

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

L'ENFANT AU CŒUR DES RELATIONS ECOLE-FAMILLE

D. PONCELET
Université de Liège
Service de Pédagogie théorique et expérimentale

Article publié dans

Le Point sur la Recherche en Education

N° 21

Décembre 2001

et diffusé sur

<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux

9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles

Tél. +32 (2) 213 59 11

Fax +32 (2) 213 59 91

L'ENFANT AU COEUR DES RELATIONS ECOLE-FAMILLE

Débora Poncelet
Université de Liège
Service de Pédagogie théorique et expérimentale
Sart Tilman – bât. B32
4000 Liège

1. INTRODUCTION

Dans notre système scolaire belge, il est de plus en plus question d'ouvrir davantage l'école aux parents. Il suffit pour s'en rendre compte d'observer les modifications apparues dans le champ institutionnel. Depuis le décret « Missions de l'école » du 17 juillet 1997, des conseils de participation sont instaurés avec comme mission principale de discuter du projet d'établissement proposé par le pouvoir organisateur ainsi que d'évaluer périodiquement sa mise en œuvre. Ainsi, l'article 67¹ de ce décret insiste sur l'implication de **toute** la communauté dans l'éducation. Un système démocratique ne peut en effet fonctionner sans consensus de base. Or, si la participation parentale fait défaut, il est impossible d'y accéder.

Malheureusement, les relations entre l'école et la famille ne sont pas aisées. Peut-être parce qu'elles s'inscrivent dans une dynamique de changement ?

2. UNE ECOLE EN PLEINE MUTATION...

La massification de l'enseignement, engagée peu après la seconde guerre mondiale, ne cesse de prendre de l'ampleur. Des écoles, qui, hier, formaient une minorité doivent, aujourd'hui, nécessairement brasser un public plus large. Les enseignants doivent dès lors, faire face à une diversité de jeunes et par conséquent, élargir le répertoire de leurs « pratiques » pour gérer cette hétérogénéité. La révision de leurs « pratiques » concerne aussi bien les méthodes d'enseignement et d'apprentissage auxquelles ces professionnels ont recours dans leur classe que le panel d'attitudes à adopter pour gérer les relations avec les parents d'élèves.

Parallèlement à ces changements plus externes à l'école, de nombreuses réformes internes tant économiques (compressions budgétaires, refinancement, ...) que structurelles (regroupement en

¹ Le projet d'établissement définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires (parents, élèves, environnement social, culturel et économique) pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur.

degré, cycles, révision des programmes, apparition des compétences...) ébranlent l'institution scolaire et affectent le corps enseignant qui doit s'ajuster sans cesse à ces bouleversements.

3. ... ET UNE FAMILLE QUI CHANGE ELLE AUSSI !

Les caractéristiques des familles de l'an 2000 ont fortement évolué et ne ressemblent plus en rien à ce qu'on connaissait il y a cinquante ans. La baisse de la natalité a entraîné la réduction de la taille des familles. Le statut des couples transforme lui aussi la vie familiale : l'union libre remplace dans de nombreux cas le mariage. Les cas de divorces et de séparation ont grimpé, entraînant de ce fait une augmentation du nombre de familles monoparentales. Outre les modifications relatives à la composition familiale, on relève des évolutions au sein du fonctionnement : les femmes, traditionnellement moins présentes sur le marché du travail, occupent désormais de plus en plus des emplois rémunérés.

L'évolution des modes d'échanges école-famille trahit une partie des bouleversements relevés au sein des deux environnements éducatifs. Jusque dans les années 30 à 50, la sphère privée et l'institution scolaire sont cloisonnées ; chacune d'elle œuvre à l'éducation de l'enfant de façon indépendante : à la première revient l'éducation et la transmission des valeurs ; à la seconde, l'instruction et la transmission des savoirs. A partir des années 50, les missions de l'une comme de l'autre s'élargissent mais les deux pôles éducatifs demeurent relativement éloignés l'un de l'autre : l'école assigne aux parents des tâches de soutien et de contrôle (encouragement, sanction, signature du bulletin). Dans les années 60, une étape est franchie : les parents sont mis au courant des programmes scolaires. Mais c'est réellement dans les années 70 et 80, que les parents franchissent les portes de l'école, que la possibilité de vrais échanges apparaît et que des théories sur les responsabilités de chacun des acteurs voient le jour.

