



Coéducation entre équipe éducative et parents allophones
L'école aux parents pour la réussite des



U.F.R. Sciences Espaces et Sociétés
Département Sciences de l'éducation et de la formation

Master 1 Domaine Sciences Humaines et Sociales
Mention Sciences de l'éducation et de la formation

**FAVORISER LA COÉDUCATION
ENTRE ÉQUIPE ÉDUCATIVE ET PARENTS ALLOPHONES
Évaluation du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants »
dans un collège toulousain**

Sous la direction de Lucie Aussel

Membres du jury :

Lucie AUSSEL, Maître de conférence
Véronique BORDES, Professeure des universités

Charlène HEBERT

N° étudiant UT2J : 21606147

Année universitaire 2016/2017

« La coéducation est non seulement une méthode au service d'un processus de changement, mais aussi l'expression initiale et continue d'une éthique renouvelée des relations sociales. »

(Jésu, 2004, p. 75)

Remerciements

Je souhaite remercier en premier lieu ma directrice de mémoire, Madame Lucie Aussel pour son soutien et ses encouragements tout au long de la réalisation de ce mémoire. Merci pour votre bienveillance.

Je remercie tout particulièrement Monsieur le chef d'établissement d'avoir accepté de m'accueillir au sein de son établissement durant ces onze semaines. Votre détermination à mettre l'humain au centre des priorités du collège a conforté l'idée-même de cette recherche.

Merci à la professeure de français langue étrangère de m'avoir permis d'assister à ses cours et de m'avoir accordé son temps si précieux. Merci de m'avoir fait découvrir ton métier et d'avoir partagé ton enthousiasme et ton engagement.

Merci à la conseillère principale d'orientation pour sa gentillesse. Merci également de m'avoir accordé un peu de temps et la passion de ton métier.

Merci à l'Inspectrice académique adjointe de Haute-Garonne et à la chargée de mission politique de la Ville de la DSDEN 31 pour l'intérêt porté à ma recherche.

Merci aux parents qui ont accepté de me laisser les interroger pour leur accueil et leur gentillesse.

Un merci sincère aux élèves de la classe UPE2A et aux parents qui ont accepté ma présence lors des séances de cours. Des rencontres fortes qui renforcent mon choix d'orientation.

Merci à Meriem, ma relectrice de choc, pour sa disponibilité et ses compliments.

Un énorme MERCI à toute la promotion du Master 1 en Sciences de l'éducation et de la formation pour leur soutien indéfectible et tous ces cafés partagés. Je tiens à remercier tout particulièrement mon fidèle binôme, Océane, la courageuse Kyriaki, l'inspirant Adil grâce à qui j'ai pu trouver mon stage, la positive Sarah et les pétillantes Ludivine et Faïza.

Mais merci surtout à Ghassane, Lisa, Ibrima, Sonia, Alice et ma famille de m'avoir incité à reprendre mes études cette année et soutenue dans ce projet.

Sommaire

Table des sigles.....	6
Introduction générale.....	9
Partie 1 : Éléments de contexte.....	11
1. Contexte historique et politique de l'immigration en France.....	11
2. Ouvrir l'école aux parents pour mieux coéduquer.....	16
Partie 2 : Problématisation.....	23
1. De l'intérêt personnel aux questions de départ.....	23
2. Confrontation des questions de départ au terrain et demande institutionnelle : construction de la question de recherche.....	25
Partie 3 : Cadre théorique.....	29
1. La coéducation : implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération.....	29
2. La réussite éducative comme norme sociale.....	40
3. L'évaluation : construction et mise en œuvre.....	48
Partie 4 : Méthodologie de recherche	74
1. Terrain de recherche.....	76
2. Le choix de l'évaluation.....	78
3. Construction de l'évaluation.....	87
4. Modalités d'analyse des données.....	97
Partie 5 : Analyse et interprétation des données.....	100
1. Confirmation de la catégorisation des détenteurs d'enjeux.....	100
2. Définition du dispositif OEPRE.....	103
3. La réussite des enfants.....	107
4. La coéducation.....	113
6. Effets non-escomptés du dispositif OEPRE.....	125
Conclusion générale et discussion.....	129
Bibliographie.....	133
Table des illustrations.....	140
Table des tableaux.....	140
Table des matières.....	141

Table des sigles

A

ACSE : Agence pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances

ANAEM : Agence Nationale de l'Accueil des Etrangers et des Migrants

B

BO : Bulletin Officiel

BOP : Budget Opérationnels de Programme

C

CA : Conseil d'Administration

CADA : Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile

CAF : Caisse d'Allocations Familiales

CAI : Contrat d'Accueil et d'Intégration

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

CIR : Contrat d'Intégration Républicaine

CLA : Classes d'Accueil

CLAS : Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité

CLIN : Classes d'Initiation

CLSPD : Contrat Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance

CMPV : Chargée de Mission Politique de la Ville

COP : Conseillère d'Orientation Psychologue

CPE : Conseillère Principale d'Orientation

CRI : Cours de Rattrapage Intégrés

D

DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française

DILF : Diplôme Initial de Langue Française

DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale

E

EMC : Éducation Morale et Civique

ENAF : Élève Nouvellement Arrivé en France

ENT : Environnement Numérique de Travail

F

FLE : Français Langue Etrangère

FLS : Français Langue Seconde

G

GIP : Groupement d'Intérêt Public

H

HCI : Haut Conseil à l'Intégration

I

IAA : Inspectrice Académique Adjointe

IA-IPR : Inspecteur d'Académie -Inspecteur Pédagogique Régional

IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale

M

MJC : Maison des Jeunes et de la Culture

O

OEPRE : Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants

OEPRI : Ouvrir l'École aux Parents pour l'Intégration

OFII : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

P

PENA : Parent d'Elève Nouvellement Arrivé sur le territoire français

R

REAAP : Réseau d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement à la Parentalité

REP : Réseau d'Education Prioritaire

S

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

T

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

U

ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

Z

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

ZUS : Zone Urbaine Sensible

Introduction générale

Dans le contexte social et politique actuel, le choix de notre sujet de recherche est empreint de nos convictions personnelles et citoyennes. L'importance de la crise migratoire couplée aux actes terroristes mondiaux favorisent la peur et le rejet de l'Autre dans notre pays pourtant historiquement considéré comme terre d'accueil. Nous avons alors souhaité, à travers ce travail de recherche cadré par les exigences universitaires du Master 1 Sciences Humaines et Sociales mention Sciences de l'éducation et de la formation, interpeller notre lectorat sur les difficultés que rencontrent les populations migrantes ou issues de la migration dans leur processus d'intégration à la société d'accueil française. L'intégration comportant de nombreux axes, nous avons fait le choix de nous concentrer sur la dimension scolaire et plus particulièrement sur les dispositifs d'accueil et d'intégration à destination des familles non-francophones mis en œuvre dans les établissements du second degrés.

Ce choix intervient dans un contexte permettant de projeter une croissance de la scolarisation en secondaire d'élèves ayant des parents non-francophones, ou présentant des difficultés avec la langue française. Nous considérons alors qu'il est nécessaire de comprendre le fonctionnement de ces dispositifs et de repérer les éventuelles défaillances pour pouvoir les enrayer. Il nous a donc paru pertinent d'évaluer l'efficacité d'un dispositif permettant de favoriser l'ouverture de l'établissement aux parents d'élèves allophones, c'est-à-dire qui, à l'origine, parlent une autre langue que celle du pays d'accueil. Nous avons ainsi évalué le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » mis en œuvre par un collège toulousain. Ce mémoire de recherche nous a permis de mener une réflexion théorique et méthodologique approfondie sur l'évaluation de ce dispositif puis de la mettre en œuvre afin d'interroger la pertinence et l'efficacité de ce dernier dans l'intégration des familles allophones. Nous avons, en outre, fait le choix d'axer notre étude sur la recherche de coéducation induite par le dispositif. En effet, nous considérons que les relations entre les

parents d'élèves et les équipes éducatives sont centrales dans cette recherche d'ouverture de l'école au monde familial. Enfin, notre recherche s'inscrira dans un contexte local. Nous pourrons, de cette manière, donner une dimension humaine à nos investigations.

Notre mémoire débutera par une première partie qui nous permettra de contextualiser la crise migratoire en France puis qui se centrera sur la présentation du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ». Dans une deuxième partie, nous développerons l'évolution de notre réflexion en déterminant notre hypothèse de départ puis notre question de recherche. Nous ferons ensuite émerger les concepts sur lesquels notre étude se centrera dans une troisième partie. La quatrième partie de ce mémoire détaillera la méthodologie mise en œuvre pour recueillir les données nous permettant de réaliser notre évaluation. La partie suivante sera, en conséquence, consacrée à la description puis à l'analyse de ces données. Enfin, nous discuterons ces résultats dans une volonté d'élargissement de notre réflexion avant d'établir le lien entre notre recherche de Master 1 et celle que nous souhaitons développer en Master 2. En effet, la réalisation de cette étude nous a permis d'intégrer un terrain de recherche que nous accompagnerons dans un changement de pratiques l'année à venir. Nous nous inscrivons ainsi dans l'entrée 4 Conduite et accompagnement du changement de l'unité mixte de recherche Éducation, Formation, Travail et Savoirs de l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès.

Partie 1 : Éléments de contexte

Nous tenterons, dans cette première partie, de replacer dans son contexte notre recherche. Nous détaillerons en premier lieu le contexte historique et politique de l'immigration en France. Après avoir détaillé les raisons et conditions de la migration des populations nouvellement arrivées, nous nous centrerons sur les conditions d'accueil et d'intégration offertes par la société d'accueil française. En outre, nous faisons le choix d'axer notre contexte sur les dispositifs d'accueil et d'intégration mis en place par l'École. En effet, par son caractère obligatoire, sa gratuité, son rôle d'inclusion à la société et de préparation à la citoyenneté, l'École a une place essentielle dans le processus d'intégration des enfants et, plus largement, des familles primo-arrivantes. Nous orienterons donc notre recherche vers les dispositifs d'intégration des familles nouvellement arrivées mis en œuvre dans les établissements scolaires et plus précisément vers le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants », dont nous préciserons les enjeux, la mise en œuvre, l'évolution et l'apport dans l'intégration des familles immigrées.

1. Contexte historique et politique de l'immigration en France

Même si l'immigration est loin d'être un phénomène nouveau, la « crise migratoire » qui a lieu depuis ces dernières années affecte le monde entier et particulièrement les pays de l'Union européenne, considérés comme terre d'accueil par les populations migrantes. En effet, depuis 2015, les conditions politiques de certains pays poussent de plus en plus de migrants à traverser la Méditerranée pour trouver refuge en Europe. L'actualité nous pousse ainsi à nous intéresser d'avantage à ces populations : Qui sont-elles ? Quand sont-elles arrivées en France ? Dans quelles conditions ? Comment la France gère-t-elle l'arrivée des migrants victimes de cette « crise » ?

1.1. De 1850 à 1981 : construction de la France arc-en-ciel

Depuis son origine, la France s'est fondée grâce aux apports migratoires successifs. Dès la deuxième moitié du XVII^e siècle, l'immigration a joué un rôle important dans le maintien de la croissance de la population française. Plus tard, lors des premières grandes industrialisations et jusqu'en 1914, l'immigration de voisinage a permis de palier à la conjugaison de la baisse des facteurs démographiques et économiques de la France. En effet, alors que la population française n'augmente plus entre 1850 et 1900, le pays développe sa main d'œuvre grâce aux pays voisins tels que l'Italie, la Belgique, l'Espagne et la Suisse. Progressivement, l'immigration se développe avec l'arrivée des populations polonaises et tchécoslovaques. En 1881, un million d'étrangers vivent en France, soit près de 3 % de la population.

Durant la première Guerre Mondiale, la France fait appel à ses troupes coloniales. Au total, c'est 600 000 hommes issus de l'Empire colonial français qui seront mobilisés dont 172 000 algériens soumis à la conscription¹ depuis 1912 et 160 000 tirailleurs sénégalais, appuyés par des troupes venues d'Indochine, du Maroc, de Tunisie et de Madagascar. Après la Guerre, la France doit se reconstruire et son besoin en main-d'œuvre est plus important que jamais, ce qui développe l'immigration. En 1931, la population étrangère n'a jamais été aussi forte en France, elle représente alors presque 7 % de la population française.

Les causes politiques viennent ensuite s'ajouter aux causes économiques de l'immigration. En effet, le territoire français accueille successivement les exilés politiques venus de Russie, de l'ancienne Autriche-Hongrie et de la Turquie, comme les arméniens déportés suite au génocide de 1915 et les italiens antifascistes. En 1934, des trains entiers de polonais et de portugais au chômage seront renvoyés dans leurs pays d'origines, sous prétexte de la crise économique. Au même moment, des antinazis, des juifs venus d'Allemagne, d'Europe centrale et orientale ainsi que des républicains espagnols viennent se réfugier en France. En 1938, le décret du gouvernement Daladier, crée des camps d'internement pour les étrangers, désignés comme indésirables.

Au cours de la Seconde Guerre Mondiale, la France fait de nouveau appel à ses troupes coloniales. Mais, à la défaite de la France, sous l'occupation, le gouvernement de Vichy dénonce et interne les juifs et les étrangers présents sur le territoire français, tandis que de nombreux étrangers jouent un rôle important dans la Résistance. Au lendemain de la Guerre,

1 Service militaire obligatoire

le pays a besoin de se reconstruire. La France signe de ce fait des accords avec des pays fournisseurs de main-d'œuvre comme l'Italie dès 1946 puis l'Espagne, le Portugal, la Yougoslavie, la Turquie et le Maroc au début des années 1960.

Après l'indépendance de l'Algérie en 1962, la libre circulation permet aux algériens présents sur le territoire français de s'installer durablement et l'immigration algérienne s'intensifie avec l'arrivée de nombreuses familles. Puis en 1964, l'immigration africaine sub-saharienne débute dans le cadre d'un projet de migration temporaire de travail. Enfin, les « boat-people » venus du Vietnam, du Cambodge et du Laos, relancent l'immigration en France au milieu des années soixante-dix.

En 1981, le gouvernement régularise 150 000 personnes : les immigrés et leurs enfants sont devenus l'une des composantes de la population française que le Musée national de l'Histoire de l'immigration qualifie d'« arc-en-ciel ».

L'immigration ralentie : les retours plus nombreux et la croissance des naturalisations font de la décennie 1990-1999 une décennie de stabilisation. D'après Blanc-Chaléard (2001) la proportion d'étrangers a alors diminué, tandis que celle des immigrés est resté relativement stable. Cependant, la composition de la population immigrée a continué d'évoluer avec l'augmentation de migrants originaires d'Asie (hors Turquie) et d'Afrique subsaharienne.

Selon Dumont (2015), entre 1990 et 2013, l'ONU indique une hausse de 50 % soit 231,5 millions d'immigrants en 2013 contre 154,2 millions en 1990. Cet afflux de migrants en demande de protection internationale croît depuis la création des Communauté européennes. En outre, le nombre de demandes d'asile déposées dans l'Union européenne est passée de 562 000 en 2014 à 1 255 000 en 2015, soit plus du double. Cette tendance se poursuit en 2016 puisqu'au premier semestre de l'année 592 000 demandes d'asile ont déjà été formulées.

Ces migrations sont principalement les résultats de l'intensification des facteurs migratoires classiques (politique, économique et démographique), ou de leur combinaison comme c'est notamment le cas pour les réfugiés syriens qui sont, selon l'hebdomadaire Courrier international Paris, plus de 4 millions à avoir fui leur pays depuis le début du conflit syrien en mars 2011.

Selon le Projet de loi de finances pour 2017: Immigration, asile et intégration, les trois premières nationalités de demandeurs d'asile en Europe sont la Syrie, l'Afghanistan et l'Irak. Cependant, même si les syriens constituent la deuxième nationalité la plus représentée, en France les demandeurs d'asile venus du Soudan sont les plus nombreux. Les immigrants en

provenance du Kosovo et de la République démocratique du Congo sont également fortement représentés.

Enfin, même si cela ne correspond pas à la majorité des déplacements, il existe d'autres formes de migrations qualifiées de positives concernant les migrants qui quittent leur pays sans y être contraints pour poursuivre leurs études, trouver un emploi ou encore se rapprocher de leur famille.

1.2. Variation des flux d'immigration et politiques de contrôle

Selon l'Association Soutien et Information pour l'Accès aux Droits (ASIAD) et M'Bojde (2013), le nombre de personnes étrangères en situation irrégulière sur le territoire de l'Union européenne serait estimé à, au moins, trois millions. Selon le gouvernement, une hausse importante des arrivées de migrants dans l'espace Schengen a été constatée depuis le mois de mars 2014 et s'est accélérée entre janvier et juillet 2015. Sur cette période, 340 000 migrants seraient entrés irrégulièrement dans l'espace Schengen, dont plus de 100 000 pour le seul mois de juillet 2015.

En France, toujours selon le Projet de loi de finances pour 2017, le nombre de demandes d'asile déposées aurait, quant à lui, connu un quasi-triplement depuis 2007. D'après Dumont (2016), l'augmentation de la population de la France au cours des sept dernières années est, entre-autre, imputable au solde d'entrées-sorties des immigrés (1 149 000 personnes sur cette période). L'auteur précise que les immigrés représentent plus des deux tiers des entrées en France pour la période 2006-2013, soit 67,4 % contre seulement 25,1 % des départs.

Ces variations de populations migrantes ont lieu dans un contexte politique pourtant enclin à contrôler les entrées sur le territoire européen et français. En effet, depuis le développement de l'Union européenne les frontières s'estompent mais la convention de Schengen de 1985 puis les accords d'Amsterdam de 1997 définissent des règles strictes limitant l'asile et l'immigration. Plus récemment, les deux principaux objectifs mis en avant dans le cadre communautaire sont l'intensification de la coopération en matière de contrôle des frontières extérieures de l'Union européenne et le démantèlement des filières clandestines.

En France, la loi du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité détermine les modalités d'entrée et d'installation des

étrangers sur le territoire. Elle a pour objectif de réduire l'immigration clandestine grâce à la mise en place de systèmes de contrôle renforcés et à l'alourdissement des peines contre les membres des filières d'immigration irrégulière. Deux ans plus tard, le 12 mai 2005, le Ministre de l'intérieur a annoncé le plan de lutte contre l'immigration clandestine ayant pour objectif d'enclencher un processus permettant d'aller vers une « immigration choisie ». Les critères de choix ne reposant pas sur des discriminations nationales ou ethniques, il s'agit donc de « définir des critères permettant de favoriser l'immigration de personnes possédant les qualifications utiles au développement économique français ». Toujours en mai 2005, les pouvoirs publics ont annoncé la mise en place d'un nouveau plan de renforcement de la lutte contre l'immigration clandestine.

Plus récemment, une réforme en profondeur du système d'asile en France a été votée en juillet 2015 suite à une concertation nationale initiée sur le droit d'asile. Cette loi annonce, entre autre, la répartition des demandeurs d'asile sur l'ensemble du territoire en Centres d'Accueil pour Demandeurs d'Asile (CADA) ». De plus, le plan migrants, présenté en juin 2015 par Bernard Cazeneuve et Sylvia Pinel en Conseil des Ministres, prévoit un volet de lutte contre l'immigration irrégulière et les filières de passeurs. Enfin, en lien avec les élus et les associations, le Gouvernement a également prévu de faciliter l'accès des 3 500 migrants présents à Calais à une demande d'asile en France (depuis janvier 2015, 1 600 migrants ont effectué une demande d'asile depuis Calais, contre 400 sur toute l'année 2013).

L'accueil des réfugiés en France est donc une préoccupation nationale et, s'ils sont moins nombreux que dans de nombreux pays de l'Union européenne, ils représentent tout de même une part non-négligeable de la population française, ce qui nécessite une réorganisation dans le fonctionnement de notre pays.

