

Les relations des parents avec l'école

Cléopâtre Montandon

Sans avoir été le théâtre de transformations spectaculaires, le champ des relations des familles avec l'école a sensiblement évolué ce dernier quart de siècle en Europe et outre-Atlantique. Les pratiques et attitudes des enseignants et des parents dans ce domaine se sont beaucoup diversifiées, tout en étant souvent teintées d'une certaine insatisfaction. Les autorités scolaires et les politiciens sont devenus sensibles aux problèmes que posent ces relations, qui s'amplifient avec l'accroissement de la diversité culturelle. Dans ce contexte, le partenariat entre la famille, l'école et parfois la communauté devient une valeur refuge. Il apparaît comme un idéal, au nom du bien de l'enfant bien sûr, comme solution à toute une série de questions qui relèvent

de l'éducation des jeunes, et réunit ceux qui craignent que l'école aujourd'hui ne se substitue à la famille et ceux qui redoutent qu'elle ne renforce la dépendance des enfants vis-à-vis de leurs parents.

Les chercheurs pendant ce temps ont lentement mais régulièrement investi le terrain, décrivant, analysant ou évaluant les situations, répondant souvent à une demande sociale grandissante. Il existe aujourd'hui de nombreuses études empiriques sur les relations entre les familles et l'école et les difficultés qu'elles comportent sur un plan local, de même que des travaux qui tentent de situer ces rapports dans une problématique sociétale globale. Ce texte tente de répertorier, dans une première partie, les aspects des rapports entre les familles et l'école qui ont suscité le plus de recherches et il oriente, dans une seconde partie, vers des questions soulevées par

ces travaux et par les choix de société qu'ils impliquent.

Les développements des recherches sur les relations entre les parents et l'école

Des changements non négligeables ont eu lieu dans les rapports entre les familles et l'école au sujet de tout ce qui touche *directement* la scolarité des enfants (contacts entre parents et enseignants, implication des parents dans le travail scolaire par exemple), mais aussi de ce qui concerne les élèves *indirectement*, à travers les décisions des adultes (entre autres la gestion des écoles et le choix de l'école par les parents). Tous ces domaines ont suscité l'intérêt des chercheurs.

Les relations entre parents et enseignants

Sans doute, dans les faits, les contacts et la communication entre les enseignants et les parents se

sont modifiés dans la plupart des pays en Europe et en Amérique du Nord. Des efforts ont été entrepris même s'ils sont encore jugés insuffisants par une partie des usagers, pour améliorer l'information à l'égard des parents, ainsi que la communication entre gens d'école et familles, sur un plan individuel (lors des entretiens parents-enseignants) comme sur le plan collectif (réunions de parents, journaux d'école, circulaires, etc.). Plusieurs écrits font aujourd'hui état de ces efforts, décrivent les problèmes qu'ils présentent et proposent des moyens pour y remédier (Bastiani, 1987, 1988; Macbeth, 1989; Wolfendale, 1989; Monnier et Pourtois, 1987).

La fréquence des contacts formels et informels et leur qualité, de même que les attitudes des principaux protagonistes, ont été analysées dans de nombreuses recherches ponctuelles, en France (Bouvier, 1984; Henriot-van Zanten, 1990), en Grande-Bretagne (Bastiani, 1988), aux États-Unis (Moles, 1993), en Hollande (Smit, 1993), au Québec (Comeau et Salomon, 1994) et en Suisse (Favre et Montandon, 1987).

Ces travaux ont relevé toute une série de facteurs qui peuvent influencer les pratiques et les attitudes des principaux acteurs dans le domaine des relations familles-école et ont mis l'accent sur les effets que ces relations peuvent

exercer sur les parents, les enseignants et les élèves. Il a été observé que la fréquence et la nature de ces relations sont en rapport avec les caractéristiques des élèves, comme leur âge et leur niveau scolaire, ou encore leurs résultats (Montandon, 1991). Si, dans les degrés supérieurs, les contacts entre parents et enseignants diminuent, ce n'est pas, selon Eccles et Harold (1993), parce que les parents ne sont pas preneurs, mais plutôt parce que les enseignants ne les encouragent pas.

Plusieurs travaux ont analysé les caractéristiques des enseignants, notamment leur âge, leur formation, leur origine sociale, leur image de soi. L'ouverture des enseignants aux parents semble être liée à la perception qu'ils ont de leurs propres compétences, les contacts étant moins fréquents lorsqu'ils en ont une image négative (Hoover-Dempsey et al., 1987). Il a été observé que de manière générale les enseignants qui réussissent le mieux à impliquer les parents dans l'école ont des sentiments plus positifs vis-à-vis de leur travail et ont moins tendance à considérer les parents de milieux défavorisés de manière stéréotypée (Epstein, 1990).

Plusieurs recherches tiennent compte des caractéristiques des parents, notamment de leur origine sociale et ethnique, de leur niveau d'études, de leurs projets et ambitions pour la scolarité de leur enfant (Becker et Epstein, 1982; Benavente et al., 1991; Henriot-van Zanten, 1990; Lareau, 1989; Montandon, 1991; de Queiroz, 1991). Ainsi, les contacts sont plus fréquents chez les parents dont le niveau d'instruction et les ressources socio-économiques sont élevés. Si les familles populaires ne sont pas dépourvues d'attentes et de stratégies concernant la scolarité de leurs enfants, leurs ressources financières et sociales limitent les choix qu'elles peuvent exercer pour

maximiser la réussite de leurs enfants en termes de trajectoires et de filières (Ballion, 1980; Langouet et Léger, 1991). Des travaux montrent aussi que les variables socio-économiques des familles ne sont pas l'indicateur le plus important de l'implication parentale lorsqu'on prend la peine d'étudier l'articulation de différentes variables dans des cas particuliers, et que nombreux sont les parents des milieux défavorisés qui s'impliquent beaucoup dans l'éducation de leur enfant (Clark, 1983; Scott-Jones, 1987; Glasman, 1992; Lahire, 1995). Le type d'interactions qui prévaut dans le groupe familial — en d'autres termes le type de fonctionnement — a été mis en relation avec leur rapport à l'école. À Genève, plus les familles ont un fonctionnement de type « associatif » (c'est-à-dire favorisent l'autonomie de leurs membres et les relations de chacun avec le monde extérieur), plus elles mettent l'accent sur la coordination avec l'école. En revanche, plus les familles adoptent un fonctionnement de type « fusionnel », accordant une grande importance à la cohésion du groupe familial et limitant les contacts avec le monde extérieur, plus elles manifestent une distance, voire une opposition vis-à-vis de l'école (Kellerhals et Montandon, 1991).

Enfin, les caractéristiques des établissements, l'implantation géographique ou la taille des écoles ont également été examinées pour détecter le rôle qu'elles jouent dans les contacts. Les grandes écoles des centres-villes sont celles où la distance avec les familles est la plus marquée (Favre, 1995).