Le contexte de changement dans lequel s'inscrivent les liens entre l'école et la famille ne facilite pas le rapprochement des deux pôles... Or, pour qu'il y ait véritablement partenariat éducatif, il faut que parents et enseignants s'entendent... « *De la mise en lumière de leurs modes et conditions de communication dépend l'intelligibilité du fonctionnement et du changement des systèmes scolaires* » (Perrenoud, 1987, p. 50).

4. AU CENTRE DES DEBATS : L'ENFANT

Au cœur de ces échanges, on trouve les enfants. Or, ces derniers mènent une double vie, un double jeu peut-être... Durant la majeure partie des journées de la semaine, ils tiennent le rôle d'élève ; le reste du temps (à midi pour certains, en soirée, le week-end et les jours de vacances), ils deviennent le fils ou la fille de leurs parents. De cette ambiguïté, les enfants sont conscients et peuvent en jouer volontiers. Par contre, les adultes n'ont pas nécessairement cette lucidité et, partant, n'éprouvent pas toujours le besoin d'aller chercher l'information à sa source (scolaire ou familiale). Ils se contentent des messages véhiculés par l'enfant. Ainsi, même si parents et enseignants se rencontrent peu, il est illusoire de croire que la communication école - famille est nulle.

Les communications indirectes qui se nouent à travers l'enfant sont en fait d'une densité rare. Comme l'avance Perrenoud (1987), on ne se rend pas toujours compte que les enfants, objets des discussions parents – enseignants, peuvent constituer des vecteurs de transmission de l'information. Cependant, les adultes prennent encore moins conscience que l'enfant est loin d'être le facteur docile tel qu'ils pourraient le croire, mais peut se muer en un véritable stratège, soit en facilitant les communications directes, soit en les vidant de leur sens. C'est pourquoi, il est inutile de vouloir chercher à améliorer les relations directes entre les parents et les enseignants en ignorant ce qui se joue à travers l'enfant, à la fois messenger et message.

Cet aspect de la communication va être envisagé au départ des réponses fournies par 360 enfants de 11 ans issus de l'échantillon de l'étude longitudinale « Grandir en l'an 2000 »² à la question : « Aimes-tu que tes parents et ton instituteur se rencontrent ? ».

L'analyse qui suit ne permet pas de cerner l'ensemble des cas de figure qui apparaissent dans la communication gérée par le go-between. Il s'agit d'une première approche du sentiment des enfants par rapport à la relation école-famille ; les pouvoirs de gestion et de distorsion de l'information de l'enfant n'apparaissant que partiellement.

Trois grands types de réponses ont été relevés : "OUI", "NON" et "Ça ne me fait rien". En plus de ces trois catégories, il faut tenir compte des justifications émises par les enfants. Celles-ci feront l'objet de nouvelles dimensions, secondaires aux trois premières. Voici la matrice des catégories ainsi que les fréquences de réponses et les pourcentages qui y correspondent.

		Fréquence	%
0. Les enfants répondent « NON » - 28,4 %			
0.0. :	L'enfant répond « NON » sans plus d'explication.	36	9,9
0.1. :	« Emprisonnement » temporaire : L'enfant se montre impatient par rapport à la longueur des rencontres entre ses parents et l'enseignant.	2	0,6
0.2. :	Appréciation extérieure négative : L'enfant montre un certain mécontentement de savoir que ses parents apprennent par une tierce personne ses aptitudes, ses compétences scolaires. Par ailleurs, le risque de se faire réprimander apparaît très souvent.	34	9,4
0.3. :	Sentiment de marginalisation : L'enfant craint les jalousies des autres enfants et partant, d'occuper une position singulière au sein de sa classe.	1	0,3
0.4. :	Sentiment de malaise : L'enfant éprouve une certaine gêne face aux débats qui s'engagent entre ses parents et son enseignant par rapport à ses attitudes (bavardage, comportements inadéquats, ...).	21	5,8
0.5. :	Volonté d'évitement : L'enfant exprime clairement sa volonté d'éviter les rencontres entre ses parents et l'enseignant, par exemple, parce qu'il sait que ses parents n'apprécient pas son enseignant ou encore qu'il craint que ses parents et son enseignant s'accordent sur un certain nombre de choses qui le concernent.	8	2,2

² L'enquête longitudinale « Grandir en l'an 2000 », menée au sein du Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège, assure le suivi de près de 400 enfants de la région de Liège-Huy-Waremme depuis 1989, année de leur naissance. L'objectif poursuivi est de maintenir cette observation jusqu'à leur vingtième année afin de relever dans leur parcours de vie, quel(s) facteur(s) a (ont) été propice(s) ou non à leur développement.

