

Table des matières

Introduction	3
Le rôle de la communauté dans le système scolaire américain	5
Etat des lieux	5
<i>Le rôle de la communauté</i>	7
Programmes mis en place	9
<i>L'exemple de l'Etat de Washington</i>	9
Avantages et inconvénients	11
Système scolaire et communauté en Suisse romande.....	13
Etat des lieux	13
<i>Les relations parents-école</i>	13
<i>Et au gymnase ?</i>	16
L'implication de la communauté.....	17
Avantages et inconvénients	18
Conclusion	20
Bibliographie.....	24
Ouvrages.....	24
Sites Internet.....	25
Annexe	26
Résumé	28

Introduction

L'impact positif du rôle des parents dans la scolarité de leurs enfants n'est plus à démontrer : de nombreuses études ont en effet explicité qu'un grand investissement de leur part dans la vie scolaire de leurs enfants diminue l'échec scolaire et améliore l'implication de ces derniers à l'école (Van Roekel, 2008 ; Kreider et al., 2007). Aux Etats-Unis, les recherches ont établi que, plus que les parents immédiats, la communauté dans son ensemble peut avoir une grande influence dans le parcours scolaire des enfants (Sanders, 2001).

Mais qu'en est-il en Suisse romande ? A première vue, l'investissement des parents semblerait se limiter le plus souvent à une signature hebdomadaire dans l'agenda et à de rares entretiens avec l'enseignant, et cela uniquement lorsque la situation de l'élève pose problème. La fin de la scolarité obligatoire marquerait a priori du même coup celle de cette maigre implication des parents. En effet, les contacts familles-école au secondaire II sont généralement amoindris : ils se limitent souvent aux aspects administratifs et restent abstraits, sans lien avec ce qui se passe en classe.

Il existe donc une réelle différence culturelle sur le rôle qu'ont à tenir les différents acteurs de cet ensemble, et sur la perception de leurs relations entre eux. Il s'agira ainsi dans ce travail d'entreprendre une analyse comparative de la situation aux Etats-Unis et en Suisse romande concernant l'implication des familles et de la communauté dans les écoles, ainsi que des programmes ou démarches mis en place pour promouvoir – ou non – cette collaboration. Le terme de « communauté » sera compris, quand il s'agira de parler des Etats-Unis, comme n'étant pas restreint par les frontières géographiques des quartiers, mais comme se référant plutôt aux « social interactions that can occur within or transcend local boundaries »¹ (Sanders, 2001, p. 20). Quant à la Suisse, il est difficile de parler ici de communauté. En effet, ce terme, bien ancré dans ces problématiques aux Etats-Unis, n'a pas les mêmes connotations chez nous. Ainsi, il est plus adéquat de parler de population lorsqu'il s'agit de la Suisse romande. Ce terme englobe en effet les parents, les acteurs sociaux, ainsi que l'opinion publique (lorsqu'il s'agit par exemple des votations).

Ce travail s'articulera autour de la question de savoir si le rôle de la communauté/population au post-obligatoire est similaire ou différent en Suisse et aux Etats-Unis. La comparaison permettra alors de mettre au jour les avantages et les inconvénients de ces deux systèmes scolaires quant à la réussite des élèves et de discerner si l'un ou l'autre

¹ « interactions sociales qui peuvent survenir à l'intérieur des frontières locales ou les transcender. »

modèle permet une meilleure collaboration avec les familles et la communauté et serait donc à privilégier.

Dans un premier temps, nous nous pencherons sur le rôle de la communauté aux Etats-Unis, et passerons en revue la littérature (abondante) sur le sujet afin de comprendre où en sont les réflexions et les pratiques sur sol américain. Nous analyserons ainsi les différents dispositifs mis en place pour favoriser la complicité de la collectivité et des établissements scolaires, et prendrons pour cela l'exemple de l'Etat de Washington, que notre parcours nous a donné l'opportunité d'expérimenter personnellement et qui avait originellement éveillé notre intérêt aux questions posées dans ce travail. Ensuite, nous chercherons à déceler les points communs et les différences fondamentales qui existent entre les structures romandes et américaines en tentant de faire l'état des lieux de la situation en Suisse romande. Nous nous attarderons quelque peu sur les relations pour le moins tendues entre les acteurs scolaires et les familles en Romandie, puis axerons notre étude sur le cas plus spécifique du gymnase. Nous conclurons par une synthèse de nos analyses en tirant le bilan des avantages et des limites des systèmes romands et américains. Cela nous permettra pour terminer de prendre position sur ces deux modèles d'implication de la communauté et sur leur comparaison.

Le rôle de la communauté dans le système scolaire américain

Etat des lieux

Si les études sur le sujet sont plutôt rares dans le monde francophone, aux Etats-Unis, le rôle de l'implication des parents dans l'éducation des enfants est depuis les années 1970-80 un thème récurrent de la recherche et des efforts de réforme scolaire (Edwards & Young, 1992). Par exemple, la Johns Hopkins University accueille le « National Network of Partnership Schools (NNPS) », une institution qui s'emploie à aider les écoles, districts, et dirigeants d'états à développer des programmes de recherche sur l'implication de la famille et de la communauté.² A l'université d'Harvard, le « Harvard Family Research Project » de la Graduate School of Education a publié toute une série d'articles visant à démontrer que l'implication de la famille promeut la réussite scolaire « pour tous les enfants de tous âges » (Kreider, Caspe, Kennedy & Weiss, 2007).

Selon Van Roekel (2008, p.1), « the research is clear, consistent, and convincing »³ à propos des bienfaits de l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants : « Parent, family, and community involvement in education correlates with higher academic performance and school improvement »⁴ (p.1). En effet, la littérature traitant de ce sujet est unanime : quand les parents, la communauté et l'école travaillent ensemble à soutenir l'apprentissage des élèves, ceux-ci ont tendance à obtenir de meilleures notes, à être présents en cours plus régulièrement, à avoir moins de problèmes de comportement ou encore à s'inscrire à plus de cours de haut niveau (Epstein, 2008 ; Ferguson & Rodriguez, 2008 ; Kreider & al. 2007 ; Van Roekel, 2008). A tel point que le soutien de la communauté au processus d'éducation est désormais considéré comme une des caractéristiques des écoles de haute-performance (Van Roekel, 2008).

Cependant, les études ont également soulevé de nombreux obstacles à l'implémentation de programmes de collaboration entre les familles et l'école (Epstein 2008). D'un côté, les enseignants semblent résister à l'idée d'inclure les parents dans les affaires scolaires et ont tendance à ne prendre contact avec les familles qu'en cas de problème. Malgré cela, la plupart des enseignants se disent tout à fait conscients des effets positifs d'une bonne communication avec les familles : « In a recent survey of secondary school teachers, 97 percent noted that working with parents is one of their biggest challenges, and just about

² <http://nnps.jhuccsos.com/>, consulté le 21/02/2016.

³ « La recherche est claire, consistante et convaincante. »

⁴ « L'implication des parents, familles et de la communauté dans l'éducation est en corrélation avec une performance académique et un progrès scolaire plus élevés. »

everyone surveyed believed that parental involvement was important »⁵ (Epstein, 2008, p.12). Il a aussi été démontré que les enseignants souffrent d'un certain niveau de fatigue et de frustration (« staff burnout »), et que l'idée de devoir collaborer en dehors de l'école représentait alors un effort pénible et oppressant (Sanders, 2001). S'ajoute à cela une possible peur des écoles d'être exposées à un examen public lors de leur coopération avec la communauté, et une mauvaise perception de cette dernière par les acteurs de l'école (Sanders, 2001).