Les incompréhensions et les malentendus entre parents et enseignants, qui détériorent les échanges et bloquent le dialogue, constituent aujourd'hui l'objet de nombreuses études (Coleman et Tabin, 1992; Montandon, 1993). Des travaux

commencent à explorer ce que l'école fait aux familles (Perrenoud, 1987). Il en est de même des difficultés d'ordre institutionnel qui caractérisent l'action collective de divers groupes locaux, y compris celle des travailleurs sociaux, ainsi que l'action politique des élus locaux (Henriot-van Zanten et Thin, 1994).

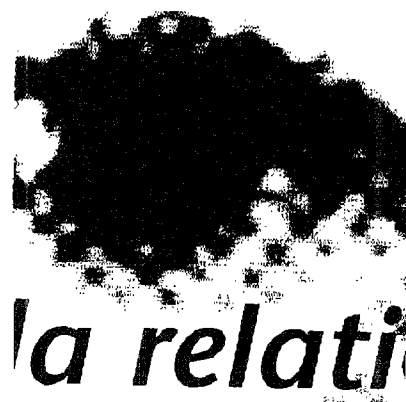
L'implication des parents dans la scolarité des enfants

Dans un certain nombre de pays les autorités et parfois des organismes privés multiplient les politiques pour encourager les parents, plus particulièrement ceux des milieux défavorisés, à s'intéresser davantage à la scolarité de leur enfant. Au Québec, en France, au Royaume-Uni, il existe des programmes d'éducation « compensatoire » qui poursuivent entre autres ce but. Mais les politiques dans ce domaine varient énormément d'un pays à l'autre. On ne peut même pas imaginer en Suisse, par exemple, que la mise en place d'un programme pour les parents d'élèves soit considéré, comme cela se fait aux États-Unis, comme un prérequis pour l'attribution d'une aide particulière aux écoles (Phi Delta Kappan, 1991).

Du côté des chercheurs, on observe une évolution sur cette question. Dans un premier temps, dans les années 1950, plusieurs travaux avaient montré que les performances des enfants à l'école, leur réussite ou leur échec, étaient davantage liés à l'appartenance sociale de leurs parents et à leurs attitudes qu'à l'école (Coleman et al., 1966; INED, 1970). Ces résultats ont été, ensuite, mis en sourdine, des travaux pionniers d'observation du système scolaire mettant l'accent sur le rôle que jouent dans le classement des élèves l'organisation et le fonctionnement des écoles et des classes ainsi que les pratiques des ensei-

gnants. Ces dix dernières années cependant, l'hypothèse de la part parentale dans les performances des élèves a été réexaminée au Royaume-Uni et aux États-Unis. Le développement du discours sur les relations familles-école a bénéficié de la reprise de l'ancienne question, celle de savoir dans quelle mesure l'investissement des parents dans la scolarité de leur enfant peut servir à la lutte contre l'échec scolaire. Pour les nouveaux défenseurs de cette idée, dans la mesure où les processus d'apprentissage d'un enfant n'impliquent pas seulement des mécanismes cognitifs mais aussi une dynamique émotive, les attitudes des parents à l'égard de son travail à l'école et l'intérêt qu'ils manifestent ne peuvent qu'exercer une influence sur ses apprentissages et ses résultats. Plusieurs travaux récents tendent à montrer que l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant accroît la probabilité que celui-ci puisse progresser d'une manière optimale tant dans le domaine des apprentissages qu'au point de vue des attitudes (Fehrman, Keith et Reimers, 1987; Walberg, 1984; Hewison, 1985; Macbeth, 1989).

Le travail scolaire (les devoirs) à domicile peut constituer une dimension importante de cette implication (Macbeth, 1989). Certains tiennent compte d'autres indicateurs et essaient de mieux définir ceux qui sont les plus pertinents pour l'implication des parents. Relevons parmi ces indicateurs la participation des parents aux activités scolaires, les discussions sur les devoirs, les discussions sur les enseignants, les camarades ou la vie de la classe, la suite que les parents donnent aux activités scolaires (la visite d'un musée par exemple), l'organisation du temps et de l'espace à la maison dans le but de favoriser les apprentissages, ou encore, sur un plan plus subjectif, les aspirations des parents



la relati

65

concernant l'avenir de leur enfant (Keith, 1991; Montandon, 1995; voir aussi, pour le secondaire, Eccles, 1993; Epstein, 1995). De plus, les maîtres et maîtresses les plus compétent(e)s croient fermement pouvoir obtenir des résultats meilleurs chez les enfants lorsqu'ils ou elles réussissent à susciter l'implication de leurs parents (Mortimore et al., 1988; Rosenholz, 1989).

Des chercheurs et des professionnels en ont conclu que l'enfant est mieux servi lorsque les personnes responsables de sa socialisation travaillent en collaboration. Certains ont précisé que c'est aux enseignants qu'incombe la responsabilité de faire les premiers pas pour permettre une véritable collaboration (Collinge et Coleman, 1992). D'autres en ont déduit au contraire que l'implication des parents était trop importante pour que l'initiative soit laissée aux seuls enseignants : ils préconisent que les parents, tous les parents, soient également davantage responsabilisés en la matière et signent une sorte d'accord avec l'école définissant dans les grandes lignes leur engagement envers les enseignants (Macbeth, 1989). Ce point de vue n'est pas partagé par tous, notamment par ceux qui utilisent des méthodes de type ethnographique. Ainsi, par exemple, l'implication

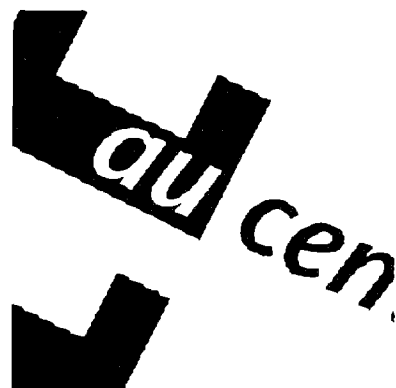
66

des parents dans les devoirs des enfants n'est pas toujours considérée comme une panacée (McDermott, Goldman et Varenne, 1984). Les études sur les effets de programmes d'éducation compensatoire préconisant l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant n'aboutissent pas tous à une évaluation positive.

La participation à la gestion de l'enseignement scolaire

Ces vingt dernières années, il y a eu dans plusieurs pays occidentaux la création de lois (ou leur révision) et de règlements sur les relations familles-école conduisant à une première reconnaissance formelle des parents dans la gestion du système scolaire. Certes, le rôle et le pouvoir reconnus aux parents dans les affaires scolaires varient considérablement d'un pays à l'autre : d'observateurs minoritaires à membres majoritaires disposant d'un droit de veto, toute la gamme est présente. Depuis 1988 le pouvoir des parents dans les conseils d'école a été renforcé en Écosse, au Danemark et au Canada, où ils ont la majorité des suffrages et peuvent intervenir dans la définition du projet éducatif de l'école et dans d'autres décisions de politique scolaire.