La France est, depuis des siècles, considérée par beaucoup comme une terre d'asile. Elle a, en effet, recueilli à de nombreuses reprises des populations migrantes mais, ne l'oublions pas, y a également fait appel lorsque la décroissance de la démographie ou le manque de main-d'œuvre se faisait ressentir. Aujourd'hui, la France, soutenue par l'Europe, confirme son statut de terre de refuge pour une grande partie de ces migrants. Qu'il s'agisse des populations cherchant à se mettre temporairement à l'abri des menaces qu'elles subissent dans leur pays, des populations nouvellement arrivées et prêtes à s'installer ou encore des populations

descendantes de la deuxième génération d'immigrés, c'est désormais la question du vivre ensemble qui se pose et, à travers elle, celles de l'accueil et de l'intégration.

Dans ce domaine, l'École de la République, par sa mission de préparation à la citoyenneté, est l'un des acteurs essentiels de l'intégration des enfants nouvellement arrivés et de leur famille. Certains dispositifs ont d'ailleurs été mis en œuvre au sein d'établissements scolaires afin de favoriser cette inclusion. Au cours de cette recherche, nous nous intéresserons l'un d'entre eux, le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ».

2. Ouvrir l'école aux parents pour mieux coéduquer

« Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE) est un dispositif qui a vu le jour suite à la Circulaire du 28 juillet 2009 parue au Bulletin Officiel (BO) de l'éducation nationale (BO n°31 du 27 août 2009). Selon Aussel (2013) « désigner un dispositif serait ainsi mettre en évidence un processus engageant à la fois des individus et des aspects techniques (humain/non humain) » (p. 62) En outre, l'auteure précise qu'un dispositif « n'est pas un facteur autonome, indépendant ; il peut entrer en contact avec un ou plusieurs autres dispositifs » (p. 62). Cela est notamment le cas du dispositif étudié puisqu'il annonce une nouvelle opération s'inscrivant dans le programme d'actions de la convention cadre « pour favoriser la réussite scolaire et promouvoir l'égalité des chances pour les jeunes immigrés ou issus de l'immigration » signée le 27 décembre 2007 entre le Ministère de l'Éducation nationale, le Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire, le Ministère du logement et de la Ville, l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrants (ANAEM) et l'Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé). Nous présenterons dans cette partie le dispositif, ses actions et son évolution.

2.1. OEPRE : de l'intégration des parents à la réussite des enfants

Le dispositif que nous étudions a, depuis sa création, la volonté de faciliter l'intégration des parents et celle de leurs enfants dans la société française. Cette opération s'adresse en priorité aux parents étrangers primo-arrivants, résidant en France de façon

régulière et ayant signé un Contrat d'accueil et d'intégration (CAI)² depuis moins de cinq ans. Cependant, la circulaire du 3 avril 2017 précise qu'« en fonction des besoins des territoires, les ateliers s'adressent aux parents étrangers allophones primo-arrivants y compris les bénéficiaires d'une protection internationale, non issus de l'Union européenne (...) et aux autres parents allophones, le cas échéant. ».

Suite aux orientations successives prises par le Gouvernement, le dispositif a connu de nombreuses évolutions concernant les modalités de sa mise en œuvre, ses financements mais également son nom³.

Effective sur la base du volontariat des parents, cette formation gratuite comprend une combinaison de différents contenus animés par des enseignants, des formateurs GRETA, des personnels d'associations agréées par le Ministère de l'Éducation nationale ou prestataires de l'Acisé ou de l'ANAEM, une personne diplômée en Français Langue Étrangère (FLE) ou Français Langue Seconde (FLS). Le taux horaire de ces modules de 120 heures maximum, s'est rapidement transformé en 60 heures minimum. De plus, les bilans linguistiques gratuits proposés aux parents par la première circulaire disparaissent dès la Circulaire du 11 juillet 2011 qui annonce également la fin de la prise en charge des frais d'inscription au diplôme initial de langue française (Dilf) au diplôme d'études en langue française (Delf)⁴ et des gardes d'enfants. En outre, la possibilité de réinscription des parents au dispositif devient effective grâce à la parution de la Circulaire du 28 juillet 2009, puis s'assouplit ensuite avec la Circulaire du 11 juillet 2011 qui permet la réinscription des parents possible une à deux fois (consécutivement ou non), sans toutefois que la durée totale n'excède trois ans. Pourtant, par Circulaire du 26 août 2013, cette mesure n'autorise plus les parents ayant participé à une formation au cours de l'année scolaire précédente qu'à une seule réinscription (consécutivement ou non), sans que la durée totale n'excède deux ans, pour finalement revenir à la possibilité d'une à deux réinscription, consécutivement ou non, sans que la durée totale n'excède trois ans grâce à la Circulaire du 14 novembre 2014. Cependant, et malgré une forte adhésion au

2 Contrat obligatoire depuis la loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration, conclu entre le bénéficiaire et le Préfet de département. Ce contrat s'adresse aux étrangers hors union européenne, titulaires pour la première fois d'un titre de séjour d'une durée égale ou supérieure à un an.

3 Nous avons réalisé un tableau récapitulatif des évolutions les plus notables grâce aux circulaires et analyses parues entre 2008 et 2017. Cf. Annexe n° 1 : Tableau récapitulatif des évolutions du dispositif OEPRE

4 Diplômes officiels du Ministère de l'Éducation nationale, validant les compétences en français des candidats étrangers et des Français originaires d'un pays non francophone.

niveau local, de la part des établissements scolaires, des enseignants et des formateurs impliqués et des parents bénéficiaires, le nombre de parents présent aux séances n'est pas stable. Afin de contrer cela, le Gouvernement prône un engagement d'assiduité, demandé aux parents inscrits, depuis sa mise en œuvre. Ne suffisant apparemment pas, ou n'étant pas réellement mis en action, cette mesure s'intensifie et la Circulaire du 26 août 2013 demande alors aux établissements d'inscrire un nombre supérieur de parents dans chaque groupe en début d'année scolaire pour prévenir l'absentéisme constaté au sein de ces groupes composés de douze à quinze bénéficiaires. Elle précise également que certains ateliers dont le nombre de participants n'atteint pas au moins douze parents tout au long de l'année scolaire 2013-2014 seront fermés. Cette « sur-inscription » est de nouveau préconisée par la Circulaire du 14 novembre 2014 afin de prévenir le risque d'érosion de la participation aux formations en cours d'année scolaire. Dans une volonté de contrôle de l'absentéisme toujours plus forte, la Circulaire du 3 avril 2017 a annoncé la mise en place de feuilles de présence à faire émarginées par les participants à chaque séance de formation, à conserver par l'établissement.

Par ailleurs, financé à son origine par les crédits du Ministère de l'Éducation, et du Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire par l'intermédiaire du programme 104 « Intégration et accès à la nationalité française », le dispositif a subi les changements gouvernementaux. En effet, en 2011, le programme 104 est relié au Ministère de l'Intérieur, de l'Outre-Mer, des Collectivités territoriales et de l'Immigration sous le programme « intégration et accès à la nationalité française » de la mission « Immigration, asile et intégration ». Désormais, le dispositif est financé par les crédits du programme 104 « Intégration et accès à la nationalité française » de la mission Immigration, asile et intégration du Ministère de l'intérieur ainsi que par les crédits du programme 230 « Vie de l'élève » de la mission Enseignement scolaire du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Enfin, changement majeur concernant ce dispositif, initialement intitulé « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration » il devient par la Circulaire du 14 novembre 2014 le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ». Cette nouvelle nomination démontre une prise de position politique forte. En effet, ce dispositif imaginé comme support à l'intégration des parents est devenu, par un contrôle accentué de la présence des parents et de leur réinscription, une prise en charge passée du Ministère de l'Intérieur au

Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et son changement de nom, un dispositif de réussite scolaire. Nous retrouvons ici la « visée transformatrice du dispositif » énoncée par Aussel (2013). En effet, l'ouverture de l'École aux parents a progressivement perdu sa dimension sociale et sa mission de développement de l'insertion professionnelle des parents dans leur société d'accueil « notamment celle des femmes qui représente 70 % de l'immigration familiale » pour devenir un outil de coéducation, de coopération entre parents et acteurs éducatifs au profit de l'enfant.

2.2. De l'intégration à la coéducation

Définit par le Haut Conseil à l'Intégration (HCI) en 1991,

L'intégration n'est pas une voie moyenne entre l'assimilation et l'insertion, mais un processus spécifique, par lequel il s'agit de susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents. Sans nier les différences, en sachant les prendre en compte sans les exalter, c'est sur les ressemblances et les convergences qu'une politique d'intégration met l'accent, afin, dans l'égalité des droits et des obligations, de rendre solidaires les différentes composantes ethniques et culturelles de notre société et de donner à chacun, quelle que soit son origine, la possibilité de vivre dans cette société dont il a accepté les règles et dont il devient un élément constituant.

Afin de favoriser l'intégration dans le système scolaire ordinaire et de maintenir le principe républicain d'égalité, les circulaires du 13 janvier 1970 puis du 25 septembre 1973 régissent l'enseignement à l'école élémentaire des enfants de migrants nouvellement arrivés en France. En effet, comme le rappelle M. Besson, ancien Ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire lors de son discours du 9 novembre 2009, « l'École est le premier lieu d'intégration par sa mission même de transmission des savoirs hérités et d'apprentissage des valeurs de la République. Elle est le symbole même du projet commun qui nous anime tous ». Jésus (2014, p.15) réaffirme que « c'est donc parce qu'elle constitue un projet de développement – c'est-à-dire d'émancipation et de perfectionnement des individus et des groupes, et pas seulement d'intégration passive à leur milieu – que l'éducation est l'un des principaux fondements des sociétés humaines. ». En 2003, le HCI

précise en effet que « l'intégration s'adresse à tous ; elle constitue un engagement individuel à dépasser les particularités dues aux origines et aux appartenances pour contribuer à la construction d'un espace public commun (...). L'intégration (...) constitue l'élément fondateur du pacte social et du vivre ensemble ».

L'intégration résulte de l'accueil des populations défini par le HCI comme étant l'« ensemble de mesures destinées à faciliter l'arrivée et l'installation en France de personnes étrangères en provenance de l'étranger. » Il est également précisé que « la politique d'accueil s'adresse à l'ensemble des étrangers arrivant en France et s'y installant durablement dans le cadre du regroupement familial, aux familles de réfugiés statutaires aux bénéficiaires d'autorisation de travail et aux conjoints étrangers de français. » Cette politique comprend plusieurs étapes détaillées par le Gouvernement : un pré-accueil, une visite médicale, un "diagnostic social et linguistique" qui permet alors de proposer des actions d'intégration au nombre desquelles l'apprentissage du français revêt une importance prioritaire. L'ensemble des prestations d'intégration sont proposées dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration.

Toutefois, l'accueil et l'intégration dans le système scolaire français des élèves primo-arrivants n'est pas une science exacte et des éléments tels que le pays d'origine de l'enfant et le niveau de scolarisation de ses parents influencent fortement les chances de réussite éducatives de l'enfant. De plus, la formation des enseignants reste très peu adaptée à l'accueil d'élèves primo-arrivants. Afin de favoriser sa réussite scolaire, l'établissement et l'enseignant doivent s'adapter au passé scolaire de l'enfant qui peut, parfois, être très difficile à établir et à combler. Pour exemple, d'après le Ministère de l'Intérieur, en 2015 la nationalité la plus représentée de demandeurs d'asile étaient les soudanais, soit l'un des dix pays affichant les taux de scolarisation les plus faibles au 1er septembre 2016 selon l'UNICEF. Dans ces conditions, les politiques éducatives successives ont mis en place dès 1970, des classes d'initiation (CLIN) ainsi que des cours de rattrapage intégrés (CRI) dans le premier degré et des classes d'accueil (CLA) pour élèves normalement scolarisés antérieurement dans le second degré ou pour élèves non scolarisés antérieurement. Ces classes permettent aux élèves très peu ou pas du tout scolarisés avant leur arrivée en France et ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire. Effectivement, la circulaire du 13 mars 1986 rappelle que la « capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger

dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à sa réussite scolaire ». Mais cette nécessité de la maîtrise de la langue ne concerne pas seulement les enfants.

Des progrès importants restent donc à faire concernant la prise en compte des us et coutumes et de la langue d'origine de ces populations par le corps enseignant mais également par les établissements scolaires. En plus de favoriser la communication avec les élèves et de comprendre les difficultés d'intégration auxquelles ils peuvent être confrontés, cela permettrait à l'École de créer et d'entretenir le lien avec les parents d'élèves. La prise en considération de cette barrière de la langue est donc nécessaire pour l'École. De plus, d'après Feyfant (2011), de nombreuses études démontrent l'importance du rôle des parents, de leur connaissance de l'institution scolaire et de son fonctionnement dans la réussite scolaire de leur(s) enfant(s). La création de lien entre famille et établissement scolaire invite à la prise en compte du contexte et des valeurs véhiculées par la famille, du parcours scolaire des parents, du statut socio-économique de la famille et de ses pratiques culturelles car les attentes des parents et leurs projets liés à la scolarité influent sur la motivation et le rapport à l'école de l'enfant. Afin de développer cette relation, le rôle des parents et le principe de coéducation sont désormais intégrés dans la loi de refondation de l'École (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République).

Synthèse

La présence de populations immigrantes sur le territoire français n'est pas chose nouvelle, cependant, l'importance de leur accueil et leur intégration a tardé à être prise en considération. Suite aux différents flux de migration et à la récente crise migratoire, l'insertion de ces populations est devenue nécessaire à la construction d'une société cosmopolite et au développement du vivre-ensemble. Dans cette volonté, malgré un contrôle renforcé des entrées sur le territoire par les autorités, les institutions développent des actions visant à accompagner les nouveaux arrivants à trouver leur place dans cette société d'accueil. La scolarisation de tous les enfants mineurs étant obligatoire en France, l'École joue un rôle essentiel dans ce processus d'accueil et d'intégration des élèves migrants ou issus de la migration mais également de leur famille. En effet, malgré les difficultés liées aux différences de cultures et à la barrière de la langue, l'importance de la coéducation est désormais repérée.

Ce lien entre les familles et les acteurs du milieu éducatif permet ainsi de favoriser l'accompagnement scolaire des enfants dans leur réussite éducative. L'intégration des populations immigrées passe donc, entre autre, par ce processus d'accompagnement scolaire et de coéducation entre l'École et les familles.

Partie 2 : Problématisation

Après avoir établi le lien entre l'immigration en France et l'intégration de cette population nouvellement arrivée ou allophone sur le territoire, nous avons fait ressortir la place privilégiée de l'École dans ce processus. Nous déduisons donc, ici, notre problématisation en prenant appui sur cette contextualisation, que nous renforcerons par le témoignage d'une expérience vécue personnellement, avant de construire notre question de recherche, cadrée par une commande institutionnelle.

1. De l'intérêt personnel aux questions de départ

Grâce à une situation vécue, nous avons pris conscience de l'importance de la communication entre les parents d'élève et l'établissement scolaire, dans l'intérêt de l'enfant. Nous nous sommes également rendue compte des difficultés quotidiennes qu'entraînent la barrière de la langue pour l'élève et sa famille et de l'impact que cela peut avoir dans une scolarité. Afin de démontrer la construction de notre raisonnement, nous présentons ici cette situation sous forme de témoignage, pour lequel nous avons choisi d'utiliser la première personne du singulier. Celle-ci laissera de nouveau la place au *nous* dès la fin du témoignage.

Lorsque je travaillais en tant que référente de parcours pour la ville de Saint-Martin-d'Hères en Isère, l'une de mes collègues m'a raconté la situation d'un jeune enfant qu'elle accompagnait. Cet enfant était scolarisé en maternelle et avait beaucoup de mal à s'intégrer dans sa classe, la mission de ma collègue était donc de trouver la raison de son malaise pour tenter d'améliorer la situation. L'institutrice avait fait remonter les absences répétées de l'enfant aux sorties organisées par la classe car il ne se présentait pas au rendez-vous ou n'avait pas le matériel adapté à la sortie. Il restait donc à l'école, dans une autre classe, ce qui l'empêchait de profiter de ces sorties pour créer du lien avec ses camarades de classe. Alors que l'institutrice reprochait aux parents de l'enfant de ne pas s'investir dans sa scolarité et de créer la situation de rejet dont il était victime, la famille désapprouvait la décision de l'école de priver leur enfant de ces sorties scolaires. En travaillant avec l'enfant et sa famille, ma collègue à

découvert que la maman, en charge de la scolarité de l'enfant, ne savait ni lire ni écrire en français, bien qu'elle le parlait correctement. Lorsque des sorties scolaires se préparaient, des mots étaient distribués aux enfants pour qu'ils les transmettent aux familles, mais cette mère n'osait pas avouer à l'institutrice qu'elle ne pouvait pas les lire. De son côté, l'institutrice n'avait pas envisagé l'idée que la mère ne sache pas lire puisque qu'elle maîtrisait suffisamment le français pour pouvoir s'exprimer. Quant à l'enfant, il était trop jeune pour transmettre à sa mère les informations données en classe. Après avoir découvert cela, ma collègue a organisé une rencontre entre les parents de l'élève et l'institutrice. Ensemble, ils ont convenu d'un système d'affichage qui permettait à la mère de savoir si un événement était en cours de préparation pour qu'elle puisse demander à l'institutrice l'ensemble des informations sur celle-ci. Cela a permis au jeune élève de participer aux sorties scolaires et, progressivement, de pouvoir créer des liens avec ses camarades de classe.

Par la solution mise en place, j'ai également réalisé l'importance des outils dans la mise en œuvre d'un changement. C'est, en effet, par la mise en place de ce nouvel outil d'information que la situation initiale a pu s'améliorer.

Suite à cette expérience, nous avons été amenée à nous poser les questions suivantes : existe-t-il des dispositifs permettant aux établissements scolaires d'interagir avec des parents d'élèves non-francophones ? Si oui, ces dispositifs d'interaction sont-ils réellement adaptés aux familles non-francophones ? Favorisent-ils l'intégration de ces familles et notamment des enfants dans l'établissement et, plus largement dans leur société d'accueil ?

Nous faisons le choix de baser notre recherche sur l'hypothèse que *les dispositifs d'interaction entre les établissements scolaires et les familles non-francophones ne sont pas suffisants ou mal adaptés, et que cela influe sur l'intégration de l'enfant et sa famille dans l'établissement scolaire et de façon plus large, dans la société d'accueil.*

En outre, nous nous intéresserons spécifiquement aux établissements scolaires du second degré, les collèges, car ils correspondent à une période de responsabilisation de l'élève qui prends plus d'autonomie vis à vis de ses parents. Cette autonomie accentue la fracture des relations entre les parents d'élèves et l'établissement scolaire.

2. Confrontation des questions de départ au terrain et demande institutionnelle : construction de la question de recherche

Afin de savoir comment les collèges intègrent les familles allophones, nous avons fait le choix de réaliser un stage afin d'être présente sur notre terrain de recherche pour confronter notre idée de départ à la réalité du terrain.

La mobilisation du réseau d'un de nos camarades de promotion nous a permis d'accéder à un établissement scolaire du secondaire.

Au cours de ce stage, nous avons pu recueillir de nombreuses informations nous permettant de réaliser un état des lieux des outils permettant le lien entre le collège et les familles.