De l'autre côté, les parents invoquent souvent comme raison de ne pas pouvoir assister aux réunions organisées par l'école à cause de leur emploi du temps, ni n'avoir de temps libre pour aider (« volunteer ») à l'école ou participer aux activités scolaires (Edwards & Young, 1992). D'autres disent également être mal à l'aise dans leurs relations avec l'école, et certains se sentent même parfois exclus, que ce soit à cause de différences de langues ou de cultures, du fait de leur propre expérience scolaire ou l'impression générale de ne pas savoir comment aider leurs enfants (Van Roekel, 2008).

Malgré tout, quasi tout parent attache une grande valeur à l'éducation de ses enfants, et beaucoup aimeraient être mieux informés et plus investis dans les affaires de l'école : « Most say that they want and need more information about [...] how to help their teens develop their talents, meet high school requirements, and plan for the future »⁶ (Epstein, 2008, p.10). Les parents souhaiteraient donc en général être mieux informés sur comment aider leurs enfants à réussir à l'école, et surtout à planifier leur futur. Ce dernier point est spécifique au niveau post-obligatoire et diffère fondamentalement du rôle des parents aux niveaux élémentaires et secondaires : en effet, aux Etats-Unis, un des enjeux les plus importants au gymnase pour les élèves et leurs familles est de préparer l'entrée à l'université. De ce fait, la collaboration entre les acteurs de l'école et les familles est d'autant plus importante pour assurer que ces dernières aient toutes les informations concernant les candidatures à l'université et aux bourses d'études, entre autres (Ferguson & Rodriguez, 2005).

Ainsi, la croyance générale qui veut que l'investissement des parents dans les affaires scolaires de leurs enfants diminue drastiquement au secondaire II n'est pas tout à fait vraie : si le désir d'autonomie, de dépendance et de passer du temps avec leurs copains font que les adolescents vont moins chercher de l'aide auprès de leur entourage (Kreider & al., 2007), des

⁵ « Dans une récente étude auprès des enseignants d'école secondaire, 97% d'entre eux déclaraient que travailler avec les parents était un de leur plus gros défis, et presque toutes les personnes interrogées pensaient que l'implication des parents est important. »

⁶ « La plupart disent vouloir et avoir besoin de plus d'information sur comment aider leurs adolescents développer leurs talents, remplir les conditions des gymnases et planifier leur futur. »

études ont toutefois montré que les jeunes sont conscients d'avoir toujours besoin de l'aide et des conseils de leurs parents, et qu'ils considèrent les activités organisées par l'école et la communauté comme utiles (Ferguson & Rodriguez, 2005).

Ces exemples montrent que les chercheurs et les politiciens américains ont bien saisi l'enjeu que représente la participation des parents et des acteurs de la communauté dans l'éducation des enfants : « Ce qu'il se passe avant et après l'école a autant d'importance que ce qu'il se passe à l'école » (Van Roekel, 2008, p.2). De nombreux états ont ainsi commencé à obliger les districts scolaires à mettre en œuvre ou à développer des politiques reliant des partenariats parents-communauté aux plans d'amélioration des écoles (Van Roekel). Le fait de mettre ces politiques par écrit dans les écoles a ainsi permis de clarifier ce qu'on entendait par « implication des familles et de la communauté », et de donner des conseils ou instructions aux différents groupes impliqués afin de mettre en place différentes possibilités d'implication (Feyl Chavkin, 2000). En bref, les chercheurs et les politiciens ont bien compris aux Etats-Unis qu'il en allait de l'intérêt de tous – et surtout du pays – de s'assurer que chaque enfant reçoive une éducation de qualité : « Our democracy, as well as our economy, depends on an educated citizenry and skilled workforce »⁷ (Van Roekel, p.2).

Le rôle de la communauté

Plus que le rôle des parents ou des membres de la famille, ce travail s'attache à étudier l'importance de la communauté en son entier dans la vie scolaire, ainsi que sa part de responsabilité dans l'éducation des jeunes. En effet, comme en témoigne le proverbe cité en titre (« It takes a village to raise a child »), la communauté joue elle aussi un rôle dans la croissance et le développement des jeunes : « school-family-community partnerships now include mothers and fathers, step parents, grandparents, foster parents, other relatives and caregivers, business leaders and community groups—all participating in goal-oriented activities, at all grade levels, linked to student achievement and school success »⁸ (Van Roekel, p.1). L'approche est aujourd'hui donc bien plus inclusive, et ne se limite plus à du simple chaperonnage ou de la collecte de fonds comme autrefois.

Dans ses recherches, Mavis Sanders (2001) s'emploie plus particulièrement à

⁷ « Notre démocratie, tout comme notre économie, dépend d'une population éduquée et d'une main-d'œuvre qualifiée. » Notre traduction, ici et dans le reste de ce travail.

⁸ « Les partenariats école-famille-communauté comprennent dorénavant les mères, pères, beaux-parents, grands-parents, parents adoptifs, autres proches et aides familiales, dirigeants d'entreprise et groupes communautaires – tous participant aux activités, à tous les niveaux, axées sur les objectifs liés à la réalisation des élèves et à leur réussite scolaire. »

démontrer que les écoles sont incapables de fournir seules tout ce dont les adolescents ont besoin pour devenir « competent citizens in the twenty-first century »⁹ (p.20). Selon elle, la réussite scolaire demande en effet des ressources qui sont au-delà de la portée de l'école et des familles seules, d'où l'importance d'inclure la communauté dans son entier dans l'éducation. Elle défend alors un modèle de partenariat entre l'école et la communauté, partenariat qu'elle définit comme « the connections between schools and community individuals, organizations, and business that are forged to promote students' social, emotional, physical, and intellectual development »¹⁰ (p.20). N'oublions pas non plus qu'aux Etats-Unis la communauté détient un certain pouvoir sur les dirigeants scolaires puisque, contrairement à la Suisse, c'est elle qui élit les « local boards of education » qui seront ensuite chargés d'administrer les multiples districts scolaires.¹¹

Les écoles sont donc comprises comme faisant partie d'un système de forces en interaction entre les individus et les institutions, ainsi qu'entre leurs buts et attentes respectifs. Epstein (1995) parle dans ce sens d'un modèle d' « overlapping spheres of influence » : selon ce modèle, les sphères de l'école, de la famille et de la communauté gravitent autour de l'élève qui en constitue le centre – puisqu'il reste, après tout, l'acteur principal de son éducation, de son développement et de sa réussite scolaire. Les écoles peuvent alors choisir de garder ces différentes sphères séparées, ou essayer de les rapprocher et de les faire interagir afin d'améliorer le parcours scolaire des élèves : « With frequent interactions between schools, families, and communities, students are more likely to receive common messages from various people about the importance of school, of working hard, of thinking creatively, of helping one another, and of staying in school »¹² (p.702). Nous voyons donc qu'il est crucial de ne pas s'intéresser seulement au rôle des parents à l'école, mais de prendre en compte l'influence de la communauté dans son entier, en ce qu'elle permet de faire le lien entre les familles et l'école : « The broader community is a bridge to connect home and school »¹³ (Edwards & Young, 1992, p.77).

⁹ « des citoyens compétents du XXI^e siècle. »

¹⁰ « les relations entre les écoles et les individus de la communauté, les organisations et les entreprises qui sont forgées pour promouvoir le développement social, émotionnel, physique et intellectuel des élèves. »

¹¹ US Education in brief, p. 8, <http://www.america.gov/>, consulté le 25/01/2016.

