait l'hypothèse que, parallèlement à la représentation des familles, les élus étaient aussi leur propre représentant.

Les chiffres portant sur 38 conseils de parents de Paris et de la Région Parisienne indiquent des tendances. Les parents élus ont le plus souvent des enfants en petites et moyennes sections (113 enfants dans les plus jeunes, 70 dans les plus âgés). On remarque, par ailleurs, que les familles des élus sont des familles peu nombreuses (130 parents sur 154 ont un ou deux enfants). On peut alors imaginer que la candidature constitue parallèlement à la charge sociale un investissement pour ses propres enfants, une stratégie, une volonté de les suivre précocement.

Quelques élus m'ont d'ailleurs précisé : "Si l'on veut être informé, il vaut mieux être dans l'école que dehors" (père inspecteur des P et T).

"A priori on ne peut pas faire confiance, même aux enseignants, il vaut mieux voir cela de plus près" (mère secrétaire).

"Je suis élue en maternelle pour ma fille, mon mari l'est au CP pour le garçon. Nous suivons nos enfants" (mère contrôleur aux P et T).

Un rapide survol des recherches choisissant comme terrain d'étude la Maternelle nous montre que cette institution, comme l'ensemble du système éducatif, entretient des relations privilégiées avec les enfants et les familles intellectuelles et bourgeoises. Elle contribue, malgré les apparences, à différencier les enfants qui lui sont confiés. Elle n'est pas le "berceau de la démocratie" (21). L'étude de quelques situations de rencontres parents/institution à ce niveau de scolarité indique que la dynamique qui s'instaure entre les familles et l'école fait que les parents favorisés socialement et culturellement usent de leur pouvoir et récupèrent à leur profit (et à celui de leurs enfants) toute structure ou possibilité de démocratisation.

Les pages qui vont suivre (22) analyseront ce qui se passe quotidiennement au niveau de petites sections d'école maternelle lorsque celles-ci "s'ouvrent à tous les parents".

(21) P. KERGOMARD, "L'éducation maternelle dans l'école" - Ed. HACHETTE (rééd. 1974)

(22) (B) de ce chapitre.

Dans cette situation, on observera encore la place privilégiée occupée et prise par les parents intellectuels bourgeois et petits bourgeois au détriment des parents d'autres milieux sociaux.

On étudiera les différents types d'interrelations qui se nouent entre les parents et l'institution et qui contribuent à la plus ou moins grande intégration des différents enfants.

Au travers d'entretiens recueillis auprès des institutrices, on verra se dégager un modèle de parent et un modèle d'enfant fortement coloré par les valeurs "cadres moyens intellectuels". Implicitement parents et enfants de tous milieux sociaux se trouvent "mesurés" à ces normes.

B) LES RELATIONS PARENTS/ECOLE AU NIVEAU DE PETITES SECTIONS D'ECOLES MATERNELLES
--

Les "petites sections" reçoivent les élèves les plus jeunes de l'école maternelle. Les enfants y sont âgés de trois ans mais souvent aussi de deux ans.

Ces sections sont très importantes car elles jouent un rôle de transition entre la famille, la crèche et les sections plus scolaires.

Compte tenu de l'âge des enfants, pour qu'ils vivent au mieux cette classe d'initiations diverses,

pour qu'ils s'y développent, on se plaît à imaginer des relations harmonieuses dédramatisées entre leurs deux milieux de vie : la famille, l'école.

Pour Monsieur METRO "il doit se nouer un dialogue entre la famille, les éducateurs et les enseignants au profit de l'enfant" (1).

Nous verrons qu'il est difficile de parler dans l'absolu et qu'il existe des dialogues différents entre les différentes familles et l'école avec des effets très divers pour les enfants.

I - METHODOLOGIE - DONNEES RECUEILLIES

Au cours de l'année 1976, avec l'accord et la participation de quinze Directrices d'écoles maternelles et de quinze institutrices de petites sections (2) connaissant le thème du travail, j'ai recueilli plusieurs types de données.

- 1 - des observations lors de la présence des parents des jeunes enfants dans les écoles (entrées, sorties, réunions diverses, ateliers). Ces observations concernent les adultes en présence. Elles ont eu lieu

(1) Colloque de la Fédération Cornec (confirmant ses revendications sur la scolarisation à l'école maternelle). cf "Le Monde" 21/4/80.

(2) Je remercie très vivement tous ces enseignants pour leur intérêt à ce travail et leur précieuse collaboration.

dans les quinze écoles et se sont étalées de janvier à juin. Pour une même école, les observations se sont effectuées à différents moments de l'année. Chaque visite à l'école a permis de recueillir des informations sur les présences, les déplacements, les attitudes, éventuellement les conversations des parents et des enseignants, quelquefois des personnels de service.

Ce recueil de données, riche en soi, ne m'a que rarement permis d'entendre le contenu des entretiens entre parents et enseignants. En effet, je me tenais toujours, par discrétion, assez loin des groupes d'adultes. Les parents ont été identifiés avec l'aide des enseignants après chaque observation.

- 2 - Pour préciser ces observations, j'ai recueilli un deuxième type de document : une série d'entretiens auprès des institutrices.

J'ai exposé ainsi le thème de mon travail aux maîtresses :

"J'étudie les relations familles/école pour les familles ayant des enfants en petite section. Je me demande comment les parents se comportent vis-à-vis de l'école, de la classe, du personnel de service, de vous-mêmes....". Les maîtresses, consultées sur la meilleure façon de cerner le problème, ont toutes choisi de parler sans plan établi de chaque enfant individuellement (3).

-
- (3) Chacune avait également acceptée les observations mentionnées précédemment et la collaboration à l'identification des parents.

Chacune a présenté à l'occasion, de manière anecdotique, ses relations avec les familles dans des situations reflétant son vécu personnel et professionnel. Ces entretiens non directifs se sont effectués au cours de la sieste des enfants. J'ai pris par écrit les paroles des institutrices, toutes ayant refusé le magnétophone (4). Les entretiens ont été relus, voir corrigés et complétés par les maîtresses dans une relation détendue.

Quelques institutrices spontanément ont complété leurs remarques sur les parents et les enfants par quelques portraits de "parents et d'enfants idéaux". Je crois pouvoir affirmer que mon statut privilégié d'ancienne collègue, de personne connaissant l'école et s'en préoccupant encore (bien qu'occupant un autre poste) m'a beaucoup facilité la tâche. C'est en quelque sorte à l'une des leurs qu'elles ont parlé.

En quoi cette familiarité, cette complicité avec le milieu a-t-elle pu biaiser le recueil des données ? C'est un discours d'enseignant à enseignant que j'ai en quelque sorte recueilli (peut être un peu plus détaillé parce qu'il était confié à un chercheur ?). Une attente implicite de part et d'autre a vraisemblablement interféré. Un médecin, un artiste ayant proposé le même thème aurait peut-être obtenu des réponses différentes. Certains aspects des relations familles/écoles seraient de ce fait gommées.

(4) Elles ont évoqué : "le manque d'habitude", "la gêne", "le blocage" provoqué par l'appareil ; le non désir de "s'entendre parler", la "contrainte" de devoir éventuellement revoir toute la bande pour quelques compléments à apporter.

Par ailleurs, la confrontation de certaines de mes observations et des descriptions d'enseignants montrent quelques décalages. Par exemple, les institutrices font "des avances" envers les parents, des tentatives en leur direction qu'elles ne mentionnent pas toujours. Si on les leur signale, elles répondent : "ah oui mais ce n'est pas grand chose" ou "c'est possible mais je ne m'en rends pas compte". En fait, il semble qu'il faille attribuer ces "oublis", ces auto-dévalorisations à une très grande perplexité face aux familles. Certaines ont notamment précisé qu'elles hésitaient, étaient parfois tendues, insatisfaites. . Elles tendent vers un idéal d'elles-mêmes et de leur rôle mais trouvent "la position difficile".

C'est donc des perceptions tronquées que j'ai recueillies, un vécu avec toute sa subjectivité. Cependant, n'est-ce pas cette réalité prégnante pour l'enseignant qui devient en fait dynamique dans le cadre de la relation parents/enfants/école ?

- 3 - Des renseignements divers ont été également consignés. Ils concernent la vie de l'école : affichages divers, réunions, fêtes, ateliers, pédagogie de la classe. Ils concernent aussi les institutrices : profession du conjoint par exemple.
- 4 - Un relevé des professions des chefs de familles a permis de situer les parents socialement.

II - POPULATIONS D'ETUDE

Les observations et entretiens ont eu lieu dans 15 petites sections d'écoles maternelles de Paris et Banlieue. (Ecoles de dimensions moyennes : quatre, cinq ou six classes).

Comme le montre le tableau n°I3 p.80 (I) l'effectif des enfants inscrits dans chaque "classe de bébés" est variable : minimum 23 enfants inscrits dans l'école "8," maximum 39 inscrits dans l'école "3."

L'analyse sociologique consignée sur le même tableau témoigne d'une fréquentation sociale diversifiée.

Au cours des entretiens, les maîtresses n'ont pas parlé de tous leurs élèves. En effet, j'ai choisi au hasard sur des documents de l'école (registre d'appel, imprimés remplis par les parents, feuilles d'inscriptions transmises par les mairies) un échantillon d'enfants en fonction des professions de leurs parents. (Les professions des familles étaient indiquées sur les documents consultés).

Selon les classes, chacune des 15 maîtresses a pu évoquer ses relations avec les parents d'une dizaine d'enfants de sa classe (2).

(I) Chapitre I : Ecole Maternelle

Structures et fréquentation.

(2) évocations élargies par des remarques touchant un groupe social : "ce que je dis est valable pour celui-là mais aussi pour tout le groupe" (montrant d'autres enfants sur la liste).

J'analyserai des observations et des entretiens portant sur 140 familles en relation avec l'école

- 30 familles dont le père est cadre supérieur ou exerce une profession libérale.
- 30 familles dont le père est cadre moyen.
- 5 familles dont le père exerce une profession artistique.
- 15 familles dont le père est commerçant.
- 30 familles dont le père est employé.
- 15 familles dont le père est ouvrier qualifié.
- 15 familles dont le père est ouvrier spécialisé, manoeuvre, personnel de service.

J'ai groupé ces deux catégories de parents :
soit 30 familles ouvrières.

Les quinze maîtresses (3) qui ont collaboré à cette enquête étaient toutes titulaires et exerçaient en maternelle depuis plus de cinq ans et moins de quinze ans.

Tableau n° 34 : voir page suivante.

(3) Voir chapitre sur "les enseignants" à propos des alliances de ces institutrices.

Tableau n° 34

Nombre de familles étudiées en relation avec l'école (par classe
et en fonction de la profession du chef de famille).

Ecoles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
prof. du chef de famille																
prof. libérale																
cadre sup.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
cadres moyens	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	30
gros commerc.																
industriels			1	1			1	1				1		1		15
petits commerc.	1	1	1	1		1	1	1	1	1			1			
employés	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	30
ouvriers qual.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
manoeuvres																30
pers. de serv.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
O.S.																
prof. art.		1	1			2							1			5
spectacles																
Total	9	10	11	10	8	11	9	10	11	8	8	8	10	9	8	140

III - INTENTIONS ET DIRECTIVES DE L'ECOLE MATERNELLE

Avant d'aborder l'analyse des données recueillies, il me paraît nécessaire de situer brièvement le climat d'échanges entre les familles et l'école. Ce climat découle en partie des directives et intentions selon lesquelles cette école croit devoir exercer son action éducative.

Un rappel de quelques interventions d'Autorités de l'Education contribue à la compréhension des vécus exprimés par les institutrices (satisfactions, difficultés, réussites) ainsi que des souhaits formulés. Ces directives justifient également les modalités pratiques "d'ouverture" que je décrirai ci-après.

L'attitude "d'ouverture - interventionniste" de l'école maternelle en direction des familles est une tradition. Dès ses origines, se vivant comme investie d'une "mission civilisatrice", cette institution s'attachait à propager des préoccupations "hygiénistes", privilégiant le modèle de la mère "soigneuse" (et favorisée) se définissant comme une "école de soins". Je rêve de faire pénétrer les procédés de l'école dans la famille, plus encore de faire envahir la famille par l'école" (1).

Pour B. MINNE, Inspectrice de l'Education (2), cette relation familles/école à ses débuts, marque une intention "enseignante" et l'on pouvait parler de l'école maternelle "éducatrice des mères".

(1) Comité Français pour l'Education pré-scolaire.
Pauline KERGOMARD - un cinquantenaire (1925-1975).

(2) Les structures d'accueil et de prévention à l'Ecole Maternelle B. MINNE - Ecole Maternelle Française n° 8 (Avril 1973).

En 1955, Madame HERBINIERE-LEBERT, Inspectrice des écoles maternelles écrivait : "Bien des moyens peuvent être envisagés pour faire l'éducation des parents, celui que présente le comité a le mérite d'exister et d'être déjà à la disposition des familles. C'est l'école maternelle, établissement de première éducation. L'éducation des parents ne doit pas se faire par un enseignement de maître à élève ; cette formule placerait les parents dans l'attitude passive de celui qui reçoit des leçons sans rien faire par lui-même. L'école veut seulement faire prendre conscience aux familles de leurs responsabilités éducatives, les aider à les assumer".

(3)

Dans un séminaire sous les auspices de l'U.N.E.S.C.O, ce même orateur déclarait en tant que président rapporteur (4) "L'institutrice maternelle peut non seulement attirer l'attention des parents sur la valeur des toutes premières années pour le développement du petit enfant et la formation de sa personnalité future, sur l'importance du milieu familial, les erreurs éducatives à éviter mais aussi les conseiller".

Dans un même ordre d'idée J. SCHNEIDER (5), Inspectrice générale écrit "Si l'on fait abstraction du souci premier de la famille et de l'école concernant

(3) Citation extraite de : André ISAMBERT :
L'éducation des parents (PUF) 1968.

(4) "L'éducation des parents d'enfants d'âge préscolaire (1961) O.M.E.P, Présidente fondatrice : S. HERBINIERE-LEBERT.

(5) "La relation Ecole Maternelle - parents d'élèves " J. SCHNEIDER. Education Infantile - Septembre 1974 - octobre 1974 - Novembre 1974.

l'harmonieux développement physique de l'enfant ...
 ... l'une des intentions éducatives est de stimuler les possibilités cognitives" de l'élève. Constatant la disparité des styles éducatifs des familles et le fait que "le contexte social pèse sur le développement cognitif, l'épanouissement de la créativité dans l'activité individuelle et les comportements sociaux", Madame SCHNEIDER évoque la possibilité de s'adresser à l'enfant et au milieu familial dans "une action compensatoire". Elle se réfère à B. BETTELHEIM et notamment à son ouvrage : "Dialogue avec les mères (6)". La première tâche : éduquer les parents "L'information donnée par l'école devrait permettre une réflexion en commun sur le style de l'éducation parentale et peut-être par la suite, sans le concours de l'école qui n'a fait que montrer une voie, une réorientation ou un ajustement des pratiques éducatives familiales. La relation école-parents a ainsi une fonction compensatoire au niveau des parents lorsque ceux-ci s'émancipent en abandonnant les comportements traditionnels et en adoptant une conduite autonome et critique".

Quant à Madame TERNY, elle énonçait en 1976 lors d'un colloque organisé par la C.N.A.F (7) : "Il nous apparaît évident que l'action compensatoire de l'école maternelle doit s'adresser à la fois à l'enfant et aux parents mais toute la difficulté consiste dans la participation des parents" ...

(6) Editions R. LAFFONT

(7) "Familles et collectivités de jeunes enfants", colloque organisé par la C.N.A.F. en coopération avec l'office des Nations Unies
 20 - 27 sept. 1976 - Sèvres.

"A cette rentrée scolaire, nous avons demandé aux institutrices des écoles maternelles de remettre aux parents une petite brochure composée comme un dépliant publicitaire, dans laquelle ils trouveront sous une forme volontairement très simplifiée des indications générales sur ce qui se fait à l'école maternelle et sur ce qui peut être fait à la maison pour compléter ou équilibrer l'action scolaire".

... "La relation avec les parents se situe principalement au niveau de l'action pédagogique ce qui n'exclut pas les autres aspects, affectifs, sociologiques etc. ...".

"L'objet principal de l'officialisation de la relation institutrice - parents, est de concevoir cette relation en fonction des finalités de l'école". Une tranquille certitude imprègne ces directives quant à la conduite à tenir face aux parents. Les institutrices font figure d'experts habilités à conseiller les familles afin que le milieu familial devienne un milieu épanouissant qui permet la bonne intégration à l'école. Généreuse dans son principe, cette "guidance" des familles ne conduit pas à une réflexion sur les spécificités éducatives des différents parents, elle invite plutôt à une normalisation (8).

(8) Cette attitude face aux familles existe dans d'autres pays. La position de quelques chercheurs belges est nette : "Le poids du social sur l'éducation retient de plus en plus l'attention des chercheurs et il apparaît clairement aujourd'hui que l'enfant appartenant à un milieu social aisé ou cultivé trouve auprès de sa famille une aide directe ou indirecte .../ ...

En analysant les documents recueillis dans les écoles, je tenterai d'étudier comment fonctionne cette relation proposée par les autorités, les difficultés auxquelles elle se heurte ainsi que les appuis qu'elle rencontre tant au niveau des familles que de l'école.

IV - A propos de diverses occasions de "rencontre" familles - école

IV-1 - Le Règlement intérieur à l'école

"Dans l'intérêt des enfants et pour la bonne marche de l'école" (I) un règlement est rédigé dans chaque école maternelle en application des textes officiels (2).

...(8)...pour sa bonne insertion scolaire que ne connaît pas l'élève issu d'un milieu "déprivé". Cette aide limitée, voir absente en milieu défavorisé, peut être créée ou suscitée par un programme psycho-pédagogique d'intervention auprès des parents. L'objectif que nous poursuivons vise à habilitier les parents en leur tâche spécifique d'éducateurs" (Recherche en Education, Direction générale de l'organisation des Etudes, Bruxelles - 1973, p. 279).

(I) Voir exemples de règlement en annexe, rédigés par le personnel enseignant de l'école (aujourd'hui aussi avec le conseil des parents). Ces règlements sont approuvés par les autorités hiérarchiques.

(2) Vu L n° 75.620 du 11/7/1975 ; D n° 46.2698 du 26/1/1946 ; D n° 76.1301 du 28/12/1976, arrêté du 26 janvier 1978.
Ces textes en reprennent d'autres plus anciens : décret du 18/1/1887 - Règlement scolaire modèle du 22/7/1922.

Ce règlement, cadre des relations familles - école, largement diffusé, devrait faciliter les contacts (nul n'ignorant la loi ...), or, nous verrons que très souvent il est aussi l'alibi d'une rigidification des rapports entre les partenaires. Non respecté dans son contenu, il permet le jugement, l'identification des parents et des enfants "non conformes".

a) Diffusion du règlement aux familles

- J'ai vu un règlement affiché dans chacune des 15 écoles maternelles fréquentées. Celui-ci était affiché de façon plus ou moins visible selon les établissements,

= soit sur un panneau d'affichage à l'intérieur de l'école,

= soit sur un panneau à l'extérieur de l'école,

= soit sur les vitres du préau,

= soit dans le bureau de la Directrice.

Le format était celui joint en annexe.

- Au cours de l'année et selon "les problèmes" rencontrés par le personnel enseignant, des parties de règlement, des recommandations étaient inscrites en gros caractères, au stylo feutre de couleur et placées dans des endroits visibles par tous.

(3). Ce procédé de contact avec les parents existe dans toutes les écoles.

(3) Accompagnées d'une autre affiche elle aussi très visible : "Parents prenez le temps de lire nos affiches".

- ex : = "Dans l'intérêt des enfants, papas, mamans, prévenez-nous du motif de leurs absences".
- = "Parents signalez-nous toute maladie contagieuse".
- = "Les animaux doivent être attachés à l'extérieur de l'école".
- = "Nous ne sommes pas responsables de la perte des bijoux de vos enfants".
- = "Parents, soyez compréhensifs, rapportez les vêtements prêtés, propres !".

- Dans 10 écoles, le règlement a été transmis aux familles en début d'année : soit distribué aux parents lors des entrées et sorties, soit envoyé par la poste.

Pour les parents "qu'on ne voit pas", les imprimés ont été confiés à d'autres parents, aux frères et soeurs, aux nourrices.

Dans quatre écoles un talon était à renvoyer à l'établissement, attestant d'une prise de connaissance du document par les familles.

- A diverses occasions, des contenus de règlement sont rappelés aux parents verbalement
- = réunions,
- = entrées, sorties ...

b) Les "thèmes de rencontre" contenues dans le règlement

J'ai relevé dans les 15 écoles une série d'occasions d'échanges. Elles existent toutes à

des degrés divers dans chacune des écoles.
 Les occasions "d'accrochage" avec les familles s'avèrent les mêmes quel que soit le personnel enseignant avec des degrés dans la rigidité d'application et surtout de formulation.

Certaines affiches sont impératives, sans appel
 ex : = "Les bijoux sont interdits".

= "Parents, soyez à l'heure".

D'autres commentent la recommandation :

= "Quelques enfants ont très peur de se trouver face à un animal plus gros qu'eux, parents soyez gentils, attachez vos chiens à la porte de l'école".

= "Il fait froid, les pipi-culottes sont fréquents, soyez compréhensifs, rendez-nous les vêtements prêtés, rapidement et propres".
 "Merci".

résultats

J'ai vu trois maîtresses excédées par certains parents "récidivistes" leur rappeler vertement leurs "devoirs" mais en général les maîtresses adoptent plutôt l'attitude "éducatrice des mères" expliquant, justifiant la nécessité des mesures.

Quatre maîtresses modulaient très visiblement l'application du règlement selon les familles :

ex : = "Oui je sais, vous rentrez très tard, essayez de me rapporter les culottes la semaine prochaine".

= "Ne vous faites pas de soucis, je vais voir comment on peut vous avancer la cantine des enfants".

= "Bon, je resterai un peu plus tard ce soir, je garderai Annie si vous êtes en retard, (grève des transports, la mère ne pensait pas pouvoir être à l'heure à la sortie).

Les conflits signalés ou observés portent :

- sur la propreté - 17 fois (4)
 - . sept familles envoient des enfants "très sales" à l'école, ceux-ci "sentent mauvais".
 - . dix familles entrent au contraire en conflit avec l'école parce que les enfants sont "trop propres". "Ils se salissent à l'école : lors des séances d'éducation corporelle, des moments de peinture, de la récréation". Dans ce cas, ce sont les familles qui protestent.

- sur la santé - 11 fois

Quelques familles envoient à l'école des enfants "visiblement fiévreux", "couverts de boutons", "les renvoient sans certificat médical", "ne respectent pas les durées d'éviction", "ne préviennent pas lors des maladies contagieuses" (ex : rubéole alors que la maîtresse est enceinte).

- sur les cas de parasitose - 15 fois

"On nous envoie des enfants couverts de poux".
 "Plusieurs fois par an, j'ai une épidémie" ;
 "on dirait que les parents ne regardent pas la tête de leurs gosses !".

(4) 1 fois = à propos de : une famille.

signalés
 les conflits ?

- le respect des horaires - 27 fois

Beaucoup de parents ne reprennent pas les enfants "à l'heure". Chaque maîtresse signale que "plusieurs fois dans l'année elle reste à attendre les parents". "On oublie les enfants, les grands frères traînent à jouer". Ces incidents les renforcent dans l'idée que l'enfant est un "gêneur" et que : "les parents s'en débarrassent à l'école". Une Directrice signale qu'elle a gardé deux fois dans l'année deux enfants "dont les familles étaient parties en week-end" ("elle a refusé de signaler ces parents à la police"). Certaines familles "s'autorisent" à amener leur enfant quand ça leur plaît" (10 H, 15 H, pour la cantine, pour la sieste).

Dans tous ces cas, l'institutrice se sent dévalorisée en tant que professionnelle. Elle n'est "que la bonne".

- Quelques familles "inconscientes" laissent l'enfant tôt avant l'heure à la porte alors "qu'il devrait être remis en main propre au personnel d'accueil".