Ces outils de correspondance sont les suivants :

- le carnet de liaison entre le collège et la famille, détenu par l'enfant ;
- les appels téléphoniques des assistants d'éducation (AED) aux parents d'élèves pour demander les raisons d'un retard ou d'une absence, annoncer le résultat d'un comportement anormal de l'élève ou d'un incident dont l'élève est victime ou responsable, prévenir les familles d'un problème de santé de l'enfant ;
- l'envoi automatique de messages par les AED sur les téléphones portables des parents, lorsque ceux-ci ne répondent pas aux appels ;
- les appels téléphoniques de la professeure de français de la classe des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), Mme G.Y., aux parents d'élèves non-francophones pour vérifier la bonne transmission d'informations importantes ;
- les rencontres entre les membres de l'établissement et les familles lors, notamment, des journées portes ouvertes à destination des élèves de CM2 et de leur famille, les distributions de bulletin de notes, les réunions trimestrielles parents-professeurs, les temps d'accueil des parents dans l'établissement en cas de litiges avec l'élève, les temps d'accueil des familles d'élèves intégrant la classe UPE2A par Mme G.Y. ;
- les échanges écrits entre la famille et les professeurs via l'espace numérique de travail (ENT) ;
- la création de l'association de parents d'élèves ;

- le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE) ;

Il est ressorti de cet état des lieux que, malgré l'existence d'une classe adaptée aux élèves allophones et l'implantation du collège dans une zone urbaine comprenant une majorité de familles issues de l'immigration, de nombreux outils font tout de même appel à l'écrit (carnet de liaison, messages textes, bulletins de notes, messages via l'ENT). Au-delà de la barrière que l'écrit peut représenter pour certaines familles, la pratique d'appels téléphoniques impliquent une maîtrise minimum par les familles de la langue française. Les temps de rencontres semblent donc être les outils d'interaction les plus appropriés à la population ciblée par cette recherche : les parents d'élèves non-francophones.

Cependant, au cours d'observations, nous avons pu constater la difficulté pour l'équipe éducative de communiquer avec les familles en difficulté avec la langue française, notamment lors d'une situation que nous détaillons :

Une réunion d'information organisée par Mme G.Y. dans le cadre de l'accueil de deux nouveaux élèves originaires de Roumanie en classe d'UPE2A. La communication entre la professeure et la famille n'a pu avoir lieu que grâce à l'aide d'une élève roumaine ayant la capacité de traduire les échanges. Malgré le choix de Mme G.Y. de rencontrer la famille en face à face pour faciliter les échanges, la barrière de la langue reste une difficulté particulièrement importante lors d'interaction entre l'équipe pédagogique et les familles allophones.

Nous avons alors fait le choix de cibler notre recherche sur le dispositif OEPRE. Il nous a en effet semblé qu'un dispositif permettant l'interaction directe avec les parents d'élèves allophones, dans l'enceinte même de l'établissement scolaire, offrait une opportunité de recherche particulièrement riche. Notre intérêt personnel se portant plus sur l'aspect qualitatif que sur l'aspect quantitatif, nous avons fait le choix d'axer notre recherche sur une évaluation de ce dispositif OEPRE en cherchant à déterminer si *le dispositif OEPRE permet de favoriser la réussite des élèves en développant une coéducation entre l'équipe éducative et les parents d'élèves non-francophones ou allophones ?*

Toutefois, avant de lancer cette recherche, il nous a paru légitime et nécessaire de recueillir l'avis du chef d'établissement quant aux besoins de l'établissement. En effet, mener une recherche correspondant à un besoin identifié, émergent du terrain, permet une implication plus importante des acteurs et un enjeu dont il leur est plus simple de se saisir. Monsieur L. a alors ciblé l'un des besoins actuels du collège : la mise en lien du dispositif OEPRE avec les autres projets existant sur le territoire ayant pour objectif l'intégration des familles allophones sur l'ensemble du réseau d'éducation prioritaire.

Ce projet correspondant à nos intérêts personnels ainsi qu'aux volontés du chef d'établissement, nous avons convenu que cette recherche se déroulerait sur deux années, la première permettant l'évaluation qualitative du dispositif OEPRE au sein du collège dans le but de monter, au cours de la seconde année, un groupe de réflexion, constitué de l'ensemble des acteurs du réseau qui aurait pour mission d'effectuer un travail partenarial afin de coordonner, de valoriser et de favoriser la cohérence de l'offre d'intégration proposée aux familles allophones sur territoire. Cet accord valide ainsi notre question de recherche précédemment énoncée.

Par la définition des objectifs et finalités de cette recherche, nous avons élaboré les prémices de ce que Bedin (1999) nomme une demande d'aide à la décision politique (Aussel, 2013, p. 26). En effet, si nous reprenons la définition élaborée par l'auteure, il s'agit d'« un cas particulier de la demande institutionnelle » (p. 26). Ce n'est donc qu'une fois négociée que cette demande deviendra commande puisque « la commande est la contractualisation de la demande, médiatisée en contrat d'intervention, qui spécifie : le cadre général de l'action, des moyens humains et financiers alloués au projet et (les) l'objectif(s) de l'intervention. » (Aussel, 2013, p. 28). De plus, la dimension d'aide à la décision politique est présentée par Bedin (1993) comme étant une « pratique d'intervention à destination des sujets-décideurs » (p.II, in Aussel 2013, p. 28) qui se compose, selon Aussel (2013), d'un « processus d'aide pris en charge par une personne extérieure à l'organisation porteuse de la demande ». Dans notre situation, la recherche menée a pour finalité d'apporter des éléments qualitatifs sur la mise en œuvre du dispositif OEPRE au sein de l'établissement scolaire afin d'accompagner la prise de décision du chef d'établissement concernant ce dernier. La recherche proposée à N+1 s'intègre de nouveau dans cette volonté d'apporter des éléments factuels, recueillis auprès d'un réseau, afin d'accompagner ce même réseau dans la résolution de difficultés repérées, à

savoir le manque de connaissance, de coordination et de cohérence des actions à destinations des familles allophones sur le territoire.

En outre, par ces démarches de réflexion et d'intervention, cette recherche s'inscrit pleinement dans l'entrée 4 de l'UMR EFTS « Conduite et accompagnement du changement ».

Synthèse

Au cours de cette problématisation, nous avons construit notre réflexion autour d'intérêts personnels ayant permis de faire ressortir l'hypothèse que *les dispositifs d'interaction entre les établissements scolaires et les familles non-francophones ne sont pas suffisants ou mal adaptés, et que cela influe sur l'intégration de l'enfant et sa famille dans l'établissement scolaire et de façon plus large, dans la société d'accueil*. Nous avons ensuite confronté cette hypothèse générale à la réalité d'un terrain de recherche, un collège situé en réseau d'éducation prioritaire, puis aux attentes du chef de cet établissement. Ces différentes étapes de réflexion nous ont ainsi mené à produire la question de recherche suivante : *Le dispositif OEPRE permet-il de favoriser la réussite des élèves en développant une coéducation entre l'équipe éducative et les parents d'élèves non-francophones ou allophones ?*

Notre recherche s'axera donc autour de cette problématique en cherchant à évaluer si le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » répond à l'attente institutionnelle induite dans le nom de ce dernier, c'est-à-dire s'il favorise la réussite des élèves. Nous nous attacherons, pour cela à déterminer si ce dispositif permet de créer du lien entre l'établissement scolaire et les parents d'élèves non-francophones ou allophones, dans une optique de coéducation. La partie suivante fera donc l'objet d'un cadrage théorique reprenant les concepts de réussite, de coéducation mais également d'évaluation.

Partie 3 : Cadre théorique

Les parties précédentes nous ont permis de replacer le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » dans un contexte global puis d'en réaliser une description formelle. La partie qui suit est consacrée à l'analyse des concepts de coéducation, de réussite et d'évaluation afin de cadrer notre recherche et d'y apporter une justification scientifique.

La coopération entre les acteurs éducatifs et la famille semble être l'objet principal de ce dispositif, nous apporterons donc, dans un premier temps, des éléments de définition de la coéducation afin d'en comprendre les enjeux et ses conditions de mise en œuvre. Nous amènerons ensuite des éléments de définition de la réussite telle qu'elle est annoncée par le dispositif (réussite des enfants), afin de situer au mieux les attentes de ce dernier. Enfin, nous tenterons de définir l'évaluation et les étapes de sa mise en œuvre.

1. La coéducation : implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération

Selon Jésus (2004), « L'éducation ne se résume pas (...) à transmettre la connaissance des normes et à inculquer le sens et la nécessité de leur respect. Elle munit aussi les individus et les groupes des capacités de les critiquer rationnellement et de contribuer, s'il y a lieu, à les modifier ou à en élaborer de nouvelles ; bref de se montrer, au sens propre du terme, autonomes. » (p. 15 et 16). Éduquer c'est donc rendre autonome, donner les clés à l'enfant pour qu'il puisse évoluer dans un environnement complexe et s'y intégrer. « Si l'éducation est une condition déterminante du développement humain, elle est aussi la pierre de touche du développement social, du savoir-vivre et agir ensemble élargi aux projets d'intérêt général que la vie collective donne l'occasion de concevoir et de réaliser. » (Jésu, 2004, p. 17)

Cette éducation est le fruit de l'ensemble des membres de l'environnement éducatif de l'enfant, ce qui comprend assurément les parents. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 institue de ce fait que :

Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves (...) les parents sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque établissement.

Ainsi, les membres de la communauté éducative, enseignants, encadrants pédagogiques, parents, sont co-acteurs de l'éducation de l'enfant. En effet, c'est seulement par leur action commune à destination de l'enfant qu'une éducation globale et cohérente peut être mise en œuvre. Cependant, coéduquer ne se limite pas à agir dans un but commun, il s'agit avant tout d'agir ensemble, de coopérer.

1.1. La coopération, élément indispensable à la coéducation

Partager un objectif commun et travailler ensemble pour l'atteindre nécessite, de la part des éducateurs, de coopérer, c'est-à-dire de « rassembler les éducateurs autour de l'intention, progressivement partagée, de rendre chaque enfant acteur de son développement personnel et de son intégration sociale. » (Jésu, 2004, p. 58 et 59). Dominique Glasman (1992) défend cependant l'idée que le partenariat est une injonction institutionnelle à « faire ensemble ».

Faire ensemble, dans un système éducatif, correspond à agir de façon complémentaire, en s'appuyant sur les ressources et les compétences dont disposent les autres membres du groupe, en vue d'accompagner au mieux l'enfant dans ces apprentissages et son développement personnel. Les acteurs doivent alors communiquer, échanger, afin de co-construire un discours cohérent grâce auquel l'enfant bâtira ses repères. En effet, Jésus (2004) appuie l'idée selon laquelle l'alliance entre adultes permet d'établir entre eux une « relation d'accompagnement » (p. 67) afin de résoudre ensemble les difficultés éducatives.

Pourtant, la coopération éducative ne permet pas à elle seule la coéducation. Afin d'agir en complémentarité, il est primordial que les acteurs éducatifs partagent valeurs et convictions. De plus, pour Jésus (2004) « la confiance et le respect constituent des ciments irremplaçables » (p. 75) de la coéducation. Dans ce sens, lors de la conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale (Paris, 10-11 décembre 2012), trois orientations en matière d'alliance

entre professionnels, parents et élèves ont été proposées : « coopération et non compétition », « respect de l'égalité de tous » et « une école où la pédagogie repose sur la conviction que tous les enfants sont capables d'apprendre » (Versini, 2012, in Feyfant, 2014, p. 18).

Enfin, c'est grâce à la mise en œuvre d'une culture commune que la coéducation peut s'établir. « L'élève doit pouvoir vivre sa scolarité sereinement à l'abri de conflits de loyauté douloureux. Il doit pouvoir compter sur l'alliance de ses deux univers, familial et scolaire, qui participent tous deux à sa construction et à son développement. » (Coopérer avec les parents et les partenaires, 2017).

1.2. Une culture commune pour socle

La coéducation nécessite la cohabitation dans un espace donné (école, territoire) et la compréhension par toutes les parties prenantes des règles qui s'y exercent. Cependant, la complexité administrative liée à l'école, ses acteurs et ses enjeux impose une frontière entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement. Il est donc primordial de favoriser la communication des adultes appartenant à l'environnement éducatif de l'enfant afin de créer un espace d'action commun, où les règles peuvent être comprises de tous et mises en œuvre de façon cohérente. De plus, le partage d'un territoire et la compréhension par tous des règles qui y sont associées favorise l'appropriation, par les acteurs, de cet espace commun. Dans ce sens, Feyfant (2014) cite Baby (2010) : « l'enfant qui entre à l'école passe « d'une société » (la famille) à une « autre société » (l'école). Il s'agit d'une double culture familiale/école. Cette intégration est d'autant plus difficile que sont différentes ces deux sociétés. L'élève va devoir s'adapter et s'intégrer afin de pouvoir réussir sa scolarité. » (p. 18).

En marge du partage de l'espace, la complexité institutionnelle des processus scolaires n'apparaît pas évidente à toutes les familles. Une fois encore, Jésus (2004) attire notre attention sur le fait que :

Toutes les catégories de familles peuvent être concernées par des procédures ainsi chargées de mettre en œuvre une ségrégation et une exclusion qui n'ose dire son nom. Mais le fait est que les plus souvent touchées sont les familles pauvres ou migrantes, à la fois parce qu'elles sont les plus en attente d'une approche éducative globale et que cette attente est rarement prise en compte, et parce que, déchiffrant mal

la logique et la complexité institutionnelle desdites procédures, elles ne réussissent que rarement à y tenir une place et une parole utiles pour leurs enfants. (p. 45)

Il est ainsi nécessaire de conjuguer le partage de l'espace et des règles éducatives avec l'accessibilité des procédures liées à cet environnement scolaire. Sans cette démarche, de nombreuses familles subissent le processus d'éducation scolaire de leurs enfants sans disposer des clés leur permettant d'y participer.

L'activité pédagogique dite des devoirs est une activité complexe qui mobilise chez le parent des savoirs-faire implicites et des pratiques d'accompagnement très différenciées. Ces pratiques peuvent aider l'élève à mieux réussir à l'école ou peuvent au contraire renforcer les différences scolaires en miroir avec les différences sociales et culturelles. (Alava, 2013)

Cependant, si les liens entre l'école et les familles doivent dépasser cette barrière culturelle, il est aussi important que la culture familiale soit comprise des équipes éducatives. « Avec les parents, qui pour certains se sentent écartés et illégitimes face à la culture scolaire, l'école doit patiemment bâtir et entretenir une relation qui assure une meilleure connaissance mutuelle, en s'abstenant de tout jugement. » (Coopérer avec les parents et les partenaires, 2017).

1.3. La nécessité de l'implication des acteurs

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la coéducation engage une coopération entre les différents membres de la communauté éducative. « Le préfixe « co » implique que l'acte d'« éduquer » va s'effectuer « avec », ce qui signifie la présence d'au moins deux personnes à effectuer l'action d'éduquer, parfois simultanément, parfois successivement. » (Bardou, 2015, p. 29). Nous nous intéressons, ici, à la relation entre les parents d'élèves et les membres de l'équipe pédagogique de l'établissement scolaire.

Pour qu'une relation existe entre les acteurs, il est nécessaire que des échanges puissent avoir lieu entre eux, à un moment et à un endroit donné. Or, rappelons que ces deux publics évoluent dans des environnements différents (école et univers familial), séparés par l'enceinte de l'établissement scolaire. Pour qu'une coopération soit envisageable, chaque acteur doit alors faire preuve d'implication et dépasser cette barrière institutionnelle. En effet, selon Jésus (2004) « la réussite éducative et corollairement l'échec scolaire sont clairement liés au

contexte dans lequel ils émergent et nécessitent de penser l'apprentissage en termes de dynamisme et d'investissement. » (p. 235). Il nous paraît donc évident d'appuyer notre théorie de coéducation sur l'implication des acteurs de cette dernière, soient les acteurs éducatifs scolaires et familiaux.

L'implication professionnelle, selon Mias (1998, 2005, 2010), est « un moyen d'explication et de compréhension des conduites d'un sujet professionnel dans les rapports qu'il établit avec son environnement professionnel » (Mias, 1998, p.89). C'est une structure dynamique composée de trois dimensions génériques qui sont le sens (S), les repères (R) et le sentiment de contrôle (C). Dans un premier temps, pour que les acteurs s'impliquent, leurs interactions doivent avoir un sens avec les contextes et les collectifs dans lesquels ils évoluent. De plus, il est indispensable qu'ils guident leurs actions en fonction de repères historiques, identitaires et représentationnels. Enfin, l'implication prend acte lorsque les protagonistes ont le sentiment de contrôler leurs actions dans la confrontation (Echéne et Mias, 2012, p. 4).

Le modèle de l'implication professionnelle, s'adapte alors aux enseignants et autres membres de l'équipe éducative car ces derniers interviennent dans ces échanges en tant que professionnels. Il pourrait en être de même pour les parents intervenant dans leur rôle de parent d'élève qui, en référence au métier d'élève, pourrait être caractérisé comme un métier. Cependant, le rôle de parent d'élève étant indissociable de celui du parent, il nous semble intéressant de présenter, en parallèle, le modèle du processus de la participation parentale de Hoover-Dempsey et de Sandler (1995, 1997) afin de prendre en compte les spécificités liées aux parents pour mieux comprendre les conditions de leur implication.

Le modèle de Hoover-Dempsey et de Sandler (1995, 1997), fondé sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1976, 1986) soutient que :

Les parents participent parce qu'ils ont développé une compréhension de leur rôle parental qui inclut la collaboration, parce qu'ils ont un sentiment de compétence positif pour aider le jeune à réussir, et parce qu'ils perçoivent les opportunités et les invitations à participer de la part de leur enfant et de l'école de leur enfant. (Deslandes, 1990, p. 6).

Selon les auteurs, le modèle de processus de participation parentale s'organise en cinq parties⁵ :

- 1/ Décision des parents de participer
- 2/ Choix des parents en regard des activités de participation
- 3/ Mécanismes par lesquels la participation parentale influence les résultats chez l'enfant / l'adolescent / l'élève
- 4/ Variables médiatrices
- 5/ Résultats chez l'enfant/adolescent

Nous nous intéresserons, ici, à la première étape de ce processus : la décision des parents de participer. Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) suggèrent que cette décision varie en fonction de la compréhension du rôle parental par le parent, de son sentiment de compétence par rapport à l'aide apportée à son enfant, des opportunités et des invitations et demandes relatives à la participation parentale qu'elle soit présentée par l'enfant et/ou l'école de ce dernier.

La compréhension du rôle parental par le parent est, selon Deslandes (1999), « influencée par la définition du rôle parental, les croyances sur le développement et l'éducation de l'enfant et les croyances sur les rôles de soutien qui sont appropriés à la maison et à l'école » (p.8). Autrement dit, si l'école s'attend à peu d'implication parentale, si les parents croient que l'enseignement n'est que le fait des enseignants ou que l'enfant peut s'occuper seul de son éducation, la participation des parents sera moindre voire nulle (Epstein et Dauber, 1991, Ritter, Mont-Reynaud et Dornbusch, 1993 et Eccles et Harold, 1996 in Deslandes, 1999, p. 8).