¹² « Avec de fréquentes interactions entre les écoles, les familles et les communautés, les élèves ont de meilleures chances de recevoir des messages communs venant de différentes personnes à propos de l'importance de l'école, de travailler dur, de penser de manière créative, de s'entraider et de rester à l'école. »

¹³ « La communauté plus vaste est un pont reliant l'école à la maison. »

Programmes mis en place

Divers démarches, programmes ou plans d'action ont ainsi été mis en place dans les établissements scolaires américains afin de promouvoir la collaboration entre les écoles, les familles et les communautés. Le National Center for Family & Community Connections with Schools, par exemple, propose un certain nombre de stratégies que les écoles peuvent mettre en place pour favoriser l'engagement des familles et de la communauté dans la vie scolaire : les respecter et les considérer comme des partenaires égaux ; reconnaître leurs contributions potentielles ; les accueillir à l'école ; les contacter régulièrement, ou encore conduire des séances et des workshops réguliers sur des sujets tels que les conditions d'obtention de diplôme, de préparation à l'université, ou tout autre sujet qui leur serait suggéré (Van Roekel, 2008). Le centre propose également que les parents, de leur côté, essaient de parler souvent de l'école à leurs adolescents, qu'ils les aident à planifier leur éducation post-obligatoire et les maintiennent concentrés sur l'apprentissage et les devoirs pendant l'année scolaire. D'une manière générale, le centre préconise que les programmes qui ont le plus de succès sont ceux qui sont le mieux intégrés à la mission d'ensemble de l'école (Van Roekel).

De son côté, Epstein (1995) a établit un cadre des six types d'implications (« Framework on Involvement ») afin de décrire les différentes façons dont les familles et la communauté peuvent s'investir dans la vie scolaire. Ces types imaginés par la chercheuse touchent à tous les aspects de l'implication des familles : « parenting », communication, bénévolat, apprentissage à la maison, prise de décision ou encore collaboration avec la communauté (voir tableau en annexe). Ce cadre vise à aider les écoles à développer des programmes plus compréhensifs de partenariats d'école-familles et aussi à aider les chercheurs à situer leurs questions et leurs résultats de façon à ce que cela faîonne et améliore la pratique. Cependant, une importante critique qui a été opposée à ces types d'implication est qu'ils sont relativement peu efficaces dans les écoles très pauvres et avec un taux élevé de minorités, puisqu'ils supposent un investissement en temps et en argent que certains parents ne sont pas en mesure de fournir (Bower & Griffin, 2011).

L'exemple de l'Etat de Washington

Notre expérience personnelle ainsi que divers documents officiels¹⁴ nous permettent de nous pencher plus précisément sur l'exemple de l'Etat de Washington, dans le nord-ouest des Etats-Unis. Le système scolaire américain n'est en effet pas un système national, mais relève

¹⁴ <http://access.wa.gov/> ; <http://iipdigital.usembassy.gov/media/pdf/books/education-brief2.pdf>

d'une responsabilité locale et étatique. Cela veut dire notamment qu'il n'y a pas de curriculum national unique, et que d'importantes inégalités peuvent apparaître entre les districts scolaires défavorisés ou privilégiés, puisque les écoles publiques sont à la fois financées et contrôlées localement.¹⁵ Ainsi, il est plus pertinent pour notre travail d'étudier l'exemple d'un seul état, car ce que l'on pourrait dire du système scolaire de cet état ne pourrait ne pas s'avérer vrai pour celui d'un autre.

Dans le Washington, les écoles impliquent les familles et la communauté de différentes manières. Tout d'abord, chaque établissement scolaire dispose d'un « PTA » (« Parent-Teacher-Association ») dont le comité est constitué d'enseignants, du personnel de l'école et de parents qui se rencontrent régulièrement et qui sont chargés, justement, de faciliter la participation des parents et de la communauté à l'école. Le comité prend ainsi des décisions quant au budget alloué aux différentes activités, sorties ou matériel scolaire, organise des rencontres ou des événements, discute des éventuels problèmes à résoudre ou progrès à réaliser, etc. Beaucoup de parents travaillent également de manière bénévole à l'école : que ce soit pour aider au secrétariat, accompagner les activités sportives ou les excursions hors de l'école, chaperonner les différentes soirées ou week-ends organisés, ou même mettre en place eux-mêmes des sorties ou des événements. Les familles s'occupent aussi d'accueillir, d'héberger ou de prendre en charge les étudiants en échange ou les stagiaires de langue présents dans les écoles. Un conseiller de l'école suit personnellement chaque élève et l'aide à planifier son entrée à l'université lors d'entretiens réguliers auxquels sont souvent conviés les parents.

De plus, le repas de midi est fréquemment offert au personnel de l'école par les familles et la communauté. Deux fois par an, une semaine spéciale de remerciement aux enseignants est organisée : chaque jour, un repas ou une collation sont offerts aux enseignants à l'école, les villes se recouvrent d'affiches de remerciements et les magasins proposent des offres spéciales pour les enseignants. La communauté au sens large participe donc activement à la scolarité des élèves : lors de leur dernière année de gymnase, les élèves doivent réaliser un « Senior Project », sorte de travail de maturité qui doit obligatoirement comporter une partie « pratique » pour laquelle les élèves doivent aller demander de l'aide ou des informations à des entreprises, des sociétés ou des organisations de la communauté. Lors de la défense de leur travail, un représentant de la société en question ainsi qu'un parent de l'école travaillant dans le domaine du projet de l'étudiant font partie du jury.

¹⁵ US Education in brief, p. 9, <http://iipdigital.usembassy.gov/media/pdf/books/education-brief2.pdf>, consulté le 25/01/2016.



Finalement, sur le plan financier, les familles et la communauté jouent un rôle important. En effet, en plus des fonds provenant du gouvernement et des impôts, le PTA se charge de récolter de l'argent auprès de la communauté à travers des spectacles ou des actions réalisés par les élèves. D'autres fondations ou organisations privées fournissent également des fonds aux écoles pour soutenir par exemple des programmes de formation des enseignants ou encore mettre en place des structures pour les élèves durant l'été.¹⁶

Avantages et inconvénients

Comme nous le disions plus haut, il a été démontré par les études et la pratique que l'implication des parents et de la communauté dans l'éducation des élèves est bénéfique à la réussite scolaire de ces derniers : sur un plan scolaire, les élèves sont plus présents, plus impliqués en classe, ils ont de meilleurs résultats et de plus hautes aspirations de carrières. Au plan personnel, les jeunes montrent une meilleure autonomie dans leur travail, ainsi que des taux plus bas de dépression et de délinquance (Kreider & al., 2007). Quant aux parents, la possibilité de s'engager dans les affaires scolaires leur permet de mieux surveiller les progrès académiques et sociaux de leurs enfants, d'acquérir les informations nécessaires pour planifier le futur académique de ces derniers, et d'entretenir des relations positives avec le personnel de l'école. L'Etat de Washington est un bon exemple de ces différents points positifs : l'implication des parents et de la communauté à l'école soutient le parcours scolaire des élèves et contribue à créer un environnement positif, tourné vers la réussite des jeunes. Epstein (1995, p.702) parle alors de « *learning communities or caring communities* »,¹⁷ une conception de l'école comme un lieu où les programmes et les services pour les élèves, les parents ou autres sont offerts avant, pendant et après l'habituelle journée d'école.

Cependant, l'exemple de l'Etat de Washington souligne certains des obstacles cités plus haut, et fait aussi apparaître quelques points négatifs à cette implication des familles et de la communauté. Tout d'abord, la communication entre les parents et les enseignants reste malgré tout limitée : les parents ne sont convoqués pour un entretien avec les enseignants qu'en cas de problème ou difficulté, et l'unique conférence des parents de l'année est peu propice aux conversations poussées. En effet, celle-ci se déroule un peu sur le mode du « speed dating » : dans une grande salle, chaque enseignant est assis à une table, et les parents attendent leur tour pour aller leur parler – mais pas plus de dix minutes chacun ! Ensuite, demander aux parents de travailler bénévolement à l'école ou d'accompagner les élèves dans

¹⁶ <http://www.bsd405.org/get-involved/community-partners>, consulté le 28/02/2016.