- la présence de l'enfant à l'école (elle est évoquée pour tous)

l'inscription l'école maternelle implique l'engagement pour la famille d'une bonne fréquentation souhaitable pour le développement de la personnalité de l'enfant et le préparant

ainsi à recevoir la formation donnée à l'école élémentaire" (titre 2 - arrêté du 26/1/78 : "Fréquentation"). Une obligation morale, faisant appel à l'honneur, lie la famille à cette école non obligatoire. Les parents "s'engagent" par une démarche volontaire envers les maîtres et envers leurs enfants.

Nous verrons au paragraphe IV 1 c de ce même chapitre que l'engagement est différemment respecté selon les familles, qu'il est réinterprété par les partenaires (école - familles) et que les différentes interprétations s'ajustent plus ou moins bien.

En général, la présence de l'enfant à l'école renvoie aux différents modes de vie des familles, reflète leurs contraintes, leurs libertés, leurs conceptions éducatives.

L'enfant peut être présent :

- = seulement le matin,
- = toute la journée,
- = l'après-midi seulement,
- = déjeuner ou non à la cantine,
- = être présent ou non aux garderies,
- = être gardé ou non lors des absences de la maîtresse.

- Les vêtements - 34 fois

Il est fait référence très souvent au vêtement dans l'intérêt, l'amour de l'enfant. Là aussi ces sentiments ne paraissent pas toujours partagés par les familles. En conséquence, les maîtresses "souffrent pour les enfants" et jugent les parents.

= Certains sont réellement peu vêtus "et il est difficile de les sortir en récréation". "Involontairement" les maîtresses pensent qu'elles privent les enfants d'un "besoin" si par la faute des parents elles écourtent la détente "nécessaire" d'une demi-heure de récréation.

Le besoin non satisfait des enfants, leur bien-être sont évoqués là, mais aussi l'incompréhension des familles face au problème enseignant : "le service se complique, il faut laisser l'enfant à l'intérieur, il risque de faire des sottises, d'autres maîtresses doivent s'en charger".

L'incompréhension des familles face à l'enfant et à l'enseignant est une dominante des rapports conflictuels entre l'école et les parents non conformes

= Certains enfants sont "trop vêtus", "les mères entassent les tricots sous les blouses en nylon". Les enfants sont "continuellement en nage".

L'école souhaiterait des vêtements "pratiques" qui s'ouvrent et s'enlèvent facilement afin d'assurer le confort de l'enfant.

Avec ce chapitre du vêtement, du confort, comme on l'était sur le thème de la propreté, de la santé, les institutrices de petites sections voudraient convaincre les mères de leurs intérêts, de leurs savoirs. Leur degré de satisfaction dépend toujours de l'interlocuteur. Certaines "comprennent",

avec d'autres "c'est inutile de s'entêter".
 Déçues, quelquefois amères, "elles choisissent le bien être de l'enfant", abandonnant l'idée de "convaincre les gens".

= Les pantalons "à bretelles fixes" compliquent beaucoup la tâche des personnels de service lors des passages aux W.C. A ce moment, "des incidents arrivent pour les enfants trop pressés" et "du linge se trouve mouillé".

= Récupérer les vêtements prêtés par l'école dans un état tel qu'ils puissent être immédiatement réemployés pour d'autres enfants s'avère un problème. "Les parents nous prennent pour leurs bonnes" avouent les institutrices et les personnels de service.

Deux écoles, pour "éviter le conflit" avec certaines familles, ont acheté une petite machine à laver mais là aussi le personnel se vit "au service des parents", "on nous méprise".

= Toutes les écoles recommandent aux parents de "marquer les vêtements".

En effet, lors de la sieste de l'après-midi, "il est très difficile de ne pas faire quelque fois des erreurs", "les enfants ne reconnaissent pas toujours leurs vêtements", "il y a des confusions dans les chaussures" et "certains parents ne supportent pas de voir leurs enfants rentrer avec des vêtements qui ne leur sont pas propres". "Si les vêtements étaient marqués, la situation serait réglée et pour les parents et pour nous" ! .

- = Quelques maîtresses terrorisées par la crainte de l'accident signalent également "des fermetures-éclair cassées qui baillent pendant une semaine , remplacées par une épingle", "des manteaux sans boutons, fermés par des objets blessants".

Le thème du vêtement, du confort, de la sécurité, du maternage en général, fait largement partie de l'univers de la petite section. Les enfants jeunes dépendent beaucoup des adultes plus que dans d'autres classes de l'école maternelle. Enseignants, personnels de service vivent la situation en tant que professionnels mais aussi en tant que mères. Les remarques sont souvent culpabilisantes à leur égard.

Prenant particulièrement son rôle à coeur, l'école est amenée à juger de "mauvaises mères" en fonction de sa norme de connaissance du problème de l'enfance, sa norme de disponibilité face à lui. Le plus souvent elle ne tient pas compte des impératifs socio-économiques qui conditionnent la vie et les attitudes des familles.

- La nourriture signalée 16 fois

Le conflit éclate souvent à propos des sucreries. "Certains enfants ont des bonbons pleins les poches", "ils sont poisseux toute la journée, poissent tout autour d'eux". "Ce sont des sucreries de mauvaise qualité, pleines de colorant".

Ces mêmes enfants "ne mangent pas beaucoup à la cantine" et les maîtresses s'irritent face à la mauvaise hygiène alimentaire. Là aussi certaines tentent d'éduquer les parents.

"C'est un biais pour entrer en contact avec eux" (sont considérés comme "biais" les autres thèmes déjà évoqués). Sur le chapitre "nourriture", la plupart des maîtresses essaient de s'entendre avec les parents pour distribuer aux enfants "leurs gâteaux", "leurs bonbons" aux moments où elles le jugent nécessaire: "on comprend bien que dans la matinée les enfants sont fatigués et qu'ils ont besoin d'un peu de réconfort".

- Les bijoux - 9 fois

Ceux-ci sont interdits, d'une part parce que l'école ne veut pas être responsable des objets de valeur, d'autre part parce qu'elle redoute les accidents. En effet, il n'est pas rare que des enfants portant des chaînes soient blessés au cou à la suite de tiraillement, que des fillettes aient l'oreille fendue par une boucle d'oreille arrachée.

Les enfants "décorés" sont souvent les mêmes que les enfants "trop propres". Nous sommes là face à un affrontement de valeurs.

- Les problèmes financiers :

Le paiement de la cantine est signalé 10 fois. Il peut s'agir "d'oubliés" et ceux-ci ne portent

pas à conséquence (l'école s'adapte) mais il peut s'agir aussi de "retards systématiques" pour les familles ayant des difficultés financières et là les relations sont tendues : L'école pense que "si les parents gardaient leurs enfants, le repas leur coûterait plus cher que les prix modiques de cantine" donc les enfants sont "mal aimés" et les familles sévèrement jugées.

Ces mêmes familles se heurtent à l'école pour les spectacles payants (marionnettes, cinéma...) . Dans ces cas, l'école se vit comme "un bureau de bienfaisance". Elle paie avec "la coopérative".

c) les différents parents face au règlement

- à propos de la propreté - (17 cas)

- . 7 enfants "sont sales, sentent mauvais".

Il s'agit de = 2 enfants dont les parents exercent une profession artistique,

= 4 enfants d'ouvriers français,

= 1 enfant de professeur.

- . 10 familles ennuiant l'école parce que les enfants sont "trop propres".

Il s'agit de = 8 familles portugaises (ouvriers),

= 2 familles ouvrières françaises.

- Les sept premières familles "ne respectent pas l'enfant", "sont indignes", "se moquent des enseignants et du personnel de service".

- Les dix autres familles "bloquent leur enfant, le paralysent".

Dans ce cas, les maîtresses ont essayé de "quitter les collants blancs, les jupes immaculées" pour permettre aux enfants de s'intégrer aux activités du groupe. Mais elles se heurtent aux "colères des enfants" à leur "opposition" - ("Ils veulent conserver leurs vêtements").

- Sur les problèmes de santé (11 cas)

Sur les 11 cas observés ou signalés, il s'agit de parents là aussi "indignes", "qui se débarrassent de leurs enfants", "qui font du forcing".

- = Une famille ouvrière est signalée mais "en général ces gens là "couvent" plutôt leurs enfants".
- = Cinq familles commerçantes (ils ne respectent pas l'école).
- = Cinq familles cadres supérieurs ("Leurs enfants les gênent", "ces enfants sont souvent malheureux").

- Cas de pédiculose (15 cas)

Les enfants de tous milieux peuvent être touchés (3 cadres supérieurs, 3 cadres moyens, 4 ouvriers, 2 commerçants, 3 employés).

- Le respect des horaires (27 cas)

- Sept familles "particulièrement désinvoltes" "amènent leurs enfants à l'heure qui leur convient". Il s'agit de femmes sans professions, femmes de cadres supérieurs ou professions libérales.

Les institutrices vivent mal leur relation avec ces mères. Elles éprouvent une certaine jalousie envers ces femmes qui "disposent de leur temps, ne travaillent pas, se lèvent tard". Elles se sentent méprisées par "ces bourgeoises qui laissent leurs enfants pour aller au magasin ou à un cours de danse ou en fac". Elles les jugent "mauvaises mères car elles privent leurs enfants de certaines activités de l'école". Comme précédemment pour les problèmes de santé, la maîtresse plaint l'enfant de cadre supérieur mais par cette fréquentation "à la carte", elle se sent également frustrée en tant que professionnelle. La femme de cadre supérieur ne la reconnaît pas comme indispensable ; elle "utilise" l'institutrice "à sa convenance".

Ces mêmes mères reprennent d'ailleurs très souvent leurs enfants en retard le soir : "Elles arrivent la mine reposée, bien maquillées alors que nous, on attend pour aller faire nos courses et préparer la journée du lendemain".

- Cinq familles "commerçantes" utilisent également l'école à leur convenance. Les institutrices se sentent professionnellement frustrées. "L'école maternelle n'est pas un dortoir", "On se moque de nous". En effet, ces cinq familles amènent régulièrement les enfants dormir à l'école au début de l'après-midi. Cet unique rôle n'est pas gratifiant pour les maîtresses.

Dans ce cas, l'agressivité des maîtresses envers les parents se traduit souvent en fin d'après midi par une tension à l'égard des enfants qui deviennent par la force des choses peu gratifiants pour elles - "Ils n'ont pas le temps de passer aux ateliers".

- Les familles ouvrières ont beaucoup de difficultés à se conformer aux horaires - (15 fois).

Dans trois écoles, les maîtresses ont signalé des enfants à la porte de l'école avant l'ouverture. ("Ils étaient, en principe, accompagnés de frères ou soeurs plus âgés mais ceux-ci avaient laissé le plus petit seul").

Le soir, les mères arrivent "essoufflées, en retard" "les frères et soeurs oublient".

- La présence des enfants en classe (évoquée pour tous)

= La moitié des enfants des 15 petites sections étudiées fréquentent l'école toute la journée

- = 8 enfants de cadres supérieurs,
- = 15 enfants de cadres moyens
- = 2 enfants d'artistes
- = 8 enfants de commerçants
- = 20 enfants d'employés
- = 26 enfants d'ouvriers

soit 79 enfants sur 140.

Il s'agit d'enfants dont les deux parents travaillent et qui apprécient la fonction de garde de l'école maternelle en même temps que ses qualités : confort, sécurité, gratuité, éducation.

Les chiffres relevés montrent que les couches populaires sont très représentées dans la population des "permanents".

- = Pour l'autre moitié des enfants, la fréquentation est plus irrégulière.

- . Ne viennent généralement que le matin
 - = 20 enfants de cadres supérieurs,
 - = 15 enfants de cadres moyens,
 - = 2 enfants d'artistes,
 - = 2 enfants de commerçants,
 - = 10 enfants d'employés
 - = 4 enfants d'ouvriers.

Sont représentés dans cette population (et toujours pour l'échantillon étudié) une majorité d'enfants de milieux aisés.

L'après-midi les enfants sont sous la garde

- . de la mère quand elle ne travaille pas (mères sans professions ou mères travaillant à mi-temps),
- . sous la garde d'une employée de maison,
- . " " " de grands-parents,
- . " " " d'une autre mère.

ex : "Marie ne vient que le matin. L'après-midi, sa maman la conduit au parc de Sceaux après la sieste. La maman garde trois enfants en même temps (père technicien, mère sans profession).

Cet enfant qui ne vient à l'école que le matin est un enfant "aimé", "équilibré". "Le papa et la maman s'occupent beaucoup de Louis, d'ailleurs il ne vient à l'école que le matin" (père ingénieur), "Denis est lui aussi un enfant calme, il faut dire qu'il ne vient en classe que le matin" (mère psychologue, père photographe).

Une maîtresse ajoute : "A cet âge, une demi-journée de classe, cela suffit! ".

. Certains enfants ne viennent que l'après-midi mais ce statut est rare. Régulièrement, il s'agit de

= 2 enfants de cadres supérieurs,

= 1 enfant d'artiste,

= 5 enfants de commerçants.

De temps en temps, toutes les classes sociales utilisent cette possibilité ("mères qui ont besoin de se libérer").

Quand l'enfant ne vient que l'après-midi, les maîtresses se sentent socialement humiliées et professionnellement dévalorisées. Elles se disent "reléguées au rôle de gardienne".

"Je n'aime pas qu'on se moque de moi, la mère ne travaille pas et m'envoie son enfant tous les après-midi pour la sieste alors que c'est le matin que l'on fait les choses intéressantes" (père cadre d'une grosse société, mère sans profession).

Les femmes sont encore jugées en tant que mères :
"C'est indigne d'envoyer son enfant dormir dans des conditions moins confortables que chez soi".

La cantine est utilisée par toutes les classes sociales plus ou moins régulièrement. Les enfants "permanents" la fréquentent largement

Selon les maîtresses, ce service "contribue à la socialisation" des enfants qui déjeunent irrégulièrement (enfants favorisés), "fatigue ceux qui y mangent tous les jours" (enfants dont les deux parents travaillent et "qui ont déjà une longue journée").

La garderie est elle-même utilisée à temps plein (matin - soir - éventuellement le mercredi) par les parents qui travaillent et ne peuvent se faire aider. Elle est utilisée à temps partiel comme "dépannage" par les autres familles qui profitent de ce service social :

ex. = "malgré leur travail à l'un et à l'autre, les parents prennent soin de ne pas laisser l'enfant trop longtemps à l'école. Ils s'arrangent pour que Sylvie ne souffre en rien de leur travail. Elle reste à la cantine et à la garderie seulement lorsque ses parents ne peuvent faire autrement" (père informaticien, mère employée dans un laboratoire).

Les "absences" de la maîtresse : maladie, conférences pédagogiques, grèves

L'école prévient toujours les familles afin que celles-ci prennent des dispositions pour garder leurs enfants.

Quelques enfants viennent cependant en classe. Ce sont "les piliers de l'école", "indispensables les jours de grève", "présents contre vents et marées, même s'il n'y a pas de chauffage" (six enfants sur les 140, tous enfants d'ouvriers, personnel de service). Les maîtresses se sentent "dénier tout droit à la liberté" par ces familles. Certaines se révoltent.

Les remarques sur la présence des enfants en classe sont souvent, nous l'avons constaté, des appréciations de mères à mères. Elles sont aussi celles d'une institutrice un peu particulière par rapport

à ses collègues, elle a la charge d'enfants qui dorment l'après-midi, d'enfants dont les apprentissages ne sont pas ouvertement scolaires. Pour elle, il semble qu'elle ait besoin de se justifier en tant que maîtresse à part entière.

- Les vêtements (34 cas)

- Les enfants "peu vêtus" (8) se recrutent dans des familles "artistes et cadres supérieurs" (encore une fois on plaint ces enfants).
- Les enfants "trop vêtus" (10) sont des enfants d'ouvriers et d'employés (5 employés, 5 ouvriers).
- Les vêtements non conformes (ex. bretelles fixes) sont portés par des enfants se recrutant dans toutes les classes sociales (5).
- Les vêtements "délabrés" sont portés par des enfants ouvriers (8 fois) et des enfants cadres supérieurs (3 fois).

Chaque fois les maîtresses plaignent les enfants et condamnent sévèrement les "parents négligents" (surtout les cadres supérieurs). Les mères ouvrières sont souvent excusées. Il y a envers elles une espèce de solidarité de mères qui travaillent.

- La nourriture (16 fois)

- Les difficultés ont lieu avec les femmes ouvrières (11 fois) et 2 mères employées. Les maîtresses "ne se refusent pas à parler de nourriture", mais "c'est ennuyeux quand on ne parle que de cela avec

les parents". Les institutrices jugent les repas de cantine "sains et équilibrés" (5) et trouvent les interventions des mères "mal venues", surtout que ces mêmes parents gavent leurs enfants de "saletés" (sucreries)" qui coupent l'appétit". Une maîtresse explique ainsi la situation : "Les pauvres, elles se sentent culpabilisées. Elles laissent leurs enfants toute la journée à l'école. Elles compensent à leur façon" (en parlant des mères ouvrières).

- Deux enfants "commerçants" et un enfant "artiste" sont jugés mal nourris : "Ils mangent n'importe quoi chez eux et à n'importe quelle heure, ils sont fatigués".

- Les bijoux (9 fois)

Les familles qui "insistent" pour faire porter des bijoux appartiennent aux milieux modestes

- 3 ouvriers français
- 6 ouvriers portugais.

Comme pour le vêtement "trop propre", la polarisation sur le problème de la nourriture, on se heurte à un facteur culturel.

Les valeurs sont différentes à l'école et dans la famille et le règlement ne tient pas compte des spécificités culturelles.

(5) dans les écoles où elles exercent.

- Les problèmes financiers (10 cas)

ne concernent que les familles ouvrières.

En général, les écoles s'adaptent : "l'enfant assiste quand même au spectacle ; "on ne le laisse pas sans manger". Pourtant ces familles sont remarquées comme "non conformes". Une maîtresse a précisé "je ne passerai pas trop de temps avec Joëlle et Patrice, leurs parents n'achèteront pas l'objet à la fête de l'école". (C'est l'enfant qui pâtira de la situation financière de ses parents).

Tableau n° 35

Les "manquements" au règlement en fonction de l'appartenance sociale des parents.
(résumé des paragraphes précédents).

les "manquements"	"propreté"	"santé"	"poux"	"horaires"	"vêtements"	"nourriture"	"bijoux"	problèmes financiers	Totaux
professions des parents									
Cadres sup. prof. libérales artistes	3	5	3	7	12	1			31
Cadres moyens			3		1				4
Commerçants		5	2	5	1	2			15
Employés			3		6	2			11
Ouvriers	14	1	4	15	14	11	9	10	78
totaux	17	11	15	27	34	16	9	10	139

35

30

15

30

30

Face au règlement intérieur (retraduit pour ses besoins par chaque école), deux groupes principaux de parents entrent en conflit avec l'institution : les ouvriers (français et étrangers) et un groupe intellectuel (cadres supérieurs, professions libérales, artistes). Les conflits quelquefois ouverts, souvent larvés, entretiennent une tension, un malaise du côté des enseignants (6).

- Les institutrices rencontrées affrontent en général les parents populaires de même que les employés. Avec ces deux classes de parents, elles ont souvent "un impact", "une satisfaction", (pour les thèmes abordés). Elles excusent souvent les mères qui "n'ont pas le temps", "ne savent pas", "n'avaient pas réfléchi". Un point surtout les rapproche : les mères de familles "aiment leurs enfants". (Il faut remarquer notamment à la rubrique "santé" que peu d'enfants malades sont envoyés à l'école par ces familles : les mères qui travaillent n'hésitent pas à s'arrêter pour s'occuper de leurs enfants. C'est la femme en tant que mère qui est ici jugée).
Même si quelque fois les maîtresses s'irritent, se sentent incomprises, voir méprisées, elles sont sensibles au sentiment maternel de ces femmes ouvrières et employées.

Par ailleurs, face à elles, elles "servent à quelque chose" (7). La déception des maîtresses viendrait plutôt du fait qu'elles s'estiment en

(6) C'est leur discours qui est à chaque thème rapporté.

(7) Voir rôle actif conseillé aux institutrices (Intentions et Directives de l'école maternelle).

tant que professionnelles, pas assez efficaces. Certaines rêvent de réunions à thèmes auxquelles pourraient assister les familles qu'elles souhaitent rallier à leurs conceptions éducatives. (On verra que les familles populaires viennent moins que les autres aux réunions, évitent d'intervenir ou ne peuvent intervenir).

- Elles affrontent aussi les parents commerçants mais pour ces familles le jugement est plus dur car "on a de l'argent". Elles estiment que l'enfant est délaissé "réellement par négligence". Ce sont les commerçants français qui sont les plus mal estimés car "chez les arabes on aime les enfants".
- Le problème est autre, face aux intellectuels et il se double souvent d'une rivalité de femmes (femme qui travaille / femme "entretenu" - femme ayant des loisirs / femme qui en a moins - femme reposée / femme fatiguée - mère / femme libre).

Les conflits sont difficilement verbalisables et verbalisés. Ils sont plutôt subis par les institutrices qui très souvent évitent les parents "qui font du bruit".

L'assurance de certains parents (leur agressivité quelquefois) font que les "manquements" au règlement sont vécus par le personnel de l'école comme une épreuve de force, une prise de pouvoir : "Ces gens là veulent nous faire la loi" dit une femme de service.

En général d'ailleurs ce sont les Directrices qui règlent les difficultés avec ce type de parents.

On tente d'user du pouvoir que donne un statut ...
 Mais "on se fait avoir" dit une institutrice,
 "On arrive à faire des différences entre les familles" dit une autre : "Certains parents sont si habiles !" En effet !

Des "dérogations exceptionnelles" existent :

- = Le petit X (fils de psychiatre) continuera à fréquenter l'établissement "en fonction de l'emploi du temps de ses parents".
- = Une maîtresse restera souvent après l'heure attendant une mère "qui suit régulièrement un cours de psychologie en faculté".
- = Tel enfant d'enseignant "sera gardé fiévreux à l'école" ("c'est un enfant de collègue, on ne peut faire autrement").
- = Le professeur Y ne mettra son enfant en classe "qu'en fin de matinée en allant donner son cours".
 "Il tient à s'occuper de son fils".
- = Telle mère (femme de cadre supérieur) s'excusera directement auprès de la dame de service "car :
 "la petite tient particulièrement à porter ce pantalon peu pratique que sa grand-mère lui a offert pour son anniversaire".
- = On tolérera les enfants Y "souvent sales" :
 "ces gens là sont des artistes !".
- = Quelques enfants arboreront de faux bijoux (risquant de se blesser ou de blesser leurs camarades) mais "ce sont des babioles rapportées de

voyages". "Les enfants sont, de plus, si heureux de raconter tout ce qu'ils ont vu".

- = On ne dira plus rien aux parents dont les enfants sont jugés "peu vêtus". "Les parents sont dans la lune. Ce sont des intellectuels". On admet à l'école que vêtements et nourriture puissent être "secondaires" pour eux. Au besoin, on habillera les enfants ("pauvres malheureux !") durant quelques récréations avec des vêtements prêtés, ils resteront moins longtemps dehors et on leur confiera un jeu dans la classe "car ce sont des enfants sérieux qui ne font pas de bêtises"...

Dans les classes étudiées, les parents intellectuels bourgeois tendent, dès cette première classe de l'école maternelle, à s'imposer. Ils y prennent une place autre : soit par l'assurance que leur donne leur statut social, soit par les "savoirs faire", les "savoirs être" que leur confère leur appartenance sociale. Ils jouent également (à leur insu ?) d'une pression plus insidieuse auprès des institutrices : l'auréole des savoirs intellectuels.

Leurs enfants ne sont nullement pénalisés par le jeu des relations qui s'établissent avec l'école. Au contraire, ces parents non conformes provoquent plutôt une prise en charge privilégiée de leurs enfants par l'institution.

Alors que l'école essaie d'agir sur les parents ouvriers et employés pour qu'ils s'adaptent au règlement, qu'ils modifient leurs attitudes, leurs valeurs afin que leurs enfants soient "intégrables", cette même école subit les familles

intellectuelles plus combatives, s'adapte à leur loi, accepte leurs valeurs et reconnaît leurs enfants.