Des chercheurs essaient de déterminer, sans arriver à un consensus, dans quelle mesure la participation des parents est profitable



au système scolaire dans son ensemble. Des travaux ont mis l'accent sur le fait que la participation des parents, là où elle stipulée ou encouragée par la loi, reste généralement faible ou illusoire. En France, par exemple, où depuis 1968 les parents peuvent être représentés dans les conseils des collèges et des lycées et depuis 1977 dans les écoles enfantines et primaires, leur participation ne correspond pas aux attentes. Les parents ne sont pas attirés par la fonction de délégué, d'autant moins que le rôle que leur laissent jouer les professionnels ressemble dans bien des cas davantage à de la figuration. Il n'est donc pas facile de trouver des délégués des parents qui représentent tous les milieux sociaux pour tous ces corps (Bouvier et al., 1984), plus particulièrement au secondaire (Dutercq, 1992). Au Royaume-Uni, où des révisions récentes de la loi sur l'instruction publique (1986 et 1988) ont renforcé les pouvoirs des parents, les chercheurs soulignent les forts antagonismes qui s'installent entre professionnels et non-professionnels (Deem et Brehony, 1993). Aux États-Unis, où un important mouvement de restructuration scolaire, très favorable à la participation des parents à la marche de l'école et à l'idée qu'un certain pouvoir leur soit attribué (« empowerment »), a

fait son apparition au milieu des années 1980, diverses études mettent le doigt sur le caractère trompeur de ces réformes en ce qui concerne les familles. Les divers projets de restructuration financés par les autorités fédérales et par les États sont jugés insuffisants devant l'ampleur des problèmes que pose entre autres la bureaucratie du système scolaire américain (Seeley, 1993 ; Fine, 1993).

En étudiant la participation des parents au système scolaire dans les pays de la Communauté européenne, Marc Bogdanowicz (1994) observe que si ces derniers développent une politique de participation des parents au niveau des écoles et souvent à d'autres niveaux de l'administration du système d'enseignement, il n'en est pas de même pour l'implication parentale à caractère explicitement pédagogique ou éducatif. Il conclut : « À certains égards, les dispositifs de gestion participative qui incluent les parents apparaissent même comme des obstacles potentiels à un partenariat éducatif parents/école tel qu'il est prôné depuis des décennies par de nombreux pédagogues ». Les politiques publiques octroient aux parents des droits qu'ils n'ont pas demandés et n'interviennent pas pour encourager ce qu'un nombre grandissant d'entre eux désirent davantage : un partenariat éducatif, une implication directe dans l'éducation de leurs enfants.

La participation des parents à la scolarité de leur enfant se réalise parfois à travers les associations de parents d'élèves. De manière générale, celles-ci militent pour la participation des parents à l'amélioration de l'enseignement public et tendent à se regrouper pour avoir plus de poids. Au niveau international, les années 1980 ont vu la naissance de l'Association des parents européens, qui a son siège à Bruxelles et s'est donné

comme mission de représenter les intérêts des parents sur le plan international, mais aussi de soutenir la formation des parents et la recherche. Le fonctionnement de ces associations, leur représentativité, leur reconnaissance par les autorités scolaires, varient énormément. Cependant, les travaux dans ce domaine ne sont pas légion (Hermine, 1984; Corner et Macbeth, 1988; Dutercq, 1994).

Le choix de l'école par les parents

Les débats sur le choix de l'école par les familles ont pris une grande ampleur ces derniers temps. D'un pays à l'autre les politiques peuvent être très différentes. Dans certains pays, en Suisse par exemple, le placement des élèves est du ressort des autorités scolaires. Dans d'autres pays, les parents peuvent choisir parmi des écoles étatiques d'un même niveau. Par exemple, au Canada, au Danemark et en Grande Bretagne, les parents peuvent librement choisir l'établissement public qu'ils désirent. Ailleurs, comme dans certaines régions en Allemagne, ils peuvent choisir le type d'école publique pour leur enfant, par exemple choisir entre école professionnelle et école menant aux études universitaires. Ou ils peuvent choisir entre une école publique et une école privée financée par l'État (entièrement, comme en Hollande, ou partiellement, comme en Espagne), ou encore, comme en Belgique, entre une école publique laïque et une école confessionnelle; ou encore entre une école publique et une école que des parents regroupés sont en droit de créer eux-mêmes avec l'appui financier de l'État, dans la mesure où ils respectent un certain nombre de prérequis (Espagne, Danemark, Hollande). Ou encore, ils peuvent préférer un enseignement à la maison (*home*

schooling), option qui a des adeptes dans les pays anglo-saxons (Meighan, 1993).

Les chercheurs analysent les options que les parents prennent (Coleman, 1982; Gintis, 1995), principalement vis-à-vis de l'école publique et de l'école privée. Les arguments opposent le plus souvent les avantages d'une réglementation gouvernementale à ceux d'un marché libre qui assurerait une concurrence bénéfique entre établissements. Aux États-Unis, ceux qui sont contre une politique rendant plus facile le choix de l'école selon les convictions religieuses des parents craignent que cela détruise le système éducatif et la société tout entière. En Europe, les opposants redoutent le déploiement des forces du marché, qui contribuerait à l'accroissement des inégalités (Glenn, 1993). Les travaux de Ballion (1980, 1986) en France montrent la facilité avec laquelle les familles des classes supérieures ont accès aux établissements de leur choix dans l'enseignement secondaire et les stratégies développées par les classes moyennes dans ce domaine. Les familles populaires, même lorsqu'elles essaient de profiter des possibilités d'un certain choix, pâtissent du choix éclairé des autres familles (Duru-Bellat et Henriot-van Zanten, 1992). Gintis, lui, défend l'idée que la réglementation et le marché sont complémentaires et peuvent, dans certaines conditions, créer un contexte garantissant un système d'enseignement juste et efficace¹.

Questions en suspens

La double évolution, celle des rapports entre l'école et les familles et celle des recherches dans ce domaine, ne règle pas tous les problèmes.

— Considérons en premier lieu les questions portant sur les rapports qui concernent *directement* la scolarité des enfants, notamment

l'implication des parents dans le travail de leur enfant et leurs relations avec les enseignants.