¹⁷ « communautés d'apprentissage ou communautés attentionnées. »

leurs différentes activités et sorties convient en général mieux aux familles dont un des parents ne travaille pas ou qui a la possibilité d'adapter ses heures de travail. Malgré les efforts de l'école d'une part pour accommoder les emplois du temps, et ceux des parents d'autre part pour se rendre disponible, tout le monde ne peut pas participer et répondre présent de la même manière, ce qui crée parfois des tensions au sein des familles et de la communauté. Finalement, le degré d'implication des familles et de la communauté dépend du niveau économique et social de ces dernières : plus les familles et la communauté sont aisées, plus elles seront investies dans l'école, que ce soit de manière financière ou pour consacrer du temps à mettre en place des programmes et des activités scolaires. On remarque ainsi d'importantes « disparities between affluent and poor school districts »¹⁸ : les écoles qui ont une majorité d'élèves issus de milieux aisés ont plus de chance d'avoir de meilleurs enseignants, du bon matériel et, dans l'ensemble, de meilleures opportunités (Bower & Griffin, 2011).

Le vrai challenge, aux Etats-Unis comme ailleurs, reste donc de parvenir à mettre sur pieds des stratégies variées et des programmes capables de prendre en compte les besoins des élèves ainsi que leur désir d'indépendance, spécifiques à la tranche d'âge des gymnasiers : « The crux of family-school involvement at the middle and high school level is determining the kinds of adult interactions that not only allow teenagers to have autonomy and respect but also meet the needs of families and schools »¹⁹ (Ferguson & Rodriguez, 2005, p.1). D'autre part, ces programmes doivent aussi s'accorder aux emplois du temps des parents et s'adapter aux différences de milieux, de cultures ou de disposition des familles : « In these more inclusive involvement efforts, the school takes responsibility for providing a balanced program while also ensuring that parents become engaged in ways that are meaningful to them and as their home and work life permit. »²⁰ (p.3)

¹⁸ *US Education in brief*, p. 9, <http://ipdigital.usembassy.gov/media/pdf/books/education-brief2.pdf>, consulté le 25/01/2016.

¹⁹ « L'essentiel de l'implication des familles-école aux niveaux secondaire et post-obligatoire est de déterminer les genres d'interactions adultes qui non seulement permettent aux adolescents d'avoir de l'autonomie et du respect, mais également de répondre aux besoins des familles et des écoles. »

²⁰ « Dans ces efforts plus inclusifs d'engagement, l'école assume la responsabilité de fournir un programme équilibré tout en garantissant que les parents s'impliquent de manières qui soient significatives pour eux et que leur vie familiale et professionnelle leur permet. »

Système scolaire et communauté en Suisse romande

Etat des lieux

L'école en Suisse a une histoire toute particulière, qui est intimement liée à la politique du pays : tout comme les vingt-six cantons gardent une certaine indépendance au niveau politique, les lois scolaires sont édictées au niveau cantonal et ont donc toujours fluctué avec les gouvernements. Pendant les XIXe et XXe siècles, de nombreuses réformes et adaptations auront lieu, jusqu'à l'entrée en vigueur récente d'HarmoS en 2009. Ces diverses réformes ont très souvent passé par des votations populaires, faisant de l'école l'affaire de tous. Ainsi, chacun y va de son avis, et bien souvent les idéologies politiques ont un poids considérable dans les décisions votées. De par la fréquence des remises en question (et donc des votations), l'opinion publique est très souvent sollicitée. Cet état de fait crée un climat ambivalent : d'un côté, une implication saine et profonde de la population, puisqu'il faut la majorité pour que les changements soient implémentés. De l'autre côté, il apparaît également qu'une partie de la population se sent dès lors qualifiée non seulement pour voter, mais également pour évaluer le travail effectué dans les écoles, que ce soit au niveau des prises de décision ou de l'enseignement. En effet, le débat sur la légitimité de décision de la population versus la nécessité de laisser les professionnels de l'enseignement prendre ces décisions n'est pas proche d'une résolution.

Les relations parents-école

La littérature qui traite de la relation école-famille-communauté en Suisse romande est maigre. De plus, les articles et ouvrages qui abordent la question le font d'une manière toute particulière : bien loin des études américaines sur les bénéfices du dialogue école-famille et sur l'implication de la communauté, la littérature romande sur le sujet s'inquiète quant à elle de savoir si la discussion est « impossible » (Montandon et Perrenoud, 1987) ou parle de l'anxiété latente dans toute relation parents-école (Maulini, 1997). Les articles sont rares et il n'est donc pas possible d'effectuer une comparaison équilibrée de la littérature américaine et romande sur le sujet. Notons en outre qu'il s'agit à première vue bel et bien du reflet des nombreuses zones d'ombre qui entourent la relation entre les différents acteurs de la réussite scolaire des enfants et adolescents. En Suisse romande, ce qui se passe à l'école, et a fortiori au gymnase, est souvent très mal connu, et auréolé de mystère, voire de crainte. En effet, Maulini (1997) propose trois constats en réponse à la question « quelle part de l'éducation des nouvelles générations revient-elle à la famille, quelle part à l'école ? » (p.2). Les parents et

enseignants qu'il a eu l'occasion d'interroger répondent en trois temps. Tout d'abord, « la famille et l'école doivent être considérées comme deux espaces éducatifs **juxtaposés**, l'élève passant régulièrement (et physiquement) de l'un à l'autre » (p.2). Ce constat pourrait donc laisser penser en premier lieu qu'un travail main dans la main est souhaitable et possible ; cependant la deuxième observation que fait Maulini vient balayer cet espoir. En effet, il précise qu'une

ligne de démarcation bien visible doit signifier le moment où l'on passe d'un milieu à l'autre. Cette **limite** est en général comparée à une « frontière » à ne pas franchir, une « borne » à ne pas dépasser. On évoque des « territoires » à respecter, des « espaces » à préserver. La solution préconisée : « clarifier » les rôles des uns (les enseignants, l'école) et des autres (les parents, les usagers) afin d'éviter les malentendus. (2)

Enfin, « des divergences et des **conflits** se font jour » (p.2). Dans ce climat belliqueux, il est dès lors difficile d'envisager une relation de confiance qui fonctionnerait en harmonie avec les deux parties. A ce propos, Maulini explique dans son article que la communication entre les parents soucieux du bien-être de leur(s) enfant(s) et l'école passe souvent par la revendication : on demande tel arrangement ou telle modification, et le corps enseignant et la direction doivent se prononcer (p.6).

Cependant, un tel dialogue est voué à l'échec puisque il est souvent difficile pour les familles de comprendre en profondeur les raisons et mécanismes qui sous-tendent les prises de décision au sein d'une telle institution ; et à l'inverse, il est impossible pour l'institution en question de prendre en compte les spécificités, préférences et autres demandes individuelles de tout un chacun. Dès lors apparaît un déséquilibre entre, d'un côté, l'impression de ne pas être écouté, pris en compte ou au sérieux ; et de l'autre, la frustration d'être incompris, évalué, remis en question sans pour autant que le jugement vienne de personnes impliquées dans la prise de décision. En effet, ce sentiment d'incompréhension réciproque est très présent dans les discussions familiales à propos de l'école, et dans les salles des maîtres. Nous savons qu'une grande quantité de stéréotypes entourent la profession enseignante ainsi que, à l'autre bout du problème, les intentions des familles. Si, selon l'opinion publique, les « profs » ont choisi leur métier pour la durée des vacances, s'ils manquent cruellement d'autorité, de savoir-faire pédagogique et de réalisme quant à la « vraie vie », les parents quant à eux sont démissionnaires, espèrent voir l'éducation de leur progéniture faite entièrement en classe et ne s'investissent jamais de la bonne manière dans la scolarité de l'élève. Bien que caricaturés, ces propos peuvent en effet refléter la relation tendue qui existe entre population et écoles.