0.6. :	Sentiment négatif à l'encontre de son enseignant : Je n'aime pas mon institutrice, je ne souhaite pas que mes parents la rencontrent.	1	0,3
		Fréquence	%
1. Les enfants répondent « OUI » - 53,4 %			
1.0. :	L'enfant répond « OUI » sans plus d'explication.	114	31,4
1.1. :	Liberté temporaire : L'enfant exprime avec contentement l'opportunité qu'il a d'être seul durant la période de la rencontre.	2	0,6
1.2. :	Appréciation extérieure perçue comme positive : L'enfant apprécie de savoir que ses parents apprennent par l'enseignant quel élève il est tant au point de vue de ses compétences scolaires que des attitudes qu'il adopte en classe et ce, même s'il n'est pas toujours un élève modèle.	25	6,9
1.3. :	Appel à l'aide : L'enfant pense que le fait que l'enseignant explicite les difficultés qu'il ressent permettra à ses parents de l'aider de manière adéquate. Il affirme que, si cette rencontre n'avait pas lieu, il éprouverait des difficultés à faire montre de ses problèmes à ses parents.	10	2,8
1.4. :	Rencontre sous conditions restrictives : L'enfant apprécie les rencontres entre ses parents et son enseignant à condition que les résultats soient bons et que l'objet du discours ait une teneur positive ou non dérangeante (ex. : l'enfant peut être mal à l'aise si son enseignant lui rappelle devant la classe de prendre son médicament).	35	9,6
1.5. :	Suppression d'un état anxiogène : L'enfant affirme que lorsque ses parents apportent un éclaircissement à l'enseignant eu égard à une situation qu'il vit, cela lui procure un soulagement .	3	0,8
1.6. :	« Papa, maman, tout va bien » : La rencontre est une occasion pour les parents d'apprendre que l'enfant n'éprouve pas de difficultés d'apprentissage ou d'un autre ordre et par conséquent, d'être rassurés.	3	0,8
1.7. :	Pour qu'ils apprennent à mieux se connaître	2	0,6
2.0. Les enfants répondent « Je m'en moque – Cela ne me dérange pas »			
2.0.	Les enfants répondent « Je m'en moque – Cela ne me dérange pas » - 15,2 %	55	15,2
88.	La question posée à l'enfant est non pertinente car il n'a jamais été confronté à cette situation – 1,9 %	7	1,9
99.	L'enfant n'a pas répondu à la question – 1,1 %	4	1,1

Quand on demande aux enfants s'ils aiment que leurs parents et leur enseignant se rencontrent, la réponse qui ressort majoritairement est simplement « OUI » ; les enfants ne développent pas davantage leurs propos. Ce sentiment d'acceptation, même s'il n'est pas aussi marqué, est d'ailleurs confirmé par les réponses du type « Je m'en moque » ou « Cela ne me dérange pas ». La moitié des enfants se retrouvent au sein de ces catégories.

La réponse la plus souvent donnée ensuite est la réponse « NON » : les enfants (10%) avouent sans plus de détails que les rencontres entre leurs parents et leur enseignant ne les comblent pas vraiment de bonheur.

Ce sentiment de méfiance par rapport aux échanges entre la famille et l'école se retrouve dans « Je veux bien que mes parents et mon enseignant se voient, mais sous certaines conditions ! ». Celles-ci consistent en de bons résultats scolaires et en des objets de discussion dont la teneur doit être positive. Un peu moins de 10% des enfants interviewés adhèrent à ce genre de propos :

- (*« Ça dépend, quand ils parlent de choses que je fais bien, j'aime bien ; mais quand ils parlent de choses que je ne fais pas bien (orthographe), ma mère me le dit et m'envoie dans ma chambre ».*
- (*« Pour dire des choses gentilles, oui. Mais de toute façon, je ne suis pas méchante en classe ».*
- (*« Moyen ! Quand je parle trop en classe, j'aime pas trop. En 2ème, j'avais peur que maman rencontre mon prof. parce que j'avais eu un 5/10 ».*
- (*« Oui, ça dépend quand. Je n'aime pas quand maman demande à l'instituteur de me rappeler les médicaments que je dois prendre quand j'ai par exemple une grippe ».*
- (*« Ça dépend. Oui quand c'est une fête, non quand c'est la fin de l'année car l'instit. rencontre les parents pour dire ce qu'il pense des élèves ».*