Plusieurs travaux soulignent un lien entre existence de *relations* suivies, c'est-à-dire de contacts réguliers, d'échange d'informations, de communication entre parents et maîtres, et réussite scolaire des enfants. Mais la prudence s'impose. D'abord parce que toutes ces études qui énoncent des effets bénéfiques de la participation parentale sur la scolarité des enfants, mais aussi sur les parents eux-mêmes, sur les maîtres ou encore sur le fonctionnement des écoles, reposent sur le constat de corrélations et non pas d'un lien causal. Il reste beaucoup à faire pour mieux distinguer les variables et les contextes. Retenir une variable, par exemple la fréquence des contacts des parents avec les enseignants, et l'isoler de l'ensemble des facteurs qui constituent le rapport des parents à la scolarité de leurs enfants, c'est faire comme si la présence ou l'absence d'une variable agissait indépendamment du contexte, c'est ignorer la complexité des processus impliqués dans la réussite et l'échec scolaire (Lahire, 1995). Plus encore, c'est induire l'idée qu'il suffirait que les parents aient des contacts réguliers avec les enseignants pour que leur enfant réussisse à l'école ou, de fil en aiguille, que les bons parents sont les parents qui entretiennent des relations avec les enseignants, et vice versa.

Il en est de même de l'*implication* des parents dans l'éducation de leurs enfants et plus particulièrement dans leur scolarité. Même si est mieux connue la part des parents dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire des enfants, même si certaines familles démontrent avec succès qu'elles peuvent se substituer à l'école (*home-schooling*), cela ne permet pas de déduire que tous les parents doivent

68

vouloir ou pouvoir s'investir massivement dans l'éducation de leurs enfants. Pour diverses raisons, ayant trait à leur philosophie de la vie, à leur manière d'organiser le quotidien, à leurs options politiques, des familles estiment que c'est à l'école de se charger d'une grande partie de l'instruction et de la socialisation de leur enfant. Pour des motifs d'un autre ordre — absence de ressources, circonstances particulières (maladie, incarcération, etc.) —, des familles ne peuvent pas offrir un soutien minimum ou une aide adéquate à leurs enfants dans leur scolarité. Il est utopique de croire que tous les parents sans exception veulent ou peuvent définir entièrement seuls et en toutes circonstances ce qui convient le mieux pour leur enfant. On peut même se demander si l'analyse que certains parents, peut-être même tous les parents, font des besoins de leur enfant, ne peut être le plus souvent avantageusement complétée dans les sociétés actuelles par les apports d'autres adultes externes à la famille comme les enseignants.

Ces questions mènent aussi à une interrogation sur les interventions auprès des parents menées dans le cadre de divers programmes compensatoires ou d'éducation familiale, dont le but est d'impliquer et de faire participer les parents dans la scolarité de leur progéniture. Jusqu'à quel point les

divers professionnels qui ont mis en œuvre des pratiques et des stratégies, notamment en faveur des familles les moins favorisées, aident-ils ces familles ou créent-ils de nouveaux problèmes? Ce qui apparaissait comme une évidence il y a quelques années est aujourd'hui examiné avec davantage d'esprit critique (Bouchard, 1989; Dunst et Trivette, 1988; Pourtois, 1991; Durning, 1995): «Le professionnel à l'ère de l'État Providence s'est souvent substitué aux parents pour prendre en charge leurs difficultés et trouver une solution à leurs problèmes. Les parents, dépossédés de leurs ressources d'initiative, ont été laissés dans l'ignorance et affublés d'épithètes qu'ils ne comprenaient pas. Le discours hermétique des professionnels envers les familles a progressivement plongé ces dernières dans un état de dépendance». Les valeurs, les habitudes et les façons de faire des familles n'ont pas toujours été respectées.

— Les rapports familles-école qui touchent *indirectement* les enfants soulèvent également des questions, comme la contribution des familles aux projets éducatifs des établissements, à la gestion locale des écoles ou encore à la gestion du système d'enseignement sur un plan plus large.

Peut-être la participation des parents pourrait-elle enrichir les objectifs et améliorer le fonctionnement des établissements sur un plan local. Encore faut-il être conscient de certaines limites: «le local peut être lieu de mobilisation et de mise en synergie, promesse de démocratisation et d'efficacité, mais il peut aussi répéter les pires dérives bureaucratiques de l'État, consacrer le pouvoir des notables, constituer un empire où les classes moyennes réinventent le projet de "moraliser le peuple par l'éducation"» (Charlot et Derouet, 1994: 216). Ce raisonnement peut être étendu

car, dans la mesure où l'école représente la part publique de l'éducation des enfants, elle ne devrait pas se faire à l'exclusion des intérêts de l'ensemble de la société (Bronfenbrenner, 1978; Plank et Boyd 1994). Selon les législations en vigueur dans la plupart des pays, les parents sont considérés comme les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. Mais jusqu'à quel point l'éducation est-elle du ressort des parents et jusqu'à quel point concerne-t-elle la communauté dans son ensemble (Condliffe, 1993)? L'instruction publique a des effets sur toute la communauté. Si un contrôle démocratique est désiré, il ne peut reposer uniquement sur les parents, les enseignants ou les experts. De plus les enfants, les premiers intéressés, sont rarement consultés, même si leurs droits commencent à être de plus en plus reconnus. Mais, pour revenir aux parents, ils ne sont pas tous prêts à s'investir dans le fonctionnement des écoles (Montandon, 1991).

Ces questions dévoilent, en creux, un écueil auquel peuvent conduire certains travaux qui traitent du rapport des familles à l'école. Souvent en réponse à une demande sociale, ou dans le but d'éclairer des praticiens et des politiciens, ils formulent des questions de recherche en termes de détection des variables ou des facteurs responsables des problèmes, aboutissant le plus souvent à une énumération des manques chez les différents acteurs². L'étude de l'objet «relations familles-école» se limite alors à la recherche du profil du «bon parent» ou du «bon enseignant». La question centrale de cette articulation, à savoir la division du travail de socialisation des jeunes entre ces deux instances, est occultée. Cependant, si on veut mieux comprendre les relations entre les familles et l'école, il ne

suffit pas de relever les manques chez les uns ou les autres. Il est aussi nécessaire de situer leur point de vue concernant la *division du travail éducatif*, de voir si et jusqu'à quel point les différents acteurs impliqués dans ce travail partagent les mêmes points de vue.

Une manière d'aborder cette question consiste à voir si les différents acteurs s'accordent notamment sur les *objectifs* poursuivis par l'institution scolaire, les *contenus* valorisés, et enfin les *formes* adoptées. Depuis que l'instruction publique est devenue obligatoire jusqu'à nos jours, des débats ont été engagés sur ces trois aspects. Ci-dessous, quelques exemples sont présentés pour montrer que des discours opposés peuvent coexister. Le but n'est pas de faire une analyse approfondie des différents points de vue possibles (d'ailleurs les discours des auteurs qui sont cités sont présentés si rapidement qu'ils ne rendent pas justice à leur pensée) mais de relever un certain nombre de controverses et de représentations autour de l'instruction publique qui font que des relations consensuelles entre les familles et l'école ne peuvent être établies d'un coup de baguette magique.