Si au primaire et secondaire inférieur (9-10-11 Harmos) les parents sont parfois

convoqués par les enseignants pour discuter de la progression ou de l'attitude de leurs enfants ; s'ils doivent signer certains tests et un carnet journalier chaque semaine et, par là, connaître en partie où se situe leur enfant dans les méandres du système scolaire, ces contacts cessent presque totalement dès l'entrée au gymnase. Les parents ne sont plus officiellement informés des résultats obtenus qu'au moment des bulletins semestriels ; ils ne sont contactés qu'en cas de problème grave (comme de nombreuses absences injustifiées, un comportement qui pose problème, etc.). Bien entendu, dans certaines familles, le dialogue est maintenu entre enfants et parents et ainsi ces derniers ont accès « naturellement » à des comptes rendus sur ce qui se passe sur le lieu d'études, les notes obtenues, la progression, l'ambiance de classe, les amitiés, etc. Cependant, dans ces cas-là, la communication a bien lieu *intra familias* et non entre l'école et la famille, puisque ce sont les enfants qui parlent et non les professeurs, la direction, ou l'administration de l'école. Enfin, il est important de noter que la communication qui peut être établie entre familles et école n'est pas la même au primaire qu'au gymnase. En effet, « les adolescents protègent mieux leur autonomie et leur sphère privée, les rapports entre parents et enfants se transforment, enfin l'organisation scolaire fonctionne différemment, sous l'angle par exemple de la division du travail entre maîtres, de la sélection, des modalités du travail scolaire » (Montandon et Perrenoud, p.52).

Pourtant, l'école attend certaines choses de la part des familles : ce qu'on pourrait appeler un « contrat tacite » est néanmoins très clair, comme le décrit Perrenoud (Montandon et Perrenoud, 1987, p. 120). En effet,

l'école et les enseignants attendent donc de la famille qu'elle *collabore* dans la mesure de ses moyens au respect de la discipline scolaire, qu'elle se sente *responsable* de la conduite de son enfant à l'école, qu'elle prenne les mesures nécessaires pour prévenir ou réprimander les “déviations”. Comment, dans l'esprit des maîtres, la famille peut-elle contrôler les conduites de ses enfants à l'école ? D'abord en lui donnant dès son plus jeune âge une “bonne éducation”, notamment en l'encourageant à être ponctuel, poli, ordonné, appliqué, travailleur, bon camarade, sociable, docile, non violent, respectueux des choses et des personnes.

En d'autres termes, les familles devraient gérer l'aspect éducatif de l'évolution de leur enfant, afin que l'école puisse se concentrer sur l'aspect apprentissage. Ce sont ces aspects qui cristallisent les contacts entre la famille et l'école : le plus souvent, c'est pour rétablir l'équilibre entre ces deux rôles que la discussion est abordée – du moins dans le cas où l'école prend contact avec les parents. Les remarques dans les agendas, les notes de comportement, les avertissements sous diverses formes traitent presque toujours de ces aspects, et rarement du travail scolaire à proprement parler.

Henripin (1976, cité par Montandon et Perrenoud, 1987, pp. 37-38) décrit trois types d'attitudes des écoles envers les parents. Il apparaît en premier lieu qu'ils peuvent parfois être traités comme des « *clients* qui ne connaissent rien en pédagogie ou en gestion. Par conséquent, la seule chose à faire est de les informer. Cette information [...] satisfait certains parents, elle en déçoit d'autres. [...] L'information fournie par l'école ne passe pas toujours et ne conduit pas nécessairement à la communication. » En d'autres termes, dans ce cas de figure l'école se contente de distiller des informations plus ou moins cruciales aux parents qui n'ont peu ou pas de possibilité de questionner, de s'investir, et de comprendre les mécanismes en place. Deuxièmement, les parents peuvent avoir le rôle de *caution*, c'est-à-dire qu'on leur demande de temps à autre de faire part de leurs avis et suggestions, afin que l'école puisse évaluer son travail, et éventuellement mettre en place des changements si nécessaire. Ce rôle permet déjà une implication plus grande, même si la place des parents se limite à une voie au chapitre après-coup, comme évaluation de quelque chose qui a déjà eu lieu. Troisièmement, les parents peuvent être considérés comme un *groupe de pression*: on attend leurs revendications pour agir. Mais « cela place les parents en position d'adversaires. Certains sont alors démobilisés, notamment ceux qui désirent une participation concrète et constructive. D'autres [...] sont entraînés à jouer leur rôle de groupe de pression jusqu'au bout, suscitant le plus souvent des réactions négatives. » Cependant, nous disent Montandon et Perrenoud, « les autorités pourraient, adoptant une quatrième attitude, considérer les parents comme de véritables *partenaires*. Selon cette vision, que défend Henripin, les parents, sans prétendre devenir des professionnels de l'enseignement ou de la gestion, sont non seulement consultés, mais participent aux décisions » (p.38). Nous allons utiliser cette typologie pour tenter d'analyser la situation des parents dont les enfants étudient au secondaire II – autrement dit le gymnase.

Et au gymnase ?

Au gymnase, il apparaît que rares sont les moments de collaboration entre école et familles. Précisons qu'il s'agit ici surtout d'impressions et de témoignages informels et généraux et qu'il serait possible d'approfondir ces observations de manière empirique dans un travail qui leur serait dédié. Nous remarquons dès lors que certains parents peuvent adopter une posture de *clients*. En effet, il est clair que si un certain investissement de leur part est souhaité – contrôle relatif à la présence, au comportement, aux devoirs de l'élève – l'idée que moins ils sont impliqués, mieux cela va est bien ancrée chez certains enseignants. Ils ne sont pas – à quelques exceptions près, bien choisies comme les journées portes-ouvertes ou certaines

séances d’information – les bienvenus dans l’enceinte gymnasiale, au sens propre comme au figuré. Comme l’illustrent souvent les témoignages de salle des maîtres, il apparaît par exemple que les contacts demandés par les parents et qui interviennent dans le cadre de la vie privée des enseignants, comme les appels téléphoniques au domicile, sont extrêmement rares, même dans le cas d’une maîtrise de classe, et contrairement au primaire où ces contacts sont légion. Souvent, les contacts des parents avec le corps enseignant est établi en cas de problème, ce qui favorise un climat d’appréhension lors de ces rencontres. Du côté des établissements, il semble que dans la vie de tous les jours les parents et familles n’ont pas de rôle prépondérant ou de place définie. Ils sont invités au début du cursus de leurs enfants pour une conférence, où de nombreuses informations leur sont données. En dehors de cela, leur présence est parfois vécue comme une intrusion, voire quelque chose qui n’est pas naturel et attendu dans ce cadre – contrairement au primaire où un parent qui vient chercher son enfant à la sortie de la classe, par exemple, pourra facilement et informellement s’entretenir quelques minutes avec l’enseignant-e.