Quant au groupe de parents cadres moyens, ses attitudes, ses comportements semblent conformes aux attentes de l'école. En effet, ces parents sont très peu "signalés".

IV - 2 - Les entrées et les sorties

A l'école maternelle "les enfants sont remis par leurs parents, soit au service d'accueil, soit au personnel enseignant chargé de l'ouverture de l'école. Ils sont repris à la fin de chaque demi-journée par les parents ou toute personne nommément désignée par eux, par écrit, et présentée par eux à la Directrice et à l'institutrice chargée de l'enfant" (8).

Moments d'accueil et moments de sorties constituent des situations de rencontres directes et permanentes entre les familles et l'école

a) - Organisation des écoles

Dans les quinze écoles observées, les parents entrent dans l'école pour conduire et reprendre leurs enfants.

(8) extrait d'un règlement en annexe se référant aux Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires : Titre 2 (surveillance (26/1/78) et aux textes plus anciens précédemment cités.

= Dans 2 écoles, les parents laissent leurs enfants dans le préau, à la maîtresse de service (qui peut être la maîtresse de l'enfant). Ils les reprennent dans le même lieu

Ils n'ont pas accès à la classe de leurs enfants dans ces occasions mais la visitent lors des réunions. Ils ne rencontrent pas journellement la maîtresse de leurs fils ou de leurs filles mais ont la possibilité de solliciter un rendez-vous (9).

= Dans les 13 autres écoles, les familles vont jusqu'à la porte de la classe. Certains parents entrent dans la classe soit de leur chef, soit sollicités par les maîtresses.

= Dans huit écoles : les parents ont accès à toute la maison : dortoir, toilettes, cour de récréation, autre classe que celle de leurs enfants.

(9) Ces deux écoles sont relativement plus fermées.

Les rendez-vous à jours fixes sont censés "compenser la distance avec les parents",

Or

- a) Les parents qui "souhaitent absolument rencontrer" l'enseignant l'attendent à la porte de l'école sans rendez-vous.
- b) Les rendez-vous sont sollicités par les mêmes groupes de parents que ceux qui s'imposent à la sortie de l'école : les parents intellectuels bourgeois.

b) - Qui conduit l'enfant et vient le chercher ?

Cette charge incombe le plus souvent aux mères qu'elles travaillent à la maison ou au dehors.

Celles qui "s'attardent le plus" sont les mères cadres moyens, employées, certaines mères sans professions mais "intellectuelles" (même celles qui travaillent "s'arrangent" pour parler de temps en temps avec la maîtresse).

Les maîtresses n'ont rencontré que 9 mères femmes de commerçants, sur 15 car "le plus souvent les enfants sont conduits et repris par les voisines, des frères et soeurs plus âgés".

En général, il est assez difficile d'échanger avec les mères ouvrières. Leurs temps de travail ne coïncident pas avec les heures d'ouverture et de fermeture de l'école et avec le temps de présence des enseignants.

Le plus souvent, elles arrivent tôt à l'école et reprennent l'enfant tard (10). Même si elles viennent le samedi, "les contacts sont écourtés parce qu'il y a affluence".

(10) 15 enfants de familles ouvrières sur 30 fréquentent les garderies du matin et du soir.

"Leur rythme de vie familiale, scolaire, sociale, se trouve ainsi calquée sur le rythme de vie de leur parent c'est-à-dire sur les horaires de travail, les durées de transports de ceux-ci (H. GRATIOT-ALPHANDERY - "Les petits enfants de 4 ans à l'école maternelle - colloque du CERM - 13 décembre 1975).

Beaucoup de familles ouvrières s'entr'aident : les enfants sont souvent accompagnés par des voisines ou par les frères et soeurs. En ce qui concerne ces derniers, la plupart des maîtresses signalent "qu'on ne peut compter sur eux pour transmettre les informations". Que ce soit par le canal des enfants plus âgés ou par celui des voisins, l'information parvient souvent aux familles ouvrières en "seconde main", de façon indirecte et vraisemblablement moindre.

Par rapport aux parents fréquentant régulièrement et directement l'école, la situation est inégale. Elle pénalise ceux dont les horaires ne sont pas adaptables à ceux de l'école.

Les maîtresses signalent un certain nombre de "pères jeunes" accompagnant les enfants dans la semaine. 14 le font régulièrement (6 cadres supérieurs, 6 cadres moyens, 2 employés). Dans les classes moyennes et supérieures : "on vient souvent en couple, le samedi".

Compte tenu de l'âge des enfants, les maîtresses souhaiteraient rencontrer fréquemment les mères "dans l'intérêt de l'enfant", "afin de lui faciliter le changement de situation : passage de l'état de bébé à l'état d'écolier qui prend sa place dans un groupe".

Il ne s'agit pas, pour les enseignantes, "de dramatiser", d'exagérer les difficultés possibles mais de "s'en soucier". Elles pensent que l'adaptation de l'enfant à l'école dépend d'elles mais aussi des familles. Aussi, le jugement est dur pour les mères que "l'on ne voit pas" (6 mères commerçantes, 6 mères cadres supérieurs, 4 ouvrières, 2 employées).

En venant voir la maîtresse, on signe son intérêt pour l'enfant et "on ne s'en décharge pas sur la Société". C'est également "la moindre des politesses". Par cette dernière remarque, les enseignantes suggèrent leur besoin de "reconnaissance" par les familles. Leur rôle prend de la valeur s'il est valorisé par les mères. "Je ne suis pas une domestique" précise une maîtresse, "je ne suis pas une consigne" dira une autre.

Quelques familles sont idéalisées :

ex. :- "Les parents sont biens, ils viennent tous les deux à l'école, souvent ils visitent les lieux pour se rendre compte, posent des questions" (père : technicien supérieur, mère : secrétaire).

- "Je connais les deux parents, ils s'intéressent beaucoup à l'enfant, à ce qu'il fait, ce qu'il dit. Je sais tout ce qui risque de perturber la petite : départ du papa, rentrée tardive de week-end, indigestion" (Père ingénieur, mère sans profession).

Ces exemples suggèrent bien évidemment que les échanges varient selon les familles. Il y a des parents "biens" et d'autres "moins biens".

Les nombreux thèmes déjà évoqués à propos du règlement (santé, sécurité, respect des horaires ...) ont déjà situé des accords, des conflits Des partenaires socialement situés s'affrontent avec ce qu'ils sont, ce qu'ils savent, ce qu'ils vivent journalièrement, ce à quoi ils aspirent. Un jeu de pouvoirs sous-tend toute rencontre.

Tantôt le pouvoir est pris par les parents, tantôt il appartient aux enseignants. Il s'en suit du côté enseignants des degrés de tension et différents types de satisfaction.. Avec les cadres moyens notamment la tension paraît nulle et le degré de satisfaction maximum (cf. citation de parents idéaux). Un rapport d'égalité s'établit entre les partenaires, un rapport d'identité : "on s'informe réciproquement".

Sur bon nombre de thèmes évoqués (santé, vêtement, nourriture ...), un rapport de dépendance des parents ouvriers, employés, commerçants, s'instaure vis-à-vis de l'école.

Dans la mesure où les parents se plient, écoutent, comprennent (obéissent ?), les enseignants sont satisfaits de leur rôle. Aussi, il n'est pas rare que les institutrices sensibilisent les parents à certaines affections de l'enfant (oreille qui coule, plaie qui s'infecte, fièvre ...) et il n'est pas rare non plus que les parents demandent conseil ("Qu'est-ce que je peux faire pour que Joëlle se gratte moins ? ... Pensez-vous que je doive la montrer à un spécialiste ?... Que lui donner le matin, il a si peu d'appétit ?).

Dans les cas de résistance, de "récidive" de certains parents, les institutrices impuissantes se sentent méprisées, dévalorisées . Avec les parents cadres supérieurs, professions libérales, la dévalorisation de l'enseignant existe aussi. Une maîtresse précise : "Plusieurs mères aisées m'ont fait comprendre ouvertement qu'elles étaient assez grandes pour savoir ce qu'elles avaient à faire".

Avec ce type de mères, les institutrices sont contrées, "déconcertées devant de telles pratiques". On sent une volonté de ces mères d'agir plus en fonction de leurs objectifs personnels qu'en fonction d'une attente de l'école. D'ailleurs, ce même groupe social de parents met souvent "des distances" vis-à-vis de l'école : "on ne juge pas nécessaire de nous informer de ce qui se passe à la maison et risque d'expliquer le comportement de l'enfant".

La relation avec les familles de cadres supérieurs, professions libérales est cependant ambiguë. Elle l'est aussi avec les professions artistiques. Sous un certain nombre d'aspects, ce sont des gens que l'on admire, que l'on respecte, que l'on envie parfois : argent, liberté, connaissances, statut. Un grand nombre de parents de ces classes sociales entretiennent de bons rapports avec l'école et les discussions sont souvent "fructueuses" pour la maîtresse qui "apprend" (notamment : parents médecins ou exerçant des professions para-médicales : psychologues, rééducateurs, artistes .

IV-3 - Les réunions de parents

Dans chacune des 15 écoles maternelles de l'échantillon ont eu lieu des visites de classes organisées par les enseignants à leur initiative : une réunion en début d'année scolaire, une en fin d'année.

Lors de ces rencontres, les parents ont eu la possibilité de visiter les locaux, (sanitaires, dortoirs ...), de prendre connaissance du matériel de la classe :

- = coins divers : poupées, cuisine, repos, coiffure, bibliothèque ...
- = gros jouets : vélos, brouettes, cubes géants ...
- = matériel pour jeux moteurs : échelles, pneus usagés, cages aux écureuils ...
- = jeux éducatifs : puzzles, legos, emboîtements, dominos ...
- = matériel de travaux manuels.

En même temps que des "réunions - visites" ces rencontres se voulaient "réunions d'information - discussion".

J'ai assisté à 7 réunions en début d'année. Dans chacune de ces rencontres, les maîtresses ont informé les parents présents :

- = du fonctionnement de l'école. Elles ont été amenées à présenter, commenter, justifier certains aspects du règlement intérieur. Cette première réunion avait visiblement pour but de sensibiliser les parents à la nécessité d'une collaboration "dans l'intérêt de l'enfant".

Si, à chaque fois, les maîtresses ont bien précisé qu'il n'était pas question d'ignorer les problèmes des familles et l'éducation propre à chacune, la proposition faite aux parents n'était en réalité qu'une proposition d'adaptation, d'approbation du projet de l'école, il s'agissait de faciliter la tâche des personnels de l'école qui, en tant que spécialistes responsables, avaient conçu un fonctionnement de l'institution, avaient envisagé des contenus pédagogiques (II).

= Lors de ces réunions, le personnage de l'enfant de trois ans est toujours rappelé pour justifier la pédagogie et susciter la collaboration famille/école :
 "Il s'agit d'un enfant dont la motricité s'affirme, qui imite, qui s'insère dans les groupes, s'y adapte volontiers, est heureux d'être accepté et manifeste sa joie. C'est aussi un enfant qui observe beaucoup l'entourage. Très curieux, il veut comprendre, pose beaucoup de questions. Particulièrement réceptif, il devine beaucoup de choses, ressent sans pouvoir toujours l'exprimer. Veut plaire à son entourage.

Ses jeux s'organisent de plus en plus avec ses camarades qu'il a plaisir à retrouver. Cependant, ce petit être en plein développement, qui veut apprendre, est encore fragile, maladroit. Il dépend beaucoup des adultes et peut souffrir. Physiquement, il a besoin de soins, d'attention, de repos, de confort.

(II) Même si certains parents participent aujourd'hui à une réflexion sur le fonctionnement de l'école. Beaucoup déplorent le caractère purement consultatif du rôle dans lequel le cantonne le texte ministériel sur les comités de parents.

Affectivement, il a besoin de chaleur; contacts, caresses, encouragement ne doivent pas être ménagés".

Très lié à cette description, il existe pour toute institutrice un projet pédagogique. Les maîtresses se proposent "de socialiser et de stimuler au maximum "les enfants. Elles les habitueront à vivre en groupe, à respecter les interdits, les consignes, à collaborer à la vie de la classe, à prendre des habitudes.

Régulièrement, les enfants seront "entraînés", "stimulés" . En effet :

De nombreuses activités collectives auront lieu : chants, danses, comptines, contes, jeux divers. Individuellement ou par petits groupes, les maîtresses se proposent de "développer le langage des enfants," elles souhaitent également "développer des habiletés" : ex. graphismes, découpages, collages ...

Des instruments variés seront utilisés (crayons, pinces, brosses, éponges, pointes dures ...), des techniques diverses proposées (collages, grattages, enroulements, lacages ...).

Chaque situation entraînera des "préapprentissages nécessaires à la future vie d'écopier".

Chaque maîtresse insiste sur l'importance de l'éducation motrice et sensorielle sous tous ses aspects.

Les différents "coins" sont amplement justifiés : "ils permettent à l'enfant de s'isoler, de manipuler, d'agir, d'expérimenter, d'imiter mais aussi d'échanger avec les autres".

Les institutrices annoncent souvent une réunion de fin d'année scolaire qui devrait permettre avec les parents "de faire un bilan des acquisitions et des progrès de l'enfant", invitant, dès cette rencontre, à une collaboration pédagogique dont on étudiera les modalités de réalisation dans les paragraphes suivants.

Si enthousiastes et passionnées que soient les maîtresses, si bien intentionnée que soit la démarche, à qui s'adressent ces réunions ? quels sont les parents présents et comment se manifestent-ils ?

Il faut préciser que, dans chaque école, les parents sont prévenus individuellement (12) une semaine à l'avance de l'heure et de la date de la réunion. Des rappels écrits sont apposés de façon visible à l'entrée de la classe ou de l'école.

Trois réunions ont eu lieu le soir après 19 H 30. Dix ont eu lieu le samedi matin (les parents ayant gardé leurs enfants et étant revenus visiter l'école avec eux). Deux réunions ont eu lieu le samedi après-midi. La présence des parents à la première réunion a été reconstituée à partir des entretiens avec les maîtresses et seulement pour l'échantillon de 140 enfants retenus.

Selon les familles, les deux parents ont pu être représentés ou seulement l'un d'entre eux (les entretiens ne permettent pas toujours de le préciser).

(12) verbalement ou (et) par écrit. Dans ce cas le "mot" est donné à l'enfant ou à la personne qui le reprend. Les mots (portant le nom des enfants) non distribués sont envoyés par la poste.

La présence des parents ne paraît pas dépendante de l'heure de la réunion.

Dans les trois situations de rencontre : samedi matin, samedi après-midi, le soir après 19 H 30, les parents de chaque groupe social ont été représentés à la réunion de début d'année. Il est possible que certains horaires conviennent mieux à certains parents mais les divers documents recueillis ne permettent pas de se prononcer sur le rôle de ce paramètre

Tableau n° 36

Familles représentées lors de la réunion de parents de début d'année scolaire.

Cadres supérieurs Prof. libérales	19 familles sur 30
Artistes	3 familles sur 5
Cadres moyens	25 familles sur 30
Commerçants	8 familles sur 15
Employés	17 familles sur 30
Ouvriers Personnel de service	12 familles sur 30

Au sein de l'échantillon de familles (extrait de l'ensemble des familles ayant inscrit leurs enfants dans les 15 écoles observées), "la présence" à la première réunion de l'année à l'école varie en fonction de l'appartenance socio-professionnelle

des parents :

Plus de 80% des parents cadres moyens étaient représentés, plus de 60% des parents cadres supérieurs et professions libérales, environ 50% des parents commerçants et employés. Les ouvriers et personnels de service étaient les moins représentés avec 40%. La dynamique qui s'instaure entre les maîtresses et les parents accuse la sur-représentation ou la sous-représentation des différents groupes sociaux. J'ai pu l'observer dans quelques réunions. Il semble que l'emplacement des différents partenaires dans l'espace signe d'entrée de jeu un désir et/ou une possibilité d'être actif ou passif lors de cette rencontre.

En général, les "intellectuels " s'installent dans la première moitié de la classe : debout le long des murs ou assis négligemment sur les petites tables. L'institutrice s'installe également dans cette partie de la classe.

Les "non-intellectuels" se groupent en général dans la deuxième moitié de la salle, "s'assoient sagement sur les petites chaises" plus loin de la maîtresse.

La première moitié de la salle n'hésite pas à questionner l'institutrice, à l'interrompre pour demander des précisions, montrer son savoir, sa connivence .

Certains prennent des notes, souhaitent des références bibliographiques, en citent.

Les parents de la deuxième moitié de la salle écoutent, répondent maladroitement aux questions posées par l' institutrice .

Certaines maîtresses, conscientes du clivage tentent d'intégrer ces derniers à la discussion mais elles "se sentent mal à l'aise par la situation déclenchée". En effet, les parents intellectuels "se dissipent et n'écoutent pas" l'autre groupe de parents qui "s'enfonce dans sa gêne et sa maladresse".

Plus de la moitié des institutrices rencontrées se disent "frustrées" par ces réunions. En effet, elles n'arrivent pas à communiquer avec l'ensemble des parents. Elles vivent la réunion comme "un renforcement", "une occasion de plus pour certaines familles de s'installer dans l'école et de faire savoir qu'ils existent", "un détournement de leurs intentions en faveur de quelques familles" :

- "Je fais des réunions de parents parce qu'il faut en faire et surtout parce que j'espère toujours que ça se déroulera autrement".
- "A quoi ça sert, sinon à voir des gens que l'on voit déjà par ailleurs. C'est artificiel".
- "Les réunions de parents ne profitent pas suffisamment aux parents avec qui on n'a pas beaucoup de contacts car les conversations partent à un niveau faisant référence à d'autres rencontres, d'autres échanges".
- "Les parents déjà sensibilisés à ce que je dis me paraissent odieux dans leurs façons de mobiliser la parole et de me mobiliser". Certaines institutrices rêvent de réunions en "fonction des intérêts des familles", "avec des groupes plus petits et plus homogènes socialement pour que tout le monde puisse s'exprimer", "peut être à l'extérieur de

l'école". Deux d'entre-elles pensaient qu'il faudrait introduire dans ces rencontres "des naïfs", des "non parents" pour dédramatiser les réunions.

Sept institutrices sur quinze tentent "de développer les contacts individuels de façon à toucher tout le monde", elles les considèrent "plus profitables aux parents et aux enseignants et renonceraient "si elles le pouvaient aux réunions collectives".

L'école maternelle ouvre ses portes, tente de désacraliser son cadre de vie, ses pratiques, ses savoirs.

Si l'on s'en réfère aux présences lors de la réunion de début d'année, les parents, quelle que soit leur appartenance sociale, y entrent volontiers.

On peut cependant se demander si le taux relativement élevé de parents présents n'est pas à relier au statut un peu particulier de la petite section, plus proche des familles sur certains points. En effet, il m'est apparu que parents et enseignants pouvaient aborder ensemble certains problèmes de la vie quotidienne : santé, maladie, alimentation ... même si ces thèmes étaient conflictuels. Ils constituaient un domaine de rencontre, familles de tous milieux et écoles pouvaient échanger à leur propos. Des mises en commun de connaissances, d'attitudes, une interpénétration des deux milieux de vie s'est avérée très souvent possible. Il m'a semblé que sur ces thèmes parents et enseignants acceptaient des "empiètements" réciproques : j'ai d'ailleurs pu observer en cours d'année des tentatives de collaboration ayant pris naissance dans une interrelation de ce type.

Il n'en va pas de même dans le domaine pédagogique. Dès cette toute petite classe, il est réservé à l'école et partagé avec certains groupes sociaux initiés, sympathisants ou se vivant concernés par l'école (13). Ce point sera développé plus à fond dans les paragraphes suivants, mais dans le cadre de l'étude des réunions de parents, la "réunion - bilan" de fin d'année caricature assez bien me semble-t-il les soutiens et les alliances en ce domaine.

Aux dates auxquelles ont pu être réalisés les entretiens, les maîtresses n'ont pas été en mesure de dire précisément quels parents seraient présents à la rencontre de fin d'année. Cependant, d'expérience, elles prévoyaient le même type de parents que les années précédentes : "les acharnés, ceux avec lesquels on a déjà eu l'occasion très souvent d'échanger au cours de l'année".

Elles prévoyaient également que le "bilan tournerait rapidement court pour se prolonger sur l'année suivante. "Certaines familles très coopérantes s'intéressant aux activités et objectifs de la moyenne section".

La dynamique gratifiante qui s'est instaurée en cours d'année entre l'école et certaines familles (qui seront plus précisément identifiées dans la suite de ce travail) s'achève et se poursuit dans cette réunion

(13) Si des compte-rendus de réunions existent, ils sont rédigés par des "intellectuels". Cette pratique en elle-même signe me semble-t-il, les limites du partage.

bilan - anticipation. Elle débouche insidieusement par satisfaction réciproque des partenaires sur la reproduction d'un fonctionnement de l'école, la valorisation de certaines valeurs, partagées par une fraction des parents.

IV-4 - Les fêtes, les expositions.

Les fêtes rythment la vie de l'école Maternelle : Noël, les Rois, la Chandeleur, Pâques, fête des Pères, des Mères ...

Selon les écoles ou les classes, une ou plusieurs de ces fêtes fournissent une nouvelle occasion de rencontre entre les familles et l'autre milieu auquel elles ont confié leurs enfants, une nouvelle occasion d'ouverture de l'école.

Ces jours de fêtes peuvent donner lieu à des spectacles, goûters et "c'est volontiers que les parents de tous milieux, immigrés y compris, assistent et collaborent à ces réjouissances. ("C'est une occasion où même les pères se déplacent et prêtent leur aide !") (I4).

Il en va autrement pour "les expositions de travaux". (10 écoles sur 15 en organisent). Si les maîtresses étaient détendues pour les danses, défilés,

(I4) Ce thème des "réjouissances" comme celui de la "vie quotidienne" auquel il a été fait allusion dans le paragraphe précédent révèle assez souvent les familles à l'école et l'école aux familles. (Surtout dans les écoles qui se posent déjà le problème de collaboration et recherche des solutions à leurs interrogations).

bals ... : chaque enfant étant artistement grîmé, costumé, "évoluant dans sa grâce et ses maladresses", et applaudi par toutes les familles, elles sont en général anxieuses lors des expositions. C'est le travail de l'enfant qu'elles exposent mais c'est aussi un témoignage du leur, ("C'est ce que j'ai pu faire faire dit une maîtresse). La crainte que ces travaux "ne soient pas toujours appréciés par les parents à leur juste valeur", plane. Comme le soulignaient CHAMBOREDON et PREVOT : "Il faudrait un œil habitué à KLEE, PICASSO, l'art abstrait !" et certains parents risquent d'être déconcertés. L'expression "juste valeur" est lourde de sens : valeur du travail de l'enfant ? estimation de la valeur de la maîtresse ? valeur de la collaboration financière acceptée ou refusée et qui signera en quelque sorte une "reconnaissance" de la valeur des productions par les familles (I5). Les maîtresses se sont "astreintes à faire produire un objet à chacun des enfants"

- (I5) Les sommes recueillies lors de la vente des travaux sont destinées à la coopérative de l'école. Elles serviront notamment à acheter de nouvelles matières premières : terre à modeler, papiers de différentes textures et de différentes couleurs, feutres ... Les fonds dont disposent les écoles sont variables et souvent jugés insuffisants, justifiant le type de pratique mentionné.
- exemples de "crédits municipaux" cités par les DDEN concernant l'enseignement élémentaire pour l'ensemble de la France (enquête nationale 1976)
- | | |
|-----------------------|----------------|
| crédit nul : | 3% des écoles |
| 1 à 20 F par enfant : | 12% des écoles |
| 21 à 40 F " " : | 21% " " |
| 41 à 60 F " " : | 28% " " |
| 61 à 80 F " " : | 14% " " |
| 81 à 100 F " " : | 13% " " |
| 101 à 200 F : | 7% " " |
| supérieur à 200 F : | 2% " " |
- (les crédits de l'E.M sont le plus souvent inférieurs à ceux de l'E.P).