En outre, de nombreux éléments, détaillés par l'auteur, sont susceptibles d'expliquer la décision des parents de participer ou non à l'éducation de leur enfant : tout d'abord les croyances des parents sur le développement de l'éducation de leur enfant (Darling et Steinberg, 1993) et sur les rôles de soutien à la maison en lien avec l'éducation des enfants (Lareau, 1996), mais aussi, la théorie de l'efficacité (Bandura, 1989) adaptée au sentiment de compétence parentale qui suppose que « les parents ayant un sentiment de compétence fortement développé vont participer davantage parce qu'ils croient que la participation influencera positivement l'apprentissage de l'enfant et sa performance » (p.9). Les attributions causales, évoquent quant à elles un lien entre attributions parentales reliées à l'effort de

5 Cf. Annexe n°2 : Modèle du processus de participation parentale

l'enfant et performance de celui-ci. En clair, si les parents attribuent la réussite aux efforts, ils participeront au suivi scolaire de l'enfant et persévéreront jusqu'à sa réussite. En revanche, s'ils pensent n'avoir aucune influence sur la faible performance de l'enfant ou la leur dans cette réussite, ils peuvent choisir de ne pas participer (Henderson et Dweck, 1990, Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997 in Deslandes, 1999, p. 10). De plus, les théories de l'intelligence indiquent que les parents ayant une perception développementale de l'intelligence ont un sentiment de compétence élevé concernant leur capacité à aider leur enfant à réussir (*Ibid*, p. 10). Pour finir, le sentiment de compétence des parents influe sur leur capacité à aider l'enfant à développer des stratégies pour résoudre les problèmes liés à l'école (Baker et Stevenson, 1986, in Deslandes 1999, p. 10 et 11).

Enfin, selon le modèle théorique de Hoover-Dempsey et Sandler (1985, 1997), le dernier paramètre favorisant la participation des parents dans la scolarité et l'éducation de leur enfant concerne les invitations à la participation parentale. Les pratiques enseignantes jouent un rôle essentiel dans la promotion de cette participation grâce à la mise en place de programmes de partenariats école-familles. Ces moments de rencontre permettent notamment de reconnaître et de valoriser les apports des parents dans le suivi éducatif de l'enfant développant, de fait, leur sentiment de compétence. Néanmoins, pour que les parents profitent de ces rencontres, la communauté scolaire doit « se centrer en partie du moins, sur la perspective du parent dans le processus » (p. 13) car sa participation est dépendante de son sentiment de compétence. En outre, au cours du secondaire, le désir d'autonomie de l'enfant augmentant (de par son stade de développement) et la complexité grandissante de la demande scolaire, entravent la participation parentale car la demande d'aide se fait plus rare de la part du jeune.

Suite à la description de ces modèles théoriques, il nous paraît cohérent de chercher à articuler un lien entre eux afin de construire une nouvelle réflexion s'appuyant à la fois sur l'implication professionnelle et la participation parentale dans le but de caractériser l'implication des parents dans leur rôle de parent d'élève. Nous pouvons ainsi proposer le rapprochement suivant :

- Le **sens (S)**, nécessaire à l'implication professionnelle selon Mias (*Ibid*), se retrouverait dans le **besoin de compréhension et d'interprétation du rôle parental** relevé dans le modèle du processus de la participation parentale et les

opportunités de participation qui lui sont offertes par l'enfant et/ou le collectif « école ».

- **Les croyances des parents** sur le développement de l'éducation de leur enfant et sur les rôles de soutien à la maison en lien avec l'éducation des enfants ainsi que **leur perception développementale de l'intelligence** correspondraient aux **repères identitaires et représentationnels (R)** du modèle de l'implication.
- Le **sentiment de contrôle (C)** des actions des acteurs dans la confrontation soulevé par Mias (*Ibid*) ferait, quant à lui, écho au **sentiment de compétence** que possède ou non le parent pour apporter le soutien scolaire et éducatif nécessaire à la réussite de son enfant, puisque celui-ci définit sa capacité d'action envers l'école et son enfant.

Après avoir démontré la compatibilité entre le modèle de l'implication professionnelle et celui de la participation des parents dans la scolarité et l'éducation de leur enfants, nous pouvons désormais croiser ces éléments théoriques afin d'en ressortir un **nouveau modèle plus adapté à notre recherche**. En effet, le modèle de l'implication professionnelle de Mias (*Ibid*) s'adressant uniquement à la population professionnelle, nous ne pouvons y appuyer notre réflexion concernant les parents d'élèves. De plus, le modèle de participation des parents d'élèves de Hoover-Dempsey et Sandler (*Ibid*) s'applique à notre population à un moment où leur implication est déjà établie puisque elle en résulte une participation active des parents ainsi que des prises de décisions. Cependant, par l'articulation de ces deux modèles nous pouvons en ressortir un troisième, celui de **l'implication des parents d'élèves**, représenté comme suit :

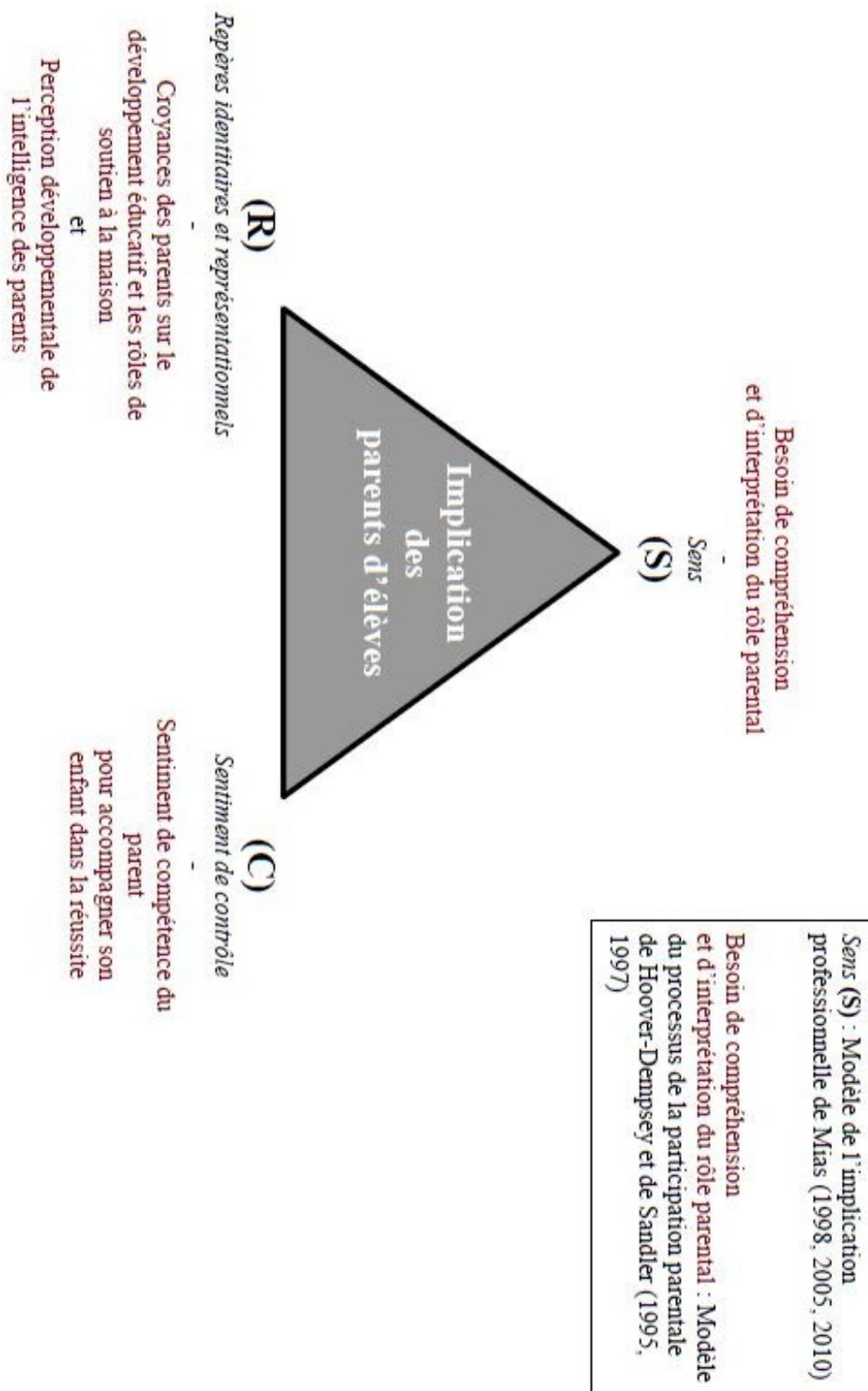


Illustration 1: Modèle de l'implication des parents d'élèves

Nous détaillons ci-dessous l'adaptation de ce nouveau modèle à notre recherche, soit aux parents d'élèves primo-arrivants. Nous garderons, par soucis de simplification, les termes choisis pas Mias (*Ibid*) : sens, repère et sentiment de contrôle.

L'objectif de la coéducation, ce qui fait sens (S) pour les acteurs éducatifs, dont les parents, est bien entendu la réussite de l'enfant. Bardou (2015) précise que :

Dans la démarche coéducative, les pratiques et les modèles éducatifs introduits ne doivent pas être forcément identiques, ils peuvent être différents, complémentaires, le tout est qu'ils soient discutés et cohérents pour l'enfant, permettant à ce dernier de construire son identité (Bardou et Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 31)

Dans un premier temps, le sentiment de contrôle (C) nécessaire à l'implication du corps enseignant et de l'ensemble de l'équipe pédagogique est donné par leur statut au sein de l'établissement et le pouvoir qui y est implicitement lié. Cependant, même si l'enseignement est « le seul domaine de pouvoir symbolique restant strictement réglementé, contrôlé et évalué », son pouvoir est tout de même « perçu de manière sensible par la population, les parents d'élèves en premier, ce qui n'est pas toujours de nature à améliorer les relations entre les parties en cause. » (Bouchard, 2015, p. 5). Dans un second temps, du côté des parents d'élèves, nous relient leur sentiment de pouvoir aux stigmates qui pourraient leur être imputés par la communauté éducative, en référence aux recherches de Goffman (1975). En effet, dans son œuvre *Stigmates : les usages sociaux des handicaps*, l'auteur définit le stigmaté comme correspondant à « toute caractéristique propre à l'individu qui, si elle est connue, le discrédite avec un sentiment de disgrâce aux yeux des autres en diminuant son statut social ». Nous pouvons donc considérer que les parents d'élèves pourraient être stigmatisés par le personnel éducatif des établissements scolaires car ils sont, par leur statut de parent, extérieurs au corps enseignants et donc aux codes de transmission scolaire inhérents à cette fonction. En ne maîtrisant pas ces codes, les parents voient ainsi leur statut d'éducateur (ici, nous entendons éducateur scolaire) diminué face à celui de l'enseignant. Pécheur (2006) précise les propos de Goffman (2010) qui explique que les « stigmatisés » sont différenciés des « normaux » (ces qualifications sont données sans jugement et par simplification de vocabulaire⁶) qui « posent sur les stigmatisés un jugement de discrédit qui les marquent d'un stigmaté en leur attribuant une identité « virtuelle » (ce qu'il n'est que par jugement de l'autre) qui dégrade leur identité

6 Précision de l'auteur

« réelle » (ce qu'il est réellement). Les stigmates peuvent donc être visibles (infirmité, couleur de peau, ...) l'individu est alors dit « discrédité » et son problème est de contrôler correctement l'interaction troublée par l'existence de ce stigmaté. (p. 81) ». Il précise cette définition en distinguant trois catégories de stigmates : les « corporels », les « tares du caractère » et les stigmates « tribaux » concernant l'appartenance ethnique, la religion ou la nationalité (Pécheur, R., 2006, p. 80 et 81). Les parents nouvellement arrivés appartenant à une ethnie et une nationalité différentes de celles de la société d'accueil, nous nous intéressons donc à la catégorie des stigmates « tribaux ». Ce processus de stigmatisation possible des parents primo-arrivants les discréditerait donc, entravant leur estime de soi, impactant leur sentiment de contrôle et, de ce fait, leur capacité d'implication.

Nous pouvons, de surcroît, adapter les repères historiques, identitaires et représentationnels (R), proposés dans le modèle théorique de Mias (1988, 2005, 2010) à notre étude. En effet, de nombreux parents ont des difficultés à se repérer dans les circuits complexes de l'administration française et les particularités langagières de l'éducation scolaire. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de familles éprouvant des difficultés financières et/ou d'intégration sociale. Jésus (2004) l'explique ainsi : « la dimension culturelle, et non plus seulement cognitive, des apprentissages proposés et requis viennent singulariser, complexifier et parfois dramatiser la relation que nombre d'enfants de familles pauvres ou migrantes nouent avec les savoirs scolaires. » (p. 44).

En définitive, suite à l'analyse de l'ensemble de ces éléments théoriques, nous proposons la définition de la coéducation suivante :

La coéducation, c'est l'implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération ayant pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif et personnel.

2. La réussite éducative comme norme sociale

Après la coéducation, nous nous attachons désormais à définir le concept de réussite éducative, objectif final du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ». En effet, les acteurs de la coéducation ont pour objectif commun la réussite de

l'élève. Mais si « réussir, c'est, pour l'individu, se développer comme personne « éduquée ». » (Hadji, 2012, p. 156), que signifie au juste réussir pour un enfant ?

2.1. Réussite éducative ou réussite scolaire ?

Dans la Circulaire de 1981, Alain Savary, Ministre de l'Éducation nationale, évoque le besoin de « réduire (...) l'échec scolaire. » (Ministère de l'éducation nationale, 1981). Il faudra cependant attendre jusqu'en 1992 pour que la notion de « réussite éducative » apparaisse grâce au plan d'action du Ministère de l'éducation québécois (Feyfant, 2014, p. 3). Selon Glasman (2010) ce changement serait dû à « une expression se voulant plus positive, portée vers les progrès, plus offensive et moins défensive » (in Feyfant, 2014, p. 3). Plusieurs rapports et actions politiques ont alors été mis en œuvre en France à partir de 1997, dans le but de favoriser cette « réussite éducative ». En 2007, le plan de cohésion sociale relatif au dispositif de la réussite éducative, connu sous le nom de « Plan Borloo », retiendra la réussite éducative comme « l'un des cinq champs prioritaires de l'action de l'État dans le cadre des contrats urbains de cohésion sociale » (Ministère de l'éducation nationale, 2007).

Si Feyfant (2014) précise que « la réussite éducative est indissociable de la réussite scolaire et vient le plus souvent en accompagnement de préoccupations centrées sur l'école. » (p. 5), au Québec, la réussite éducative est « un processus de développement personnel et social » qui s'étend au-delà de la scolarité. Feyfant (2014) rapporte également l'idée de Baby (2010) selon laquelle la réussite éducative ne concerne pas seulement l'« aide aux devoirs » mais également l'aide à l'enfant pour s'intégrer dans l'école (p. 15). La réussite scolaire serait ainsi l'une des conditions de la réussite éducative. De plus, le résultat de la réussite éducative, au-delà des validations de compétences fondamentales, se manifeste par « des capacités accrues d'apprendre, de se développer et de contribuer au bien-être collectif de la société. » (Pronovost et al., 2010 in Feyfant, 2014, p. 5).

Deux définitions ont été retenues au cours de nos lectures, proposant ainsi une compréhension globale de la réussite éducative, tant en termes de contextualisation que d'enjeux.

Repris par Feyfant (2014), la première définition retenue est celle de Glasman (2007) :

Comme état, on pourrait avancer que la réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. C'est aussi le but que ses éducateurs ont atteint dans le travail avec lui. Comme processus, la réussite éducative est l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, par son entourage ou par des professionnels pour permettre à l'enfant ou à l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni. (p. 4 et 5)

De façon complémentaire, Feyfant (2014) définit la réussite éducative de la façon suivante :

La réussite éducative concerne des quartiers (devenus des territoires), qu'ils soient qualifiés de prioritaires (confusion forte avec l'éducation prioritaire, en France) ou de populaires, à l'adresse des enfants en difficulté(s) ou pour lesquels sont détectés des signes de fragilité ou encore des enfants issus de l'immigration ou d'origine sociale populaire (textes plus anciens) ou de milieux défavorisés. (p. 5)

Nous retenons alors que la réussite scolaire englobe une dimension centrée sur l'école et les missions relatives au statut d'élève, tandis que la réussite éducative, tout en s'y appuyant, développe la dimension d'épanouissement personnel de l'enfant dans sa globalité. Nous faisons le choix d'accès notre travail de recherche sur cette notion de réussite éducative.

La réussite éducative est introduite par quatre missions selon la loi sur l'instruction publique du Québec (2006) : instruire, socialiser, qualifier et adapter les pratiques (in Feyfant, 2014, p. 10). Ces missions regroupent les actions à mener pour permettre aux enfants d'être en réussite éducative. Nous les détaillons ci-après :

	Actions
Mission n°1 : Instruire	- Éduquer à la citoyenneté et à la morale civique - Développer la pratique d'activités artistiques, culturelle et sportives - Une organisation des apprentissages sur l'ensemble du socle commun
Mission n°2 : Socialiser	- Égalité d'accès à l'éducation - Encourager la scolarisation précoce
Mission n°3 : Qualifier	- Lutter pour la persévérance pour pallier la sortie sans qualification - Lutter contre le décrochage par la mise en place d'alliance éducative - Changer les pratiques enseignantes et promouvoir le leadership
Mission n°4 : Adapter les pratiques	- Changer le contexte d'apprentissage - Gérer l'hétérogénéité par l'accompagnement scolaire

Tableau 1: Missions et actions favorisant la réussite éducative des enfants, loi sur l'instruction publique du Québec (2006)

Nous considérons donc ces missions et les actions qui en découlent comme des supports à la favorisation de la réussite éducative des enfants. Cependant, la réussite ne se développe pas qu'au sein de l'établissement scolaire. En effet nous développerons dans la prochaine sous-partie l'influence de l'espace familial dans cette réussite éducative.

2.2. Famille et réussite éducative

Notre recherche consiste à évaluer le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ». Le nom même de ce dispositif induit une relation entre la réussite des enfants et l'implication parentale dans leur scolarité. Nous avons démontré précédemment que l'implication des parents est indispensable à la mise en place effective du processus de coéducation et que ce processus favorise le développement éducatif et personnel de l'enfant. Nous pouvons donc considérer que l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant favorise la réussite de celle-ci. Selon Baby (2010) la réussite éducative se compose

effectivement d'un premier volet « réussite éducative scolaire » et d'un second « réussite éducative familiale » (Feyfant, 2011). Dans ce sens, Feyfant (2014) rapporte qu'« un ensemble de travaux récents envisagent l'échec scolaire d'un point de vue global : apparaissent alors des travaux adoptant une approche écosystémique, liée aux milieux socio-économiques faibles et à l'intervention éducative parentale. » (p. 16).

Le modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) (...) préconise d'étudier les phénomènes sociaux et les individus en tant que systèmes en interaction avec d'autres systèmes, donc de les étudier dans leur globalité et non pas considérés isolément. Il s'inspire de l'écologie et de la systémique : la systémique est une méthode d'analyse et de synthèse qui prend toujours en considération l'appartenance d'un élément à un ensemble et l'interdépendance de chaque système avec les autres systèmes de cet ensemble. Quant à l'écologie, c'est l'étude des relations que les êtres vivants entretiennent avec leur environnement en vue d'atteindre un équilibre adaptatif . (Terrisse et al., 2008 in Feyfant 2014, p. 16).

Il en ressort donc que la participation des parents, et des familles de manière plus générale, occupe une place toute aussi importante que l'école dans la réussite éducative de l'enfant. « La collaboration école-famille fait partie des facteurs de réussite. » (Feyfant, 2014, p. 18).