L’implication de la communauté

Nous constatons que l’implication des familles et des communautés n’ont absolument pas les mêmes dimensions dans ce que nous avons observé aux Etats-Unis et en Romandie. En effet, la population est impliquée de manière légale, par sa voix au chapitre notamment à travers les votations, cependant il n’existe pas (à de rares exceptions) de lien, par exemple, entre les entreprises de la région et les écoles – ceci est particulièrement flagrant lorsque les élèves doivent faire des stages. Il leur incombe de contacter les entreprises et d’obtenir une place, mais il n’existe pas (ou très rarement) d’accord préalable entre l’école et l’entreprise pour que des jeunes puissent effectuer des semaines d’observation avec une procédure simplifiée. Les élèves sont dès lors parfois confrontés à des malentendus entre ce que l’école demande (certificats de stage, attestations, rapports) et ce que l’entreprise fournit (signatures de la documentation demandée, aide à la rédaction des rapports, informations données pour faciliter l’intégration). Il n’est pas rare que des adolescents doivent faire plusieurs allers-retours entre les deux institutions pour obtenir tout ce dont ils ont besoin pour satisfaire aux exigences du cadre scolaire de leur stage et pour que celui-ci soit reconnu.

Cependant, il existe en Romandie tout un réseau d’instances qui ont pour mission de prendre en charge les enfants en décrochage scolaire. En effet, dans leur article « Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires » (2011, p. 235), Blaya et les autres auteurs décrivent des structures

d'accueil qui sont responsables des élèves qui doivent être sortis de l'école afin de favoriser leur réinsertion en vue de revenir dans le cursus scolaire dit normal. Ainsi,

un rapide survol des organismes mis à la disposition des décrocheurs montre qu'une réelle volonté de lutte contre le décrochage existe et qu'elle s'opérationnalise dans la création de structures transitoires et de courte durée, et ayant pour objectifs une inclusion ou un retour aux structures normales. Nous voyons ainsi surgir en Suisse romande ainsi qu'en Suisse alémanique des classes parenthèses prenant en charge des élèves décrocheurs. [...] Le temps laissé à l'élève pour reprendre pied et retrouver son métier d'élève se raccourcit; il en va de même pour les équipes qui fonctionnent au sein de ces classes, qui ont pour lourde tâche de réussir à accrocher l'élève. (235)

Ce sont donc de véritables structures parallèles aux écoles qui existent, et qui constituent une sorte d'investissement communautaire qui tente de limiter les décrochages scolaires et les problèmes qu'ils impliquent. En effet, si l'Etat gère ces institutions, il s'agit d'employés qui ne font pas partie du monde de l'enseignement et qui ont un rôle de soutien auprès de jeunes en rupture – je pense par exemple aux éducateurs qui travaillent dans des foyers où les jeunes sont scolarisés, ou aux diverses structures d'accueil de jeunes en décrochage scolaire. Il n'en demeure pas moins que ces gens effectuent ces missions dans le cadre de leur travail, et non dans le cadre d'une implication personnel spontanée envers l'école. Il est important de noter également que ces instances sont là pour régler des problèmes existants et non pour étayer les structures scolaires existantes et les aider dans leur démarche lorsque tout va bien. Il s'agit donc bien ici d'une solution *a posteriori*, ou en dehors du cursus scolaire, qui utilisent l'exclusion des élèves en difficultés avant de les réinsérer. Il serait intéressant d'imaginer au contraire des solutions permanentes de renforcement ou d'accompagnement de la vie scolaire comme quelque chose de positif et qui profiterait à tout le monde, même quand tout va bien.

Avantages et inconvénients

Certains points négatifs apparaissent clairement de ces constats. En effet, il va presque de soi que plus l'implication des familles et de la communauté est grande, meilleures seront les chances de réussite scolaire d'un enfant : c'est ce que nous avons vu dans les chapitres précédents et que semblent démontrer de nombreuses études. Or au gymnase, dans un climat d'indépendance où les contacts avec les familles restent très sporadiques et où les élèves sont censés être responsables de leur propre réussite, ceci peut favoriser des décrochages chez les élèves qui sont fragilisés. On peut imaginer en effet que des jeunes pour qui le gymnase manquerait de sens (pas de réel projet qui exige ce niveau de formation, absence de

motivation, difficultés scolaires, sociales ou familiales, etc.) soient déstabilisés par l'absence d'obligation de faire part de leurs résultats à leur famille. Dès lors, il est possible que certains mettent moins d'importance dans les notes et le travail scolaire, puisque celui-ci n'est – jusqu'au moment du bulletin – pas validé ou sanctionné par les parents ou les représentants légaux. Evidemment, le gymnase n'est pas un passage obligatoire, et il reste un privilège d'y entrer, puisqu'en effet seuls les élèves issus des voies baccalauréat ou obtenant certaines notes en voie générale au secondaire I peuvent accéder au cursus gymnasial: on estime donc que les jeunes qui y poursuivent leurs études le font de leur plein gré, et dans le but de continuer dans la voie étudiante par la suite. Souvent, ces motivations sont suffisantes pour que les jeunes prennent leurs responsabilités et s'engagent complètement dans ce dessein. Cependant l'impression de manque de contrôle peut entraîner certains à se déresponsabiliser et à ne pas voir comment atteindre les buts fixés par l'institution.

Il est important de garder à l'esprit que la construction de l'identité passe également par la confrontation à divers points de vue, divers modes de vie et de pensées, et la possibilité de faire des choix. Ainsi, comme le précise Montandon (1996, p. 23)

l'école contribue à l'émancipation de l'enfant des liens émotionnels qui l'attachent à sa famille, propose des valeurs et des normes qui ne sont pas celles des siens. L'école commence le processus de sélection et l'allocation qui conduit au monde des adultes. Si une parfaite coordination existe entre la famille et l'école l'enfant est en quelque sorte prisonnier. Cela prive l'enfant de la possibilité de comparer, soupeser, décider de lui-même.

Au gymnase, il est clair que les jeunes profitent majoritairement de cette coupure entre famille et école. Ils sont, théoriquement, libres de leurs choix, et considérés comme de jeunes adultes, ce qui favorise généralement l'engagement personnel et la motivation intrinsèque plutôt qu'extrinsèque (comme celle qui découle des notes, des félicitations de la famille, des récompenses autres que celle de réussir ce qu'on s'est soi-même donné comme but).

Comme toujours, il est important de garder à l'esprit que ce qui est vrai pour un jeune peut ne pas l'être pour un autre, et que les questions de motivation et d'envie de réussir dépendent aussi fortement de l'image qu'a la famille des études choisies (option spécifique au gymnase, souhaits de carrière de l'élève, etc.). Ces aspects ont d'ailleurs fait l'objet de nombreuses recherches et articles, qui ne sont pas du ressort de ce travail.

Conclusion

Nous avons donc vu que l’implication de la communauté ne passe pas par les mêmes canaux aux Etats-Unis ou en Suisse. D’un côté, des stratégies et des opportunités pour favoriser l’implication de la communauté (entreprises locales, personnalités politiques, parents d’élèves, etc.) sont directement mises en pratique par les districts scolaires américains. Les différents acteurs de la communauté ont ainsi la possibilité de travailler dans les écoles ou encore d’accompagner les élèves dans leurs différentes sorties ou projets scolaires, par exemple. De l’autre côté, en Suisse, le souhait d’implication des membres d’une communauté intervient le plus souvent lorsque ceux-ci souhaitent changer quelque chose qui leur déplait. Ainsi, une des façons les plus courantes dont la communauté est impliquée dans les affaires de l’école est par la voie officielle que constituent les votations. En effet, la voix des parents et autres acteurs sociaux est très peu écoutée si elle ne passe pas par le chemin politique adéquat.