(souvent dans des conditions difficiles : classes très chargées, enfants uniquement présents l'après-midi, enfants fréquemment absents ...). En tant que professionnelles, elles demeurent fort dépitées devant le refus des parents, surtout quand "pour l'enfant, elles donnent l'objet gratuitement". Ce refus des familles signent pour elles un divorce, une incompréhension qui les laissent démunies et ulcérées. Les familles qui n'achètent pas ou n'acceptent pas les productions de l'enfant se rencontrent suivant les écoles : chez les ouvriers, personnels de service, commerçants (2 à 7 familles selon les classes).

IV-5 - Les aides matérielles diverses, les ateliers

Dans chacune des quinze écoles maternelles fréquentées pour cette étude, les maîtresses ont mentionné "l'aide précieuse" de certains parents.

- En ce qui concerne les "aides matérielles", quelques artisans et ouvriers spécialisés, souvent des pères, "donnent un peu de temps" à l'école.

Les institutrices ont cité des pères : menuisier, électricien, décorateur ayant confectionné un théâtre de marionnettes, des étagères pour la classe ... ayant réparé du petit mobilier ou des jouets, installé un coin cuisine ...

Elles ont également mentionné des mères de différents milieux sociaux ayant contribué à l'installation de "coins repos" : fabrication de petits matelas, coussins, rideaux ...

- En ce qui concerne les ateliers, trois classes tentaient l'expérience : deux "ateliers livres" fonctionnaient. Quelques mamans sans professions, "à la suite d'échanges avec les maîtresses s'étaient proposées pour lire des histoires, feuilleter des albums, parler avec de petits groupes d'enfants". Dans une autre classe, quelques mamans, (également sans profession) "avaient accepté de se charger, par roulement, de l'animation d'un atelier cuisine" : confection de gâteaux, salades de fruits, potages ...

Si généreuse que soit la participation des différents parents à la vie de l'école, si respectables que soient les intentions des maîtresses invitant les parents à pénétrer l'institution, les situations évoquées révèlent les limites qu'impose actuellement le système scolaire aux relations parents - enseignants - institution scolaire.

Des facteurs de temps, de disponibilité interviennent en général mais également des facteurs de compétence. Toute compétence est acceptée quand il s'agit de tâches matérielles mais elle doit se doubler d'une similitude d'approche du problème quand il s'agit "d'atelier". En effet, celui-ci doit être "éducatif". N'y collaborent de fait que des parents socialement et culturellement privilégiés (16). Les ateliers livres étaient particulièrement révélateurs. Y étaient inscrites : une institutrice en disponibilité, une femme

(16) L'étude de la S.R.E.S.A.S menée à l'échelon national (en maternelle et en primaire) confirmera vraisemblablement ce fait comme le laisse prévoir une première analyse des questionnaires retournés par les écoles (enquête sur les modalités de relations entre les parents et l'école).

de médecin, une étudiante des beaux arts, une femme d'ingénieur, une mère au foyer ayant encadré des colonies de vacances. On peut se demander si la collaboration avec les familles, "formule atelier" en est réellement une. Accorde-t-on par là un pouvoir sur l'école aux parents ? Les ateliers que j'ai vus fonctionner tant en maternelle qu'en primaire renvoyaient plutôt à "une aide", "un coup de main" donné par les familles à l'école. Il semble que ces expériences aboutissent surtout pour le moment à intégrer les parents dans des structures préétablies sur lesquelles ils n'ont pas de réel pouvoir : ce n'est pas eux qui ont choisi de faire travailler les enfants en ateliers à tel moment de la journée, ce n'est pas eux non plus qui ont décidé du contenu de ces ateliers. Il serait d'ailleurs anormal qu'il en soit autrement puisque toute la responsabilité pédagogique incombe aux enseignants. On peut même se demander si la participation des parents aux activités pédagogiques est en elle-même souhaitable. Est-ce bien cela la revendication profonde des parents ? Les enseignants ne risquent-ils pas de se sentir frustrés de leur spécificité en poursuivant dans cette voie ? Les parents sont-ils d'ailleurs dans leur ensemble disposés à collaborer au travail spécifique des enseignants ? Sont-ils disposés à "faire la classe" ? Au nom de quoi seraient-ils appelés à le faire ?

Il semble que la revendication profonde des parents, de tous les parents, soit ailleurs. Ce qu'ils demandent implicitement, soit par le discours qu'ils tiennent hors de l'école ou dans l'école, soit par leurs comportements, soit par leur adhésion à telle ou telle association de parents d'élèves, c'est en général une école qui manifeste une pratique d'ouverture à leur égard.

Tous appréhendent "le monde clos" auquel "ils livrent leurs enfants". Ils souhaitent : "y pénétrer", "le pénétrer".

Dans le cadre d'autres recherches, lors d'entretiens menés auprès de familles de différents milieux sociaux, les parents ont exprimé leur angoisse mais aussi des attentes face à l'école :

= "l'école nous ignore", "on ne nous tient pas au courant", "on ne sait rien de ce qui se passe en classe", "on découvre ce que les enfants font petit à petit ... on ne peut pas les aider".

Beaucoup ont précisé qu'ils attendaient au minimum "des gestes", "des manifestations" montrant "que l'école ne les considérerait pas comme négligeables". Dans cette voie, chaque contact individuel ou collectif avec l'école (réunions d'information, visites ..) a été perçue comme : "utile", "nécessaire", "satisfaisante", "bénéfique" "pour les parents et les enfants".

Les observations menées en maternelle pour ce travail ont montré que chaque famille désirait échanger avec l'école tant à propos de ses conceptions éducatives que de tout autre sujet : santé, vacances, argent, art ...

Ces mêmes observations permettent d'affirmer que beaucoup de familles aujourd'hui souhaitent un droit de regard sur ce qui est proposé à leur enfant tant au niveau matériel qu'éducatif. Une frange de parents s'oriente même vers "un contrôle de l'école en tant que service public".

= Lors des entrées et des sorties, j'ai noté que les familles populaires s'exprimaient fréquemment à propos de la cantine : très régulièrement les mères interrogent les maîtresses sur les menus proposés aux enfants.

Il n'est pas rare non plus que ces mêmes mères adressent de vertes remarques aux institutrices "qui rendent des enfants sales, tâchés de peinture". (I7). Certaines se hasardent à critiquer ouvertement les activités de la classe (cf chapitre suivant).

= Les classes intellectuelles interrogent plus spécifiquement l'école sur ses pratiques. Elles n'hésitent pas à questionner l'enseignante sur "le pourquoi d'une activité", apportant à l'occasion leurs connaissances ou leurs idées sur le thème.

= Récemment, quelques familles des classes moyennes et supérieures, interrogées sur le fonctionnement de l'école maternelle de leur enfant , ont manifesté leur inquiétude face à certaines pratiques du G.A.P installé dans le groupe scolaire : dans le cadre d'activités décroisonnées, psychologue et rééducatrices jouaient le rôle de maîtres supplémentaires

(I7) En général, les maîtresses de petites sections rencontrées s'astreignent à "s'intéresser à la cantine" (menus et attitudes des enfants lors des repas) afin de répondre à cette attente des familles.

- deux maîtresses ont précisé qu'après certaines remarques de mamans, elles s'étaient organisées à l'atelier peinture, rendant ainsi les enfants propres à leurs familles -.

et s'occupaient indifféremment de tous les enfants de l'école maternelle. Les parents suspectant "un fichage déguisé" ont provoqué une réunion du G.A.P.P. et des enseignants afin que ceux-ci leur expliquent leurs intentions et le sens de telles pratiques. Ils ont également questionné les membres du G.A.P sur leur rôle dans le recrutement des classes spéciales et demandé à la Directrice d'école Maternelle de prendre connaissance des dossiers d'enfants passant à l'école primaire. Particulièrement sensibilisés à "l'étiquetage" des enfants, ils souhaitent que par ce document, aucune remarque ne puisse gêner les élèves dans la suite de leur scolarité. Sous la pression de ces familles, les dossiers seront cette année, remis vierges à l'école primaire.

*

* *

De nombreuses "occasions de rencontre" entre les deux milieux de vie des enfants existent effectivement en maternelle. Elles ont été décrites au cours de ce chapitre.

A propos de ces rencontres et au travers de témoignages d'institutrices de petites sections et d'observations personnelles, j'ai essayé de saisir la dynamique des interrelations entre la famille et l'école.

L'analyse des documents recueillis permet de préciser d'une certaine façon les relations entretenues par l'école maternelle avec la structure sociale.

En abordant plus spécifiquement le problème de l'influence des différentes familles sur l'école, on touche à la question importante de leur pouvoir sur cette institution.

Les diverses associations de parents d'élèves ont entamé un mouvement de revendication d'un certain pouvoir sur l'école. Elles ont entamé le dialogue avec les enseignants et l'administration centrale.

L'institution scolaire a déjà dû tenir compte à plusieurs reprises de leurs revendications (instauration des Conseils d'administration au lendemain de 1968 dans le Secondaire, l'instauration des Comités de parents dans les écoles maternelles et élémentaires en 1976).

Cependant le pouvoir réel dont disposent les enseignants est faible, leur marge d'initiative limitée et il semble bien qu'actuellement ils ne puissent faire davantage que d'ouvrir l'école à la pénétration des parents. Ils ne sont pas en mesure de leur donner un véritable pouvoir sur l'école.

La modification des rapports actuels existant entre les parents et l'école constitue une des conditions de la démocratisation de l'école mais je pense que la lutte pour la modification de ces rapports fait partie de la lutte générale pour une modification de la Société. L'instauration de ce dialogue pour qu'il soit efficace doit aller de pair avec une décentralisation du pouvoir de gestion et d'organisation de l'école, essentiellement concentré à l'heure actuelle entre les mains de l'administration centrale. Il faudrait que ce pouvoir soit réellement exercé par les enseignants eux-mêmes, les parents et leurs diverses organisations représentatives (associations de parents d'élèves mais aussi centrales syndicales),

les collectivités locales (I8).

En analysant les documents recueillis en maternelle, on remarque qu'aucun pouvoir n'est théoriquement reconnu aux parents dans ce type d'établissement.

En effet, les familles y sont quelquefois consultées mais le plus souvent, l'institution leur propose de s'adapter, de se conformer, d'appliquer, d'adopter des "recommandations". Les règlements sont établis par l'école en pensant aux personnels qui y exercent. Les programmes pédagogiques sont élaborés par les spécialistes et présentés aux familles pour approbation. Des collaborations, des participations sont acceptées mais dans certaines limites ; elles se réduisent à des aides.(I9)

(I8) Comme en Italie : expériences de "gestion sociale" à Gênes, Bologne ;

- En France à titre encore très exceptionnel, des pédagogues et des parents collaborent en tant que co-éducateur (ex : Villeneuve de Grenoble, Cassis, Paris : 20ème arrondissement) manoeuvrent dans la marge étroite que l'actuelle répartition du pouvoir leur laisse. Ces expériences servent surtout, pour le moment, à mettre en évidence les obstacles qui se dressent nombreux devant la réalisation de tels projets. -

(I9) De nombreux pays ont aujourd'hui mis en place des organes de consultation ou de décision auxquels participent des élus des parents, aux côtés des élèves, des enseignants, du personnel et parfois des représentants des milieux socio-économiques. Le nombre, la composition, les pouvoirs de ces organes diffèrent d'un pays à l'autre, parfois d'un établissement à l'autre. Lorsqu'ils participent au pouvoir de décision, il ne s'agit jamais de la gestion quotidienne, qui incombe au chef d'établissement, mais de principes généraux : ex

= en Belgique, les parents ont droit de vote quand il s'agit de la sécurité des transports scolaires ou des activités parascolaires.

.../ ...

La plupart des Directrices contactées pour autorisation d'enquête ont précisé leur désir de faire de leur établissement une "école ouverte" mais non une école où les parents se mêlent de pédagogie ("Les parents n'ont pas à empiéter sur le domaine des enseignants. "Les parents doivent rester à leur place") (20). En fait, l'étude des relations familles/école telle qu'elle a été abordée ici montre qu'un pouvoir des familles existe et se manifeste. Il s'exerce d'une part sur les structures mises en place dans l'institution, d'autre part

..(19)...Ils ne donnent que leur avis sur les critères d'élaboration de l'emploi du temps, les programmes et les méthodes.

= Au Danemark : les parents ont un pouvoir de décision en ce qui concerne l'emploi du temps, le matériel pédagogique, le passage d'un élève dans une classe supérieure. Programmes et méthodes demeurent totalement du ressort des enseignants.

(20) Ces attitudes renvoient à certaines déclarations communes FCPE - SNI - Pegc (EL du 15/9/78) "Les parents doivent pouvoir assumer la part importante qui leur revient dans l'éducation de leurs enfants, y compris en étant associés à la recherche des finalités et moyens de l'éducation, à la définition des projets avec leurs objectifs, le suivi de leur réalisation, l'analyse du bilan et des mesures à mettre en oeuvre pour l'améliorer encore. Mais il est évident aussi qu'il faut dans cette collaboration franche et ouverte, tenir compte de la spécificité de l'action de chacun des partenaires.

Les parents s'interdiront d'intervenir dans tout ce qui relève de la fonction spécifique et de la responsabilité propre de chacun des membres de l'équipe pédagogique ...

La FCPE et le SNI Pegc appellent leurs adhérents - à multiplier dans les écoles en début d'année scolaire les réunions d'information au cours desquelles les maîtres expliquent aux parents des élèves de leur classe la façon dont ils abordent le programme, la méthode utilisée et précisent l'aide que les parents pourront leur apporter à la maison et dans le cadre des activités d'éveil.

de façon plus insidieuse sur la pédagogie proposée et les personnels (socialement situés) qui exercent dans ces établissements.

Dès ce premier niveau de scolarité : les petites sections d'école maternelle, certaines classes de parents investissent l'école. Ces parents sont le plus souvent favorisés socialement et culturellement, mais des familles plus modestes, misant sur l'école pour la promotion de leurs enfants, peuvent y tenir une bonne place.

- Dans l'analyse des "Comités de parents", on a constaté qu'une forte proportion de parents d'enfants jeunes s'étaient présentés et étaient élus. Leur présence, dans cette structure, montre un désir de se saisir précocement d'une occasion de regard, éventuellement de parole dans l'institution afin de mieux la maîtriser. Ces parents appartenaient en majorité aux couches supérieures et moyennes (dont une forte proportion d'employés).
- Lors des réunions organisées par l'école et ouvertes à tous les parents, ces mêmes groupes de familles étaient également très représentés. Dès la première réunion de l'année, les maîtresses ont remarqué leur "présence" : présence physique (nombre de parents et emplacement dans l'espace de la classe), présence verbale avec mobilisation des prises de paroles, notamment pour les classes intellectuelles). En fin d'année c'est avec eux seuls, (puisque seuls présents) que le travail de l'année a pu être estimé, celui de l'année suivante envisagé. Grâce à leur présence massive, leur attitude assurée, opposée à une présence moins importante et à une moindre assurance d'autres parents, les parents

socialement et culturellement favorisés "font écran" et pression. Ils détournent à leur profit les réunions proposées à tous. En éclipsant les autres présents, ils infléchissent le projet de l'enseignant, le culpabilisant souvent (21).

- Lors des "entrées et des sorties", on a noté la présence des mères favorisées par leurs conditions de travail (en majorité favorisées socialement et culturellement). Profitant de leur passage dans l'école, elles récupéraient le temps et l'attention des enseignantes, s'imposant face aux mères moins "à l'aise" (22).
- Dans les deux écoles moins "ouvertes" de l'échantillon, ce même type de mère "décidée à être dans l'école", forçait les contacts avec les maîtresses s'imposait sans rendez-vous lors des entrées et des sorties, "n'hésitant pas à mobiliser l'enseignant sur le trottoir".
- Un règlement existait dans toutes les écoles mais les maîtresses ont toutes souligné des utilisations "à la convenance" avec acceptation par l'institution de certains types d'entorses aux règlements. Dans les écoles fréquentées, les familles socialement et culturellement favorisées arrivaient à imposer leurs rythmes, leurs horaires, leurs valeurs (23).

(21) Les maîtresses rencontrées ont précisé qu'elles souhaitaient dialoguer avec toutes les familles présentes. Elles étaient très pénétrées de leur "mission" envers les parents (notamment envers les mères de milieux populaires).

(22) Ce thème sera développé au chapitre suivant.

(23) Voir par exemple : les enfants de "bons milieux" mal vêtus, gênants pour le service mais pris en charge par l'école, des enfants "malades" acceptés à l'école car fils de collègues, des bijoux, des vêtements "peu pratiques" tolérés chez les fils d'intellectuels.

En général, chaque situation de rencontre analysée met en lumière la place privilégiée occupée précocement par ces familles. Elles répondent en nombre aux sollicitations de l'institution (les sollicitent même) et tentent de s'y imposer.

Chaque situation révèle également la difficulté pour les classes populaires à s'installer et à exister à part entière dans l'école. Ils sont souvent "en faute" (24), absents. S'ils sont présents, leur parole ne peut être entendue. Si une collaboration existe, elle demeure de second ordre (aide pour des réparations de matériel).

Des domaines de conquête et de collaboration s'avèrent possible pour quelques autres fractions sociales (employés, certains ouvriers qualifiés). Ce sont des parents moyennement en faute, présents et attentifs aux désirs de l'institution. Un autre constat est à souligner, c'est l'accord remarquable entre les couches intellectuelles moyennes et l'école.

Le "non signalement" des cadres moyens dans l'étude des "manquements au règlement" reflète une adhéquation de leurs conduites, de leurs attitudes face aux attentes de l'école. Leur présence massive, lors des réunions et aux diverses occasions de rencontre laisse également supposer un accord, une sympathie entre ces familles, l'école et ses valeurs.

(24) Voir tableau n°

(Les manquements au règlement).

En quelque sorte, ces parents fournissent et représentent l'image du parent idéal (25).

L'école, avec eux, peut fonctionner sans tension.

"Ils ne violent pas l'école" dit une institutrice.

Nous venons de voir que la place occupée par les différentes familles socialement situées varie dans l'école. En général, cette place n'est pas indépendante des "savoirs" (26) des parents et de leur statut dans la société qui déterminent des attitudes face à l'école, conditionne des modalités de relations.

(25) Ce modèle se profile au fil des pages précédentes, ex. :

- dans la famille idéale "les deux parents viennent à l'école et montrent un intérêt pour l'enfant"
- "La mère idéale" est celle qui est présente dans l'école, conduit et reprend son enfant à l'heure, sait le garder "en cas de besoin" (enfant gardé en cas d'absence du personnel, enfant présent le matin pour les activités intellectuelles, reposant chez lui l'après-midi, s'ébattant ensuite au square ou au jardin public ...). Elle confie à l'école un enfant sans problème (en bonne condition physique et vestimentaire pour que puisse s'exercer l'action de l'école).

(26) Voir chapitre II : "l'information des parents face à l'école et la partie A-II du présent chapitre consacrée aux "occasions de pression des familles sur l'école".

Le paragraphe suivant (V) précisera encore le jeu des savoirs respectifs des partenaires et de leurs influences.

Une dynamique s'instaure. Son analyse éclaire sur les types d'influences des familles en relation avec le fonctionnement de l'institution.

Schématiquement, les données recueillies nous montrent :

- des parents présents et actifs (classes intellectuelles et aisées) avec parmi eux :
 - = des familles à tendance agressive méprisante, décidées à passer outre, (certaines professions libérales, cadres supérieurs, artistes),
 - = des familles sympathisantes et compréhensives (cadres intellectuels moyens).
- des parents moyennement présents mais attentifs et "obéissants" (employés et certains ouvriers),
- des familles moins présentes (à tendance absente), le plus souvent passives, muettes, paralysées, créant et posant des problèmes (ouvriers, personnels de service), exerçant une forme d'agressivité (commerçants).

Les données recueillies sensibilisent également au fait qu'aucune situation de rencontre évoquée n'est neutre pour l'enseignant. On découvre que, selon les cas et selon les parents, l'interrelation est source pour l'institutrice de gratification ou de frustration. En effet, chaque rencontre confronte des partenaires socialement situés. Ils s'affrontent avec ce qu'ils sont, ce vers quoi ils aspirent, leurs savoirs respectifs.

Des "reconnaissances de classe" s'opèrent avec en conséquence des accords, des rejets, des identifications.

Les vécus de valorisation, de dévalorisation ou de satisfaction recueillis dans des entretiens à l'occasion de cette étude suggèrent d'une certaine façon une partie des choix de l'institution.

Les vécus émanent de professionnelles (dont le statut est celui de cadre moyen (27)) en interrelation avec des représentants d'autres fractions sociales. Ces professionnelles sont des intellectuelles attachées à un idéal, conscientes de leur mission. Chacun de ces paramètres joue son rôle dans la dynamique qui s'instaure entre l'école et les familles.

Intellectuellement, affectivement, les institutrices rencontrées se montrent attirées, confortées par les familles présentant une identité d'intérêts et d'attitudes avec les leurs (28). Elles sont également sensibles à toute famille se ralliant à l'école, à ses valeurs, à ses attentes (29). Les dissidents les irritent. Certains sont vécus comme "pesants", "paralysants"; (certaines familles populaires sont qualifiées de "boulets pour l'école"), d'autres jouent les oppresseurs

(27) Voir chapitre II sur "les enseignants".

(28) voir dans "occasions de pression des familles sur l'école", les résultats de "la collaboration" et notamment la place privilégiée des enseignants dans leur maison.

(29) -familles de milieux populaires dans certaines occasions (collaborations, occasions qui permettent à l'enseignant d'éduquer, de sensibiliser les parents).

à la fois subis (30) respectés et enviés (classes bourgeoises supérieures mais intellectuelles), subies mais aussi souvent méprisées (commerçants, familles dont le statut est lié à l'argent).

Des relations existent avec toutes les classes de parents mais leur densité varie, leurs effets aussi. Les institutrices rencontrées ont fait part à de multiples occasions de leur désir et de leur besoin d'exister en tant que professionnelles reconnues. Chaque famille le permet plus ou moins.

Des parents qui rencontrent l'institutrice signent leur intérêt pour leur enfant. Les maîtresses ont souvent mentionné cet aspect et jugé par là des mères au travers de leur propre modèle, leur propre savoir, leurs propres possibilités. La rencontre signe également une reconnaissance de "l'objet professionnel", de "l'objet d'intérêt" de l'enseignant. Des domaines d'entente, de connivence découlent de ces rencontres où l'institutrice existe à ses yeux et aux yeux de l'autre : "Venir voir l'enseignant de son enfant apparaît comme la moindre des politesses, le signe que la famille ne s'en décharge pas sur la société, une marque de gratitude, de reconnaissance envers l'école".

Constater un va et vient de parents dans l'école, y jouer un rôle s'avère important et gratifiant pour les maîtresses rencontrées. Même si des rappels au règlement sont nécessaires, même si souvent elles appréhendent,

..(29)... - Certaines familles d'employés et d'ouvriers disposées à "s'adapter", à être "conscientisées".

(30) Elles subissent souvent avec humiliation leurs relations avec ces familles.

se sentent désemparées ou frustrées, elles ne fuient jamais le contact, elles le recherchent : "Avoir des contacts avec les parents est pour nous indispensable. Etre continuellement et exclusivement en contact avec des enfants petits finit par être "débilitant".

"On a besoin d'échanger avec des adultes, pour nous et pour les enfants dont on a la charge". En conséquence, elles redoutent les réunions peu peuplées, déplorent les pressions (le "boycott") de certaines familles qui les privent d'un contact souhaité et programmé avec d'autres. Elles appréhendent les parents silencieux, les agressifs qui, d'une façon ou d'une autre, exercent sur elles un pouvoir négatif en les privant d'un rôle, en portant atteinte à leur image.

Cette étude sur les parents et l'école permet de mettre à jour des dynamiques variées entre les partenaires (3I) (accords, prises de pouvoir, soutiens, oppositions ...). Il semble que la place occupée par les différentes familles dans l'école renvoient pour une bonne part à leur propre influence, leurs propres "pouvoirs" sur cette école (ses structures, ses agents, ses contenus). D'une certaine façon, ce travail contribue à préciser certaines des relations entretenues par l'école avec la structure sociale. Les vécus, les sentiments éprouvés et exprimés constituent des indices supplémentaires éclairant les mouvements appréhendés.