Ces « ça dépend » couvrent une multitude de raisons ; elles peuvent relever de l'enseignement (notes scolaires, difficultés dans les apprentissages, ...), du comportement en classe ou de choses qui « marginalisent » l'enfant (par exemple, rappel de prise de médicaments). Si l'on veut résumer, on peut dire que les enfants entrant dans cette catégorie semblent accepter les rencontres à condition que la teneur des propos soit positive : on discute des qualités de l'enfant, on vante ses mérites scolaires, on parle de choses banales, de la vie quotidienne de la classe mais si les discussions dévient sur des comportements inadéquats de l'enfant, sur ses difficultés scolaires ou sur des actes qui le « différencient » de ses condisciples, les relations parents-enseignants ne sont pas bien vues par les enfants.

Il semble également que les enfants interrogés éprouvent une certaine peur face aux appréciations négatives que pourrait formuler l'enseignant à leur rencontre. Ces réticences apparaissent relativement fréquemment : un peu plus de 9% des enfants justifient leur position en argumentant dans cette voie :

- (« Non, parce qu'il y a des discussions parce que mon travail n'est pas assez bon et je me fais engueuler ».
- (« Non, car je suis souvent lent et distrait ».
- (« Non, car j'ai peur qu'ils disent du mal de moi. Je n'aime pas quand ils montrent des points d'examen ».
- (« Non, parce que c'est parce que j'ai pas été sage ; après maman le sait et je me fais punir ».

En substance, ils émettent des paroles de ce type : « Je ne veux pas que mes parents apprennent par mon instituteur comment je suis en classe ». En revanche, la contrepartie de ce discours se retrouve également mais à une fréquence moindre : 7%. Les enfants apprécient que leurs parents entendent de la bouche de leur enseignant tout le bien qu'il pensent d'eux :

- (« Oui, pour savoir comment je suis en classe ».
- (« Oui, pour parler de choses qui m'arrivent, de mes résultats ».
- (« Oui, comme ça mes parents savent des trucs sur moi de quand je suis à l'école ».
- (« Ça ne me dérange pas parce que c'est toujours pour parler de moi et comme je suis la plus intelligente de la classe... Mais j'aime toujours bien de savoir ce qu'ils ont dit ».
- (« Oui, elle dit que je travaille bien, que je suis attentive ».
- (« Oui, parce que j'aime bien qu'ils parlent de moi, qu'ils disent que je travaille bien... »

Malheureusement, « La peur d'être une victime » constitue également une réponse assez souvent émise par les enfants (5,8%) : ils craignent d'être au centre des débats tout en étant exclus. Ainsi, ils écoutent les doléances des deux parties sans pouvoir réagir et peuvent parfois subir les foudres de leurs éducateurs.

Les paroles émises par les enfants dans ce cas-là sont de ce type :

- (« Non, parce qu'ils parlent de moi et je n'aime pas cela ».
- (« Non, parce que je ne sais pas de quoi ils parlent ».
- (« Non, j'aime pas. Je travaille bien mais j'ai toujours peur qu'ils disent : elle discute trop ».
- (« Je trouve que c'est la gêne parce qu'ils vont parler de moi et moi, je suis timide alors je n'aime pas qu'on parle de moi ».
- (« Ça me gêne et parfois j'ai honte parce qu'il y a des points à ne pas dire ».
- (« Non, je ne sais pas... Parfois, je m'en fous un petit peu, parfois il y a des réunions puis maman dit quelque chose et le prof. le dit devant toute la classe. Tout le monde le savait et je ne le savais pas moi-même, j'étais très étonnée et très mal à l'aise ».

Au sein des réponses négatives, quatre autres dimensions apparaissent.

Huit enfants (2,2%) expriment clairement leur volonté de ne pas voir se dérouler la rencontre. Ils craignent que des informations le concernant transitent d'un milieu vers un autre, perdant de ce fait tout contrôle sur la communication.