L'éducation familiale intervient avant l'entrée de l'enfant dans le système scolaire puis tout au long de sa scolarité. Pour que cela soit réalisable, l'École a un rôle évident à jouer, celui de l'intégration des familles. Même si l'institution scolaire a pendant longtemps réduit le rôle des familles à celui de responsable de l'éducation comportementale et morale des enfants pour ne se soucier que de celle des élèves (Jésu, 2004, p. 45), il est désormais acquis que « les interventions éducatives et socio-éducatives doivent se coordonner, la continuité de prise en compte de la fragilité ou des difficultés des élèves et de leurs familles étant un gage de réussite. » (Feyfant, 2014, p. 18). Pour exemple, en 2006, le Groupement d'Intérêt Public (GIP) pour la réussite éducative de Paris a fixé sept grands principes dans le cadre d'un dispositif de réussite éducative, justifiant tous d'un lien avec l'environnement familial de l'enfant. Voici ces axes :

- considérer les parents, premiers éducateurs de leurs enfants, comme partie intégrante du dispositif de réussite éducative ;
- placer l'enfant et sa famille au centre d'un dispositif de partenariat institutionnel ;
- permettre une approche globale et concertée de la situation d'un enfant présentant des signes de fragilité par l'ensemble des partenaires concourant à sa réussite éducative ;
- viser la réussite éducative de l'enfant et non pas seulement la réussite scolaire en prenant en compte les différents « temps de l'enfant » : temps scolaire, temps périscolaire, temps extrascolaire et temps en famille ;
- proposer à un enfant et sa famille un parcours individualisé d'actions (individuelles et/ou collectives) devant lui offrir réussite et épanouissement ;
- travailler dans le respect de l'enfant et de sa famille en respectant la loi et au travers d'une charte de déontologie ;
- proposer des actions sans se substituer au droit commun notamment aux dispositifs de protection de l'enfance en cas de danger ou de risque de danger. (Feyfant, 2014, p. 6)

En France, malgré un goût prononcé pour le « soutien à la parentalité » (Réseau d'écoute et d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), lieux d'accueil parents-enfants, mallette des parents, points info-familles (PIF), etc.), « les risques liés à l'intervention auprès des parents sont ceux de la moralisation de la vie familiale ou ceux de la disqualification ou invalidation parentale. » (Ouhmida, 2006). Cependant, l'« éducation parentale » n'a pas pour finalité d'apprendre aux parents comment élever leur enfant ou remplir leur « rôle de parents », mais « vise leur appropriation de connaissances et compétences (« empowerment ») pour prendre les décisions les plus favorables à leur enfant » (Terrisse et al., 2008 in Feyfant, 2014, p. 18). En outre, face à cette mission d'éducation, tous les parents ne sont pas égaux en termes de ressources.

2.3. La réussite pour tous et l'égalité des chances

D'après le rapport de la Cour des comptes de 2010 les fortes inégalités sociales face à la réussite scolaire relevées par de nombreuses études seraient dues à une « distillation ségrégative », c'est-à-dire une relation entre l'origine sociale et le destin scolaire (Royal, 2010).

La distillation ségrégative est continue depuis la scolarité élémentaire jusqu'à l'accès à un baccalauréat général avec mention : les milieux familiaux influencent la qualité des parcours dans l'enseignement primaire et secondaire, mais aussi les choix d'orientation aux différentes étapes de la scolarité et, en particulier, à l'entrée dans l'enseignement supérieur. (Cour des comptes, 2010, p. 29).

La différence d'appartenance sociale serait ainsi à l'origine de nombreuses disparités éducatives notamment en ce qui concerne la connaissance du système scolaire, de la culture scolaire et la compréhension des attentes implicites de l'école (Rayou et Van Zanten, 2011), comme nous l'avons précédemment évoqué. De plus, comme Feyfant (2014) l'affirme, « de nombreuses études montrent que l'éducation familiale est un facteur déterminant de la réussite scolaire des élèves, avant leur entrée dans le système scolaire et dans leur accompagnement en cours de scolarité. » (p. 18). Nous avons, par ailleurs, précédemment établi le lien entre la famille et la réussite éducative.

Toutefois, les milieux familiaux ne sont pas seuls responsables, puisque, comme l'affirme Pierre Bourdieu et Passeron (1970), l'école participe à la reproduction des inégalités sociales en les transformant en inégalités scolaires (in Duru-Bellat, 2002, p. 86). Le Ministère de l'Éducation nationale (2014) soulève d'ailleurs que « l'école française ne se contente pas de reproduire les inégalités mais qu'elle les aggrave. L'enquête Pisa publiée par l'OCDE en décembre 2013 l'a récemment rappelé : la France est le pays développé où les déterminismes sociaux sont les plus forts. ».

Pour y remédier et « rétablir une certaine égalité des chances » (Saint-Pierre, 2011 in Feyfant, 2014, p. 14), l'École se doit alors d'adapter son fonctionnement et sa pédagogie à l'ensemble de la population scolaire, ce qui implique d'agir de manière équitable.

Au-delà de sa participation à la reproduction des inégalités sociales, des recherches empiriques ont démontré que l'école est également un lieu possible de réduction des inégalités sociales (Duru-Bellat, 2002, p. 87). En effet, Hadji appuie cette idée de la manière suivante « la conception libérale de l'éducation vise à éliminer tous les obstacles externes à l'égalité des conditions de la réussite des élèves. » (Hadji, 2012, p. 43)

La création du dispositif de réussite éducative est l'un des moyens mis en œuvre par l'École pour tenter d'agir sur cette distillation ségrégative.

Sont concernés par le dispositif de réussite éducative, les parents dont les enfants âgés de deux ans jusqu'à seize ans se retrouvent dans des secteurs en ZEP ou en REP ou de quartiers classés en ZUS. Il s'agit donc de familles menacées ou en situation de précarité. Souvent ces dernières acceptent un accompagnement lorsqu'il s'agit de favoriser la réussite scolaire de leurs enfants. Il est donc plus pertinent, selon le sociologue Glasman, de les sensibiliser à la réussite éducative sous le prisme de la réussite scolaire (Ouhmida, 2006).

Effectivement, malgré les difficultés que les familles ont à surmonter pour dépasser ces obstacles sociaux, beaucoup sont conscientes de l'importance de la réussite scolaire de leur enfant pour leur avenir professionnel. Rayou et Van Zanten (2011), précise à cet effet que « la scolarité réussie est un « passage obligé de la transmission du statut social » et souvent un « critère de l'accomplissement par les parents de leur rôle social. ». » (p. 101).

Pour faciliter cette réussite, les familles et les institutions mettent en place des « stratégies scolaires » (Rayou et Van Zanten, 2011) telles que le soutien scolaire, les projets personnalisés ou encore l'ouverture de l'école aux parents d'élèves. C'est ainsi que le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » trouve son origine, dans une volonté croisée d'ouverture de l'institution scolaire aux parents immigrés et d'accompagnement de leurs enfants vers la réussite scolaire.

Ce dernier donne aux parents une opportunité d'implication dans la réussite scolaire de leur enfant, notamment par l'apprentissage du français et l'aide à la compréhension des attentes et des outils scolaires. Cela permet aux parents d'être actifs dans le suivi scolaire de leur enfant et de renforcer ainsi leur sentiment d'efficacité et leur implication dans leur réussite. Alava (2013) liste par ailleurs les actions favorables à l'amélioration du sentiment d'efficacité chez

les parents, relevées lors d'une recherche visant à accroître les alliances famille-école comme moyen susceptible de prévenir l'échec scolaire et de réduire le décrochage scolaire :

- Se sentir à l'aise quand on rencontre les enseignants ;
- Apprendre à apprécier les réunions ;
- Aller toujours aux réunions scolaires ;
- Aller voir les enseignants dès que mon enfant rencontre des difficultés ;
- Participer à des activités avec l'école ;
- Comprendre que la société agit pour la réussite scolaire.

Dans ce sens, Hadji (2012) affirme qu'« il s'agirait de viser l'égalité des chances en travaillant à l'égalité des ressources. La perspective est plus celle d'une lutte contre l'exclusion, par l'éducation des différences provenant de l'environnement géographique et social, que d'une lutte pour l'égalité. » (p. 140).

Pour conclure, la réussite éducative est une norme fondamentalement sociale ancrée dans un contexte social, familial et institutionnel auquel appartient l'enfant. Malgré de nombreux obstacles, chaque acteur de la réussite éducative met en œuvre des stratégies afin de pallier aux possibles manques de ressources dans le but de favoriser l'égalité des chances pour tous les élèves. Mais comment juger de cette réussite ? L'un des moyens le permettant est l'évaluation. Il s'agit du troisième et dernier point de ce cadrage théorique.

3. L'évaluation : construction et mise en œuvre

D'après Hadji (2012) « l'activité d'évaluation est très certainement l'une de nos activités cognitive les plus courantes. » (p. 113). Il s'agirait effectivement, pour Agostini et Abernot (2011) d'une fonction « naturelle à l'homme » (p. 7) lui permettant « d'orienter son action » (Aussel, 2013, p. 91). Mais que signifie au juste évaluer ? Comment et dans quel but se met en place une action évaluative ?

Selon Hadji (1988), l'évaluation consiste à

attribuer de la valeur à un objet (action, production, personnes, etc.). Il s'agit donc d'un jugement de fait ; alors que ce dernier exprime une réalité telle qu'elle est, le

jugement évaluatif s'en distingue fondamentalement car son objet est examiné du point de vue d'une norme qui le dépasse. (p. 136).

Dans ce sens, Aussel (2013), relève la prédominance du jugement de valeur soutenue par Abernot (1996), pour qui « évaluer signifie porter un jugement sur la valeur (calculer, mesurer), mais également apprécier (estimer). » (p. 88). De plus, Hadji (2012) précise qu'« évaluer signifie observer une réalité à travers une grille d'attentes spécifiques, pour dire dans quelle mesure ces attentes sont satisfaites. » (p. 138). Enfin, l'auteur pose que « tout esprit de bon sens peut et doit reconnaître qu'évaluer signifie produire (et prononcer, en cas d'évaluation spontanée ou instituée) un « énoncé évaluatif » à propos d'un objet. » (p. 114).

Ces définitions nous amènent à penser l'évaluation comme un acte complexe de comparaison entre des faits et une norme déterminée. Nous chercherons tout d'abord à conscientiser la pratique évaluative afin de faire ressortir l'ensemble des éléments qui nous permettent, dans un second temps, d'élaborer l'évaluation. Nous chercherons alors à savoir qu'est-ce qui est évalué ? Par qui ? Pour qui ? Pour (faire) quoi ? Dans quels buts ? Par quels moyens ?

3.1. Controverse sur la théorisation de l'évaluation

Avant toute chose, il est intéressant de relever la controverse qu'il existe concernant l'évaluation. En effet, les avis varient en ce qui concerne la théorisation de l'évaluation. Certains auteurs tels que Bonniol et Vial (2009) réfutent l'idée de l'existence de théories de l'évaluation et lui préfère l'idée de modèles d'évaluation. Hadji (2012) précise que :

Pour Vial, il faudrait parler de « théorisations » plutôt que de « théories ». Car, d'une part, « il n'y a pas (...) de discours scientifique dur ou pur qui puisse rendre compte des pratiques évaluative » (2001, p. 17). Et, d'autre part, « en évaluation les seules théories utilisées sont des théories d'emprunt » (2011, p. 87) (...) « Il n'existe pas de « modèle théorique », cette expression n'a pas de sens » (2001, p. 36). (p. 108)

Aussel (2013) intègre cette nuance et parle de modèles théoriques, tandis que Dubois (2005) prend le parti de placer l'évaluation dans un « état de révolution scientifique qui n'en finit pas » (p. 2, in Aussel, *Ibid*, p. 97).

Qu'elle soit encadrée par une théorie, un modèle, un modèle théorique ou qu'elle s'ancre dans une révolution scientifique permanente, l'évaluation n'existe qu'au travers de l'objet qui est évalué.

3.2. L'objet évalué

L'objet évalué peut prendre diverses formes, il peut s'agir d'un individu, d'un objet matériel, d'un dispositif ou encore d'une situation. Dans l'intérêt de notre recherche, nous faisons le choix de cibler notre cadrage théorique sur l'objet dispositif et plus particulièrement le dispositif de formation.

3.2.1 Le dispositif de formation

Nous apporterons tout d'abord une définition du dispositif puis nous ciblerons notre définition sur la notion de dispositif de formation dans le but de consolider notre réflexion théorique.

Dans un premier temps, le dispositif est défini de manière globale par Aussel (2013) comme étant :

Un élément incontournable de l'organisation des « espaces », en tant qu'environnements façonnés dans la mise en œuvre d'une intention. Il est un agencement créé par et pour les humains afin d'améliorer une situation (la rendre plus performante, plus efficace, plus efficiente, etc.). (p. 119)

Il est ainsi fixé que le dispositif agit dans une visée transformatrice puisqu'il agit dans une intention orientée, une volonté d'amélioration qui illustre cette dimension de mise en œuvre de l'action nouvelle.

En définitive, tout comme l'évaluation au sens large, l'évaluation d'un dispositif « est obtenue par comparaison des objectifs fixés au démarrage de l'évaluation et de ses effets propres (Perret, 2001 in Aussel, *Ibid*, p. 111).

Pour Leclercq (2003) « un dispositif de formation est un moyen de transport finalisé qui permet à des usagers de se déplacer dans le temps. » (p. 501 in Aussel 2013, p. 78). En outre, il introduit, selon Alberot (2010), « une souplesse (...) qui implique un calcul rationnel visant l'adaptation des moyens et des stratégies aux agents, au contexte et aux circonstances de l'activité. » (p. 49, *Ibid*). De manière plus concrète, Audran (2010) distingue trois types de dispositifs éducatifs répondant à des logiques distinctes d'organisation spatio-temporelle :

- les dispositifs éducatifs de *type 1* appelés « institués » interviennent au niveau macro environnemental et relèvent « de l'ordre du politique » par la diffusion des normes sociétales et institutionnelles ;
- les dispositifs éducatifs de *type 2* nommés « situés d'ordre didactique » interviennent au niveau méso environnemental. Ils correspondent aux stratégies mises en œuvre par les enseignants en fonction de leur interprétation des objectifs des dispositifs de *type 1* ;
- les dispositifs éducatifs de *type 3* qualifiés d'« instrumentaux » interviennent au niveau micro environnemental et concrétisent les stratégies mises en œuvre précédemment par l'enseignant face aux les élèves par l'utilisation d'instruments.

Du contexte global au contexte local, nous pouvons donc considérer que « cette grille de lecture des dispositifs nous amène à penser le dispositif comme organisation omniprésente dans notre environnement » (Aussel, 2013, p. 79). Nous présenterons ci-après les processus le composant.

3.2.2. Processus fondamental et processus opérationnel du dispositif

Aussel (2013) explicite deux processus du dispositif : le processus fondamental et le processus opérationnel. Nous les décrivons dans ce passage.

3.2.2.1. Le processus fondamental

Le processus fondamental présente les étapes d'intentions, d'expériences et d'effets permettant de structurer le dispositif. Aussel (*Ibid*) qualifie ce processus de triptyque des pôles intentions, expériences et effets.

C'est de l'intention que né le dispositif. En effet, Aussel (2013) annonce que :

Les dispositifs de formation sont orientés vers des élèves, des étudiants, des apprenants, des adultes en formation, etc. Ces diversités d'acteurs comme la diversité de finalités qui les oriente (développer des connaissances, des compétences) ont pour point commun et point de départ une dualité dans l'intention. (p. 81)

De plus, l'auteure s'appuie sur les recherches de Meuret (2009) présentant la dualité de la représentation de la société et met en exergue deux modèles liés à l'école : le modèle émancipateur, l'école permet de rendre libre, et le modèle d'efficacité, l'école forme, apprend à devenir un citoyen. Aussel (*Ibid*) situe cette dualité dans une « intention en tension entre normalisation et émancipation. »(p. 82).

L'expérience préparée par le dispositif de formation est, selon l'auteure qui cite Bedin, de type « allotélique », c'est-à-dire « qui permet aux acteurs de transférer leur expérience sur le monde », en comparaison au type « autotélique », centré sur l'acteur lui-même.

Enfin, l'effet recherché par le dispositif de formation est défini par l'auteur d'« effet de modelage », comprenons un « changement profond de l'être » (Belin 2011 in Aussel, 2013, p. 83).

3.2.2.2. Le processus opérationnel

Le processus opérationnel prend en considération les acteurs qui « habitent » le dispositif et qu'Aussel (*Ibid*) catégorise ainsi : les initiateurs, les commanditaires, les administrateurs, les partenaires et les destinataires (p. 87). De plus, l'auteur précise que, dans ce processus opérationnel, « l'évaluation de dispositif suit une approche globale et tient compte de l'ensemble des phases du dispositif » (p. 119) qui sont la phase de création, la phase de préparation, celle de diffusion, et enfin la phase d'expérimentation.

Nous venons de présenter l'objet évalué, le dispositif de formation, et nous allons désormais nous attacher à définir les acteurs de l'évaluation de cet objet.

3.3. Les détenteurs d'enjeux de l'évaluation

Nous catégoriserons, ici, les différents individus qui sont liés à l'évaluation puis nous ciblerons notre recherche sur leur implication.

Hurteau (2008) désigne les individus concernés par l'évaluation comme des « détenteurs d'enjeux » (in Aussel, 2013, p. 106). Qu'il s'agisse de commanditaires, d'administrateurs ou de bénéficiaires les détenteurs d'enjeux sont qualifiés par Mark, Green et Shaw (2006) comme « l'ensemble des personnes qui sont interpellées à des degrés divers, par les résultats de l'évaluation de programme. » (Aussel, 2013, p. 106).

3.3.1. Commanditaire(s), administrateur(s) et bénéficiaire(s)

Weiss (1983) détaille quatre catégories de détenteur d'enjeux revalidées par Hurteau (*Ibid*) : les preneurs de décisions (commanditaires), les gestionnaires du programme et les intervenants au sein du programme (administrateurs) ainsi que les clients, citoyens et membres de groupes (bénéficiaires). Voici la nature de leurs intérêts au regard de l'évaluation :

Rôle des détenteurs d'enjeux	Catégorie des détenteurs d'enjeux	Nature des intérêts au regard de l'évaluation
Commanditaires	Preneurs de décisions	Causent l'intervention.
Administrateurs	Gestionnaires du programme	Orientent l'implantation du programme.
	Intervenants au sein du programme	Expérimentent le fonctionnement du programme.
Bénéficiaires	Clients, citoyens et membres de groupes	Expérimentent les résultats du programme.

Tableau 2 : Synthèse des détenteurs d'enjeux de l'évaluation, Hurteau (2008)

Nous détaillons ici les commanditaires, administrateurs et bénéficiaires qu'il est possible de rencontrer. Nous nous pencherons également sur l'importance de l'implication de l'ensemble de ces détenteurs d'enjeux.

3.3.1.1. Commanditaire(s)

D'après Aussel (2013), l'évaluation externe « trouve son origine de son action par le biais d'une commande externe à l'action évaluée. » (p. 91). En effet, le commanditaire procède à une demande d'évaluation dans le but d'obtenir des informations sur un objet dont il ne maîtrise pas l'évolution mais dont il a pour mission la gestion et la prise de décision. Dans le contexte éducatif scolaire, le commanditaire est généralement le Ministère qui a en charge l'éducation ou d'autres Ministères en lien avec des actions menées dans les établissements d'enseignement et de formation.

3.3.1.2. Administrateur(s)

Les administrateurs, c'est-à-dire les gestionnaires et les intervenants du programme évalués, sont à la fois responsables de la réflexion et de la mise en œuvre de l'évaluation. Dans un contexte éducatif scolaire, ces administrateurs peuvent être les acteurs institutionnels sous la hiérarchie des Ministères, les membres de la direction de l'établissement scolaire ou les membres de l'équipe pédagogique, les enseignants.

En effet, les acteurs institutionnels et les membres de la direction de l'établissement scolaire sont généralement les acteurs à qui sont confiés la réflexion et/ou la mise en œuvre d'une évaluation dans le but de faire remonter des informations permettant au(x) commanditaire(s) d'adapter l'objet évalué. Les enseignants, même s'ils permettent également cette remontée d'information, utilisent l'évaluation pour orienter le parcours des apprenants, pour eux, « l'évaluation devient un « outil de gestion du devenir scolaire des individus en formation ». » (Jean Zay, 1937, in Aussel, 2014 p. 90).