(3I) Etablie à partir de l'école (comme poste d'observation et recueil de données), elle gagnerait à être confrontée à d'autres travaux plus centrés sur les parents.

V - Les attitudes des différents parents, leurs effets

Ce chapitre, en se focalisant sur les attitudes des parents, leurs effets sur l'école et ses agents, précise en les complétant les analyses précédentes.

V-1 - Les attitudes des parents face aux enseignants et dans l'école - leurs effets

Les maîtresses décrivent trois comportements de parents :

- des parents "à l'aise" face à elles et dans l'école
- des parents "mal à l'aise"
- des parents "trop à l'aise"

Ces expressions en faisant très souvent partie des descriptions ont permis le regroupement suivant :

Tableau n°37

Les parents dans l'école et face aux enseignants

comportements	"à l'aise"	"pas à l'aise"	"trop à l'aise"	total
professions des parents				
cadres sup.				
prof. libérales	12		18	30
artistes	1	1	3	5
cadres moyens	21	5	4	30
commerçants			15	15
employés	13	15	2	30
ouvriers	9	20	1	30
total	56	41	28	140
		15		

- En général, les familles cadres moyens sont décrites "à l'aise". Les parents (pères et mères) "engagent volontiers la conversation" avec les maîtresses lors des entrées et des sorties. Aux réunions "ils posent des questions intéressantes" et "intelligentes". Ils "savent questionner et écouter". Quand ils entrent dans la classe (ils y entrent souvent) ils "respectent les choses" (contrairement à d'autres). Ils regardent attentivement "sans tout retourner, ni fouiller". Ils "connaissent l'école" (les différents locaux) "qu'ils ont visité"; où ils entrent pour "aider le personnel le cas échéant" (enfant que l'on conduit aux toilettes, que l'on finit d'habiller...). Les parents (des deux sexes) "savent s'occuper des enfants" : "ils n'hésitent pas à remettre un bonnet, lacer une chaussure, boutonner un vêtement", "sans maugréer" ou "critiquer la maîtresse ou le personnel de service débordés".

Les expressions employées pour présenter ces parents montrent toutes une satisfaction de l'école devant ces types de conduites. Le parent idéal déjà évoqué se précise. Le qualificatif "à l'aise" employé pour les parents m'apparaît ici réversible. L'école en relation avec ce type de parents est elle aussi "à l'aise".

Si certaines familles sont présentées moins à l'aise, c'est qu'elles sont "timides", "discrètes". Elles n'interviennent pas "par délicatesse", "par réserve naturelle". De toutes façons, elles se révèlent à l'école par d'autres conduites adéquat~~es~~es, par exemple en cas d'absence aux réunions, les parents "se sont informés" ou "s'informeront". A défaut ils "s'excuseront". En général, "une collaboration est possible."

- Plus de la moitié (18/30) des parents appartenant aux cadres supérieurs et aux professions libérales sont perçus comme "trop à l'aise".

Dans ces familles, on se joue beaucoup des horaires de l'école et de ceux des maîtres (voir chapitre précédent). On "fonctionne en terrain conquis" (expression citée par 9 Maîtresses sur 15). Les exemples suivants situent assez bien le climat d'échanges :

- . "C'est une mère très affirmée, très sûre d'elle qui est dans l'école comme chez elle. Madame est très mortifiée quand on ne peut la recevoir ou s'occuper d'elle" (Une mère chef de publicité).
- . "Ce qui m'exaspère ce sont les gens qui vous font faux bond. Madame la femme du Docteur X me fixe un rendez-vous le matin avant la rentrée. Elle n'est pas venue. Elle avait oublié de se lever ... Cela lui ferait du bien de travailler ... Moi je m'étais pressée."
"Il n'est pas rare que des dames comme elle, très occupées à courir les magasins, les instituts de beauté ou de psychologie, retenues par un thé ou un film arrivent en retard ou oublient. L'école est à leur service".

Un problème particulier est apparu face aux collègues de l'enseignement secondaire et supérieur (l'échantillon de cadres supérieurs, professions libérales comprenait un tiers de professeurs). Ces parents, plus que les autres, évoluent très à l'aise dans l'école :

- = un père "promène son assurance",
- = un autre "feuillette les documents sur le bureau de la maîtresse",

= un troisième "s'installe dans la classe et confectionne avec les enfants encore présents de petits montages".

= Lors des réunions de parents, ces familles "paraissent odieuses dans leurs façons de mobiliser la parole et de la couper aux autres" ("Ils feraient mieux de se taire puisqu'ils savent").

Le thème des diplômes "du bagage" est évoqué dix fois, il paraît particulièrement douloureux pour les institutrices quand il est abordé avec des collègues.

= "Les parents de Joëlle n'hésitent pas à me mettre dans l'embarras en posant des questions théoriques, je crois que je vais être amenée à sortir mes diplômes pour leur clouer le bec".

= "Chaque visite des parents de Didier et Véronique équivaut à une inspection" ...

= "On ne nous fait pas confiance. Si on n'a pas leur niveau d'études on n'est rien !"

= "Je ne supporte pas qu'on m'interroge sur ma formation universitaire pour apprécier cette classe".

Ce problème semble n'exister que par rapport aux autres membres de l'éducation car en relation avec des parents appartenant à la santé (médecins, psychologues, orthophonistes ...) des collaborations non frustrantes sont signalées.

ex = "au fil des conversations, j'apprends toujours des choses utiles,"

= "les conseils de Mme V m'ont été très précieux" (orthophoniste),

= "J'aime beaucoup quand Mme T vient à l'école" (pédiatre).

- Face aux commerçants, le discours est ambigu. Je n'ai pas su les classer. Dans un même discours, ils sont présentés à la fois comme des parents mal à l'aise et à la fois comme des parents trop à l'aise. Ce qui est sûr pourtant c'est que la communication s'effectue mal entre ces familles et l'école.

Les maîtresses décrivent des "parents pressés", "souvent absents des rencontres", "se tenant sur le pas de la porte de la classe", "évitant la maîtresse" ...

Mais ce sont aussi des familles qui usent des horaires à leur convenance ("qui font comme ça les arrange") : enfants absents les jours de fermeture du commerce, enfants présents les jours de grève, enfants que l'on conduit pour la sieste ...).

Le rapport à l'argent (I) oblitère également les relations entre ces familles et l'école. ("Chaque année, je reçois un cadeau pour les enfants de la famille R. . Ils feraient mieux de reprendre leurs gosses à l'heure. Je ne demande

(I) il soutend également certains des rapports avec les mères des classes aisées : femmes qui ne travaillent pas - femmes reposées - femmes ayant des loisirs ... Ici l'argent n'est pas méprisé mais envié.

pas à être payée"). Certaines maîtresses redoutent que l'on compare les productions des enfants à "des objets du commerce" et que la somme accordée par les parents, lors de l'exposition de travaux, soit une "évaluation", "une comparaison".

Des systèmes de valeurs s'affrontent. Les maîtresses ne supportent pas que leurs services soient "achetés comme des marchandises". Elles idéalisent leur profession et se présentent ulcérées par des relations de type matérialiste, = "ce sont des familles qui paient et considèrent la petite section comme une garderie".

Mal reconnues en tant que professionnelles, elles se sentent aussi démunies :

= "Je n'ai pas de prise sur ces gens là"

= "De toutes façons, ils ne font que ce qu'ils veulent et leurs enfants ne sont pas très heureux",

= "les enfants, on s'en soucie peu. C'est le commerce avant tout" ...

- Les ouvriers et personnels de service sont perçus en majorité "mal à l'aise" dans le cadre de l'école.

Aux entrées et aux sorties "ceux qui peuvent être là à l'heure" reprennent leurs enfants "à la porte de la classe", "à la porte du préau". "D'eux-mêmes ils ne franchissent jamais la porte de la classe". Si les maîtresses les invitent, "ils sont gênés", "paralysés" ("on les sent étrangers, ils ne savent pas quoi dire ou regarder").

En général, "ils attendent qu'on leur adresse la parole", "posent rarement des questions", ont plutôt des attitudes d'évitement ("ils restent à une certaine distance ou m'évitent").

Aux réunions de parents, ces familles sont moins représentées que les autres. Celles qui sont présentes "se tassent dans le fond de la classe et se taisent", "il est très rare qu'ils prennent la parole et encore plus qu'ils la gardent". Toutes les descriptions de familles populaires se ressemblent (2). Chacune, si elle révèle bien les difficultés de contact entre ces parents et l'école, révèle également une insatisfaction de la part des enseignantes, un malaise (3), ex. :

(= à propos de la mère de Marc, câbleuse) :

" Elle reste sur le pas de la porte, un peu en retrait. Si je suis près du bureau je ne la vois même pas. On dirait qu'elle se cache. Plusieurs fois dans l'année je me suis approchée, elle a reculé, a fait un signe à l'enfant et s'est dépêchée de partir ... Tous ces parents qui m'évitent me mettent mal à l'aise. Je ne sais pas comment les aborder, je ne dois pas savoir m'y prendre ...".

Chaque description relative à cette catégorie de parents gêne visiblement les maîtresses rencontrées. Selon les institutrices, les attitudes

(2) à une exception près - une famille de syndicalistes est décrite "trop à l'aise".

(3) Le qualificatif "mal à l'aise" est lui aussi réversible, il peut s'appliquer ici à l'enseignant.

différent : elles peuvent se dévaloriser ("je me dis que ce que je fait ne leur plaît pas"- "je ne sais pas m'y prendre), insister sur leurs efforts, ("je recherche toutes les occasions pour casser la glace : vêtements, nourriture, maladie", "j'essaie de faire traduire les affiches et les mots en portugais et en arabe"...)). Elles peuvent aussi se nier tout pouvoir ("tant que les horaires de l'école seront ce qu'ils sont et les horaires et difficultés multiples des familles ce qu'elles sont, les rencontres familles/écoles seront toujours aussi épineuses et problématiques").

Malgré les difficultés rencontrées, chaque communication amorcée est considérée comme une "victoire". L'image professionnelle plus gratifiante n'entre plus en contradiction avec l'idéal professionnel de multiples fois évoqué. Cependant, "c'est un travail de longue haleine" et "très souvent un hasard".

= "Avec certains parents, même s'ils ne disent rien, on se rend compte que ça les intéresse. Ils ne sont pas indifférents si l'on peut les saisir ..."

= "Quand on a la chance d'avoir des enfants d'une même famille, d'une année sur l'autre, les attitudes des parents changent. Il y a des choses qui ne les surprennent plus et qui sont même reprises à la maison" (activités de la classe).

= "Un jour, Claude est tombé dans la cour.
(Quand sa mère est arrivée à midi, je faisais un pansement à l'enfant - elle a bafouillé

quelques mots que je n'ai pas compris ...)
 Quelque temps après, alors que je souhaitais des chutes de tissus pour confectionner des marionnettes, (affiche sur la porte); elle a été la première à en emporter un plein sac.

Ce pansement a été un "déclic" pour nos relations ... mais la partie n'est pas encore gagnée. Chaque fois que je lui montre quelque chose ou que je l'invite à entrer dans la classe, elle dit : "je ne voudrais pas vous déranger". Elle contribue beaucoup à freiner la communication".

Les institutrices s'avouent souvent bloquées par "l'excès de timidité" de ces familles :

= "je me dis qu'il faut faire les premiers pas mais je reste toujours sur ma faim - La mère de Francine m'a dit : ce n'est pas moi qui vais vous embêter, celle de Sylvie "ce n'est pas dans mes habitudes de demander" alors j'ai l'impression que même si je fais un effort, ces parents seront tout de même insatisfaits. Ils acceptent plutôt que d'oser parler vraiment".

- Les employés, quant à eux, adoptent plutôt une attitude observatrice devant l'école. On les remarque sur le pas de la porte comme les parents précédents mais pour eux, les maîtresses signalent souvent "un sourire". Ce sourire modifie la situation, il la débloque. Il donne aux institutrices le désir d'aller vers les familles qui, par ce signe discret, manifestent leur sympathie. Les parents employés représentent pour la plupart "ceux que l'on a envie

d'aider". Ils sont d'ailleurs dits "réceptifs " (adjectif mentionné 11 fois) donc gratifiants.

= "Il y a des familles qui avouent leur ignorance"
 "On vous dit : "dans telle situation, j'hésite, j'aime mieux vous demander conseil ...
 c'est volontiers qu'on leur répond et qu'on les aide".

Quel que soit le résultat de la collaboration, la démarche de ces familles est en soi satisfaisante pour l'institutrice qui se sent "utile".

La plupart des familles "employées" se signalent en fait peu dans l'école (4), les tableaux n°36 (11 signalements seulement dans les manquements au règlement) et n°37 (13 familles sur 30 "à l'aise") prouvent leur tendance à l'adaptation (attitude susceptible de combler l'école qui ne cache pas son désir d'éduquer les parents).

V-2 Les attitudes des parents face aux activités de la classe - leurs effets

Le thème des activités de la classe est abordé volontiers avec les couches intellectuelles.

(4) Dans les deux familles "trop à l'aise" de la population des employées, les mères sont femmes de service dans d'autres écoles - "Elles se mêlent de juger le travail de leurs collègues", de "comparer le travail des enseignantes", déclenchant "des histoires".

"Ce sont des gens qui ont tous un bagage", "il semble qu'en gros, l'école et la famille aient la même optique pour l'enfant" - "Il y a accord intellectuel". "Ce qui est gênant avec beaucoup de parents, c'est qu'ils ne se doutent pas qu'il puisse y avoir des apprentissages en petite section" ... "les conversations portent surtout sur le comportement des enfants", "les problèmes matériels". Or, avec les parents intellectuels, l'enseignante est gratifiée, elle retrouve ses préoccupations. Chaque maîtresse, en des termes divers, signale que "ceux qui s'intéressent le plus sont les parents enseignants" ... "Ils savent ... ils vont dans le sens de l'école".

La description du "parent idéal" précise le type d'accord, de soutien mutuel existant entre les familles intellectuelles et l'école :

= "Le parent idéal d'enfant de petite section est celui qui aurait le temps de s'occuper de son enfant affectivement (5), qui aurait pu lui apprendre différentes techniques, différentes habiletés lui permettant de bien s'intégrer à l'école" (6) "qui aurait le temps de faire des promenades avec lui, d'éveiller son intérêt" ... "qui parlerait beaucoup avec l'enfant

(5) "L'enfant ne profitera de cette classe que s'il est équilibré", "disponible", "heureux".

(6) "y compris s'habiller, se déshabiller, lacer ses chaussures, manger seul avec des couverts ..." (pour ceux qui restent à la cantine).

afin que celui-ci comprenne ce qu'on lui dit et qu'il puisse lui aussi parler".

= "Le parent idéal pour nous, c'est le parent équilibré, qui donne un enfant équilibré, éveillé".

= "Ce sont des parents qui ont eu ce qu'il fallait pour s'épanouir et qui donnent à leur enfant à ce niveau le début de la qualité de la réussite".

= "Ce sont des gens qui viennent chercher le plaisir d'un accord avec moi".

Cette dernière phrase semble particulièrement réversible. Le plaisir existe aussi du côté des enseignantes. D'ailleurs, certaines précisent : "Ce sont des parents que l'on aime voir, "avec qui l'on a plaisir à échanger", "qui secondent l'école" (7).

L'expression "seconder l'école" est essentielle. Elle résume les bases de l'accord. Familles et écoles se soutiennent mutuellement, confortant un ordre et des valeurs établies.

Les faisceaux de convergence les plus marqués se précisent plutôt dans cette étude en direction des cadres moyens. Avec eux les tensions

(7) Ils sont les "suppléants actifs des enseignants" au sens où l'entend Mme TERNY chargée de mission au Ministère de l'Éducation.

liées au statut social sont réduites au minimum et ne perturbent pas les relations. En effet, une fraction des intellectuels s'impose et pose problème aux enseignantes.

= "Les parents qui veulent tout démonter des mécanismes intellectuels nous mettent dans l'embarras".

Les questions qu'ils posent sont souvent vécues comme une "provocation". Les maîtresses craignent "d'être mises en échec", "d'être obligées de se justifier".

= (à propos de mères femmes de cadres supérieurs)
 "Ce sont des mères qui ne travaillent pas. Elles ont tout le temps de lire ; elles se réunissent les unes chez les autres, suivent des conférences et viennent le soir vous faire la leçon. Elles sont pointilleuses, critiques ..."

= (Père ingénieur, mère cadre supérieur)
 "Ces gens là sont des empoisonneurs avec leurs questions, ils me forcent à me justifier".

= (Père professeur de faculté)
 "Il a accaparé la réunion, l'a tout de suite placée à un niveau élevé". Evidemment il dominait le problème, demandant les buts éducatifs de chaque activité".

Ces rencontres critiques avec les cadres supérieurs ne sont pas entièrement négatives ou insatisfaisantes pour l'institutrice, "c'est surtout la situation qui est déplaisante", "on aimerai mieux apprendre dans d'autres circonstances" - "intellectuellement les rencontres sont positives si on fait abstraction des vexations".

- Les parents employés sont en général "intéressés" par les activités de la petite section. Cependant, les maîtresses semblent signaler une espèce de passivité, de manque d'esprit critique quelque peu irritant : "ils trouvent tout bien sans question", "ils boivent ce que je dis, c'est tout", "jamais de refus de leur part", "il y a chez eux un très grand respect de l'école", "ils sont presque trop d'accord".

Si l'adhésion aux valeurs de l'école est en soi satisfaisante, la dynamique par laquelle s'obtient ce résultat l'est beaucoup moins. Les enseignantes ont une soif d'apprendre ; c'est pourquoi leurs relations avec les couches supérieures socialement à elles ne sont pas dramatiques malgré la forme.

- Pour les autres parents (ouvriers, personnel de service, commerçants), "la pédagogie ne les intéresse pas" ou "ils ne la comprennent pas". Les attitudes prises par ces familles "désarment" les enseignants, les nient :
 - = un père chauffeur se demande "ce que l'on fait dans cette classe, traite les occupations de "foutaises" et se demande quand son enfant va faire des choses utiles",
 - = un père ouvrier trouve "qu'à l'école il faut du rendement". "Tous les jours, l'enfant doit rapporter un dessin ou quelque chose qui prouve qu'il a travaillé". "Ce qui n'est pas contrôlable, c'est de l'amusement". "La mère déplore qu'on ne s'occupe pas de ce qu'il sait : compter jusqu'à 50, réciter son alphabet ...

= Pour bon nombre de parents appartenant à ces couches sociales :

"Les enfants ne font absolument rien : ils jouent et dessinent."

"Ils font des choses qui ne leur serviront à rien".

"On ferait mieux de commencer à leur apprendre les bases ... ils mettent déjà si longtemps à les apprendre".

"Ils perdent leur temps plutôt que de lire".

"L'école leur apprend à "gâcher" et elle entraîne des dépenses" (papier, stylos, feutres réclamés par les enfants à la maison).

"C'est un mauvais départ dans l'école que de commencer avec toutes ces salades (= occupations de la classe)".

"Il faudrait débiter avec des choses plus sérieuses car les enfants d'aujourd'hui ne pensent qu'à jouer" (8).

Certains parents justifient ainsi leurs absences aux réunions : "j'irai à l'école quand l'enfant commencera à apprendre, quand le travail sera plus sérieux". Une maîtresse résume ainsi la situation : "Ces parents viennent dans l'école mais ne pénètrent pas la classe".

(8) A noter que dans le nouveau programme des écoles maternelles (septembre 1977), on critique le rôle essentiellement pédaeutique joué par la maternelle autrefois. Il n'est plus question de "savoirs" mais de "savoir faire", "de savoir être". Le rôle subtil assigné à la maternelle par ce texte ne risque-t-il pas d'accroître la distance entre les couches populaires et l'école ?

Une collaboration familles/école peut exister avec toutes les classes sociales mais celle-ci revêt un sens différent suivant la forme qu'elle prend. J'ai retrouvé dans toutes les classes des collaborations identiques pouvant se classer ainsi :

a) une collaboration type "dons" liés à la profession des parents"

Elle existe avec toutes les classes de parents. Du fait qu'elle est fréquente, ce sont surtout les "parents qui n'apportent jamais rien" qui se font remarquer.

Nous avons vu que l'école maternelle dispose de fonds insuffisants pour la pédagogie qu'elle voudrait mener. De ce fait, elle sollicite souvent les familles, accepte leurs "dons".

- = Des parents coiffeurs cèdent à l'école des perruques défraîchies. Elles serviront à l'atelier "déguisement"- théâtre" ainsi que de nombreuses pièces de vêtements apportées par d'autres parents.
- = Des mamans infirmières, chimistes, fournissent des pots de verre qui deviendront : aquariums, pots de peinture, récipients à graines, à crayons ... Elles apportent aussi des pipettes qui serviront à de nombreuses manipulations.
- = Des parents tenant un café apportent des stocks de capsules, de bouchons. Ces objets seront collés, entreront dans les jeux mathématiques, les jeux de tri...

- = Un père menuisier fournira une classe en chutes de bois pour l'atelier menuiserie ; un autre confectionnera des boîtes de rangement et du petit mobilier.
- = De grands morceaux de tapis et moquettes en provenance de stands d'expositions rendront confortables le "coin bibliothèque" et le "coin repos".
- = De vieux pneus seront appréciés pour l'éducation motrice.
- = Les parents confiseurs en proposant gâteaux secs et bonbons recevront également un accueil enthousiaste de la part des maîtresses.
- = Tout est utilisé en maternelle : albums de papier peint, journaux, listings d'ordinateurs, bandes de magnétophones, vieux téléphones, instruments de cuisine, pots de yaourts ... Chaque parent participe suivant ses possibilités ; tout matériel apporté à l'école est apprécié.

b) Une collaboration aux activités de la classe
"selon la disponibilité" existe également.

Elle est déjà moins neutre que la précédente car elle ne touche qu'un petit nombre de familles.

- = La formule "atelier" touche, dans les classes étudiées, les mères sans professions mais

appartenant aux couches intellectuelles,
(atelier cuisine, atelier bibliothèque)(9).

= Les aides de type "accompagnement" (mères accompagnant les enfants à la piscine, au zoo, à la poste, en forêt ...) touchent également des mères au foyer, mais les institutrices les "choisissent" ("Il faut pouvoir avoir confiance"). Leur choix se porte sur des mères appartenant aux couches moyennes ou supérieures (10).

= La collaboration "confection-réparation" appartient, elle, de préférence, aux artisans et travailleurs manuels (pères et mères). Ces parents confectionnent des rideaux, des coussins, des casiers, de petits meubles pour les ateliers, un théâtre de marionnettes... Ils sont les bienvenus pour les réparations de jouets, de stores ... et en général pour toute aide matérielle (cuisson de gâteaux, mise en place de décors, installation de fête ...).

Quelle que soit leur appartenance sociale, ces parents entretiennent des relations privilégiées avec l'école. Ils ne sont jamais signalés "mal à l'aise" ou "trop à l'aise". Ce type de collaboration a un pouvoir intégrateur. (Les parents sont reconnus et ils reconnaissent l'école).

(9) Voir chapitre précédent : "les ateliers".

(10) Une assurance collective est prise par l'école en début d'année pour 4 ou 5 mamans qu'elles choisissent parmi les personnes disponibles au moment.

- c) Une collaboration s'instaure nécessairement entre l'école et les familles qui montrent des intérêts identiques ou non opposés aux siens

Ce type de collaboration peut, ou conforter le projet de l'enseignant, ou le modifier, ou l'initier.

Les enseignants sont confortés dans leurs projets, leurs valeurs, quand les familles manifestent leur accord, quand les idées qu'elles suggèrent appartiennent au même univers culturel que celui de l'école. Les partenaires ne sont point déroutés et se soutiennent. Ainsi les institutrices ont précisé un accord maximum avec leurs collègues :

= "dans cette classe, ceux qui s'intéressent le plus sont les parents enseignants".

= "Ils ont la possibilité, une façon d'être avec leurs enfants proche des nôtres".

= "Ils sont équivalents, ils vont dans le sens de l'école car ils savent".

L'exemple suivant illustre la connivence :

= "Quand V. rentre chez lui, sa mère le fait travailler avec sa soeur qui est en CP. Elle leur fait faire beaucoup d'exercices sous forme de jeux : par exemple : relier des choses de même nature, de même couleur ... classer des objets ... aussi le plus petit est déjà très fort en manipulations mathématiques" (père ingénieur, mère institutrice).