Par ailleurs, les écoles américaines fonctionnent en grande partie grâce à des donations et des récoltes de fonds auprès des institutions privées et des fondations. Par exemple, dans le cas du district de Bellevue (Etat de Washington), les écoles sont financées par le gouvernement mais aussi par des partenaires communautaires tels que Bellevue School Foundation ou Eastside Pathways.²¹ Les écoles helvétiques quant à elles sont uniquement financées par le système des impôts, qu’ils soient cantonaux (salaires, fournitures scolaires, bibliothèques...) ou communaux (bâtiments, matériel à disposition, transports, sorties...).²² En dehors de cela, aucune autre institution publique ou privée ne peut financer tout ou partie du fonctionnement ou du matériel d’un établissement scolaire.

On observe principalement que le mot « implication » n’a pas les mêmes connotations aux Etats-Unis ou en Suisse. Si les communautés américaines cherchent à travailler main dans la main avec les écoles, et vice versa, afin de renforcer la mission éducative des établissements et de favoriser les succès scolaires des élèves – notamment en raison de la pratique d’évaluation et de notation des écoles en fonction de leurs performances²³ – en Suisse l’implication des différents acteurs n’intervient en général que lorsqu’un changement est souhaité. Ainsi se cristallisent les différences de perception quant aux dialogues possibles

²¹ <http://www.bsd405.org/get-involved/community-partners/>, consulté le 16/04/2016.

²² LEO, chap. XII, art. 130 à 132,

http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adopt%C3%A9e_GC.pdf, consulté le 16/04/2016.

²³ <http://www.k12.wa.us/default.aspx>, consulté le 16/04/2016.

entre l'école et les autres partenaires communautaires, ce qui met en relief les réticences de l'école suisse à inclure les parents dans les affaires scolaires.

Le principal avantage d'une implication prononcée de la communauté est l'impact positif sur les résultats scolaires, la participation et la confiance qui, à son tour, génère une vision du futur positive et des ambitions. De plus, des parents informés, engagés et qui ont des outils pour aider leur enfant dans sa scolarité aideront celui-ci à grandir dans un environnement positif qui promeut la réussite et soutient les efforts des élèves – cela peut donc créer un cercle vertueux où plus d'engagement amène de bons résultats, qui à leur tour encouragent un engagement plus prononcé, etc. Cependant, il reste très difficile d'impliquer une communauté dans son ensemble. En effet, il est quasiment impossible d'attendre que tous les membres d'une collectivité participent activement et dans la même mesure au travail des écoles et pour le succès des enfants. De plus, des engagements différents peuvent faire ressortir des inégalités sociales : il est clair qu'une famille aisée dont un des parents reste à la maison pourra plus facilement participer à diverses réunions, sorties, journées pédagogiques ou autres qu'une famille dont les parents doivent travailler à plein temps pour joindre les deux bouts. Au sein d'une même école, on risque de voir par exemple des rivalités entre parents qui souhaitent montrer qu'ils sont plus engagés que d'autres, ou qui s'impliquent de manière un peu trop agressive au goût des enseignants. De même, les districts ou quartiers aisés seront plus à même de soutenir l'école que les habitants, commerçants ou entreprises d'une région pauvre.

Nous avons vu que de l'autre côté, un engagement moins généralisé et une plus grande indépendance de l'école peut favoriser la confrontation, pour les jeunes, à des milieux où des idées différentes sont prônées, ce qui permet que les adolescents, au moment où ils se forgent leur propre avis et font des plans pour leur futur, élargissent leur champ des possibles. On pourrait également arguer que les écoles, ainsi libres (en partie) de la pression des usagers, peuvent se consacrer à leur mission de manière plus indépendante et peut-être plus adéquate. Aucun temps n'est consacré, par exemple, à la recherche de fonds, ou à d'autres activités qui ne sont pas en lien avec le travail scolaire. D'un autre côté cependant, le manque de cohérence entre le milieu social et scolaire peut se révéler difficile à gérer pour les élèves les plus fragiles. C'est le cas par exemple lorsque des parents ne considèrent pas la réussite scolaire comme primordiale, ou lorsqu'un enfant est mis en porte-à-faux par rapport à des parents n'ayant pas son niveau d'études et qui se sent déloyal.

Au-delà des avantages et inconvénients qui peuvent apparaître très clairement, nous pensons également que d'autres paramètres sont à ne pas négliger : en effet, une grande

implication sociale dans l'école peut dériver en surveillance accrue des moindres décisions et choix de l'école, qui dès lors ne serait plus libre de faire son travail mais serait sans cesse dépendante des avis des uns et des autres, au risque de perdre des fonds dans le cas où une décision irait à l'encontre de tel ou tel acteur social. Il nous apparaît également que les inégalités sociales se traduisent au final en inégalités scolaires avec un fonctionnement de ce genre, et le cercle vertueux pour certains peut se transformer en cercle vicieux dans le cas où une communauté ou une famille ne peut pas fournir un engagement aussi important qu'ailleurs. La forte désirabilité sociale de l'implication qui se dégage dans ces milieux peut en outre engendrer des jalousies entre familles, entreprises, commerces, des réputations peuvent dépendre en partie de cet aspect et ainsi rendre une personne honorable aux yeux des autres ou au contraire indigne de l'école que son enfant fréquente. Le lien très fort entre école et argent (récolte de fonds, fondations, moyens et matériel à disposition, etc.) nous semble dans certains cas trop proche d'un modèle économique pour garantir la neutralité et l'honnêteté intellectuelle des écoles. Par ailleurs, lorsque chacun à son mot à dire, la mission première risque d'être mise au second plan et des décisions contradictoires peuvent être prises, puisqu'il est bien entendu impossible de prendre en compte et de satisfaire tout le monde.

Il apparaît par contre que le manque d'implication comporte également son lot de dérives possibles. Dans l'exemple de la Suisse, on peut se demander dans quelle mesure les citoyens savent vraiment de quoi il retourne, puisque l'école elle-même freine leur entrée dans son enceinte – au propre comme au figuré. De plus, puisque d'autres formes d'implication généralisée sont rares, il est difficile de penser que tout le monde se sente concerné, en commençant bien sûr par les gens qui n'ont pas d'enfants à l'école. L'aspect politique des votations peut aussi poser problème dans le cas de l'école : en effet, certains seront amenés à choisir les idées défendues par le parti qu'ils préfèrent plutôt que celles qui leur semblent les plus légitimes dans l'absolu. Dans une certaine mesure, le problème est le même aux Etats-Unis, où les responsables scolaires sont élus par les citoyens.

Finalement, il semble clair qu'une implantation du système américain serait impossible en Suisse. Notre analyse nous montre que les écoles vaudoises en général, et les gymnases a fortiori, ne semblent pas souhaiter que l'implication des parents ou de la communauté soit plus prononcée : chacun son travail est un peu le mot d'ordre qui est le plus souvent respecté. Comme Edwards (1992) le laisse entendre, on peut se demander dans quelle mesure et jusqu'à quel point les familles et les zones de recrutement scolaire doivent être sous la juridiction de l'école – et vice versa : « How far into the home and neighborhood should the

school's responsibility extend ? »²⁴ (p.76). En Suisse, nous avons la chance de profiter d'un système scolaire qui fonctionne bien et qui, comme beaucoup d'autres institutions, bénéficie, dans une large mesure, de la confiance des citoyens. Il ne paraît pas souhaitable que cette confiance s'effrite au profit d'une plus grande implication d'innombrables individualités aux avis divergents et aux exigences variées.