En outre, par leur rôle d'évaluateur, les administrateurs ont une posture particulière à observer. Acteur du processus d'évaluation, l'évaluateur détient des responsabilités vis-à-vis des autres acteurs concernés par l'évaluation, de par son rôle et sa place dans la pratique évaluative. Dans la mise en place d'une évaluation responsable et démocratique, il devient alors « intervenant » (Aussel, 2013, p. 105). En effet, son rôle ne se restreint pas au recueil, analyse et traitement de données dans l'idée de les restituer sous une forme préétablie. L'évaluateur a pour mission d'intervenir dans un espace, auprès d'acteurs, afin de comparer les attentes désirées à la réalité observable d'un objet évalué, en vue d'apporter des réponses,

des pistes d'amélioration cohérente selon les finalités évaluatives définies. Sa place dans l'acte évaluatif a donc une influence sur l'évaluation elle-même. De plus, comme nous l'avons vu précédemment, son jugement de valeur influence l'évaluation. Sans pour autant chercher à gommer sa présence et son action sur l'évaluation, l'évaluateur doit, selon Lecointe (2006) « faire la distinction entre la morale et l'éthique » (p. 206).

En effet, si l'évaluation s'identifie à la morale qui s'apparente à la norme (...) elle produira et reproduira le conformisme et elle sanctionnera les écarts (...) alors que si elle s'identifie à l'éthique qui s'apparente elle aux principes et finalités (...), elle participera à la genèse des valeurs (Lecointe, 2006 in Aussel, *Ibid*, p. 97).

3.3.1.3. Bénéficiaire(s)

Il est important de distinguer le public-objet, « sur qui porte l'évaluation » et le public-destinataire, « à qui sont destinés en priorité les résultats de l'évaluation, et qui en tirera profit pour son action. » (Hadji, 2012, p. 240).

Tandis que le public-objet concerne les personnes susceptibles d'être évaluées, c'est-à-dire l'ensemble des individus, il existe, selon l'auteur, trois catégories de public-destinataire à qui pourrait bénéficier l'évaluation. L'auteur distingue ainsi les commanditaires officiels, le public directement concerné par le processus évaluatif en tant qu'il en est l'objet et le public constitué par un groupe privilégié d'acteurs sociaux, pour qui l'évaluation est un élément central de la mise en œuvre d'une stratégie de conquête, voire de manipulation, l'institution (*Ibid*, p. 241).

Maintenant que les détenteurs d'enjeux ont été définis, il convient d'examiner les conditions de leurs actions.

3.3.2. L'implication des détenteurs d'enjeux

De la même façon que nous avons précédemment défini les capacités d'actions des acteurs éducatifs dans l'action de coéducation par leur implication, nous nous attacherons à

définir l'implication des détenteurs d'enjeux dans l'action évaluative, condition *sine qua non* à la concrétisation d'une évaluation.

Selon Hurteau (*Ibid*) « l'implication des détenteur d'enjeux maintient leur intérêt et leur engagement » et « facilite le déroulement des activités d'évaluation qui ne pourraient avoir lieu sans le consentement et le soutien de personnes concernées. » (Aussel, 2013, p. 107). De plus, Aussel (2013) relève deux positionnements sur l'importance de l'implication des détenteurs d'enjeux. L'auteure repère tout d'abord le positionnement philosophique que House (1991) justifie par la nécessité de l'implication des détenteurs d'enjeux « pour que la démarche évaluative soit empreinte d'une justice sociale d'équité. » (p. 107). Elle valorise ensuite le positionnement néopositif et pragmatique de Fetterman (2001) selon qui l'implication des détenteurs d'enjeux se retrouve être « une modalité qui favorise une meilleure compréhension du programme, l'engagement des participants et l'utilisation des résultats par l'évaluation. » (p. 107).

3.4. Fonctions et finalités de l'évaluation

Après avoir défini les acteurs de l'évaluation (qui évalue ? pour qui ?), il nous faut désormais déterminer les fonctions de l'évaluation (pourquoi ?) ainsi que ses finalités (dans quel but ?). Nous tenterons ici de rassembler les apports théoriques de différents auteurs afin de clarifier ces notions.

3.4.1. Les fonctions évaluatives

La définition de la fonction d'une évaluation permet de répondre à la question posée ainsi par Hadji (2012) : « pour (faire) quoi évalue-t-on ? » (p. 339). Elle prend une place importante car, grâce à elle, découlera la forme de l'évaluation. En effet, Hadji (2012) précise que « les fonctions correspondent à un usage social concret dominant, dans le cadre d'un projet d'utilisation de l'évaluation » (p. 239).

Nous retiendrons huit fonctions complémentaires de l'évaluation : deux fonctions « sociales » distinguées par Vial (2001), trois fonctions remarquées par Hadji (2012) : les fonctions « bilan », « gouvernance » et « promotion » ainsi que les fonctions de « certification », de

« régulation » et d'« orientation » définies selon Aussel (2013) en référence aux travaux de De Ketele (2010).

Dans un premier temps, Vial (2001) repère deux fonctions dites sociales de l'évaluation qu'il qualifie de fonctions de « vérification » et d'« amélioration ». La fonction de « vérification » répond à une logique de contrôle du respect, des normes dans une volonté de « défense du consommateur » (p. 238). Il s'agit alors d'émettre un jugement sur la situation afin de vérifier la conformité de l'objet étudié dans le but de résoudre les éventuels dysfonctionnements. La fonction d'« amélioration », répond, selon l'auteur, à une logique d'accompagnement du changement voire de soutien à l'émancipation de l'individu évalué par une amélioration de la qualité des formations (p. 238).

Plus tard, Hadji (2012) développe les fonction de « bilan », de « gouvernance » et de « promotion », synthétisé comme suit :

	Fonction BILAN	Fonction GOUVERNANCE	Fonction PROMOTION
Au service des commanditaires	Évaluation redditrice	Évaluation régulatrice	Évaluation justificatrice (pro domo sua)
Au service des publics concernés	Évaluation interprétrice	Évaluation informatrice	Évaluation libératrice
Au service d'un groupe de pression	Évaluation mystificatrice	Évaluation instrumentalisatrice	Évaluation manipulatrice

Illustration 2: La ronde des usages sociaux, Hadji (2012)

La fonction « bilan » de l'évaluation a pour objet de produire de l'information sur des résultats établis, constatés. Elle concerne trois modèles d'évaluation qui sont :

- l'évaluation redevable, qui a pour but de rendre des comptes aux commanditaires de l'évaluation car « rendre des comptes, pour ce qui concerne une action pour laquelle on a été mandaté, est une nécessité à la fois administrative et démocratique, contre laquelle il n'y a pas à s'élever. » (Hadji, 2012, p. 242) ;
- l'évaluation interprétative, mise en place afin de réaliser un diagnostic grâce au recueil d'informations utiles à l'analyse de la situation évaluée ;
- l'évaluation mystificatrice, qui a pour objet d'établir un bilan orienté, voire falsifié pour « qu'il puisse avoir une utilité au groupe de pression. » (Hadji, 2012, p. 243).

La deuxième fonction repérée par Hadji (2012) concerne la « gouvernance », c'est-à-dire l'aide à la prise de décision. Elle comprend trois modèles :

- l'évaluation régulatrice, en tant que ressource d'informations utiles à la conduite de l'action ciblée en temps réel ;
- l'évaluation informatrice, qui a pour but de « doter les publics cibles d'outils de navigation par référence à leurs besoins spécifiques, et non à des objectifs fixés pour eux de l'extérieur. » (Hadji, 2012, p. 243), en d'autres termes, s'appuyer sur les besoins réels du public ;
- l'évaluation instrumentalisatrice, consistant à justifier une décision prise en amont de l'évaluation par les commanditaires afin d'y « préparer les esprits » (Hadji, 2012, p. 244) avant de la rendre effective.

Enfin, la troisième grande fonction de l'évaluation selon Hadji est la fonction de « promotion » destinée à accompagner l'objet évalué (individu, groupe ou projet) dans son développement. Les trois modèles d'évaluation reliés sont :

- l'évaluation justificatrice, dont l'information recueillie sert en premier lieu l'action de ceux qui l'ont commandité ;
- l'évaluation libératrice, dont l'information recueillie est destinée au public cible. Elle contribue ainsi aux besoins réels de celui-ci. Il s'agit du « point de vue démocratique » (Hadji, 2012, p. 244) ;

- l'évaluation manipulatrice, dont l'information produite est destinée à servir les motivations des membres d'un groupe défini. Hadji (2012) considère cette évaluation comme une « auto-manipulation », une « propagande » (p. 244).

Les évaluations de type mystificatrice, instrumentalisatrice et manipulatrice sont vivement critiquées par l'auteur. Il considère effectivement que le bilan de l'évaluation mystificatrices est « falsifié », qu'il « sera orienté pour accabler l'adversaire » (p. 243), que l'évaluation instrumentalisatrice « n'est qu'un élément dans une stratégie d'action prenant le public cible en otage » (p. 244) et que l'évaluation manipulatrice pourrait être qualifiée « d'auto-manipulation » et de « schéma de propagande » (p. 245). Il semblerait ainsi que, pour Hadji (*Ibid*), ces fonctions évaluatives soient exemptes de valeurs. En effet, elles ne seraient mises en œuvre que dans l'intérêt de valoriser les intérêts du commanditaire de l'évaluation. L'auteur dénonce alors :

Telle une nuée de criquets pèlerins s'abattant sur des champs cultivés pour dévorer la végétation, au risque de la faire disparaître, les évaluateurs et experts de tous poil envahissent aujourd'hui le champs social pour soumettre ses acteurs aux affres d'une pratique dont les aspects négatifs et les dérives s'avèrent particulièrement préoccupants, voire désastreux. (p. 9)

En outre, en s'appuyant sur les travaux de Deketel, (2010), Aussel (2013) détaille les fonctions de « certification », de « régulation » et d'« orientation ». La fonction de certification permet de conclure à la réussite ou à l'échec de l'élève dans ses apprentissages. Selon Dekele (2010), elle permet de « certifier socialement une action considérée comme terminée » et nécessite l'engagement des évaluateurs dans cette démarche et l'identification des acquis nécessaires au changement de niveau scolaire (Aussel, *Ibid* p. 92). La fonction de régulation, qui fait écho à l'évaluation régulatrice en lien avec la fonction de « gouvernance » d'Hadji (2012) définie précédemment, correspond au type d'évaluation formative dans le sens où elle permet l'amélioration de la situation d'apprentissage en cours. L'évaluation de la régulation « est centrée sur l'identification de ce qui est déjà produit ou non encore acquis à un moment donné d'un apprentissage non terminé afin de prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage en cours » (Aussel, *Ibid*, p. 92). Enfin, la fonction d'orientation permet, en fonction des résultats de l'observation, d'établir une nouvelle ligne directrice permettant l'orientation d'une nouvelle action à entreprendre.

3.4.2. Les finalités de l'évaluation

Après avoir explicité le « pour (faire) quoi ? » de l'évaluation, nous tenterons, ici, de répondre à la question « dans quel but ? », autrement dit, nous développerons la finalité de l'acte évaluatif. Selon Aussel (2013) « l'évaluation est définie par le but (ou fonction) qu'elle poursuit » (p. 95). L'auteure reprend également l'affirmation de Mottier Lopez et Crahay (2009) suivante « toute pratique évaluative est finalisée et répond à des logiques souvent plurielles et interconnectées » (p. 94). Hadji (2012) relève, quant à lui, la nécessité de distinguer les pratiques évaluées et « leur arrière-plan » affirmant que « les finalités réelles [de l'évaluation] peuvent être volontairement cachées, et sont en tout cas rarement transparentes. » (p. 101).

D'après l'auteur, l'évaluation peut donc avoir pour finalité de rendre des comptes aux commanditaires, ou aux bénéficiaires, d'accompagner et de soutenir les administrateurs dans leur pratique ou encore d'assurer le succès d'une action sociale (p. 207). En sommes, « les finalités correspondent aux grandes intentions qui dynamisent le projet d'évaluer. On évalue « en vue de », en espérant pouvoir réaliser une intention. » (Hadji, 2012, p. 239). Nous pouvons relever l'évaluation à but quantitative et l'évaluation à but qualitative. Dans le premier cas, l'évaluation tend à réaliser un bilan concernant les attentes chiffrées de l'objet évalué (nombre de participants, taux de réussite, etc.) tandis que dans le second, l'évaluation s'attarde sur la satisfaction des acteurs de l'évaluation, elle donne à voir un aperçu de phénomènes humains. Nous pensons donc qu'une évaluation à finalité qualitative peut permettre d'adapter des actions en fonction des attentes et besoins des acteurs évalués, c'est ce qu'Hadji (2012) qualifie d'action sociale. De plus, les auteurs développent le lien entre l'évaluation et la pratique sociale. En effet, selon Hadji (2012) l'évaluation serait « une pratique sociale susceptible d'avoir plusieurs finalités, qui lui donneront des sens différents, et de servir à des usages sociaux multiples. » (p. 101). Pour Aussel (2013), la dimension sociale de l'évaluation s'exprime par le développement de l'autonomisation de l'objet évalué. Elle l'exprime ainsi :

La logique de développement s'apparente à une visée d'autonomisation de l'objet ou du sujet évalué. En effet, l'évaluation y est construite, comme un accompagnement, empreinte de la fonction de régulation. Ainsi, il s'agit de penser l'évaluation comme une étape intermédiaire qui permet la progression de l'objet ou du sujet évalué. (p. 94)

Lié au champs scolaire, l'aspect social de l'évaluation, alors appelée évaluation pédagogique, se retrouve dans la mise en exergue des apprentissages réels des élèves afin de servir d'appui à leur progression, un « devoir incontournable. » selon Hadji (2012, p. 231). Il est alors de la responsabilité des acteurs éducatifs d'entreprendre régulièrement des actions évaluatives afin de faciliter les apprentissages des élèves.

Qu'il s'agisse d'évaluation pédagogique ou non, « la nécessité d'apprendre à évaluer (...) afin de garantir l'aspect « critique du jugement. » » appuyée par Agostini et Abernot (2011) (p. 7 in Aussel, *Ibid*, p. 91) s'annonce ainsi essentielle.

Nous ressortons de ces fonctions évaluatives des finalités variées, au service des commanditaires, des bénéficiaires voire de l'objet, la situation ou de la situation évalué lui-même. L'évaluation peut donc « permettre d'aider à la prise de décision, de contrôler les apports de l'objet évalué, de réaliser un bilan des forces et des faiblesses de ce dernier, de classer les besoins et volontés des publics commanditaires ou bénéficiaires en les priorisant, de réaliser une évaluation critériée » (Hadji, 2012, p. 207) afin d'apprécier l'écart entre les attentes et les actions établies, d'apporter des améliorations à l'objet évalué et parfois même d'orienter de nouvelles actions. Cela établit, il convient maintenant de définir les étapes de la conception de l'évaluation.

3.5. Conception de l'évaluation

Concevoir une évaluation nécessite de repérer le sens de celle-ci afin de mettre à jour sa référentialisation, cette « démarche qui consiste à entreprendre une recherche de références pertinentes pouvant expliquer la conception et l'évaluation d'un dispositif éducatif » (Figari, 1994, p.48 in Aussel, 2013, p. 96), pour enfin construire l'outil évaluation étapes par étapes. C'est le plan que nous choisissons de suivre dans cette partie.

3.5.1. Sens de l'évaluation

Nous développerons ici notre vision de l'évaluation responsable et démocratique. Par la mise en exergue de la controverse existante à propos de l'évaluation, nous prenons en effet

conscience du sens donné à l'acte évaluatif. Nous aborderons donc l'évaluation en tant qu'objet responsable et démocratique.

3.5.1.1. L'évaluation responsable

Lecointre (2006) considère que l'évaluation détermine les valeurs « au sens de ce qui vaut, de ce qu'il vaut de faire, de désirer ». Elles sont le résultat de choix successifs et représentent les références de l'évaluation, « ce sur quoi elle fonctionne » (Lecointre, 2006, p. 206 in Aussel, 2013, p. 96). En effet, pour Vial (1996), « l'évaluation, c'est d'abord le rapport aux valeurs et c'est uniquement le rapport aux valeurs. » (p. 1 in Aussel, *Ibid*, p. 96). Hadji (1989) considère également l'évaluation comme étant :

l'acte par lequel on formule un jugement de « valeur » portant sur un objet déterminé (individu, situation, action, projet, etc.) par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données qui sont mises en rapport : des données qui sont de l'ordre du fait, et qui concerne l'objet réel à évaluer et des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des attentions ou des projets s'appliquant au même objet. (p. 25 in Aussel, *Ibid*, p. 112)

De nouveau selon Lecointre, la valeur donne du sens à une action, une intention, à un jugement et permet de prendre des décisions. Aussel (*Ibid*) précise notamment que « les valeurs interviennent dans le choix des enquêtes et dans le choix des démarches de recherche » (p. 96). En cela, il est primordial de prendre en considération cette subjectivité persistante dans la mise en place d'une action évaluative, sans pour autant nier la recherche et la nécessité de l'objectivité dans les conditions de mise en œuvre de cette dernière.

Au-delà des valeurs et du sens donnés à l'évaluation, son utilité sociale est également l'un des critères de l'évaluation dite responsable. En effet, Hadji (2012) appuie cette idée en précisant que l'évaluation est une pratique d'analyse et d'interprétation sociale « à condition que cette pratique, dans la « pureté » originelle de sa spécificité, soit à la fois légitime et utile. » (p. 100). Par cette phrase, l'auteur amène, en complément de la notion d'utilité, celle de la légitimité de l'évaluation. La légitimité, définie par le Centre national de ressources textuelles et nationales (CNRTL) comme étant « qualité, état de ce qui est légitime, conforme au droit, à la loi », vient alors renforcer la dimension responsable de l'évaluation. « La prise en compte

de la dimension institutionnelle nous permet donc d'identifier des attentes institutionnellement légitimes, à la satisfaction desquelles une évaluation voulant être raisonnable pourra légitimement, et devra, s'intéresser. » (Hadji, 2012, p. 221).

3.5.1.2. L'évaluation démocratique

Hadji (1992) affirme que « l'évaluation est (...) un travail de « lecture orientée » » (Hadji, 2012, p. 114). Il est donc primordial d'avoir conscience de la subjectivité de l'acte évaluatif afin d'en prendre considération dans sa réalisation. Cependant, l'auteur annonce qu'il est possible de « résumer la question de la cohérence rationnelle de l'activité évaluative par la nécessité de s'inscrire dans un logique du : si > alors. » (*Ibid*, p. 139). Prenant conscience de ce phénomène de subjectivité, tout en désirant développer une cohérence rationnelle de l'activité évaluative, Rawls (1997 in Hadji, 2012, p. 227) développe la notion d'évaluation démocratique. L'auteur précise, « « démocratique » parce que susceptible de contribuer à l'émergence concrète d'une société de justice, ce qui la rendrait socialement utile d'une façon quasi indiscutable ». Le modèle de l'évaluation démocratique s'appuie, d'après Hadji (2012), sur les trois maîtres mots caractérisant la société démocratique : la liberté faisant référence au refus de l'arbitraire et de la soumission, les perspectives de développement et l'accessibilité des positions sociales.

L'évaluation « acceptable » dans une société démocratique devrait donc œuvrer dans cette triple perspective, se donner des fins, de privilégier des fonctions, qui permettront d'en faire un usage favorisant la sauvegarde de la liberté, l'ouverture de perspectives, et un meilleur accès aux positions sociales gratifiantes. (*Ibid*, p. 217)

En d'autres terme, les trois maîtres mots de l'évaluation démocratique sont : interpréter, informer et libérer (*Ibid*, p. 246). Il s'agirait alors d'un « idéal démocratique » d'une évaluation, lui conférant ainsi un rôle d'interprétation afin de mettre en place un bilan utile, un rôle d'information par la mise en lumière de la conduite d'un processus social et un rôle libérateur permettant d'accompagner le développement positif des individus et groupes d'individus (*Ibid*, p. 246).