Les objectifs de l'école : homogénéiser ou différencier ?

Ce ne sont pas seulement les philosophes ou les sociologues de l'éducation qui ont des idées divergentes sur cette question, même si leurs écrits sont utiles pour présenter de manière synthétique la divergence des points de vue. Prenons à titre d'exemple le thème de l'objectif fondamental de l'instruction publique, directement lié à la socialisation. Deux grandes tendances s'affrontent :

La première conçoit l'école comme une institution dont le but est de préparer l'enfant à s'intégrer, à trouver une place dans l'environnement social complexe dans

lequel il vit. Pour cela il n'y a pas besoin d'essayer avant tout d'éveiller chez lui ce qu'il a de particulier, mais au contraire de développer chez lui sa capacité d'intégration dans le groupe social, dans les structures sociales existantes. L'école doit perpétuer et renforcer cette homogénéité en « fixant d'avance chez l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective » (Durkheim, 1968 [1922]). L'État doit veiller à ce que l'action de l'école s'exerce dans un sens qui favorise la collectivité, le social. Sinon l'école se mettrait au service d'intérêts et de croyances particulières, et la société se diviserait et se réduirait à une multitude incohérente de groupes fragmentaires en conflit les uns avec les autres.

Selon la seconde, le but serait de développer l'être individuel en chaque citoyen. Dans ce cas, l'homogénéité cède le pas à la différenciation. Une telle éducation comporte le risque de susciter des ambiguïtés et des malentendus entre individus ou groupes. Mais elle peut aussi favoriser l'originalité et créer plus de diversité et plus de richesse. Il y eut des périodes et des lieux dans l'histoire occidentale où l'éducation scolaire, destinée aux enfants des classes privilégiées, favorisait un type de pédagogie qui cultivait l'être individuel, créait des « hommes distingués ». Si, aux enfants du peuple, on apprenait tout juste à lire et à écrire, aux jeunes des classes favorisées on apprenait à écrire avec style, à parler avec éloquence, à lire et à s'informer avec un esprit critique, en d'autres termes à se distinguer. Aujourd'hui, le développement de l'individualité de l'enfant correspond à plusieurs courants de pensée. Les pratiques pédagogiques de l'école « active » par exemple, inspirées de Freinet, Decroly, Ferrière et plus récemment de Piaget, considèrent l'enfant comme une personne

unique et créative et visent au développement de son autonomie et à son épanouissement (Hameline, Jornod et Belkaid, 1995). Les travaux critiques sur le rôle normalisateur de l'État et de l'instruction publique à l'égard des familles (Meyer, 1977 ; Donzelot, 1977) laissent également apparaître en creux l'image idéale d'un enfant autonome, débarrassé du joug d'une socialisation répressive. Enfin, certains économistes pensent que la formation d'individus indépendants et créatifs est une réponse à la situation économique actuelle.

Les citoyens, les parents sont amenés à se demander si l'école doit homogénéiser ou non les enfants. Pour les parents anglais des classes supérieures, par exemple, le but de l'école est de préparer leurs enfants à faire partie de l'élite, de former en eux des esprits autonomes qui se distinguent de la masse, de les rendre capables d'assumer des postes de direction. Ils sont prêts à payer le prix, financier, de l'inscription de leur enfant dans des internats réputés, mais aussi à justifier le prix affectif de la séparation de l'enfant de l'environnement protecteur de son foyer dès un âge très tendre. Sans doute, la majorité des familles, des enseignants ou des élèves de ce pays ne partage pas ce point de vue.

De plus en plus, les exemples de divergences se multiplient dans de nombreux pays. Les principes d'instruction inscrits dans les textes de loi se heurtent, en effet, aux convictions ou aux pratiques de certaines familles. Si une partie de la population pense que l'école doit transmettre un ensemble de valeurs communes aux élèves et que les valeurs religieuses, tout en étant respectées en ce qui concerne la vie privée, ne doivent pas interférer dans le fonctionnement de l'école, cela n'est pas l'avis d'une autre

70

partie des parents, des enseignants et des élèves.

Les contenus de l'enseignement : éducation ou instruction ?

La réponse à cette question dépend aussi, en partie, de la manière dont les acteurs conçoivent la division du travail entre la famille et l'école. L'école doit-elle se contenter d'instruire ou doit-elle également éduquer ? Doit-elle transmettre certains savoirs et savoir-faire spécifiques, lire, écrire, compter, un peu d'histoire et de géographie, un peu de science, ou doit-elle aller au delà : offrir une éducation morale, une éducation sexuelle, une éducation à la santé et aux risques, domaines que plusieurs familles considèrent comme étant les leurs ?

Là encore, pas d'unanimité. Si certains parents de l'école primaire genevoise, par exemple, voudraient que l'école dépasse le cadre de l'instruction et s'occupe de manière plus globale de l'éducation des enfants, d'autres préfèrent qu'elle s'étende moins, désirant assurer des secteurs de l'éducation de leur progéniture qu'ils considèrent comme du ressort de la famille. Le milieu d'origine des parents et leur type de fonctionnement intrafamilial exercent une influence sur leurs choix (Montandon, 1991 ; Kellerhals, Montandon et al., 1991). Par ailleurs, les enseignants ont également des avis partagés. Si certains

trouvent naturel de s'occuper de manière globale de l'éducation de leurs élèves, d'autres sont réfractaires, considèrent que leur fonction est l'instruction et sont très critiques des familles qui leur abandonnent l'éducation de leurs enfants (Favre et Montandon, 1989). Les enfants aussi ont leur point de vue sur cette question. Si certains se contentent des contenus traditionnellement affichés dans les programmes scolaires, d'autres voudraient que l'école leur donne des connaissances pratiques, comme par exemple les premiers secours, ou des savoirs expressifs comme le théâtre, la diction, l'expression corporelle (Montandon et Osiek, 1994).

Le choix de contenus scolaires dépend aussi d'une autre prise de position : celle de l'égalité des familles devant l'éducation, de leurs droits démocratiques. L'école doit-elle mettre l'accent sur une instruction de base, ou doit-elle aller au delà, quel que soit son public, et introduire à la Culture avec un grand C ? La sociologie a bien montré comment le type de contenus transmis par l'école peut produire des inégalités (Young, 1971). Les points de vue, là aussi, divergent.