L'une des lettres de parents sollicitant un passage anticipé au CP et jointe en annexe (lettre I) émane de parents enseignants : Elle me paraît caricaturale de l'identité d'intérêts entre ce type de famille et l'école. Elle conforte des façons de voir et d'être face aux enfants (cette lettre a sans doute eu toutes chances de jouer son rôle).

Si la compréhension est particulièrement nette entre collègues, elle est également signalée sous des formes diverses avec tous les membres des classes moyennes et supérieures : ex. :

= (Père ingénieur, mère secrétaire de direction)

"La maman fait parler B après la séance de marionnettes. Elle a noté les réactions et paroles de sa fille. Elle me les a apportées pour qu'on en discute. Elle m'a demandé d'assister aux autres séances pour refaire l'expérience."

= (Père Directeur commercial dans une maison d'édition, mère sans profession)

"De temps en temps, le père de D peut avoir quelques spécimens de livres pour enfants. Les parents les testent à la maison en racontant chaque soir une histoire à leurs enfants. Ce sont les livres qui ont le plus intéressé qui sont là au "coin repos-bibliothèque".

= Une mère dessinatrice d'art reproduit à grande échelle les illustrations de contes. Ces tableaux servent aux moments de langage.

= Quelques parents, occasionnellement, demandent "à vivre un moment de classe". Ont fait cette

demande : une mère secrétaire, une mère inspecteur des PTT, une assistante sociale, une femme de médecin, une puéricultrice, un chercheur, un agent technique. . "Des discussions intéressantes" ont à chaque fois suivi ces rencontres.

= Des échanges "passionnants et utiles" sont également signalés avec les parents exerçant des professions médicales (II) ou para-médicales. Les maîtresses sollicitent souvent l'avis de mères psychologues, orthophonistes...

Certaines familles, par l'assurance de leur projet concernant leurs enfants, influencent la dynamique de la classe :

= "Monsieur T serait favorable aux groupes de niveau dès cette petite classe. Il a remarqué, lors de ses visites, des performances différentes entre les enfants. Il pense également que son fils a dépassé les états décrits lors de la réunion et me demande une attention particulière pour son enfant qu'il juge en avance pour son âge. Par la force des choses, je sens que je m'occupe plus de cet enfant sachant que les parents étudient tout." (Père assistant en faculté).

(11) à rapprocher de l'information donnée par la SÔFRES (fév. 78) :

- les enseignants classant les professions en fonction de leur prestige citent 91 fois sur 100 le médecin.

= (une mère au C.N.R.S.)

"Madame R souhaite que sa fille soit occupée à l'école à des activités scolaires. Elle n'aime pas la voir jouer aux voitures quand elle arrive. Je donne donc un travail à la petite lorsqu'elle attend sa mère ; elle joue alors que les autres enfants sont aux ateliers. Heureusement que tous les parents ne me créent pas tant de complications !".

= "Aujourd'hui j'avais prévu des activités autour de la petite poule rousse mais le projet est repoussé, Fanny est arrivée de voyage et a rapporté tous ces objets africains - On ne pouvait faire autrement que de s'y intéresser, les parents sont tellement attentifs à l'école" (parents H E C).

Par leurs intérêts transportés avec enthousiasme sur le terrain de l'école, certaines familles régulièrement initient des projets :

= Fanny et ses parents étaient si heureux de faire part de leurs découvertes aux autres enfants, que nous avons travaillé à partir de cet apport"

= "La maman de Véronique a pensé que fêter l'anniversaire de sa fille dans son appartement serait plus sympathique pour tous les autres enfants. De plus, des fenêtres, on a une vue sur l'école et les enfants n'avaient peut être jamais vu leur école d'en haut ...

Nous sommes tous montés au quinzième étage dans le grand appartement, nous avons découvert la cour, la classe, les rues ... c'était une

excellente idée. Nous sommes même remontés chez cette maman pour vérifier certaines remarques des enfants"... (mère sans profession, femme d'architecte).

= "très souvent les enfants emportent des livres qui leur ont plu, nous les relisons ensemble ; des disques qu'ils aiment, nous les écoutons ; leurs objets préférés, on en discute ..."

Dans l'idéal, l'attitude "d'acceptation des propositions" vise à "jeter un pont entre l'école et les familles". Cependant, les suggestions des familles, les apports des enfants déroutent plus ou moins l'école - "Certaines idées se prêtent à développement, sont intéressantes , d'autres sont à éviter ":

= "Que voulez-vous que je fasse d'un disque sur P. PERRET ? L. MARIANO ? Que diraient les autres parents si on apprenait ce type de chanson à l'école ?

= "Quelques petits apportent les bandes dessinées de leurs frères plus âgés, c'est impossible d'en tenir compte ! Evidemment je dis un mot gentil aux enfants mais ils ne sont pas très heureux si on ne les raconte pas aux autres ..."

Eviter la coupure entre l'école et les familles s'avère difficile en ce qui concerne les familles populaires - J'ai vu cependant certaines maîtresses se saisir de nombreuses occasions de la vie de tous les jours pour signer leur volonté d'entrer en contact avec tous les milieux sociaux.

- = Des grains de café, des cailloux, du sable, des copeaux ... recueillis dans les poches de certains enfants, ont été fixés par collages sur de petits tableaux.
- = Un petit mouchoir décoré, trouvé dans une autre poche, a été admiré par tout le groupe d'enfants. Le motif a servi de point de départ aux activités graphiques de la journée.
- = Toute la classe, durant plusieurs jours, s'est trouvée mobilisée autour d'une poignée de ballons-réclame apportés par une fillette. Les ballons ont donné naissance à de joyeux jeux moteurs et de multiples activités sensorielles.
- = Quelques clous confiés par un père bricoleur furent utilisés à "l'atelier bricolage" sans remarques désobligeantes aux parents en infraction (interdiction d'apporter des objets blessants).
- = Une maman a été invitée à faire la toilette de son bébé en classe (mère étrangère).
- = Une autre est venue présenter les costumes de son pays. . .
-

Tous ces exemples concernent des enfants et des parents de milieux populaires. Cependant : alors que les enfants des couches favorisées apportent avec assurance des objets de chez eux, qu'ils insistent pour que les maîtresses considèrent leurs apports, l'enfant de milieu populaire en général ne montre pas ce qui lui appartient. Ce sont les

maîtresses qui, en mouchant un nez, en calinant un enfant, découvrent des "trésors". Ce sont elles qui se saisissent d'un détail susceptible d'intégrer l'enfant et sa famille dans cet autre milieu. Ce sont elles qui initient les contacts, qui "tentent de deviner ce qui va pouvoir accrocher". Face à ces familles l'institutrice est déroutée ; elle doute d'autant plus que la réponse des familles est elle aussi à interpréter, n'est pas immédiatement satisfaisante voir très souvent décevante.

V-3 - Les attitudes des parents face aux productions des enfants - leurs effets.

Les entretiens recueillis ne précisent pas cette attitude pour tous les parents. J'ai cependant relevé 54 remarques concernant ce thème (I2).

Tableau n° 36

Attitudes des parents face aux productions de l'enfant

Nbre de parents concernés: par catégories sociales	Attitude de valori- sation	Attitude de dévalo- risation	Attitude d'estima- tion
11 cadres sup et prof. lib.	5		6
9 cadres moyens	9		
4 artistes	4		
10 employés	4	2	4
12 ouvriers	4	7	1
8 commerçants	1	2	5

(I2) Ces remarques ont été recueillies dans les 15 classes.

Les parents de tout milieu peuvent féliciter leur enfant (et j'ai pu l'observer). On s'extasie devant un dessin, une peinture, un découpage, un papier collé ... mais beaucoup de ces attitudes "positives" font partie de la routine des entrées et des sorties de l'école maternelle. "Les parents disent c'est beau", "c'est bien" mais ce sont des paroles mécaniques". De toute façon, féliciter son enfant est une "attitude normale compte tenu de leur âge" (8 Maîtresses sur 15 précisent la normalité de cette attitude). Trois d'entre elles ajoutent : "et compte tenu de nos conditions de travail," suggérant par là les prouesses qu'elles estiment réaliser, prouesses justifiant une certaine attente de reconnaissance de la part des familles.

Dans ce contexte, on peut penser que si les maîtresses remarquent et signalent particulièrement certaines attitudes c'est que les comportements dont elles font état sortent de la neutralité. En effet :

Les parents qui valorisent le travail de l'enfant valorisent également la maîtresse et, au travers d'elle, l'école et ce qui s'y fait.

Avec toutes les familles classées en "attitude de valorisation", on note au travers des expressions un accord, une sensibilisation, une collaboration à double sens : "On échange des recettes de travaux manuels", "on échange des idées", "on se passe des documents", "on se montre comment faire".

De plus :

- = Dans chaque famille les travaux des enfants "sont en bonne place" : Certaines familles encadrent des peintures, des dessins ... pour l'entrée, le salon où les tableaux de graines, pieds de lampes, cendriers font déjà bon effet.
- = Des graphismes "particulièrement réussis" sont reproduits par les familles même sur des coussins, des cartes de Noël, des faire-parts de naissances ...
- = Des "commandes" sont passées pour les amis et les parents (les enfants fabriquent plusieurs objets exposés à la fête de fin d'année, puis achetés par les familles).
- = Des mamans reproduisent avec leurs enfants certaines "oeuvres" : bougeoirs pour la table de Noël, guirlandes, papiers découpés à poser sous les gâteaux ...
- = On reprend à la maison "les recettes" manipulées en classe : pâte à pain, gâteaux, fromage ... l'enfant emporte "goûter à la maîtresse" ce qu'il a réalisé de nouveau chez lui.

Tous les "apprentissages" de l'école apparaissent ici valorisés, renforcés (13).

(13) On comprend parfaitement le sens de la description du parent idéal "parent avec qui l'on a plaisir à échanger, qui seconde l'école", "des équivalents".

Ouvertement les parents manifestent leur accord, leur adhésion à la pédagogie :

- = les mères "portent les colliers" fabriqués à leur attention pour la fête des mères (boules de terre enfilées, perles de bois, colliers de graines),
- = pères et mères jouent avec leurs enfants à l'occasion de mardi-gras : "masques sur le visage", "chapeaux sur la tête des parents"(14).

Une fois de plus, on remarque une compréhension maximum avec les cadres moyens : neuf familles sur les neuf considérées adoptent des attitudes à la fois valorisantes pour leurs enfants et pour l'école.

Cadres supérieurs et professions libérales bien que valorisantes (car "s'intéressant aux productions de l'enfant" et au travail de l'école) ont tendance à "estimer les travaux des enfants en comparaison à d'autres". Il n'est pas rare que les parents "feuilleter l'album de leur propre enfant feuilletent ceux des autres à côté".

Il n'est pas rare non plus que les parents félicitant leur fils ou leur fille lui signalent "qu'il devrait s'appliquer comme le petit X",

(14) A ce propos, j'ai entendu certaines mères de milieu populaire déclarer : "Au moins ceux-là ne craignent pas le ridicule "signalant leur incompréhension, voir leur désaccord face à de telles pratiques.

"qu'il devrait peindre comme Y". Certains parents demandent également aux maîtresses de "situer leur enfant" (par rapport à leurs camarades de la classe, par rapport aux stades décrits en psychologie, par rapport aux enfants de la classe parallèle ...). D'autres s'enquièrent des "critères de réussite à cet âge". Face à "l'insistance de quelques parents", certaines maîtresses "montrent les productions d'enfants du même âge, en discutent" ; le plus souvent elles "résistent pour le principe" "refusant d'installer la compétition à la maternelle" mais "les parents jugent cependant des performances comparées" en d'autres occasions (expositions de travaux, dessins qui sèchent sur une table ...). Il semble que l'attitude d'estimation chez des classes aisées repose sur l'inquiétude :

"mon enfant n'est-il pas en retard ?"

"redouble-t-on en maternelle ?"

"que puis-je faire pour l'aider ?"

"qu'avez-vous appris pendant l'absence de J.P. ?".

L'enfant est déjà l'écolier en puissance, il s'agit de commencer à l'accompagner dans sa scolarité en maîtrisant parfaitement tous les paramètres.

- Quatre parents employés comparent également les productions de leurs enfants à celles des autres. L'inquiétude face au futur élève n'est pas nette. Les remarques des parents signent plutôt l'envie (Des parents "ont envie d'une céramique comme celle du petit X", "d'un tableau

comme celui de Y", les teintes utilisées par Sébastien sont plus harmonieuses que celles dont se sert leur fille", "on espère qu'Antoine sera aussi adroit que son voisin", "on aimerait que Claudine fasse des progrès aussi rapides que sa camarade", "on constate avec satisfaction que Valérie prend de l'assurance ...", "on craint qu'Audie ne soit pas capable ...").

- "L'évaluation" des commerçants revêt une forme très spécifique, c'est une "évaluation marchande" qui choque profondément les enseignants (I5), entre en conflit avec ses valeurs .
- "La dévalorisation " des productions de l'enfant est surtout (dans ce petit échantillon) le fait des ouvriers. Elle est aussi signalée chez les employés et les commerçants (estimation nulle du produit).

Selon les institutrices, les parents "devant elles-mêmes et devant leurs enfants" n'hésitent pas à proférer des jugements défavorables : "ce n'est pas beau", "c'est franchement horrible", "qu'est-ce que c'est cette horreur !", "tu n'as pas appris grand chose depuis le début de l'année", "tu ne fais donc que des griboillages" ...

Même si les familles ne disent rien, elles "manifestent leur peu d'intérêt et leur désap-

(I5) Voir paragraphe 1 de ce chapitre (Attitudes dans l'école et face aux enseignants.

probation".

- = "Des mères mettent avec indifférence dans leur poche les feuilles que leurs enfants leurs tendent".
- = "D'autres froissent ou plient sans respect".
- = "Des travaux sont laissés à traîner sur les tables "(alors que les maîtresses les ont donnés aux parents) ; "certains sont mis à la poubelle de la classe", "la plupart vont à la poubelle des immeubles" ...
- = "Jamais un mot gentil à leurs enfants à propos de leurs activités à l'école" ... "encore bien moins à la maîtresse" ...
- = "On me demande pourquoi j'affiche des barbouillages".
- = "Il n'est pas question que les mamans portent les colliers ..."
- = "Les objets préparés pour l'exposition restent après la vente". "Si on les propose gratuitement, les familles les refusent".

Le rejet du travail de l'enfant, l'indifférence face à ses productions sont vécus par les maîtresses comme une dévalorisation de leur propre travail, une méconnaissance de "leur objet professionnel".

En effet à discuter

= "Ces gens là ne reconnaissent pas l'école, ils me tuent" précise une institutrice .

Il semble en effet que de telles attitudes, par le choc qu'elles opèrent, "tuent" la maîtresse. Celle-ci est si "désorientée" qu'elle est "anéantie". Elle se vit d'autant plus niée que d'autres parents la gratifient.

Dans les écoles où toutes les classes sociales cohabitent (comme dans cet échantillon) les attitudes décrites pour ces douze familles populaires apparaissent encore plus "dysfonctionnelles". Le pouvoir négatif qu'elles exercent sur l'école conduit à leur rejet ou au moins à une mise à distance.

= "Ces parents qui se moquent de l'école, qui n'accrochent à rien, on les fuit, on les évite" ...

= "Quand on sait que l'on va hériter de ces familles, on en frémit d'avance ...".

V-4 - Les parents et la discipline à l'école

La "discipline" à l'école maternelle découle des objectifs (I6) poursuivis et de la pédagogie mise en place dans cet établissement.

(I6) Voir l'évolution des objectifs de l'école maternelle par E. PLAISANCE et O. BAUDELLOT cahier n° 9 du CRESAS 1973.

Aujourd'hui, la pédagogie pré-élémentaire se base sur l'épanouissement de la personne, l'absence de contrainte et de programme imposé :

"Tout se situe au niveau d'une conciliation souvent difficile à atteindre entre la spontanéité de l'enfant et la soumission aux règles, entre la liberté d'exercice de l'institutrice et son acceptation des textes en vigueur, entre le respect du rythme naturel et l'enseignement des connaissances nécessaires" (I7).

- "L'école maternelle doit répondre au souci d'une préparation lointaine de la conquête de l'autonomie et de l'indépendance d'esprit.

Ces finalités excluant à l'évidence l'application de moyens d'éducation tels que la contrainte, la menace, la peur ou le laisser faire" (I8).

Dans le nouveau programme des écoles maternelles (I9) on relève une nouvelle fois l'idée de liberté à accorder à l'enfant. C'est à partir de son action qu'il progressera. La pédagogie jouera sur "l'étonnement", "la provocation", la "surprise", "le déficit" pour favoriser le développement de toute sa personne (20).

(I7) La Documentation française illustrée (avril 1975) p. 16.

(I8) Colloque de la C.N.A.F, 20 et 24 sept. 76 p. 28 (intervention de Mme TERNY chargée de mission au Ministère de l'Education).

(I9) B.O du 1/10/1977.

(20) Cette idée d'une éducation qui s'adresse à l'enfant dans sa totalité et dans un climat de permissivité était déjà très présente dans : "Les orientations de l'Ecole Maternelle Contemporaine" Paris - Nathan 1972.

En petite section notamment, l'enseignant s'appuiera sur la vie émotionnelle : "on multipliera les occasions de se réjouir en commun, de rire, de manifester joyeusement son étonnement devant des surprises destinées aux uns et aux autres". La pédagogie s'exercera dans un climat de liberté : "le tout petit réclame surtout un climat permissif et familial".

Chaque institutrice, lors de ses rencontres avec les familles, a de nombreuses fois précisé individuellement ou collectivement le style de vie et le climat de l'école.

- Ce sujet fait partie des échanges "intéressants" et gratifiants que l'école a avec les familles "à l'aise" notamment et avec toutes les familles dont les préoccupations ou les aspirations rejoignent le programme de la classe :

= (à propos de parents cadres moyens et supérieurs)

"Sur le fond on est d'accord, on est d'accord en gros sur les façons de s'y prendre"

Les maîtresses signalent par ce type de remarque, la non gravité des conflits qui les opposent à ces groupes de familles.

Quand des problèmes de comportements sont évoqués pour les enfants des couches supérieures et moyennes, ils le sont de façon dédramatisée et souvent avec une nuance d'admiration :

= "Ce sont des enfants remuants mais ils sont

si vivants ! "

= "Ils font des sottises comme de vrais gosses de bons petits diables quoi ! "

= "Ils font souvent du bruit, sont très bavards mais ils parlent si bien, qu'on les écoute par plaisir."

= Avec un sourire, certaines maîtresses qualifient ces enfants de "gentils petits poisons" et ajoutent :

"Un enfant de cet âge en bonne santé doit s'exprimer", "on n'aime pas les enfants trop sages"

- Le ton et le vocabulaire changent (21) quand les institutrices évoquent leurs conversations avec certaines familles populaires, leurs rapports avec les enfants de ces milieux :

= "Pour bon nombre de familles populaires, l'enfant est un être à dresser"

(21) A noter que le ton et le vocabulaire changent quel que soit le thème abordé.

Le fait de rester à la cantine, d'être propre ou sale ne produit pas le même effet sur la maîtresse selon que l'enfant est fils d'ouvrier ou fils de bourgeois, ex. :

= La cantine, la garderie "fatiguent" les enfants de milieux populaires. Ce sont des expériences qui "socialisent" les enfants de milieux aisés.

= Les enfants propres, coquets sont admirés mais la propreté joue contre certaines familles étrangères (ex : les portugais "trop propres" paralysés par leurs vêtements).

= Enfants sales "repoussants"/enfants "d'artistes" ou d'intellectuels pris en charge par l'école.

.../ ...

- = "Les familles ne comprennent pas que l'on ne soit pas plus sévère"
- = "Certains parents nous demandent de sévir et trouvent que leurs enfants sont mal habitués à l'école".

Pour d'autres :

- = "L'enfant est roi". Les familles croient qu'il s'arrangera en grandissant, il ne faut rien lui dire quand il est petit"
- = "On lui laisse tout faire pour qu'il soit heureux"
- = Les maîtresses doivent dans ce cas : "supporter les enfants puisqu'elles ont choisi de s'en occuper ..."

Quand il s'agit de renforcer la discipline, les enseignantes s'émeuvent ("pauvres gosses !").

..(21)

- = Bijoux refusés (objets blessants)/bijoux tolérés (en provenance de l'étranger, achetés au cours de voyage)...

Adultes et enfants vivent au coeur de relations complexes et chaque élément de la réalité ne fonctionne jamais de façon mécaniste. Il fait partie de l'ensemble de pratiques, de valeurs, de comportements qui s'étayent, se complètent ou s'opposent.

En ce qui concerne la discipline, aucun "problème grave" n'a été évoqué à propos des enfants et des parents des couches moyennes et supérieures. Chaque difficulté a trouvé sa solution dans la collaboration entre les partenaires.

Elles prennent le parti des enfants "soumis à des méthodes éducatives douteuses", "tentent de raisonner les familles "mais ne pensent pas pouvoir changer les parents" ("quelle distance à franchir pour ces gens !").

= "Les parents viennent chercher le gosse avec un martinet. Ils ne frappent plus devant moi mais frappent dès la porte de l'école ou sur le chemin de la maison (pères chef d'équipe et magasinier).

= "Madame X m'a indiqué un moyen infaillible pour faire participer sa fille : les coups. C'est ce qu'elle fait à la maison Elle avait demandé à la crèche qu'on se serve de cette méthode chaque fois qu'elle n'était pas sage ou n'obéissait pas" (mère sans profession, père ouvrier en usine).

= "Les petites T et R tremblent dès que je m'approche d'elles. Il faut dire qu'elles sont souvent battues chez elles si l'on s'en réfère aux marques. Les mères ne comprennent pas qu'elles fassent ce qu'elles veulent en classe ..." mères : étagère et câbleuse).

= Les parents de V et S abordent toujours leurs enfants en hurlant. Je suis obligée d'intervenir - Leurs enfants sont comme de pauvres petites bêtes traquées (enfants de cariste et employé de nettoyage).

Quand il s'agit "des enfants rois" et de leurs parents, les maîtresses passent de l'émotion à la colère et surtout à la déception (14 familles signalées dans cette catégorie).

- = "Ce sont des gens qui se moquent de nous ...
- = "Ils se moquent de tout ce que l'école peut dire !"
- = "Ce sont des gens incapables d'éduquer leurs enfants - Ils ne comprennent rien. On ne parle pas le même langage"
- = "Ils sont sourds à l'école je suis complètement désemparée"
- = "Ce sont des parents odieux, leurs enfants aussi, nos rapports ne sont réellement pas satisfaisants"
- = "Les enfants odieux sont bien adaptés à l'école mais pas à la classe. Ils ne font rien mais ne sont pas malheureux. C'est le catch qui rendrait le mieux si on pouvait organiser des combats ! ..."
- = (à propos d'enfants fils d'ouvrier électricien, d'ouvrier mécanicien, de vendeur, de mère sténo-dactylo célibataire)
 - "Ils ne s'intéressent à rien de ce qui se fait, c'est très pénible, décevant..... deux minutes d'attention et ils font des pistolets avec tout ce qui leur tombent sous la main ..."
- = (à propos d'enfants, fils de plombier et d'éboueur)
 - "Ils font du chahut, se battent continuellement, rien ne les retient, je ne sais quoi faire avec eux".
- = (à propos d'enfants de manoeuvres et d'employés)
 - "Je suis très déçue et désemparée devant de

tels enfants. Rien de ce que je prépare ne les intéresse. Ils détruisent tout, font du mal aux autres."

= (à propos d'enfants étrangers, fils d'O.S)

"A longueur de journée ils se battent, se griffent, ennuiant les autres. C'est difficile de les neutraliser. Ils me démolissent et démolissent la classe"

= (à propos d'enfants d'une cité populaire)

"En ce moment, ils ont le génie de la destruction. Ils cueillent toutes les fleurs de la pelouse pour le plaisir de les piétiner. Evidemment ce que l'on fait en classe ne les intéresse pas, comment pourrait-il en être autrement ?" (22).