En outre, selon Rawls (1997 in Hadji, 2012, p. 227), pour être qualifié de démocratique, ce modèle d'évaluation doit nécessairement comprendre deux caractéristiques : « fonctionner

selon des principes de justice, et de ses décisions » tout en se mettant « au service du progrès social. ». En effet, il précise que la mise en œuvre d'une évaluation démocratique donne à l'évaluateur une certaine « légitimité sociale » concernant « l'intérêt de l'opération d'évaluation pour le plus grand nombre de personnes concernées. » (Hadji, 2012, p. 246).

Repérer et déterminer le sens donné à l'évaluation permet de mettre à jour la référenciation de cette dernière.

3.5.2. Mise à jour de la référenciation

Nous avons vu précédemment que l'évaluation correspond à la comparaison des attentes liées à l'objet évalué et des effets réels de ce dernier et qu'elle s'appuie sur le sens qui lui est donné. En d'autres termes, Aussel (2013) affirme que « l'évaluation est un système normé de jugement d'un référé vis-à-vis d'un référent en vue de prendre une décision quant à l'action évaluée. » (p. 88). De plus, « évaluer signifie prononcer un jugement d'acceptabilité portant sur une réalité donnée. » (Hadji, 2012, p. 116). En effet, comme rapporté par Aussel (*Ibid*) « nous considérons à la manière de Tourmen et Figari (2006) que « l'activité évaluative [contribue] à produire des données permettant l'attribution de jugements, finalisés par des visées sociales externes au processus comme la prise de décisions » (p. 8). Cependant, avant de pouvoir réaliser cette comparaison puis ce jugement, il est primordial de déterminer ces attentes et effets réels, il s'agit du processus de référenciation.

La référenciation est un des fondements de l'évaluation, elle correspond au processus par lequel un jugement évaluatif est construit », il s'agit du « processus par lequel l'évaluation est produite, [c'est] un construit normé qui fonde les valeurs de l'évaluation. (...) dans l'activité évaluative les jugements [sont] produits en comparant des données (référés) à des « référents » permettant d'affecter des attributions causales expliquant les phénomènes observés » (Aussel, *Ibid*, p. 95)

L'auteure s'appuie également sur les travaux de Cros et Raisky (2010) qui définissent le référentiel dans une perspective générale de la manière suivante :

Un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux. Il est ce par rapport à quoi un jugement ou un sens est donné à un objet ou a une action. Autrement dit, le référentiel est un outil de médiation normatif

permettant aux activités humaines de s'y référer (de s'y rapporter) pour étudier un écart ou des différences (p. 107). (*Ibid*)

Enfin, Figari (1994, p. 48 in Aussel, *Ibid* p. 96) définit la référencialisation comme étant « une démarche qui consiste à entreprendre une recherche de références pertinentes pouvant expliquer la conception et l'évaluation d'un dispositif éducatif. ».

Ce processus passe donc par la définition de l'élément référent et du référé dans l'optique de « mettre en perspective l'espéré et le réel. » (Aussel, *Ibid* p. 113).

Selon Lecoq cité par Aussel (2013), le référent de l'évaluation est « un ensemble de conditions et de caractères idéaux de ce que devrait être une situation désirée. [Il] s'exprime par des normes, des règles, des critères » (p. 127-128). Hadji (1989), également cité par Aussel (*Ibid*), rajoute que le référent correspond à l'« ensemble des normes ou critères qui serviront de grille de lecture de l'objet à évaluer » (p. 113). La grille de lecture étant instituée par l'évaluateur, elle devient alors objet de jugement de la part de ce dernier. L'auteur appuie cette idée en explicitant le fait que «le référent doit être construit, dans un effort pour saisir ce qu'il y a d'essentiel à attendre de la réalité évaluée – et pour justifier le point de vue auquel on se place pour parler d'essentiel » (Hadji, 2012, p. 117). Enfin, d'après Figari (1994), le référent correspond à « l'élément extérieur à quoi quelque chose peut être rapporté, référé » et, dans le discours évaluatif, « ce rapport à quoi un jugement de valeur est porté » (Aussel, *Ibid*, p. 95).

Le référé est, quant à lui, défini par Hadji (1989) comme étant associé à « ce qui sera retenu de cet objet à travers cette lecture » (p. 25 in Aussel, *Ibid* p. 113). Il précisera plus tard que « le référé est également construit, dans une recherche des signes qui ont des chances d'être les plus « parlant » (par référence aux attentes) » (Hadji, 2012, p. 117). Le référé correspond donc au réel. L'auteur précise qu'« une observation du réel est nécessaire, puisque c'est le réel qui est en cause et que, pour être « objectif » autant qu'il puisse l'être, le jugement doit s'appuyer sur la production d'aspects significatifs du réel en cause. » (p. 131).

Le lien entre référent et référé est ainsi représenté par Hadji (2012) ,

Si (...) on désigne par le terme de référent un ensemble significatif d'attentes, et par le terme de référé un ensemble significatif d'indices, on peut dire que l'acte d'évaluation est structurellement une opération de confrontation référent/référé. L'évaluateur donne du sens à des signes par référence à un ensemble d'attentes (p. 115).

Aussel (2013), traduit l'idée première d'Hadji (1989) de la façon suivante : « dans cette distinction référent/référé présente le référé comme éléments d'une réalité et le référent comme l'idéal de cette réalité. L'évaluation passe par la comparaison de ces deux composants. » (p. 95). Il est donc possible de considérer le référé comme un service rendu en comparaison au référent qui correspond, lui, au service attendu.

Cependant, en complément de ces notions, Lecoindre (1997) introduit celle de référence dans une triple articulation référé, référent et référence (Aussel, *Ibid* p. 113). D'après lui « la référence de l'évaluation (ou système de valeur de l'évaluation), traverse les deux autres et prononce le jugement d'évaluation » (p. 129 in Aussel, *Ibid* p. 113). Il représente son idée par le schéma suivant :

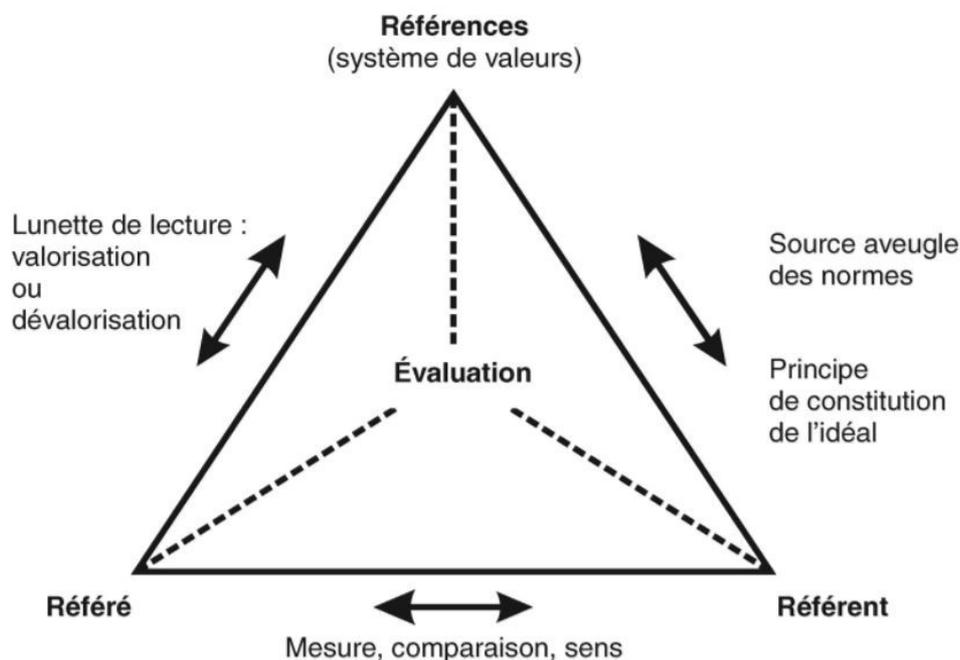


Illustration 3: La triple articulation référent - référé – références, Lecoindre (1997)

En résumé, pour produire un énoncé évaluatif, il est nécessaire de mettre à jour la référencialisation c'est-à-dire de savoir ce que l'on estime être légitimement en droit d'attendre de la réalité évaluée (le référent) et dans quelle mesure la réalité évaluée est en adéquation avec ce qu'on attend d'elle (le référé) (Hadj, 2012, p. 118) tout en exprimant un jugement d'évaluation (Lecointre, 1997). Enfin « il y a évaluation chaque fois que, et toutes les fois que, l'on tranche de l'acceptabilité d'une réalité par référence à des attentes qui la concernent. » (*Ibid*, p. 137 et 138).

Nous pouvons désormais détailler les élaborations possibles de l'évaluation.

3.5.3 Les trois élaborations principales de l'évaluation

Après avoir repéré le sens de l'évaluation et mis à jour sa référencialisation, il est désormais nécessaire de déterminer les étapes de sa conception afin de mettre en oeuvre une évaluation pertinente.

Barbier (1985) définit trois élaborations principales de l'évaluation (Hadj, 2012 in Aussel, 2013, p. 113 et 114) :

- l'élaboration implicite, qui correspond à un jugement personnel ni instrumenté, ni formulé ;
- l'élaboration spontanée, correspondant à un jugement non instrumenté mais formulé, exprimé ;
- l'élaboration instituée, c'est-à-dire organisée, instrumentée et formulée de façon réfléchie.

Lorsqu'elle est instituée, l'élaboration de l'évaluation nécessite la mise en oeuvre d'une démarche, d'une procédure. « Selon [De Keteke, (2010)], si la fonction de l'évaluation permet de reconnaître le « pourquoi » de cette entreprise, la démarche permet d'interroger le « comment ». » (Aussel, *Ibid*, p. 91). La démarche descriptive permet d'« identifier les éléments ou les caractéristiques de l'objet à évaluer ». Elle est principalement utilisée pour la fonction de régulation et d'orientation (Aussel, *Ibid*, p. 93).

De plus, selon Hadji (2012) dans l'évaluation instituée, la distinction des étapes évaluatives est « non seulement possible, mais en plus obligatoire » (p. 119). Voici une synthèse de ces

cinq étapes d'après l'auteur, associées aux cinq grandes tâches attribuées à l'évaluateur dans cette dynamique de processus évaluatif (p. 119 et 120) :

Étapes évaluatives	Tâches de l'évaluateur
<i>Étape n°1</i> : Analyse des attentes : ce à quoi doit servir l'objet évalué.	<i>Tâche n°1</i> : analyser les attentes en fonction desquelles il faudra se prononcer sur la réalité évaluée (mission).
<i>Étape n°2</i> : Spécification des critères : effets escomptés de l'objet évalué.	<i>Tâche n°2</i> : identifier et expliciter les effets escomptés, qui constitueront les critères d'évaluation (objectifs, résultats attendus, etc.).
<i>Étape n°3</i> : Observation analytique du réel : informations qu'il est possible de produire pour l'évaluation.	<i>Tâche n°3</i> : conduire une observation de la réalité, c'est-à-dire définir les conditions d'observation (durée, fréquence des observations), spécifier des espaces où elle se fera, construire éventuellement un dispositif articulant des outils d'observation.
<i>Étape n°4</i> : Identification et saisie de « signes parlants » : satisfaction ou non des attentes.	<i>Tâche n°4</i> : saisir des « données parlantes », des aspects de la réalité pouvant témoigner de la réalisation des attentes, et plus précisément de l'existence effective des effets escomptés.
<i>Étape n°5</i> : Formulation d'un « jugement d'acceptabilité » : explicitation du jugement de l'évaluateur par rapport aux résultats de l'évaluation.	<i>Tâche n°5</i> : exprimer le jugement par lequel il se prononce sur la valeur de la réalité, en tranchant de son acceptabilité, par la mise en rapport de critères et de données.

Tableau 3 : Synthèse des cinq étapes évaluatives et des grandes tâches associées dans la dynamique de processus évaluatif, Hadji, (2012)

Toujours selon l'auteur, il est important de ne négliger aucune des trois premières grandes tâches qui renforcent le processus évaluatif dans sa dynamique, fixées comme étant les trois « fondamentaux » ou « critères de réalisation » de l'acte évaluatif (p. 121-123). Il s'agit alors d'« une évaluation qui prend le temps de s'organiser pour apporter explicitement des réponses opératoires à trois questions déterminantes » :

- 1) Qu'est-on essentiellement en droit d'attendre de l'objet évalué ? Quel est le service attendu ? (attentes prioritaires)
- 2) Que faudra-t-il aller voir pour pouvoir évaluer ? (espaces d'observation, c'est-à-dire les champs de réalité où sera mise en œuvre une observation à des fins d'évaluation)
- 3) À quoi verra-t-on que l'attente prioritaire est satisfaite ou non ? (indicateurs de réussite, c'est-à-dire les signes jugés pertinents de la « présence », de la réalité, de l'effectivité de ce que l'on estimait être en droit d'attendre)

Nous pouvons ainsi établir le lien entre la triptyque des pôles intentions, expériences et effets repéré par Aussel (2013) et les questions déterminantes d'Hadji, représenté dans le tableau suivant :

Pôles	Questions déterminantes associées
Intentions	1) Qu'est-on essentiellement en droit d'attendre de l'objet évalué ? Quel est le service attendu ?
Expériences	2) Que faudra-t-il aller voir pour pouvoir évaluer ?
Effets	3) À quoi verra-t-on que l'attente prioritaire est satisfaite ou non ?

Tableau 4 : Liens entre la triptyque des pôles repérés par Aussel (2013) et les questions déterminantes d'Hadji (2012)

Cette concordance prouve l'intérêt de réaliser le travail de référentialisation afin de pouvoir répondre aux questions déterminantes permettant la conception opérationnalisée de l'évaluation.

En conclusion, de cette partie sur l'évaluation, nous avons pu nous rendre compte de l'importance du nombre de notions qui lui sont associées. Nous retiendrons la nécessité de définir l'objet évalué, les détenteurs d'enjeux de l'évaluation, ses fonction et finalités avant de faire ressortir le sens de l'acte évaluatif dans une volonté de mettre à jour sa référentialisation.

Suite à ce cadrage théorique, nous pouvons présenter les schémas suivant, reprenant et développant les questions que nous nous posions en introduction (Qu'est-ce qui est évalué ? Par qui ? Pour qui ? Pour (faire) quoi ? Dans quels buts ? Par quels moyens ?) :

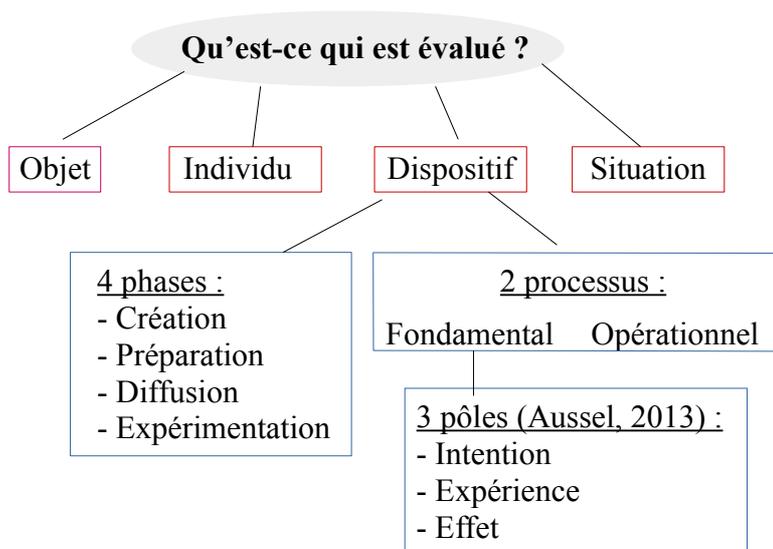


Illustration 4 : Schéma « Qu'est-ce qui est évalué ? »

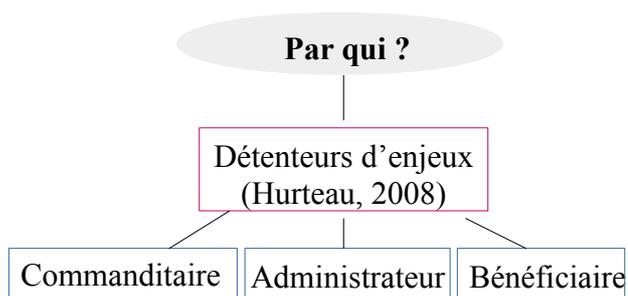


Illustration 5 : Schéma « Par qui ? »

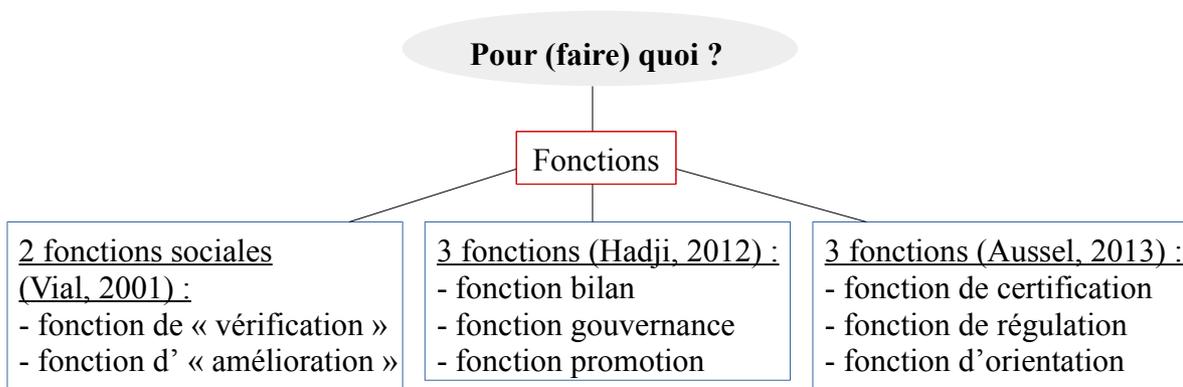


Illustration 6 : Schéma « Pour (faire) quoi ? »

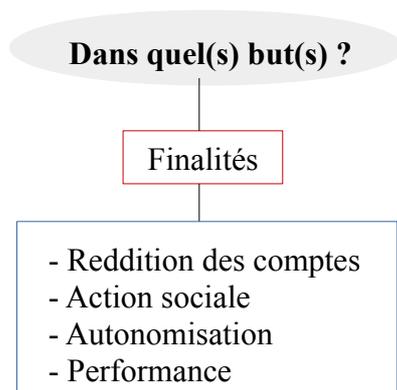


Illustration 7 : Schéma « Dans quel(s) but(s) ? »

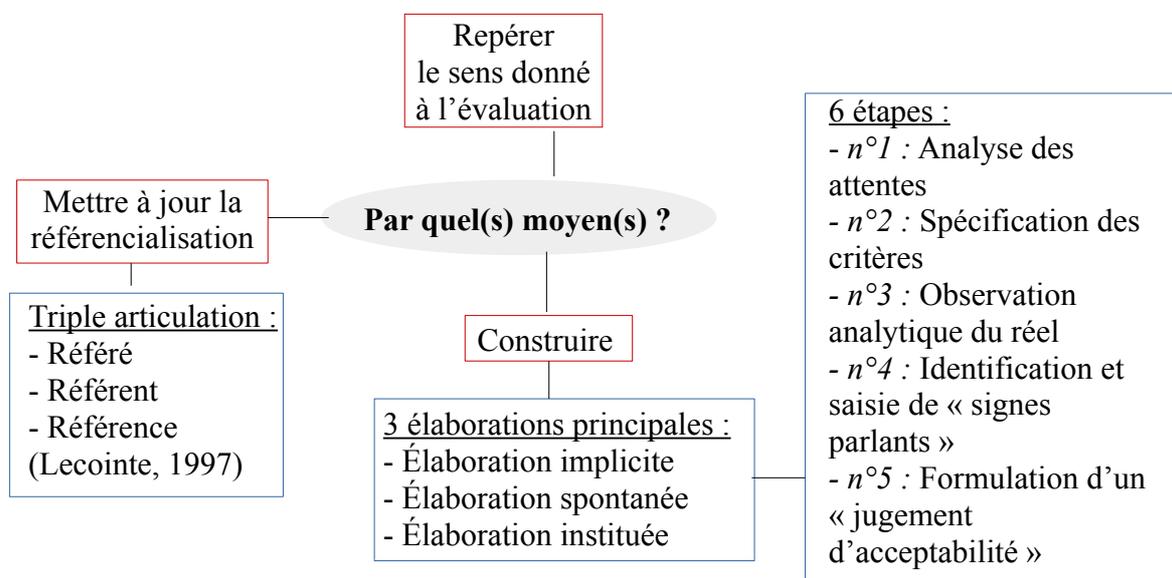


Illustration 8 : Schéma « Par quel(s) moyen(s) ? »

Synthèse

Nous avons, au cours de ce cadrage théorique, défini les concepts, parfois complexes, de coéducation, de réussite éducative et d'évaluation. Grâce à notre travail de lecture, nous avons pu faire ressortir de ces trois concepts, en lien direct avec notre objet de recherche, une meilleure compréhension du terrain, des acteurs et des enjeux de notre étude.