Pour certains, l'école doit favoriser l'enseignement de contenus classiques, de la Culture (au sens légitime), nonobstant les inégalités devant l'enseignement qu'une telle politique peut produire ; aussi ne faut-il pas sacrifier la Culture au nom de la démocratisation des études (Oakshott, 1971). La généralisation de l'école pour tout le monde, la démocratisation des études et même l'introduction dans les contenus de l'éducation de savoirs techniques, utilitaires, au détriment des connaissances classiques, nobles, condamnent la transmission de la Culture. Pour d'autres, la préservation des contenus classiques favorise une édu-

cation élitaire, conserve un système social inégalitaire qui entretient les divisions entre élèves et l'exploitation future des uns par les autres. Comme un courant de la sociologie de l'éducation le prétend (Bourdieu et Passeron, 1970), la Culture est un instrument idéologique permettant aux couches privilégiées de se convaincre et de convaincre les autres que les inégalités sociales sont légitimes, raisonnables, conformes à une exigence de justice, puisque sont placés en haut ceux qui sont les plus cultivés, les meilleurs. Selon un troisième point de vue, la Culture peut être proposée et procurer du plaisir à toutes les classes de la société, à condition que l'école se donne la peine de rattacher cette culture un peu distante à des expériences plus actuelles. Si la Culture tend à diviser les individus socialement, des méthodes pédagogiques adaptées pourraient pallier ces défauts.

La forme de l'enseignement

Le point de vue des acteurs sur la division du travail entre la famille et l'école est lié à la forme que prennent les méthodes d'enseignement. Un enseignement où le maître, le professeur fait figure d'autorité dans le domaine des savoirs, et où la classe est complètement coupée du monde extérieur, est bien différent d'un enseignement où les élèves participent à certains choix et décisions, et où les échanges avec la communauté et avec d'autres instances (les milieux culturels, mais aussi économiques, politiques et sociaux), y compris les parents d'élèves, sont intégrés dans le processus d'apprentissage.

Selon un premier point de vue, les formes d'enseignement anciennes, autoritaires, vont ou doivent disparaître au profit d'une plus grande participation des usagers. Pour Ballion, cette évolution de l'école devient nécessaire parce que nous sommes passés d'une société

où le respect de l'ordre social était la pierre angulaire de l'édifice social à une société qui se construit autour d'une autre qualité, celle de la cohésion de la communauté. D'où l'idée, chez certains pédagogues, d'une école où il n'y a plus d'imposition dans les rapports entre enseignants et enseignés, où les enseignants deviennent des animateurs, où on n'évalue plus et ne classe plus, où, sans jouer le même rôle que la famille, l'école tient compte des « codes familiaux » et des « cultures familiales » des enfants et les met à profit. Cette école ne plaquerait pas une culture théorique, savante, qui déconnecte une partie des enfants, mais une culture qui a un sens pour les différents groupes sociaux, qui ouvre la porte à la communauté.

Selon un second point de vue, l'école doit résister à ce type d'évolution communautaire et aux velléités d'une communauté éducative où, comme écrit un philosophe français « toutes les fonctions s'échangent et s'équivalent, [où] tous sont éducateurs, les élèves, les parents, les maîtres, le personnel administratif, les agents divers » (Milner, 1984 : 58). Ceux qui sont de cet avis critiquent ce qu'ils appellent le familialisme à l'école, ils défendent une école qui se centre sur la transmission des savoirs, et notamment des savoirs qui sont considérés comme décisifs, qui servent de base à l'acquisition d'autres savoirs plus complexes. Des chercheurs interrogent d'une manière plus sereine une vision trop « romantique » de l'école, en montrant qu'il y a une relation entre « l'inflation du relationnel » et la difficulté de trouver un sens dans les savoirs (Charlot, Bautier et Rochex, 1992).

Il n'y a pas non plus de consensus entre les parents, entre les enseignants (Montandon, 1991 ; Favre et Montandon, 1989), entre les enfants (Montandon, 1996). Si

certain parents veulent que les enseignants veillent avant tout à la réussite de l'enfant à l'école et à l'acquisition d'une discipline, d'autres souhaitent qu'ils lui apprennent l'indépendance et l'autonomie.

Les relations entre les parents et l'école suscitent de plus en plus de recherches en Europe et en Amérique du Nord. Bien des travaux restent à produire pour une meilleure connaissance. Les recherches comparatives devraient être développées. Les formes que prennent les relations des parents avec l'école peuvent être mises en relation avec les systèmes politiques dans lesquels elles sont insérées (Schleicher, 1972). Lorsque l'école est responsable devant la communauté locale, comme aux États-Unis, les enseignants sentent davantage la nécessité de rendre des comptes aux contribuables locaux, et lorsque la centralisation est plus importante (comme en France ou dans certains cantons suisses) les enseignants se sentent davantage responsables vis-à-vis de l'État et des autorités (Henriot van Zanten, 1988). Il faudrait aussi approfondir non seulement les relations des parents avec l'école, mais également le rapport entre la famille et l'école en tant qu'institutions. À la lumière de quelques récents bilans de la sociologie de la famille et de la sociologie de l'éducation, qui s'interrogent sur la recomposition de leurs champs respectifs (de Singly, 1991), il serait possible d'inventorier et d'articuler les problèmes et les concepts qui touchent les relations familles-école (Epstein, 1990). Le développement d'une sociologie de l'enfance pourrait sans doute nous aider à mieux appréhender l'articulation entre ces deux institutions et leur évolution. Selon de Singly, si l'enfant moderne est éloigné de sa famille par l'école, il s'en approche affectivement, l'éloignement engen-

drant un nouveau rapport à l'univers familial (1993). Est-ce toujours et partout le cas ? Vers quoi tend le rapport famille-école ?

Cléopâtre Montandon
Université de Genève

Notes

- ¹ « Cost-effective equalitarian and socially accountable education » (1995 : 492).
- ² Dans cette logique, en essayant de répertorier en positif ce que serait par exemple un bon parent d'élève, on décrit une personne qui entretient des contacts avec les enseignants, qui s'intéresse au travail scolaire de son enfant et le soutient, qui prend part aux différentes manifestations organisées par l'école, qui s'active dans les associations de parents, qui participe chaque fois que cela est possible à la gestion de l'école et à la définition du projet éducatif. C'est en fait le profil d'un parent nouvelle classe moyenne, consommateur averti et usager responsable, aux attentes bien définies face à l'instruction publique...

Bibliographie

- BALLION, R. 1982. *Les Consommateurs d'école*. Paris, Stock.
- BALLION, R. 1986. « Le choix du collège : le comportement "éclairé" des familles », *Revue française de sociologie*, XXVII : 719-734.
- BASTIANI, J. 1987. *Parents and Teachers. 1 : Perspectives on Home-School Relations*. Windsor, NFER-Nelson.
- BASTIANI, J. 1988. *Parents and Teachers. 2 : From Policy to Practice*. Windsor, NFER-Nelson.
- BECKER, H. J., et J. L. EPSTEIN. 1982. « Parent Involvement : A Study of Teacher Practices », *The Elementary School Journal*, 83 : 85-102.
- BENAVENTE, A., A. F. DA COSTA, F. L. MACHADE et M. CASTRO NEVES. 1991. *De l'autre côté de l'école*. Berne, Lang.
- BOGDANOWICZ, M. 1994. *Rapport général sur la participation des parents aux systèmes scolaires dans les douze pays de la Communauté européenne*. Bruxelles, Eurydice, Commission des Communautés européennes.