- L'observation des relations parents-institutrices lors des sorties montre que le sujet discipline est fréquemment abordé par les parents "mal à l'aise".

Les petites phrases répétées inlassablement :

= "Il a été sage aujourd'hui ?" (à l'adresse de la maîtresse),

= "tu as été sage au moins ?" (à l'adresse de l'enfant),

dépassent semble-t-il le simple contenu de l'interrogation.

(22) Ce type d'enfant est d'autant plus "remarqué" par l'école maternelle et d'autant plus difficile à prendre en charge que les classes sont chargées. (On comptait en janvier 1980 : 38,7% de classes ayant entre 26 et 30 élèves, 43% ayant entre 31 et 35 élèves et 7,5% dépassant les 35 élèves : document 4928 - SEIS janv. 80).

Certaines maîtresses perçoivent "un biais pour entrer en contact avec l'école". Elles s'en saisissent comme tel. Elles répondent brièvement à la question des parents et "enchaînent sur un sujet plus pédagogique".

D'autres institutrices agacées se lassent :
 "Tous les jours la même question ! j'attends autre chose de la part des familles ! Ces gens-là ne s'intéressent qu'à la sagesse et au pipi-culotte" ...

En général, le fait de n'aborder avec les parents que des "sujets élémentaires" frustre les maîtresses et explique qu'elles se complaisent avec d'autres adultes plus gratifiants pour elles.

Ces adultes sont gratifiants d'une part, par la qualité des contacts qu'ils entretiennent avec l'école mais, d'autre part, également par les enfants qu'ils confient à cette même école et qui permettent à l'enseignante d'exercer son métier de façon satisfaisante (23).

L'évocation des enfants "odieux" et de leurs parents semble particulièrement significative du prix que les maîtresses accordent à la possibilité d'exercer leur métier selon certaines images (24).

(23) Voir chapitre suivant les définitions de l'enfant idéal.

(24) Une recherche est en cours à l'Université de Toulouse-Le Mirail depuis janvier 1979.

Le groupe ARPEGE (Action-Recherche en direction des parents et des enseignants

.../...

Les différents conflits qui les opposent aux familles populaires (discipline, contenus scolaires) les laissent démunies car elles se vivent niées dans leurs intérêts et leurs objectifs.

L'ensemble des documents recueillis pour cette enquête montre que, selon leur appartenance sociale, les parents entretiennent très précocement des relations différentes avec l'institution scolaire. Les points IV et V (25) de ce long chapitre se sont proposés d'approcher une dynamique complexe et certains de ses effets (26).

..(24)... dans des groupes éducatifs) travaille à une autre image de la façon d'exercer le métier.

Cette recherche a pour objectif le développement de pratiques co-éducatives entre parents et enseignants afin de lutter contre les difficultés d'adaptation de l'enfant à ses milieux formateurs.

L'expérience se déroule au niveau préscolaire et primaire (cours préparatoire) dans une cité d'habitat à dominante populaire.

(25)-Point IV : Diverses occasions de rencontres familles/écoles

-Point V : Les attitudes des parents
(= face à l'enseignant et dans l'école ; face aux activités de la classe ; face aux productions de l'enfant ; face à la discipline)

(26) Le point suivant précisera certains rapprochements possibles entre la situation des enfants en classe et les relations de leurs familles avec l'école.

Par le biais de leurs dispositions et de leurs compétences, les parents de milieux socio-culturels favorisés agissent sur l'école, ses structures mais aussi sur l'enseignant au niveau personnel et professionnel.

Dans des classes où toutes les couches de population se trouvent rassemblées (comme c'est le cas pour l'échantillon étudié), ces parents présentent, voir imposent, des modèles de familles gratifiantes pour l'école à différents égards. Parents et enfants gratifiants ont tendance à s'ériger en "normes" malgré les conflits qui agitent les maîtresses.

Les attitudes et pratiques des milieux moins favorisés socialement et surtout culturellement, paraissent dysfonctionnelles car moins gratifiantes, voir frustrantes, pour l'école et les enseignants. Elles sont de ce fait appréciées en termes négatifs par rapport aux premières. Je tiens à préciser que les choix des institutrices appréhendés dans ce travail, les idées exprimées ne procèdent en aucun cas d'une intention délibérée (27) de leur part de hiérarchiser des valeurs, des comportements, des individus. Les situations qu'elles vivent sont conflictuelles. Elles sont elles-mêmes socia-

(27) Une institutrice m'a confié : "Il faudrait que l'on puisse prendre conscience de la façon dont on se comporte, de la façon dont on agit afin de ne pas être victime de jeux auxquels on se prête sans le savoir."

lement situées ; informées et formées de façon relative par rapport aux familles avec lesquelles elles sont en contact.

Les choix de l'école naissent d'une situation où tous les partenaires (enseignants, parents, enfants) s'affrontent dans leur totalité. A chaque occasion de rencontre, des aspects sociaux, culturels, psychologiques s'enchevêtrent. Aucun n'agit seul de façon simple et mécaniste.

La place des enfants dans l'école que l'on va maintenant tenter de cerner s'inscrit dans le jeu complexe des processus d'influence réciproque mis en lumière entre les familles et l'institution scolaire.

VI - Relations parents/école et situation des enfants au sein de la classe

Chaque entretien, bien que centré principalement sur les relations familles/école, comporte quelques commentaires sur les enfants :

- Pour 62 enfants les remarques sont élogieuses. Les maîtresses expriment leur plaisir de s'occuper de tels enfants. Ils sont dits :
 - = "parfaitement à l'aise"
 - = "bien intégrés"

- = "très bien dans leur peau"
- = "ne présentant pas de problèmes d'aucune sorte"
- = "vraiment agréables"
- = "adorables, amusants"
- = "vivants"
- = "gentils poisons"
- = " vrais gosses"
- = "très curieux"
- = "s'intéressant à tout"
- = "artistes"
- = "parlant bien", "s'exprimant comme des livres" ayant un langage très "châtié", "un vocabulaire riche".

Leurs parents exercent des professions qui les classent :

- cadres moyens : 21 familles
- cadres supérieurs, professions libérales :
20 familles
- employés : 10 familles
- ouvriers : 8 familles
- artistes : 3 familles
- Pour 23 enfants, les commentaires sont franchement négatifs. Ils sont qualifiées de :
 - = "odieux"
 - = "insupportables"
 - = "franchement instables"

- = "coléreux"
- = "indisciplinés", "agressifs", "bagarreurs"
- = "gênant les autres"
- = "ne s'intéressant à rien"
- = "destructeurs"
- = "parlant mal", "de façon incompréhensible".

Leurs parents exercent des professions qui les classent en :

- ouvriers, personnels de service : 12 familles
- employés : 6 familles
- petits commerçants : 5 familles.
- 55 enfants sont évoqués dans un vocabulaire beaucoup moins précis. Il s'agit d'enfants :
 - = "curieux" (= bizarres)
 - = "timides", "très timides", "craintifs"
 - = "nerveux", "boules d'épingles"
 - = "plutôt gentils"
 - = "assez bébés"
 - = "souvent malades", "maladifs"
 - = "souvent agaçants", "parfois irritants"
 - = "difficiles", "posant problème".

Leurs parents sont :

- employés : 14 familles
- ouvriers, personnels de service : 10 familles
- commerçants : 10 familles

- cadres supérieurs : 10 familles
- cadres moyens : 9 familles
- artistes : 2 familles.

Il y a-t-il un lien entre les relations que les familles entretiennent avec l'école et ces appréciations sur les enfants ?

Les commentaires ajoutés spontanément par quelques maîtresses indiquent que l'enfant n'est pas étranger à la dynamique appréhendée précédemment.

= "Entre la famille et l'école, il y a l'enfant.

Il vient à l'école, c'est en quelque sorte notre client. C'est au travers de lui, à cause de lui, pour et par lui que l'on a des contacts avec les familles, leurs familles. Aucune famille n'est neutre pour nous".

= "Suivant les réactions des familles, les contacts que l'on a avec elles, on sait à qui l'on a à faire et cela influe plus ou moins directement sur l'enfant ...".

= "Quand je vois des parents, (des mamans surtout), l'habillement, la façon dont elles s'expriment, ce qu'elles disent, la présentation, tout me dit à qui j'ai à faire. Il y a des gens biens, d'autres non".

Le portrait "d'enfant idéal" présenté par six maîtresses pouvait s'appliquer à chacun des 62 enfants élogieusement évoqués. Si l'on remarque que plus de 70% de ces enfants (44/62) appartiennent à des milieux favorisés socialement et culturellement, on imagine que le jeu des parents "à l'ai-

se", "idéaux" (originaires de ces mêmes milieux) ait pu contribuer (directement ou indirectement) (1) à cet état de fait.

En général, le parent idéal fournit à l'école "l'enfant idéal" défini ainsi par six maîtresses :

- = "l'enfant idéal de petite section, c'est l'enfant épanoui qui maîtrise bien la langue, qui est à l'aise quand il joue, danse, bricole, qui est équilibré ...".
- = "C'est un enfant éveillé et en bonne santé. Beaucoup ne sont pas éveillés à cet âge, sauf ceux à qui l'on parle beaucoup et de qui l'on s'occupe beaucoup à la maison" ...
- = "L'enfant idéal, c'est celui qui exécute les tâches qu'on lui propose, qui a une curiosité intellectuelle"...
- = "Il est avancé sur le plan du vocabulaire (même s'il s'exprime avec des mots à lui). Quand il arrive à l'école, il est déjà débrouillé pour toutes les activités. On n'a pas l'impression qu'on doit tout lui apprendre"...

(1) Les parents jouent un rôle direct sur l'école lors de contacts, de relations effectives. Ils jouent un rôle indirect par le biais de l'enfant, témoin vivant de sa famille, porteur de ses valeurs. Même lorsque les parents sont absents, leur enfant les représente. Ils agissent sur l'école au travers de lui (ici de façon gratifiante).

= "J'aime bien les enfants un peu poison. Ceux qui ne bougent pas à cet âge sont anormaux. Ceux qui ne prennent pas d'initiatives également".

= "J'aime les enfants qui s'intéressent. Avec eux je n'ai pas l'impression de parler aux murs"... (2).

Parmi les enfants bien intégrés à la classe, on remarque 30% d'enfants d'employés et d'ouvriers (18 sur 62). Pour leurs parents, les commentaires des maîtresses ne sont pas aussi enthousiastes que pour les parents idéaux mais aucun conflit n'est signalé entre ces familles et l'école. Elles font partie des gens "à l'aise" de l'échantillon.

- 23 enfants sur 140 (environ 16%) posent d'après les maîtresses de réels problèmes de comportement (3). Ils arrivent à l'école "déjà excités" et "ne s'intéressent à rien". Par ailleurs,

(2) Dans toutes ces descriptions de l'enfant idéal, l'enfant est quelque peu absent alors que "l'élève" apparaît très valorisé pour cet âge.

Il semble que ce soit cet aspect qui permette aux maîtresses d'exister en tant que professionnelles.

Par cet attachement à cette image d'elles-mêmes et de leur rôle, le clivage avec d'autres enfants "moins bien préparés" se trouve vraisemblablement renforcé.

- (3) dans l'enquête du CRESAS menée en 1970 à l'école maternelle en grande section, 43,5% des enfants signalés l'étaient pour difficultés de comportement (cf: Problèmes posés par la déviance à l'E.M. cahier du CRESAS n° 7) 1971.

aucune collaboration satisfaisante ne s'avère possible avec leurs familles (cf V.4 "Les parents et la discipline) : Parents et enfants interrogent l'école mais la frustrant également.

Que faire de ces enfants "agités", "agressifs", "destructeurs" mais également "bloqués" ?

- = Ils ont un comportement en dents de scie : ils sont tantôt renfrognés, renfermés puis se déchaînent, font des bêtises, agressent les autres. Compte tenu de leurs réactions ("qui désespèrent" l'école), compte tenu aussi de leurs conditions d'existence dans les cités (4), les institutrices acceptent de "les laisser fréquenter "les coins" plus qu'elles ne le souhaiteraient"
- = "Là ils se calment un peu lorsqu'ils manipulent"
- = "Ils expérimentent également : le coin cuisine, le coin repas les attirent particulièrement"
- = Les maîtresses "tentent de s'introduire dans leurs jeux d'imitations" afin "d'échanger un peu avec eux" mais les "contacts sont toujours très laborieux" Je n'ai pas observé les

(4) "Ils ont tellement d'interdictions, tellement de contraintes (il ne faut pas faire de bruit pour le voisin, pas courir sur les pelouses, pas déranger cela ...) que la vie à l'école avec d'autres interdits leur est impossible. Ou ils continuent à être bloqués ou ils se défoulent et essaient de voir jusqu'où ils peuvent aller."

activités des enfants au sein de la classe mais il semble bien en effet que les "enfants difficiles" passent plus de temps dans "les coins" qu'aux divers ateliers (et peut être plus relativement que les autres enfants). J'ai relevé dans trois classes un document établi par chaque maîtresse rendant compte d'une partie de l'activité de chaque enfant (5) pour les mois en cours, ex. :

Tableau n° 39

acti- vités	ciseaux décou- page	peintu- re à la main	peintu- re à l'épon- ge	à la ca- rotte	au rouleau	à la brosse
Noms						
Sergine	+	+	+	+	+	+
Stéphane	-	-	+	-	-	-
Pascal	-	+	-	-	-	-
Angèle	+	+	+	+	-	+
Magali	-	-	+	-	+	-
.....						

- (5) Chacune de ces trois maîtresses a précisé qu'elle s'était donnée, entre autre objectif, d'exercer chacun de ses enfants à différentes techniques.

Les documents relevés constituaient pour elles un aide-mémoire : "certains enfants détruisent leurs feuilles et le contrôle est souvent difficile". ("on ne sait pas qui a fait quoi").

D'après ces documents, on note effectivement une différence entre le nombre moyen "de travaux" réalisé par un enfant appartenant au groupe : cadres supérieurs, cadres moyens, artistes et le nombre moyen de travaux réalisé par un enfant appartenant au groupe : ouvriers, personnels de service.

Je n'ai calculé de moyenne d'activités que pour ces deux groupes extrêmes quant à leurs occupations probables en classe.

Tableau n° 40

Moyenne de "travaux" réalisés par enfant
pour un mois

Classes groupes	classe I	classe II	classe III
cadres supérieurs prof. libérales cadres moyens artistes	8	7	9
ouvriers personnels de service	3	3	4

Il ne m'appartient pas de juger du type d'occupations tolérées ou/et proposées par les maîtresses en fonction de leurs connaissances des enfants et des situations. On peut seulement faire l'hypothèse que se creuse peut être par cette dicotomie d'activités ("coins"/"ateliers") une différence

entre les enfants en renforçant certaines sensibilisations ou dispositions familiales. On peut aussi se poser la question des attentes des maîtresses des sections suivantes par rapport aux "habiletés" des enfants. Ne jugeront-elles pas certains enfants "en retard" ?

- Pour les 55 enfants de tous milieux sociaux évoqués en termes mitigés, il n'y a jamais adhéquation complète entre les attentes de l'école, les comportements et les valeurs des familles (6).
 - . Certains parents, nous l'avons vu, sont jugés "trop à l'aise", "osés", "méprisants pour l'école", "imposant leur loi" (quelques cadres supérieurs et professions libérales, certains petits commerçants).
 - . D'autres "trop timides eux-mêmes", "étouffent leurs enfants", "les couvent trop", "les gâtent trop" ... (Parmi eux : des cadres moyens, des employés, des ouvriers français et étrangers).
 - . Un certain nombre de parents "négligent fréquemment leurs enfants et pensent d'abord à eux" (cadres supérieurs, petits commerçants, artistes).
- Il semble que la prise en charge des enfants de ces familles obéisse pour l'école à des motivations variables :

. Les attitudes et les interventions

(6) Les mères de ces milieux ne sont pas estimées "équivalentes" comme souvent celles du premier groupe d'enfants étudiés.

des cadres supérieurs et professions libérales sont fréquemment mal vécues par les maîtresses qui se sentent "jugées", "contrôlées". Cependant leurs enfants sont en général "mignons", "ils aiment ce qu'on leur propose", "ils se plaisent à l'école" (7) "Ils sont même mieux à l'école que chez eux"... (cf : "enfants mal vêtus", "emmenés avec de la fièvre", "qu'on surchauffe à la maison et que l'on empêche de jouer"). Ces enfants "beaux" et "affectueux" de surcroît sont plaints par les maîtresses qui "compensent le manque d'affectivité des mères" et les entourent de toute leur attention. Comme par ailleurs, les parents sont "très présents" à l'école, les institutrices "s'astreignent à ce que l'enfant ait un dossier bien rempli" (dossier de travaux manuels et dessins).

On constate ici que des enfants déjà très favorisés culturellement jouissent d'une attention supplémentaire de l'école, mobilisant les maîtresses qui se vivent quelque peu contraintes à cette attitude (8).

(7) Ils sont donc satisfaisants comme élèves.

(8) Les enfants de "bons milieux" ne sont nullement pénalisés par le jeu des relations qui s'établit entre leurs familles et l'école maternelle. Au contraire, il semble que ces parents souvent non conformes, frustrants par bon nombre de leurs attitudes, provoquent une prise en charge privilégiée de leurs enfants. Alors que l'école maternelle adopte plutôt une attitude de normalisation, de guidance envers les couches populaires, elle subit les pressions des couches supérieures, s'adapte à leur loi, accepte leurs valeurs, les envie et reconnaît leurs enfants.

. Le jeu des relations avec les parents timides s'avère d'un autre ordre. C'est un jeu de conquête patiente, une dynamique qui, au fil des mois, tend vers l'équilibration tant du côté des parents (chez qui une attente existe) que du côté des enfants qui évoluent grâce à l'action conjuguée de leurs familles et de l'école.

= "Ces familles changent en cours d'année"

= "Les enfants s'épanouissent de jour en jour"

= "On peut collaborer avec ces gens"

Finalement la famille timide est d'une certaine façon gratifiante pour l'école.

= "On sent qu'une prise existe"

= "On sent qu'un travail peut être fait"

Avec parents et enfants l'ECOLE peut jouer son rôle.

. Les enfants de petits commerçants sont sans doute, dans ce groupe, ceux qui pourraient le plus souffrir des attitudes de leurs parents qui choquent souvent l'école. (Ces parents "se jouent des horaires", ont tendance à considérer la petite section comme une garderie, "évaluent" la valeur marchande des productions des enfants, "négligent leur progéniture souvent en mauvaise santé au profit de leurs commerces").

L'attention que les institutrices portent aux enfants de ces familles revêt un caractère de gratuité qui les satisfait moins.

Ce caractère de gratuité existe aussi envers un certain nombre d'enfants d'ouvriers, d'employés et de personnels de service dont les parents reconnaissent l'école sous une forme qui ne gratifie pas ou gratifie moins les enseignants.

En se focalisant sur les enfants en situation scolaire, on s'aperçoit que la dynamique plus ou moins gratifiante mise en lumière tout au long de cette étude entre les différents parents et l'école Maternelle se prolonge insidieusement dans la classe.

Ce qui se passe au sein de la classe dépasse largement la personne des enfants.

Ceux-ci évoqués par les maîtresses apparaissent ou victimes, ou bénéficiaires de leur milieu familial qu'ils représentent. Ils se trouvent inclus dans des réseaux de plus ou moins grande connivence avec l'école dans lesquels le facteur social joue un rôle important. (La cohabitation d'enfants différemment situés socialement favorise vraisemblablement une hiérarchisation des individus (parents et enfants). Une comparaison naît au détriment des classes populaires.

CONCLUSION

Quelles pratiques développer à l'école aujourd'hui pour améliorer son efficacité et parvenir à une plus grande égalité des chances ? Les réponses ne sont pas d'emblée claires et aisées.

Le travail qui vient d'être présenté indique qu'une différenciation des enfants s'ébauche dès les premières classes de l'école maternelle et ce, notamment par le biais d'une pratique porteuse d'espoirs de changements : "la collaboration" entre l'école et les différentes familles.

La collaboration avec les parents, telle qu'elle fonctionne actuellement en maternelle se heurte à la stratification sociale.

Être éducateur en partage avec cette institution se présente de façon très différente et a des effets également très variables selon que l'on est parent appartenant à telle ou telle classe sociale.

Aucun pouvoir n'est théoriquement reconnu aux parents dans l'école. Pourtant certaines formes de pouvoir se manifestent et oeuvrent de façon plus ou moins insidieuse. Ces pouvoirs s'appliquent

sur les personnels socialement situés qui exercent dans l'école, ils affectent également l'ensemble du fonctionnement de l'école : structures mises en place, contenus d'enseignement....

En précisant la dynamique qui s'instaure entre les différentes familles et l'école maternelle, en observant l'accueil réservé aux manifestations des pouvoirs des parents, on approche les relations entretenues par cette institution avec la structure sociale et l'on éclaire les différences qui séparent les enfants d'origines diverses dans leur vie d'élèves. Les pouvoirs des parents sur l'école ne sont pas indépendants de leurs statuts dans la société et des "savoirs" qui y sont liés. Ces derniers déterminent des attitudes face à l'école, conditionnent des modalités de relations plus ou moins satisfaisantes pour celle-ci. Dès le premier niveau de l'école maternelle, certaines classes de parents gratifiantes pour l'école à maints égards l'investissent. Ces parents sont le plus souvent favorisés socialement et culturellement mais des familles plus "modestes" misant sur l'école pour la promotion de leurs enfants peuvent y tenir une bonne place. Grâce à leur présence massive, leur attitude assurée, opposée à une moindre présence et à une moindre assurance d'autres parents, les parents socialement et culturellement favorisés font écran et pression. Ils imposent leurs valeurs et façons de faire. Ils bénéficient en premier chef des tentatives de démocratisation de l'école.

Chaque situation de "collaboration" familles/école révèle un rapport de force entre les partenaires et la difficulté pour les classes populaires

à exister à part entière. Lorsqu'une "collaboration" parvient à s'instaurer entre les familles populaires et l'école, elle se traduit le plus souvent par une adaptation de celles-ci aux désirs et aux valeurs de l'école. L'inverse est rare contrairement à ce qui se produit pour les classes sociales favorisées. L'école n'a pas encore trouvé le moyen de profiter des possibilités offertes par "l'ouverture" pour se transformer au bénéfice de tous les enfants. Dans ce domaine tout est à inventer ou presque. La possibilité donnée à tous les parents d'entrer à l'école maternelle et de collaborer avec les enseignants sans qu'aucune préparation ou réflexion préalable n'ait été prévue ni pour les enseignants, ni pour les parents, a pour conséquence immédiate de la part de l'école une hiérarchisation des familles, de leurs valeurs et de leurs attitudes au détriment des milieux populaires et de leurs enfants.

On remarque que dans l'état actuel de son fonctionnement, l'école maternelle est amenée à juger de "bons ou de mauvais parents" selon qu'ils sont gratifiants ou non pour elle, sans tenir compte des impératifs socio-économiques qui conditionnent la vie et les attitudes des familles.

Les appréciations formulées par les institutrices sur les parents renvoient à leur perception de ce que représentent les différentes familles pour l'école à laquelle elles appartiennent.

Telle qu'elle fonctionne en maternelle, la collaboration familles/école reflète une certaine

réalité : celle du degré de conformité de partenaires sociaux. Un rapport d'étanchéité lie le plus souvent les familles populaires et l'école et l'on constate que dès les petites sections, les enfants appartenant à ces familles y sont plus mal acceptés que les autres. Ils s'avèrent peu satisfaisants pour l'école en regard d'autres enfants.

L'indifférence apparente de ces classes de parents face à l'école, leur dépendance agressive ou passive vis-à-vis d'elle, engendre un déplaisir " chez les enseignants, une gêne paralysante, même chez ceux qui se vivent une responsabilité dans ce constat négatif et voudraient bien agir pour rompre cet état de fait .

Ces relations difficiles et inquiètes entre école et familles populaires , à l'occasion desquelles chacun sur la défensive fait le plus souvent figure d'étranger, voir même d'ennemi pour l'autre, ont-elles pour contre-partie des rapports plus harmonieux avec d'autres catégories de parents?