²⁴ « Jusqu'où la responsabilité de l'école devrait s'étendre dans les foyers et les quartiers ? »

Bibliographie

Ouvrages

- Blaya C., Gilles J.-L., Plunus G. & Tièche Christinat C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 227-249.
- Bolsterli M., Maulini O. & Wanfluh F. (2007). Familles et école : le savoir au cœur de la relation. *L'entrée dans l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Bowen H. & Griffin D. (2011). Can the Epstein Model of Parental Involvement Work in a High-Minority, High-Poverty School? A Case Study. *ASCA*, 77-87.
- Dutercq Y. (2001). Les parents d'élèves : entre absence et consommation. *Revue française de pédagogie*, 111-121.
- Edwards P. & Jones Young L. (1992). Beyond Parents: Family, Community, and School Involvement. *The Phi Delta Kappan*, 72-80.
- Epstein J. L. (2007). Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools. *Principal Leadership*, 16-22.
- (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *The Phi Delta Kappan*, 701-712.
- Ferguson C. & Rodriguez V. (2005). Engaging Families at the Secondary Level : What Schools Can Do to Support Family Involvement. *A Strategy Brief of the National Center for Family and Community Connections with Schools*, 1-8.
- Feyl Chavkin N. (2000). Family and Community Involvement Policies: Teachers Can Lead the Way. *The Clearing House*, 287-290.
- Kreider H., Caspe M., Kennedy S. & Weiss H. (2007). Family Involvement in Middle and High School Students' Education. *Harvard Family Research Project*, 1-12.
- Montandon C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et Politiques*, 63-73.
- Les relations familles-école. *Les Sciences de l'éducation face aux interrogations du public. Réponses et analyses sur quelques sujets d'actualité*. Cahier spécial de la Section des sciences de l'éducation, Université de Genève, 15-25.
- Montandon C. & Perrenoud P. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible*? Berne : Peter Lang.
- Sanders M. G. (2001). The Role of "Community" in Comprehensive School, Family, and Community Partnership Programs. *The Elementary School Journal*, 19-34.
- Sheldon S. B. (2007). Improving Student Attendance with School, Family, and Community Partnerships. *The Journal of Educational Research*, 267-275.

Van Roekel D. (2008). Parent, Family, Community, Involvement in Education. *An NEA policy brief*, 1-4.

Sites Internet

Access Washington (State of Washington), <http://access.wa.gov/>, consulté le 28/02/2016.

Bellevue School District, <http://www.bsd405.org/>, consulté le 28/02/2016.

Dr J. Epstein, National Network of Partnership Schools at John Hopkins University,
<http://www.csos.jhu.edu/p2000/staff/joyce.htm>, consulté le 21/02/2016.

Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)

http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adopt%C3%A9e_GC.pdf, consulté le 16/04/2016.

State of Washington, Office of Superintendent of Public Instruction (OSPI),
<http://www.k12.wa.us/default.aspx>, consulté le 16/04/2016.

USA education in brief, Bureau of International Information Program, U.S. Department of State, <http://iipdigital.usembassy.gov/media/pdf/books/education-brief2.pdf>, consulté le 25/01/2016.

Annexe

Cadre des six types d'implications (« Framework of Involvement »).²⁵

Epstein L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *The Phi Delta Kappan*, p. 704.

Table 1.
Epstein's Framework of Six Types of Involvement and Sample Practices

Type 1 Parenting	Type 2 Communicating	Type 3 Volunteering	Type 4 Learning at Home	Type 5 Decision Making	Type 6 Collaborating with Community
Help all families establish home environments to support children as students.	Design effective forms of school-to-home and home-to-school communications about school programs and children's progress.	Recruit and organize parent help and support.	Provide information and ideas to families about how to help students at home with homework and other curriculum-related activities, decisions and planning.	Include parents in school decisions, developing parent leaders and representatives.	Identify and integrate resources and services from the community to strengthen school programs, family practices, and student learning and development.
Sample Practices	Sample Practices	Sample Practices	Sample Practices	Sample Practices	Sample Practices
Suggestions for home conditions that support learning at each grade level.	Conferences with every parent at least once a year, with follow-ups as needed.	School and classroom program to help teachers, administrators, students, and other parents.	Information for families on skills required for students in all subjects at each grade.	Active PTA/PTO or other parent organizations, advisory councils, or committees (e.g. curriculum, safety, personal) for parent leadership and participation.	Information for students and families on community health, cultural, recreational, social support, and other programs or services.
Workshops, videotapes, computerized phone messages on parenting and child rearing at each age and grade level.	Language translators to assist families as needed.	Parent room or family center for volunteer work, meeting, resources for families.	Information on homework policies and how to monitor and discuss schoolwork at home.	Independent advocacy groups to lobby and work for school reform and improvements.	Information on community activities that link to learning skills and talents, including summer programs for students.
Parent education and other courses or training for parents (e.g. GED, college credit, family literacy).	Weekly or monthly folders of student work sent home for review and comments.	Annual postcard survey to identify all available talents, times, and locations of volunteers.	Information on how to assist students to improve skills on various class and school assessments.	District-level councils and committees for family and	Service integration through partnerships, involving school, civic, counseling,
Class parent,					

²⁵ Tableau reproduit ici par nos soins pour plus de clarté.

Family support programs to assist families with health, nutrition and other services.	grades.	telephone tree, or other structures to provide all families with needed information.	Regular schedule of homework that requires students to discuss and interact with families on what they are learning in class.	community involvement.	cultural, health, recreation, and other agencies and organizations, and businesses.
Home visits at transition points to preschool, elementary, middle, and high school.	Regular schedule of useful notices, memos, phone calls, newsletters, and other communications.	Parent patrols or other activities to aid safety and operation of school programs.	Calendars with activities for parents and students at home.	Information on school or local elections for school representatives.	Service to the community by students, families, and schools (e.g. recycling, art, music, drama, and other activities for seniors or others).
Neighborhood meetings to help families understand schools and to help schools understand families.	Clear information on choosing schools or courses, programs, and activities within schools. Clear information on all school policies, programs, reforms and transitions.		Family math, science, and reading activities at school. Summer learning packets or activities. Family participation in setting student goals each year and in planning for college or work.	Networks to link all families with parent representatives.	Participation of alumni in school programs for students.

Résumé

De nombreuses études américaines ont démontré que l'implication des familles et de la communauté dans les écoles a une influence très positive sur la réussite scolaire des élèves, que ce soit à l'école obligatoire ou au niveau gymnasial. Les membres de la communauté collaborent en effet avec les acteurs scolaires, que ce soit en participant aux sorties ou activités ou en travaillant bénévolement dans les établissements. C'est le cas notamment dans l'Etat de Washington, où de nombreuses opportunités d'implication de la communauté sont mises en place, telles que l'accueil par les familles des stagiaires de langues des écoles, ou la possibilité d'apporter son aide au secrétariat de l'école.

Mais qu'en est-il en Suisse romande ? Il est très clair que le système gymnasial ne favorise pas une implication des familles dans cette partie de la scolarité des élèves : au contraire, il ressort que les établissements semblent préférer disposer d'une grande liberté et minimiser au maximum la place accordée au dialogue entre parents et école. Nous remarquons également que la littérature qui traite du sujet est hautement porteuse des sous-entendus culturels : il existe une grande différence dans le vocabulaire utilisé et les sujets traités. Nous observons que ces différences d'approches illustrent parfaitement des idées qui se ressentent dans la pratique.

Ce travail s'attachera à comparer les systèmes scolaires américains et romands en matière de collaboration entre les communautés et les écoles. Finalement, nous nuancerons les points positifs et négatifs pouvant découler de ces deux manières de faire dans le but de prendre position sur celles-ci.

Mots-clés : implication, communauté, étude comparée, gymnas, Etats-Unis, Suisse romande.