- BOUCHARD, J.-M. 1989. « Intervention professionnelle et modèles éducatifs des parents », dans J.-P. POURTOIS, éd. *Les Thématiques en éducation familiale*. Bruxelles, De Boeck : 205-215.
- BOUCHARD, J.-M. 1991. « La famille anti-crise », dans J.-P. POURTOIS, éd. *Innovation en éducation familiale*. Bruxelles, De Boeck : 17-34.
- BOUCHARD, J.-M. 1993. « Partenariat enfants, parents et enseignants : réalité ou utopie ? ».
- BOURDIEU, P., et J.-C. PASSERON. 1970. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOUVIER, N., J. BRETON et B. BELMONT. 1984. « Les familles et l'école », CRESAS, *Ouvertures : l'école, la crèche, les familles*. Paris, L'Harmattan/INRP : 15-62.
- BRONFENBRENNER, U. 1978. « Who Needs Parent Education ? », *Teachers College Record*, 79 : 767-787.
- CHARLOT, B., et J.-L. DEROUET. 1994. « Conclusion », dans B. CHARLOT, éd. *L'École et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris, Armand Colin.
- CLARK, R. 1983. *Family Life and School Achievement. Why poor Black Children Succeed and Fail*. Chicago, University of Chicago Press.
- COLEMAN, J. S., et al. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D. C., U. S. Government Printing Office.
- COLEMAN, P., et Y. TABIN. 1992. *The Good Teacher : A Parent Perspective*. Texte présenté au Congrès annuel de l'*American Educational Research Association*, San Francisco.
- COLLINGE, J., et P. COLEMAN. 1992. « Home-School Collaboration : Teacher Practices and Parent Attitudes ». Texte présenté au Congrès annuel de l'*American Educational Research Association*, San Francisco.
- CONDLIFFE LAGEMANN, E. 1993. « Parents—A New Keyword in Education », *Teachers College Record*, 94, 4 : 677-681.
- COMEAU, J., et A. SALOMON. 1994. « Les relations école-famille : les difficultés d'une coopération », dans P. DURNING et J.-P. POURTOIS, éd. *Éducation et famille*. Bruxelles, de Boeck.
- CORNER, T., et A. M. MACBETH. 1988. *Parents' Associations and Governments in Europe*. Bruxelles, European Parents' Association.
- CRESAS. 1991. *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris, ESF éditeur.
- DAUBER, S. L., et J. L. EPSTEIN. 1989. « Parents' Attitudes and Practices of Involvement in Inner-city Elementary and Middle Schools ». Texte présenté au Congrès annuel de l'*American Educational Research Association*, San Francisco.
- DEEM, R., et K. BREHONY. 1993. « Can Consumers and Education Professionals Work Together in Running Schools ? », dans F. SMIT, W. VAN ESCH et H. J. WALBERG, éd. *Parental Involvement in Education*. Nijmegen, Institute for Applied Social Sciences.
- DEROUET, J.-L., et al., éd. (à paraître). *Actes du colloque : Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation*. Paris.
- DONZELOT, J. 1977. *La Police des familles*. Paris, Éditions de Minuit.
- DUNST, C. J., et C. M. TRIVETTE. 1988. *Enabling and Empowering Families. Principles and Guidelines*. Cambridge, M. A., Brookline Books.
- DURU-BELLAT, M., et A. HENRIOT-VAN ZANTEN. 1992. *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.
- DURNING, P. 1995. *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris, PUF.
- DUTERCQ, Y. 1992. *Consommateurs d'école et modernisation du service public*. Paris, Institut national de recherche pédagogique, Groupe d'études sociologiques.
- DUTERCQ, V. 1994. « Parents d'élèves ». *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan Université : 717-719.
- ECCLES, J. S., et R. D. HAROLD. 1993. « Parent-School Involvement during the Early Adolescent Years », *Teachers College Record*, 94, 3 : 568-587.
- EPSTEIN, J. L. 1987. *Teacher Manual : Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS)*. Parent Involvement Reports P-61. Baltimore, The Johns Hopkins University Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- EPSTEIN, J. L. 1990. « School and Family Connections : Theory, Research, and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family », dans D. G. UNGER et M. B. SUSSMAN. *Families in Community Settings : Interdisciplinary Perspectives*. New York, Haworth Press.
- EPSTEIN, J. L. 1991. « Introduction », *Phi Delta Kappan, Paths to Partnership*, (janvier) : 345-349.
- FAVRE, B., et C. MONTANDON. 1989. *Les Parents dans l'école... Ce qu'en disent les enseignants primaires genevois*. Genève, Service de la recherche sociologique, cahier no 30.
- FEHRMAN, P., T. KEITH et T. REIMERS. 1987. « Home Influence on School Learning : Direct and Indirect Effects of Parental Involvement on High School Grades », *Journal of Educational Research*, 80, 6 : 330-337.
- FINE, M. 1993. « (Ap)parent Involvement : Reflections on Parents, Power, and Urban Public Schools », *Teachers College Record*, 94, 4 : 682-712.
- GINTIS, H. 1995. « The Political Economy of School Choice », *Teachers College Record*, 96, 3 : 492-511.
- GLASMAN, D. 1992. « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, 100 : 19-33.
- GLENN, C. L. 1989. *Choice of School in Six Nations*. Washington, D. C., U. S. Department of Education.
- GLENN, C. L. 1993. « Some Light on a Murkey School Choice Debate », dans F. SMIT, W. VAN ESCH et H. J. WALBERG, éd. *Parental Involvement in Education*. Nijmegen, Institute for Applied Social Sciences.
- HAMELINE, D., A. JORNOD et M. BELKAID. *L'École active. Textes fondateurs*. Paris, PUF.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. 1988. « Les familles face à l'école. Rapports institutionnels et relations sociales », dans P. DURNING, éd. *Éducation familiale, un panorama des recherches internationales*. Paris, Matrice : 185-207.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. 1990. *L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon, PUL.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A., D. THIN et G. VINCENT. 1992. *Processus de formation et dynamiques locales dans l'agglomération lyonnaise*. Lyon, Groupe de recherches sur la socialisation, Université Lumière.
- HERMINE, S. 1984. « Les associations de parents d'élèves. Une histoire mouvementée », *Le Groupe familial*, 105 : 7-9.
- HEWISON, J. 1985. « The Evidence of Case Studies of Parents' Involvement in Schools », dans C. CULLINGFORD, éd.