- (« Non, parce que parfois je fais des choses pas bien et j'ai peur qu'ils le disent en même temps ».
- (« Non, parce que j'aurai des petits problèmes. Par exemple, quand je cache un résultat et que le professeur le montre à mes parents, j'ai des devoirs de vacances ».
- (« Non, parce que mon papa n'aime pas mon instituteur ».
- (« Non, parce que je ne sais pas. Parce que j'aime pas beaucoup mes profs et je n'ai pas envie que maman et papa les voient ».
- (« Non, parce qu'il confie des choses que je n'ai pas encore dites à mes parents ».
- (« Pas trop, parce que maman parle toujours de nos problèmes et je suis fort gêné. Après le prof. fait des remarques et ça m'ennuie ».

Deux enfants (0,6%) perçoivent les réunions comme un « emprisonnement temporaire » ; la longueur des discours est vue comme un mauvais présage par les enfants.

- (« Non, parce que ça dure longtemps quand ils parlent ».
- (« Non, parce que ça dure des heures et en général c'est que ça va pas aller, c'est qu'il y a un problème matière à l'école ».

Un enfant affirme que le fait que ses parents rencontrent son enseignant va engendrer des jalousies au sein de sa classe :

- (« Bof, si mes parents parlent avec mon prof., mes copines disent que je suis la chouchoute de la classe. Elles sont jalouses ! »

Un dernier enfant exprime son manque d'affection envers son instituteur et cet état l'amène à désapprouver les rencontres école-famille.

- (« Non, parce que je n'aime pas mon instituteur ».

Quelques cas restent encore en suspens au niveau des réponses positives.

Dix enfants (2,5%) pensent que les rencontres parents-enseignant constituent des « bouées de secours ». En effet, les parents mis au courant des difficultés de leur progéniture seraient alors susceptibles d'apporter une aide plus efficace face aux difficultés scolaires rencontrées.

- (« Oui, j'aime bien, comme ça mon prof. dit à mes parents en quoi je suis bon ou moins bon et mes parents m'aident ».
- (« Oui, parce que ça permet à mes parents de savoir ce que je fais à l'école et de m'expliquer mieux à la maison ».
- (« J'aime bien parce que des fois il y a des choses que je fais bien, j'aime bien ; mais quand ils parlent de choses que je n'ose pas demander moi-même à l'institutrice. Par exemple, je n'aime pas lui demander combien je dois payer pour quelque chose ».

Trois enfants (1,1%) apprécient de voir une relation s'établir entre l'enseignant et ses parents car ils voient en ces rencontres un moyen de mettre fin à une situation anxiogène ; il peut s'agir de difficultés face aux apprentissages ou bien d'événements survenus dans la vie de la classe.

- (« Oui, je préfère parce que j'aime bien qu'ils sachent dans quoi j'ai des problèmes parce que sinon moi je n'ose pas toujours dire, ce qui fait qu'ils ne m'expliquent pas ».
- (« Oui, parce qu'ils parlent souvent de moi. Maman lui parle, ça me soulage ».
- (« Oui, parce que parfois y'a des copines qui disent des choses sur moi et maman va trouver madame ».

Les rencontres qui s'établissent entre les parents et les enseignants sont perçues comme un espace de liberté par deux enfants (soit 0,6%). Ces deux jeunes expriment avec un certain contentement l'opportunité qu'ils ont d'être seuls durant la durée de l'entrevue.

- (« Oui. Comme ça, comme c'est pas loin d'ici, je peux rester à la maison et regarder la TV ».
- (« Oui, parce qu'ils discutent entre eux et moi, je peux jouer avec mes copains ».

Deux enfants (soit 0,6%) pensent que ces rencontres favorisent la connaissance mutuelle : la rencontre du monde scolaire et du monde familial ne peut que rejaillir positivement sur les apprentissages et la vie scolaire de l'enfant.

- (« Oui, pour qu'ils apprennent à mieux se connaître ».
- (« Oui, pour parler des examens et des réunions ».

Enfin, trois enfants (soit 0,8%) affirment que les entretiens entre les parents et les enseignants constituent une occasion pour la famille d'être rassurée sur les compétences de leur enfant, de mieux comprendre la vie à l'école voire de faire profiter la classe de leurs propres compétences. Il s'agit pour les parents d'apprendre à mieux appréhender la scolarité de leur enfant (enseignement et vie pratique) en côtoyant de façon rapprochée l'institution scolaire, qui, il faut bien l'avouer, peut paraître singulière à un non initié.