La collaboration de l'école maternelle avec les cadres supérieurs et professions libérales s'avère des plus ambiguës. Les enseignants appréhendent chez ces parents une volonté d'agir plus en fonction de leurs objectifs propres qu'en fonction des attentes de l'école. Les rapports entre partenaires sont fréquemment tendus, voir frustrants et humiliants pour l'école.

Pourtant on constate que les parents favorisés socialement et culturellement parviennent à occuper

une place influente dans l'institution et que leurs enfants ne sont nullement pénalisés par les contacts qui s'établissent entre eux et l'établissement scolaire. Bien au contraire : ce type de parent "non conforme" à différents égards pour l'école maternelle provoque une prise en charge supplémentaire de ses propres enfants. L'école maternelle s'adapte dans ce cas à des élèves qui ne correspondent pas toujours à ses attentes. Elle se préoccupe de chacun individuellement, elle les reconnaît et les accueille avec leurs différences. Tout se passe dans une dynamique complexe où se mêlent tout à la fois envers les familles, sympathie, révolte, frustration, admiration, envie.

C'est avec les cadres moyens que les relations sont les plus harmonieuses et les plus détendues. Les tensions entre partenaires tendent vers le minimum et le degré de satisfaction de l'école maternelle tend vers le maximum.

Un rapport d'égalité, d'identité s'établit et transparaît dans les rencontres. Il engendre chez les enseignants une sorte de sentiment de confiance, de confort, de sécurité.

Le "parent idéal" (sympathisant, actif, concerné par l'école, gratifiant pour elle) comme "l'enfant idéal" (lui aussi gratifiant) tendent à se recruter parmi les familles appartenant aux couches moyennes intellectuelles.

Les enseignants s'avèrent plus particulièrement attentifs aux attitudes et valeurs de leur propre classe sociale. Les maîtresses notamment

jugent de bonnes ou de mauvaises mères en fonction de leurs propres normes, de leur connaissance du problème de l'enfant, de leur disponibilité face à lui, du type d'attention et d'intérêt qu'elles développent à son égard. Un tri s'opère sur les attitudes et valeurs des familles, se répercutent sur les enfants imprégnés et tributaires des façons de faire et d'être de leurs milieux. Ce tri s'opère à partir de critères qui s'avèrent du registre de la connivence sociale. L'école maternelle reconnaît et insère plus facilement ceux qui appartiennent au même univers culturel qu'elle. Elle apparaît largement dépendante et victime de la domination insidieuse des familles appartenant aux classes socialement privilégiées.

Doit-on déduire de ce constat que l'on ne peut rien faire dans une école traversée par la lutte des classes ? Mon propos n'est pas de démoraliser un peu plus des enseignants déjà fort mal à l'aise dans leurs tentatives de collaboration et qui se disent le plus souvent déçus par les parents. En ouvrant l'école à toutes les familles, ils se sont engagés comme le précise R. GLOTON "sur les chemins inconnus de l'aventure et de l'insécurité".

J'ai moi-même vécu et agi dans l'école, aussi m'est-il impossible de rester indifférente envers ceux qui affrontent la réalité et tentent de contribuer du poste où ils se trouvent à la transformation de l'école. Il n'est pas question ici de culpabiliser qui que ce soit mais plutôt d'apporter ma contribution à l'aménagement d'une situation perfectible qui nécessite d'aborder la réalité avec lucidité.

Les obstacles qui se dressent face aux projets d'évolution de l'école sont multiples et essentiellement mouvants. Il s'avère nécessaire de prendre continuellement la mesure des "freins" afin de permettre la détermination des domaines de lutte.

Pour ce qui est de l'école maternelle, on a constaté qu'actuellement en s'ouvrant vers l'extérieur, cette institution "s'empêtre" dans les différentes formes de l'idéologie dominante au détriment des classes populaires.

L'école n'étant pas un corps isolé de l'ensemble social, enseignants et parents dans une dynamique complexe participent à la situation.

En ce qui concerne plus particulièrement les enseignants, ils se trouvent "utilisés" à des fins qu'ils ne souhaitaient pas. Sur ce point, certaines maîtresses rencontrées ont notamment précisé que le présent travail pour lequel elles avaient été sollicitées et à propos duquel elles s'étaient exprimées, leur avait permis d'approcher certaines causes d'un "malaise latent" face aux familles. Chaque recueil de données dans les écoles s'est, de ce fait, prolongé par des échanges sur des problèmes préoccupant les maîtresses et que la situation avait révélés ou ravivés (1).

(1) Les échanges ont porté sur la plupart des thèmes abordés dans la troisième partie de ce travail : les attitudes de quelques familles à l'égard de l'école et des enseignants, les problèmes relatifs à certains enfants, les jugements émis par les uns et les autres et leurs effets, la situation de réunion, la marge de liberté de l'enseignant.

Aucun travail systématique n'a été mené avec ces institutrices d'école maternelle expérimentant l'ouverture de cette institution à toutes les familles mais je pense que les observations recueillies dans leur propre école, les documents constitués par les entretiens et révélant leur vécu sur "la collaboration" (satisfactions, déceptions, interrogations, souhaits ...) auraient pu faire l'objet d'analyses et de discussions plus approfondies avec celles qui l'auraient souhaitées et servir ainsi de base à une recherche - action.

Si complexe et si contradictoire que soit la demande de collaboration entre les différentes familles et l'école, elle existe de part et d'autre. Aussi, il semble que la remise en cause de certaines normes, habitudes, façons de faire puisse s'opérer dans certaines conditions pour les différents partenaires. A ce propos, un ensemble de travaux du GREASAS conduits en collaboration avec des éducateurs (enseignants, personnel de crèche) montre que toute pratique (qu'elle émane dans ces études des chercheurs ou des éducateurs) est modifiable dans le sens d'une recherche pour une mise en place de conditions éducatives visant à permettre aux enfants de tous milieux sociaux de déve-

lopper leurs compétences et d'acquérir les connaissances (2).

Le développement des relations entre l'école et les différentes familles constitue l'un des paramètres des situations favorables à mettre en place.

Cependant en ouvrant l'école aux familles (comme d'ailleurs en mettant en oeuvre n'importe quelle pratique nouvelle (3) on ne peut faire l'économie du "pourquoi faire". Ce mode de fonctionnement de l'institution scolaire visant à rompre le cloisonnement excessif entre les différents milieux de vie de tous les enfants, ne contribuera à sa modification, dans le sens d'une démocratisation que s'il est pensé consciemment comme tel, c'est-à-dire comme un moyen pour parvenir à cet objectif

- (2) - Expérience de collaboration entre enseignants et chercheurs à propos d'une tentative de modification de la pratique de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire
J.BRETON, B.BELMONT, M.BALLION et. Coll.
Nouvelles études sur l'échec scolaire - SRESAS
Recherches Pédagogiques n°95 (1978).
- A propos d'une tentative d'articulation entre l'école Maternelle et l'école élémentaire
B.BELMONT, J. BRETON, A. SEYDOUX et coll.
Cahier du SRESAS n°21 (1980).
- Quelques éléments de réflexion sur une tentative pour transformer les conditions éducatives dans une grande section d'école maternelle. J. BRETON, F.GOLLO, F.PLATONE
Cahier du SRESAS - n°21 (1980)
- Quand une classe d'adaptation fusionne avec une classe normale
M.STAMBAK, A.SEYDOUX, M.HARDY et coll
Cahier du SRESAS n°21 (1980)
- Psychomotricité et jeunes enfants - n°87 de Recherches pédagogiques (CHESAS) (1977)
- Cahier de la SRESAS n°19 (1979)
les enfants dans les crèches.
- (3) imprimerie, correspondance scolaire, décroisonnement, travail en équipe ...

et non comme une fin en soi (4). Il ne s'agit pas bien évidemment de rêver sur l'étendue des pouvoirs des enseignants dans une école où règnent l'autorité et le centralisme bureaucratique. Il ne s'agit pas non plus de rester passifs : l'école a un rôle important à jouer dans un contexte de luttes plus larges. Plutôt que de contribuer à maintenir l'ordre existant, elle peut à son niveau, profiter de sa marge de liberté pour tenter de le bousculer.

Sur le thème précis de "l'ouverture de l'école" et pour que les échanges entre les divers milieux de vie des enfants soient plus clairs et plus efficaces (dans le sens d'une lutte contre la différenciation scolaire), il apparaît avant tout nécessaire de dédramatiser le dialogue en évitant à tout prix la mise en cause des personnes (parents et enseignants).

-
- (4) J'insiste particulièrement sur cet aspect du fonctionnement général de l'école car j'ai pu constater qu'il existe un gâchis considérable d'énergie de la part des enseignants. Ces derniers se retrouvent d'autant plus épuisés et déçus par leurs tentatives de changements que les objectifs à atteindre et les moyens à mettre en oeuvre ne sont pas clairs (objectifs et moyens à reconsidérer et à réajuster en fonction de bilans partiels à effectuer).

Je ne sais pas quelle est la part de responsabilité revenant à la formation des enseignants (formation initiale et continue) dans cet état de fait mais il m'apparaît que celle-ci devrait s'attacher à rendre plus efficiente la marge de liberté et de pouvoir dont disposent les maîtres.

Pour ce faire, il semble souhaitable que les discussions puissent s'effectuer entre groupes d'adultes dont les membres soient susceptibles de s'épauler (équipe d'enseignants, groupes de parents présentent des affinités) et pas uniquement à un niveau individuel.

En luttant pour la modification des rapports actuels existants entre les différentes familles et l'école ; en essayant d'agir pour que celle-ci devienne l'affaire de tous, on vise bien à l'instauration d'une des conditions nécessaires à une démocratisation de ce service public. Il semble en outre que les tentatives engagées dans cette voie portent en germe la possibilité de dépasser cet objectif. Est-ce tellement utopique d'imaginer que les "habitués" d'une collaboration effective avec l'école, formés petit à petit à d'autres manières d'être puissent souhaiter transférer ces habitudes à d'autres situations de la vie courante ? Dans ce cas, les luttes et les recherches engagées dans le cadre de l'école contribueraient de façon inévitable à une évolution de la société et à l'avènement d'une plus grande justice sociale.

- ANNEXES -

Tableau: 1.72.* Les Probabilités de scolarisation dans 1^{er} PP, le SS, et le 3^{ème} Réseau, en fonction de la catégorie socio-professionnelle du père.

	P.P.	3 ^e réseau	S.S.	autres	TOTAL
.agriculteurs	90.5	4.8	3.0	1.7	100
.salariés agricoles	93.8	3.3	0.9	2.0	100
.industriels	53.1	19.7	23.8	3.4	100
.artisans	80.6	11.4	5.6	2.4	100
.patrons pêcheurs	89.1	8.7	2.0	0.2	100
.gros commerçants	58.1	21.6	18.1	2.2	100
.petits commerçants	74.7	12.8	10.4	2.1	100
.professions libér.	23.7	19.8	51.9	4.6	100
.professeurs	13.2	9.4	70.7	6.7	100
.ingénieurs	38.9	13.8	41.3	6.0	100
.cadres Administra- tifs supérieurs	34.5	22.2	36.0	7.3	100
.instituteurs	28.2	17.4	42.2	12.2	100
.Services Médicaux et Sociaux	61.2	7.2	30.4	1.2	100
.Techniciens	63.9	18.9	12.4	4.8	100
.cadres administra- tifs moyens	53.5	23.2	19.3	4.0	100
.employés de Bureau	74.1	14.8	8.0	3.1	100
.employés de Commerce	68.5	18.0	11.1	2.4	100
.Lontremaîtres	75.8	13.4	8.1	2.7	100
.Ouvriers qualifiés	86.4	7.9	3.5	2.2	100
.Ouvriers spécialisés	68.3	7.0	2.6	2.1	100
.Mineurs	92.0	4.6	1.8	1.6	100
.Marins pêcheurs	85.7	7.7	0.0	6.6	100
.Manoeuvres	95.3	3.4	0.8	0.5	100
.Personnel de Service	84.5	7.7	4.0	3.8	100
.Artistes	61.4	33.7	4.9	0.0	100
.Clergé	28.8	45.2	26.0	0.0	100
.Armée, police	66.3	20.0	8.9	4.8	100

hommes actifs en 1970, nés entre 1918 et 1954

* extrait de la thèse de J. DEVOUASSOUX: "La petite bourgeoisie et l'école" Paris VIII 1975

Tableau 2.6. * La scolarisation PP des classes populaires
Hommes

380

	Niveau VI		Niveau V	TOTAL
	sans diplôme	C.E.P.		
Agriculteurs	44,8 %	37,1 %	14,4 %	96,3 %
Ouvriers	42,0 %	26,4 %	27,2 %	95,6 %
Personnel de service	35,6 %	37,0 %	19,7 %	92,3 %
Petits commerçants	19,3 %	42,4 %	26,8 %	88,5 %
Employés	16,3 %	38,9 %	34,1 %	89,3 %

Source F Q P 1970
in D 32 p 150

Pour les femmes, nées après 1918 et exerçant le
métier de petite commerçante en 1970, la répartition des di-
plômes est la suivante:

Tableau 2.8. : La scolarisation PP dans les classes populaires
Femmes

	Niveau VI		Niveau V	TOTAL
	sans diplôme	C.E.P.		
Agricultrices	43,8 %	45,3 %	8,9 %	98,0 %
Ouvrières	44,4 %	41,6 %	11,7 %	97,7 %
Personnel de service	44,1 %	33,2 %	17,4 %	94,7 %
Petites commer- çantes	25,7 %	44,5 %	22,4 %	92,6 %
Employées	11,1 %	34,1 %	43,0 %	88,2 %

Source F Q P 1970

* thèse précédemment citée

Tableau 2.19. * Fréquence du choix de l'école privée
par les catégories sociales et sexe de l'enfant.

CSP d'origine	garçons %	filles %	ensemble %
Agriculteurs	26,4	27,9	27,3
Couches supérieures (Ind., Prof. Lib., Prof. cad. sup.)	32,4	35,0	33,7
Cadres moyens, techn.	17,9	18,6	18,3
Petits commerçants, artisans	27,4	26,1	26,6
Employés	15,3	17,3	16,5
Ouvriers qualifiés, Contremaîtres	8,3	11,3	9,9
Ouvriers spécialisés, Manoeuvres	9,3	12,4	10,9
Autres	12,4	14,6	13,6
Sans réponse	11,6	20,4	16,2
ENSEMBLE	17,5	20,0	18,9

Source CSE Lucie Tanguy :

(données portant sur 26404 enfants (12040 garçons et 14262 filles, 102 non déclaré).

* thèse précédemment citée

Tableau 2.41.* Scolarisation des enfants de cadres moyens

(indica (teur de réus (site scolaire	CSP du père	Employés	cadres moyens	cadres supérieurs
note moyenne de QI	CSP 51 101,4 53 100,2	107,9	111,2	
part d'enfants à l'heure à la sortie du CM2	51,6 %	77,1 %		
répartition d'une promotion cinq ans après la sortie du CM2				
travail	22,7	9,7	2,7	
ens. prof. court	22,6	13,4	8,2	
C.E.G.	16,1	14,8	12,3	
lycée	38,6	62,1	76,8	
dont classe de 2 ^e	(20,2)	(36,3)	(39,1)	
total	100	100	100	
probabilité d'accès à l'université	14,7	CSP 41 42 36,0 43 15,0 44 28,8	CSP 32 67,1 33 + 34 42,1	
probabilité de sco- larisation secondaire supérieure	CSP 51 11,4 53 15,8	CSP 41 49,8 43 17,6 44 26,3	CSP 32 76,8 33 46,4 34 46,8	

* thèse précédemment citée

(lettre II)

Madame l'Inspectrice de École Maternelle.

Suzette le 21 avril 1976.

Madame l'Inspectrice,

Nous avons pris la liberté, au mois d'octobre dernier, de prendre contact avec vous pour vous exprimer les craintes que nous avons de voir notre fils Philippe ne pas entrer à l'école primaire à la rentrée scolaire 1976-77.

Philippe, né le 16 janvier 1971, effectue actuellement sa 3^e année de scolarité en moyenne grande section de l'école Robert Desnos. Il y est d'ailleurs par dérégation car cet établissement est le plus proche de celui où exerce sa maman (pour des raisons de commodité matérielle).

Nous pensons, comme sa maîtresse actuelle nous l'a d'ailleurs confirmé à plusieurs reprises verbalement, que cet enfant a "failli" cette année et il semblerait que sa maturité soit à présent suffisante. (il figure donc parmi les 2 ou 3 élèves de sa classe à avoir été jugés aptes à passer.)

Notre seul souci est de préserver notre enfant, du handicap permanent que représentera plus tard, pour des études secondaires ou supérieures, une année de retard et nous souhaiterions qu'il puisse entrer normalement au primaire à 5 ans et 9 mois.

Une dérogation d'âge vous a été transmise sous couvert de Madame la Directrice. Comme vous nous l'avez demandé, nous nous sommes permis de vous écrire directement et vous remercions par avance de l'attention bienveillante que vous porterez au dossier de Philippe.

Avec nos très vifs remerciements, nous vous prions d'agréer,

Madame l'Inspectrice de École Maternelle,

L'expression de nos respectueuses salutations.

REGLEMENT INTERIEURFRÉQUENTATION ET HYGIÈNE SCOLAIRES

- Les enfants accueillis à l'Ecole doivent être en bon état de santé et de propreté.
Les enfants souffrant d'énurésie constante (pipi-culotte) seront exclus temporairement jusqu'à guérison complète.
- Les enfants doivent être remis en mains propres soit au personnel d'accueil soit au personnel enseignant, moment à partir duquel les enfants se trouvent sous la responsabilité de l'Ecole.
- Ils sont repris à la fin de chaque demi-journée de classe par les Parents ou par toute personne désignée par eux par écrit et présentée au personnel enseignant.
- L'exclusion temporaire d'un enfant pour une période ne dépassant pas une semaine peut être prononcée par la Directrice, après avis du Conseil d'Ecole, en cas de négligence répétée ou de mauvaise volonté évidente des Parents, pour reprendre leur enfant à la sortie de chaque classe aux heures fixées par le règlement intérieur.
- Tout enfant fiévreux ne peut être admis à l'Ecole et en cas de maladie constatée dans la journée, la famille sera prévenue et tenue de venir le chercher immédiatement. Dans l'impossibilité de joindre les Parents, l'enfant sera dirigé sur un hôpital en ambulance (à charge des Parents) et conformément aux renseignements consignés dans la fiche remplie obligatoirement en début d'année scolaire.
- Les Parents sont tenus en cas d'absence pour maladie contagieuse de le signaler à l'Ecole. Un certificat médical de guérison clinique devra être fourni au retour, certificat sans lequel l'enfant ne pourra être admis.

En cas de parasitose, l'éviction de l'enfant se fera jusqu'à la fin du traitement.
- L'enfant doit être muni chaque jour d'un mouchoir.
- Les bijoux et insignes sont interdits.
- Les Parents sont tenus de vérifier avant les entrées à l'Ecole le contenu des poches afin d'éviter tous les risques d'accidents. Ne pas donner de chewing-gum.

SANCTION

- Aucune sanction n'est infligée. Seul est autorisé l'isolement pendant le temps strictement nécessaire à l'enfant pour retrouver un comportement compatible avec la vie du groupe.
- Disposition exceptionnelle : dans le cas d'un comportement dangereux pour les autres, l'exclusion temporaire d'un enfant peut être décidée par l'Inspectrice Départementale sur proposition de la Directrice après avis du Conseil d'Ecole.

Dans le cas de manquements graves et répétés au Règlement Intérieur de l'Ecole, le changement d'Ecole peut être décidé par l'Inspectrice Départementale de l'Education sur proposition de la Directrice qui préalablement entend les Parents et consulte l'Equipe Pédagogique ainsi que le Conseil d'Ecole.

RECOMMANDATIONS

- Les animaux doivent être attachés au grillage extérieur du jardin de l'Ecole.
- Chaque fois que surgit un problème, il est nécessaire d'en avertir l'Equipe Pédagogique le plus rapidement possible (relation entre camarades, pertes d'objets, etc...) afin de trouver rapidement une solution.
- Une boîte à idées se trouve dans l'entrée de l'Ecole pour recevoir toutes vos suggestions tout au long de l'année.
- Afin d'éviter les pertes et de faciliter les recherches au maximum, les Parents doivent veiller à marquer au nom de l'enfant toutes les pièces de vêtement qu'ils quittent.

--§--

(ce règlement a été rédigé en application de l'arrêté du 26 Janvier 1978 du Décret n° 76-1301 du 28 Décembre 1976 paru au Bulletin Officiel du Ministère de l'Education lors du Conseil d'Ecole du 9 Juin 1979 et a reçu l'approbation de Mme l'Inspectrice Départementale de l'Education)

PARTIE À DÉTACHER ET À RENDRE A L'ÉCOLE APRÈS L'AVOIR DATÉ ET SIGNÉ - Merci.

Les parents de l'enfant

ont pris connaissance du règlement intérieur de l'Ecole Maternelle "Les JACINTHES" et s'engagent à le respecter.

REGLEMENT INTERIEUR

1 - INSCRIPTION ET ADMISSION

=====

Les enfants âgés de deux ans révolus dont le développement général, constaté par le médecin de famille, est compatible avec la vie collective en milieu scolaire, peuvent être admis à l'école maternelle, dans la limite des places disponibles.

Les enfants qui, provisoirement, ne peuvent être admis, sont inscrits sur une liste d'attente.

Les enfants admis à l'école doivent être en bon état de santé et de propreté.

2 - FREQUENTATION SCOLAIRE

=====

L'inscription à l'école maternelle implique l'engagement, pour la famille, d'une fréquentation régulière souhaitable pour le développement de la personnalité de l'enfant, et le préparant ainsi à recevoir la formation donnée par l'école élémentaire.

A l'intérieur des locaux scolaires, les enfants sont sous la responsabilité du personnel enseignant ou d'animation.

Les parents ne sont pas autorisés à intervenir directement auprès d'un enfant autre que le leur.

3 - HORAIRES

=====

Les heures d'entrée et de sortie de l'école sont fixées comme suit :

8 h 20 - 8 h 40

11 h 15 - 11 h 30

13 h 20 - 13 h 40

16 h 15 - 16 h 30

Garderie du soir : ouverture des portes à 17 h 45

Les enfants sont remis par leurs parents, soit au service d'accueil, soit au personnel enseignant chargé de l'ouverture de l'école.

Ils sont repris à la fin de chaque demi-journée par les parents ou toute personne nommément désignée par eux, par écrit, et présentée par eux à la Directrice et à l'Institutrice chargée de l'enfant.

Cette autorisation doit porter le nom, l'adresse et éventuellement le téléphone de cette personne.

En aucun cas l'enfant ne peut sortir seul de l'école.

L'exclusion temporaire d'un enfant peut être prononcée par la Directrice en cas de négligence répétée ou de mauvaise volonté évidente des parents pour reprendre leur enfant à la sortie de chaque classe, aux heures fixées.

Les horaires du mercredi et du Centre de Loisirs sont les mêmes que ceux des jours scolaires.

4 - RECOMMANDATIONS

- Le port des bijoux est déconseillé. En cas de perte, l'école ne peut être tenue pour responsable.
 - Les vêtements doivent être marqués (ainsi que les chaussures pour les petits faisant la sieste).
- L'école n'est pas responsable des échanges, détériorations ou pertes.
- Les parents dont l'enfant porte des lunettes, ou tout autre appareillage médical, doivent fournir une lettre de décharge de responsabilité de l'école.
 - Afin de faciliter le passage des enfants aux toilettes, les bretelles sont préférables aux salopettes.
- Si un enfant se "salit" à l'école, il est changé. Les parents sont priés de rapporter les vêtements prêtés, propres, le plus rapidement possible.
- Veiller au contenu des poches de votre enfant avant son entrée à l'école chaque jour afin d'éliminer les objets dangereux (ciseaux, canif, clou, allumettes, médicaments, ..

Une séance consacrée à l'information générale des familles, et concernant le fonctionnement de l'école, est organisée dans les premières semaines de la rentrée scolaire.

Prenez le temps de lire nos affiches. Elles vous tiennent au courant de la vie de l'école.