- Parents, Teachers and Schools*. Londres, Robert Royce : 41-60.
- HOOVER-DEMPSEY, K., O. BASSLER et J. BRISSIE. 1987. « Parental Involvement : Contribution of Teacher Efficacy, School Socio-Economic Status and Other School Characteristics », *American Educational Research Journal*, 24, 3 : 417-435.
- INED. 1970. « Population » et l'enseignement. Paris, PUF.
- KEITH, T. Z. 1991. « Parental Involvement and Achievement in High Schools », dans S. SILVERN, éd. *Advances in Reading/Language Research : Literacy through Family, Community and School Interaction*. Greenwich, CT, JAI Press, 5, 121-145.
- LAHIRE, B. 1995. *Tableaux de famille*. Paris, Gallimard.
- LANGOUET, G., et A. LÉGER. 1991. *Public ou privé ? Trajectoires et réussite scolaires*. Paris, Publidix/Éditions de l'espace européen.
- LAREAU, A. 1989. *Home Advantage*. New York, Falmer Press.
- LEICHTER, H. J. 1974. *The Family as Educator*. New York, Teachers College Press.
- MACBETH, A. 1988. *Parental Choice of School in Europe*. Bruxelles, European Parents' Association.
- MACBETH, A. M. 1989. *Involving Parents*. Oxford, Heinemann.
- MACBETH, A. M. 1990. *Parents and School Management in Europe*. Bruxelles, European Parents Association.
- MCDERMOTT, R. P., S. V. GOLDMAN et A. VARENNE. 1984. « When School Goes Home : Some Problems in the Organization of Homework », *Teachers College Record*, 85, 3 : 391-409.
- MEIGHAN, R. 1993. « Home-Based Education and Re-appraisal of the Role of Parents as Educators », dans F. SMIT, W. VAN ESCH et H. J. WALBERG, éd. *Parental Involvement in Education*. Nijmegen, Institute for Applied Social Sciences.
- MEYER, Ph. 1977. *L'Enfant et la raison d'État*. Paris, Seuil.
- MILNER, J. C. 1984. *De l'école*. Paris, Seuil.
- MOLES, O. 1992. « Collaboration between Schools and Disadvantaged Parents. Obstacles and Openings », dans N. CHAVKIN, éd. *Families and Schools in a Pluralistic Society*. Albany, N. Y., State University of New York Press.
- MONNIER, R., et J.-P. POURTOIS. 1987. *Relations école-famille. Formation des maîtres*. Bruxelles, Éditions Labor.
- MONTANDON, C. 1987. « Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial », dans C. MONTANDON et P. PERRENOUD. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang : 145-193.
- MONTANDON, C. 1991. *L'École dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*. Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier no 32.
- MONTANDON, C. 1993a. « Parent-Teacher Relations in Genevan Primary Schools : The Roots of Misunderstanding », dans F. SMIT, W. VAN ESCH et H. J. WALBERG, éd. *Parental Involvement in Education*. Nijmegen, Institute for Applied Social Sciences : 59-67.
- MONTANDON, C. 1993b. « The Role of the Child in Parent-Teacher Relations », dans F. SMIT, W. VAN ESCH et H. J. WALBERG, éd. *Parental Involvement in Education*. Nijmegen, Institute for Applied Social Sciences.
- MONTANDON, C. 1995. « Ressources familiales et résultats scolaires. Thèmes et variations », dans M. PERREZ et al. *Famille en transition*. Berne, Hans Huber.
- MONTANDON, C. 1996. « La socialisation scolaire : de l'expérience des enfants à l'analyse sociologique », *Revue européenne des sciences sociales* (à paraître).
- MONTANDON, C. (à paraître). « Sociologie de l'éducation, sociologie de la famille : cheminements parallèles ou convergents ? », dans Actes du colloque « Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation », Paris, 1993.
- MORTIMORE, P., P. SIMMONS, L. STOLL, D. LEWIS et R. ECOB. 1988. *School Matters : The Junior Years*. Wells, Somerset, Open Books.
- OAKSHOTT, M. 1971. « Education : The Engagement of its Frustration », *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*.
- PHI DELTA KAPPAN. 1991. *Paths to Partnership*, numéro spécial, janvier.
- PERRENOUD, Ph. 1987. « Le go-between. Entre la famille et l'école, l'enfant messager et message », dans C. MONTANDON et P. PERRENOUD. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang.
- PLANK, D. N., et W. L. BOYD. 1994. « Antipolitics, Education and Institutional Choice : The Flight from Democracy », *American Educational Research Journal*, 31, 2 : 263-282.
- POURTOIS, J.-P., éd. 1991. *Innovation en éducation familiale*. Bruxelles, De Boeck.
- POURTOIS, J.-P., et H. DESMET. 1989. « L'éducation familiale », *Revue française de pédagogie*, 86 : 69-101.
- QUEIROZ, J.-M. de. 1991. « Les familles et l'école », dans F. de SINGLY, éd. *La Famille : l'état des savoirs*. Paris, La Découverte : 201-210.
- ROSENHOLTZ, S. J. 1989. *Teachers' Workplace : The Social Organization of Schools*. New York, Longman.
- RYAN, B. A., et al., éd. 1995. *The Family-School Connection*. Londres, Sage.
- SCHLEICHER, K. 1972. *Elternhaus und Schule, Kooperation ohne Erfolg*. Dusseldorf.
- SCOTT-JONES, D. 1987. « Mother-as-Teacher in the Families of High- and Low-Achieving Low-Income Black First-Graders », *Journal of Negro Education*, 56 : 21-34.
- SEELEY, D. 1993. « Why Home-School Partnership Is Difficult in Bureaucratic Schools », dans F. SMIT, W. VAN ESCH et H. J. WALBERG, éd. *Parental Involvement in Education*. Nijmegen, Institute for Applied Social Sciences.
- SINGLY, F. de, éd. 1991. *La Famille : l'état des savoirs*. Paris, La Découverte.
- SINGLY, F. de. 1993. *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris, Nathan.
- SMIT, F., et W. VAN ESCH. 1993. « Parents in Schools and School Governing Boards in the Netherlands », dans F. SMIT, W. VAN ESCH et H. J. WALBERG, éd. *Parental Involvement in Education*. Nijmegen, Institute for Applied Social Sciences.
- TANNENBAUM, M., et T. TANNENBAUM. 1993. « Using School Choice to Increase Parental Involvement in Schools », dans F. SMIT, W. VAN ESCH et H. J. WALBERG, éd. *Parental Involvement in Education*. Nijmegen, Institute for Applied Social Sciences.
- THIN, D. 1994. « Travail social et travail pédagogique : une mise en cause paradoxale de l'école », dans G. VINCENT, éd. *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, PUL.
- WALBERG, H. J. 1984. « Families as Partners in Educational Productivity », *Phi Delta Kappan*, 65, 6 : 397-400.
- WOLFENDALE, S., éd. 1989. *Parental Involvement*. Londres, Cassell.
- YOUNG, M. F. D., éd. 1971. *Knowledge and Control*. Collier Macmillan.