- (*« Oui, pour que mon institutrice dise à ma maman que je travaille bien car des fois, elle pense que je n'ai pas bien compris certaines leçons ».*
- (*« Oui, parce que, par exemple, maman elle dit : "tu peux pas aller en classe verte". Puis, si elle discute, je peux y aller. »*
- (*« Oui, mon père, ayant été potier, m'a appris à apprendre aux autres à faire les pots après que mon père et mon prof se soient rencontrés ».*

5. CONCLUSION

En ce qui concerne les perceptions que l'enfant développe à propos des relations entre l'école et la famille, il ressort de nos analyses que plus de la moitié des enfants interviewés se montrent favorables aux rencontres parents-enseignant ; les enfants verbalisant, pour la majorité d'entre eux, un contentement à savoir que leurs parents vont recevoir des échos constructifs de leurs compétences et de leur(s) comportement(s) en classe via une tierce personne, l'enseignant. Cependant, il faut relever que quasi 10% des enfants apprécient ces rencontres dans une certaine mesure : ils acceptent l'idée de l'entrevue à condition que cette dernière ne leur soit pas préjudiciable.

Quand les enfants se montrent réticents (ils sont un tiers dans ce cas), deux raisons principales guident leurs propos. La première concerne 6% des enfants qui ressentent une gêne lors des discussions parents-enseignants : ils trouvent illégitime d'être au cœur des débats sans pouvoir y participer, voire sans pouvoir réguler le discours des adultes. La seconde touche un peu plus de 9% des enfants qui argumentent en disant qu'ils n'aiment pas l'idée qu'un jugement négatif soit formulé à leur égard par l'enseignant. Bref, ce que craignent les enfants, c'est que le décroisement des univers amène une uniformisation de leur portrait au sein de chacun des environnements éducatifs. Si les adultes se font confiance, s'ils savent qu'ils parlent de la même chose, alors l'enfant perd la marge de manœuvre qu'il avait quand il pouvait jouer sur les doutes et les incertitudes des éducateurs. La communication devenant directe, le go-between perd une part du contrôle qu'il détenait sur la communication.

L'enfant, dénominateur commun à l'école et à la famille, arbitre du jeu des relations qui se nouent entre ses parents et son enseignant, doit être pris en considération si on souhaite voir s'améliorer le système des communications qui fonctionne entre l'école et la famille. En effet, comme Perrenoud (1987) l'affirme, l'enfant n'est pas un simple médium inerte, simple jouet des adultes qui le côtoient, mais, au contraire, constitue un véritable acteur, conscient qu'il peut interférer sur les échanges qui s'établissent entre l'institution scolaire et l'environnement familial et partant, être capable de s'approprier le contrôle de la communication.

« *En traitant l'enfant comme un acteur à part entière, la sociologie ne suggère pas qu'il mène constamment des stratégies bien réfléchies et toujours efficaces* » (Perrenoud, P., p. 82 et 83). Ainsi, l'amélioration des relations entre la famille et l'école ne peut se faire sans la prise en considération du rôle de l'enfant dans cette dynamique communicationnelle. Il ne faut en effet plus négliger l'importance que revêt le messenger dans les contacts qu'entretiennent ses deux éducateurs principaux.

6. BIBLIOGRAPHIE

Conseil de la famille et de l'enfance (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*, avis du Gouvernement du Québec, 36p.

Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*, Paris : Syros.

Maulini, O. (1997). « *La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte* » - La collaboration parents-enseignants dans l'école publique. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Intervention auprès de l'Association vaudoise des parents d'élèves (groupe de Lausanne).

Pirard, A.-M. (2001). Familles-école : ébauche d'un partenariat, in *Le Ligeur*, 17, 25 avril 2001, p. 4.

Perrenoud, P. (1987). Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message, In Montandon, C. & Perrenoud, Ph. (dir.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Lang, 1994, chapitre 2, pp. 49-87 (2^e édition augmentée, 1^{re} édition 1987).

Pourtois, J.-P., Desmet, H. & Nimal, P. (1999). *Les partenaires de l'éducation Famille – Ecole – Société : un contrat social et pédagogique qui se bâtit*. Mons : Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire (C.E.R.I.S.).