Nous avons également défini la co-éducation de la manière suivante : La coéducation, c'est l'implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération ayant pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif et personnel.

Notre étude sur la réussite éducative nous a permis d'en faire ressortir l'aspect normalisé, dépendante du contexte social, familial et institutionnel auquel appartient l'enfant.

De plus, ce cadrage nous a offert l'opportunité de développer une réflexion poussée de l'approche évaluative que nous souhaitons mettre en place.

La présentation de ces trois concepts nous ont finalement permis de faire ressortir des axes d'études plus fins sur lesquels nous nous appuierons dans la partie suivante consacrée à la méthodologie de recherche.

Partie 4 : Méthodologie de recherche

Dans cette quatrième partie, nous présenterons nos choix méthodologiques concernant le recueil et l'analyse de nos données.

Nous appuyons l'ensemble de cette méthodologie sur la question de recherche que nous avons définie dans la seconde partie de notre étude : *le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » permet-il de favoriser la réussite des élèves en développant une coéducation entre l'équipe éducative et les parents d'élèves non-francophones ou allophones ?* Comme annoncé précédemment, nous avons fait le choix de tenter de répondre à cette question par une évaluation qualitative du dispositif OEPRE, dans une démarche compréhensive. Pour Dumez (2013), « la démarche compréhensive s'inscrit dans le cadre général de la démarche scientifique, constitué essentiellement d'une confrontation entre des effets prédits par la théorie et des effets observés dans un matériau empirique. » (p. 201.)

Afin de confronter l'hypothèse sur laquelle nous basons notre travail à la réalité du terrain, nous avons réalisé un stage grâce à un démarchage et au soutien de notre réseau amical et associatif. Retenant donc l'hypothèse que *les dispositifs d'interaction entre les établissements scolaires et les familles non-francophones ne sont pas suffisants ou mal adaptés, et que cela influe sur l'intégration de l'enfant et sa famille dans l'établissement scolaire et de façon plus large, dans la société d'accueil*, nous avons choisi de réaliser ce stage de onze semaines dans un établissement d'enseignement secondaire situé au sein d'un réseau d'éducation prioritaire (REP) de Toulouse. En effet, pour pouvoir confirmer ou infirmer notre hypothèse, nous nous devions de la confronter à un terrain en cohérence avec cette dernière. Nous avons ciblé la ville de Toulouse pour des raisons évidentes de praticité mais également de cohérence, puisque comme l'annonce la cartographie française des primo-arrivants du BO n°15 du 13 avril 2017⁷, Toulouse fait partie des 15 villes comprenant le plus grand nombre de primo-arrivants (signataires du CAI) en France. En outre, comme nous l'avons énoncé plus tôt, pour l'enfant, l'entrée au collège est synonyme d'autonomie et cela engendre une coupure dans les

7 Cf. Annexe n°3 : Cartographie française des primo-arrivants (signataires CAI) en 2015. Repéré dans le BO n°15 du 13 avril 2017

relations entre enseignants, ou plus globalement, équipe éducative et familles. Il nous paraît donc logique de nous intéresser à cette période pour observer et comprendre les dispositifs d'interactions existants entre ces deux publics. Enfin, nous avons fait le choix de réaliser ce stage dans un établissement situé en REP afin de toucher une population allophone plus importante. En effet, la réforme de la géographie prioritaire de la Politique de la Ville mise en place par la loi du 21 février 2014 et effective depuis le 1er janvier 2015 est fondée sur l'identification des territoires urbains abritant une part importante de population à bas revenus. Dans ce sens, le Ministère de l'Éducation nationale (2014) précise que le périmètre de l'éducation prioritaire se fonde sur « un indice social unique permettant de mesurer les difficultés rencontrées par les élèves et leurs parents, et leurs conséquences sur les apprentissages ». Le lien entre revenus bas et population immigrante ou issue de l'immigration est renforcé par les difficultés d'insertion professionnelle rencontrées par ces populations nouvellement arrivées. En outre, Pan Ké Shon (2007) précise que :

les personnes de plus de 14 ans ayant au moins un parent né sur le continent africain représentent plus de 26% de la population en ZUS, contre 8 % en dehors. Il y a, à l'évidence, une série de phénomènes ségrégatifs qui poussent à la concentration des immigrés les plus défavorisés et de leurs descendants dans les quartiers sensibles.

L'intérêt d'avoir accès à ce terrain se confirme donc pour notre recherche.

Ce stage s'est déroulé en deux étapes : une observation flottante puis une observation non-participante. La phase d'observation flottante nous a permis de réaliser un état de lieux des dispositifs du collège favorisant le lien entre l'établissement et les familles. C'est par cet état des lieux que nous avons découvert le dispositif étudié « Ouvrir l'école aux parents pour l'intégration des enfants » (OEPRE). Après avoir défini l'objet de recherche, nous avons entrepris d'assister aux séances d'accueil des parents d'élèves par les intervenantes. Nous avons fait ce choix d'observation non-participante, c'est-à-dire que malgré notre présence sur le lieu de stage pour observer, dans le but de comprendre le fonctionnement du dispositif, mais également d'être repérée par les acteurs de ce dernier pour faciliter le recueil de données, nous ne participions pas à la vie du groupe. En effet, en ciblant notre recherche sur la mise en œuvre du dispositif OEPRE au sein de cet établissement, nous avons, de fait, choisi de réaliser

une recherche à visée qualitative. Les données qualitatives sont définies par Van Der Maren (1996) de la manière suivante :

Les données qualitatives regroupent toutes les données non métriques. Elles comportent tout ce qui est texte (journaux, récits, entrevues), images et son (films, photographies, plans), mots exprimant des catégories et des jugements catégoriels. Ces derniers peuvent être considérés comme des mesures qualitatives, car la mesure se définit seulement comme une comparaison avec un étalon ou un échantillon de référence. (p. 85)

Ce choix s'est donc imposé à nous de par notre volonté d'appuyer notre étude sur la réalité du terrain et de garder une dimension humaine.

Dans cette partie de cadrage méthodologique, nous présenterons dans un premier temps le terrain auquel nous nous intéressons car la présentation de certaines de ses spécificités est importante pour la suite de notre étude. Nous détaillerons dans un second temps nos choix méthodologiques, notamment nos méthodes de recueil et d'analyse de données.

1. Terrain de recherche

Notre terrain de recherche, l'établissement d'enseignement secondaire toulousain où nous avons réalisé notre stage, s'ancre dans un territoire Politique de la Ville. En effet, nous l'avons évoqué précédemment, le collège qui nous intéresse appartient à un réseau d'éducation prioritaire (REP). Il nous paraît donc important de définir l'éducation prioritaire afin de comprendre les spécificités de ce terrain de recherche et ainsi certains de nos choix méthodologiques.

La circulaire du 9 juillet 1981 lance la création des zones d'éducation prioritaires (ZEP) et précise son objectif « corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ».

Elle précise également que :

En fait, les échecs et abandons scolaires sont essentiellement liés aux difficultés que rencontrent dès le début de leur scolarité les élèves provenant d'un milieu socioculturel démuné. Il est donc nécessaire de mettre en œuvre prioritairement dans ces zones des projets éducatifs capables de contribuer efficacement à la lutte contre les inégalités sociales et de réduire ainsi l'échec scolaire.

La circulaire du 26 janvier 1994 estime alors que « pour parvenir à une amélioration significative des résultats scolaires, l'action éducative s'appuie sur les partenaires de l'école et s'inscrit dans le cadre de la Politique de la Ville. ». Le BO n°5 du 3 février 1994 annonce ainsi l'inscription des ZEP dans les dispositifs Politique de la Ville.

La Politique de la Ville peut être définie comme « la politique mise en place par les pouvoirs publics afin de revaloriser les zones urbaines en difficulté et réduire les inégalités entre les territoires ». Elle pose le cadre de la coopération entre les Ministères des Affaires sociales, de la Santé et de la Ville, de l'Intérieur et de l'aménagement du territoire, de la Justice, de l'Éducation nationale, et de la Culture, la jeunesse et les sports et intervient principalement dans les domaines de la cohésion sociale, du cadre de vie et le renouvellement urbain, du développement économique et l'emploi, la citoyenneté et des valeurs de la république. Notons que la Politique de la Ville ne touche pas tous les quartiers d'une agglomération puisque leur identification passe par le critère unique de la concentration de personnes à bas revenus (comprendons aux ressources inférieures à 60% du revenu médian de référence d'après le site internet officiel du Gouvernement). Initialement connus sous l'acronyme ZUS, les zones urbaines sensibles ont été remplacées en 2015 par les quartiers nommés prioritaires de la Politique de la Ville. Entre temps, en 2014, Vincent Peillon, alors Ministre de l'Éducation transforme par réforme les ZEP (zones d'éducation prioritaires) en REP (réseaux d'éducation prioritaire), ou REP +.

Les REP + qui concernent « les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire » (Ministère de l'Éducation nationale, 2016).

Le collège où nous avons réalisé notre stage est classé en REP + et s'inscrit donc au sein d'un quartier politique de la ville.

2. Le choix de l'évaluation

Notre recherche se porte sur le dispositif OEPRE d'un collège situé en REP+ que nous souhaitons analyser afin de vérifier notre hypothèse de départ affirmant que *les dispositifs d'interaction entre les établissements scolaires et les familles non-francophones ne sont pas suffisants ou mal adaptés*. De plus, nous avons justifié au préalable notre volonté de réaliser une étude qualitative. L'ensemble de ces éléments nous ont ainsi orientés vers la réalisation d'une évaluation.

Nous détaillerons ci-dessous les temps de conception de notre évaluation en prenant appui sur les éléments théoriques mis en exergues par la littérature et nos réflexions dans notre théorisation. Nous commencerons ainsi par définir l'objet évalué ainsi que les détenteurs d'enjeux de l'évaluation, nous déterminerons ensuite les fonctions et finalités de cette dernière ainsi que son sens puis nous mettrons à jour sa référentialisation avant de choisir les types d'évaluation que nous mettrons en place. Pour chacun de ces temps, nous reprendrons les schémas récapitulatifs réalisés dans la partie de cadrage théorique afin de rendre visible notre démarche.

2.1 Définition de l'objet évalué

Pour ce premier temps, nous chercherons à déterminer ce qui est évalué. Notre démarche reprendra donc les éléments de la figure suivante :

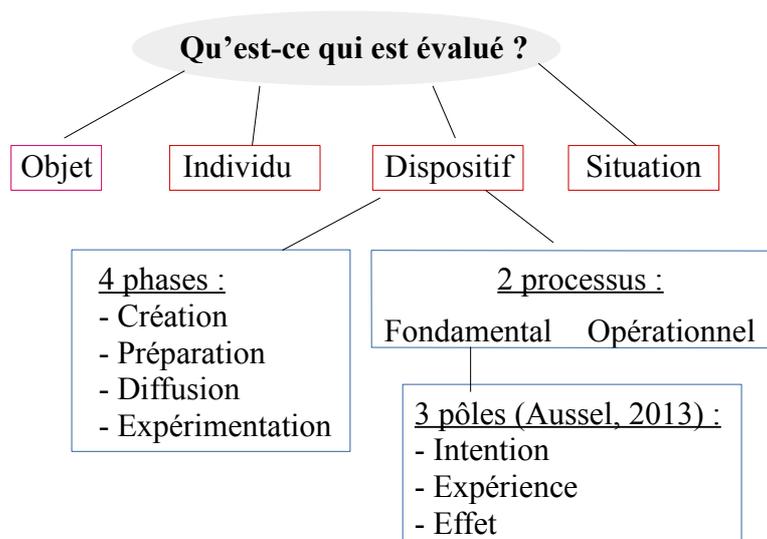


Illustration 9 : Schéma « Qu'est-ce qui est évalué ? »

L'objet de note recherche, plusieurs fois évoqué, est un dispositif : le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » dont une présentation complète a précédemment été établie.

Ce dispositif a été créé suite à une volonté institutionnelle, il s'agit donc d'une commande institutionnelle. Sa phase de préparation est, en l'occurrence, une phase de négociation de la commande institutionnelle avant sa mise en œuvre sur le terrain. Elle comprend également la rédaction de la circulaire la cadrant, le vote des financements alloués à son application et la sélection des établissements bénéficiaires. La diffusion du dispositif OEPRE comprend la diffusion de la circulaire et des financements aux établissements. Nous faisons le lien, ici, avec la présentation de notre terrain de recherche. En effet, le collège que nous ciblons a pu bénéficier de ce dispositif par son ancrage dans un REP+. Enfin, la phase d'expérimentation du dispositif a débuté dans notre établissement dès sa mise en application nationale, c'est-à-dire à la rentrée 2009. Depuis, les détenteurs d'enjeux permettent son expérimentation. Nous les présenterons plus bas.

Nous nous appliquons désormais à définir le triptyque des pôles du processus fondamental (Aussel, 2013).

L'intention du dispositif OEPRE est définie dans la circulaire du 25 juillet 2008 comme suit : « Cette opération vient enrichir l'offre existante et s'inscrit dans le programme d'actions de la convention cadre « pour favoriser la réussite scolaire et promouvoir l'égalité des chances pour les jeunes immigrés ou issus de l'immigration » en s'adressant aux parents d'élèves allophones présents sur le territoire ». Elle se découpe en trois objectifs, à savoir l'acquisition de la maîtrise de la langue française pour comprendre les documents relatifs à la scolarité des enfants et participer aux échanges oraux concernant leur scolarité, la présentation des principes de la République et de ses valeurs pour favoriser une meilleure insertion dans la société française et la présentation de l'institution scolaire, les droits et devoirs des élèves et des parents, l'exercice de la parentalité pour donner aux parents les moyens d'aider les enfants dans leur scolarité. Au-delà de ces intentions le titre « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » traduit une envie de rendre accessible l'école aux parents d'élèves et de

favoriser la réussite des enfants. De plus, la volonté de favoriser la coéducation est clairement énoncée dès la Circulaire du 15 octobre 2013⁸.

L'expérience allotélique du dispositif se concrétise par l'action des intervenantes du dispositif dans la mise en place de séances pédagogiques pour les parents au sein du collège. En outre, l'expérience du côté des parents prend effet dans leur participation aux séances.

Les effets qualitatifs de ce dispositif sont particulièrement positifs puisque le nombre d'établissements à en bénéficier ne cesse de croître comme nous pouvons le remarquer dans le document bilan de l'évolution du dispositif disponible en annexe⁹. Cependant, il est difficile de faire émerger, au niveau national, les effets qualitatifs d'un tel dispositif. C'est ce que nous tenterons de faire, localement, par la réalisation de cette évaluation.

2.2. Présentation des détenteurs d'enjeux de l'évaluation

Nous présentons maintenant les détenteurs d'enjeux de l'évaluation. Notre démarche reprendra donc les éléments de la figure suivante relevés par Hurteau (2008) :

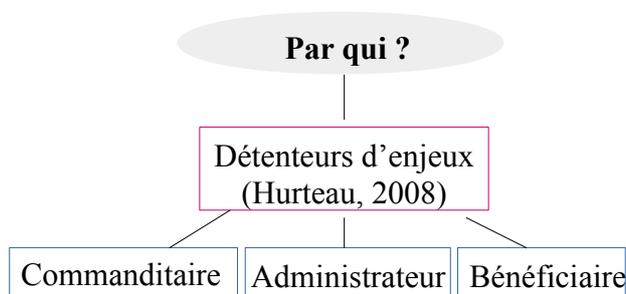


Illustration 10 : Schéma « Par qui ? »

Nous pouvons ainsi nommer les preneurs de décisions (commanditaires), les gestionnaires du programme et les intervenants au sein du programme (administrateurs) ainsi que les clients, citoyens et membres de groupes (bénéficiaires) de l'évaluation.

8 « construire de nouvelles modalités de coopération avec les parents pour une école plus accueillante dans une perspective de coéducation » (extrait de la Circulaire du 15 octobre 2013 parue au BO n° 38 du 14 octobre 2013).

9 Cf. Annexe n° 1 : Tableau récapitulatif des évolutions du dispositif OEPRE

L'évaluation n'est pas réalisée sous la contrainte d'une commande formalisée, cependant nous avons pu nous rendre compte qu'elle correspond à la volonté du chef d'établissement dans une optique d'aide à la prise de décision concernant l'évolution de la mise en œuvre du dispositif au sein de l'établissement. Elle intègre également une démarche universitaire commanditée, celle de la réalisation d'un mémoire de fin d'année de Master 1 en Sciences de l'éducation. Enfin, elle se concrétise suite à un choix d'intérêt méthodologique de notre part. En somme, nous pouvons considérer qu'il existe trois commanditaires plus ou moins directs de cette évaluation : le chef d'établissement, l'Université Toulouse Jean Jaurès et nous-même.

Nous sommes l'unique administratrice de cette évaluation puisque nous en sommes seule évaluatrice.

Les bénéficiaires de l'évaluation que nous menons au cours de cette recherche sont multiples puisqu'il s'agit de l'ensemble des détenteurs d'enjeux du dispositif. Nous les présentons ci-après :

- Les commanditaires du dispositif OEPRE. Ce sont les membres du Ministère de l'Intérieur et du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche qui en ont la charge. N'ayant pas pour volonté de généraliser nos résultats locaux à l'ensemble du pays, nous pouvons considérer que les agents ministériels ne soient pas intéressés par la réalisation de cette évaluation. Cependant, à un niveau local, nous considérons que ces derniers sont représentés par les préfètes et préfets de région, les rectrices et recteurs d'académie, les préfètes et préfets de département, les inspectrices et inspecteurs d'académie, les directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale et le directeur général de l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII), à qui s'adressent les circulaires ministérielles ainsi que les chefs de projets territoriaux ayant en charge la mise en place du Contrat de Ville¹⁰ sur le territoire. Notre recherche étant à visée qualitative, nous considérons que seuls les acteurs locaux cités précédemment peuvent être intéressés par la réalisation de cette évaluation, c'est-à-dire la rectrice de l'Académie de Toulouse, le préfet de la région Occitanie, préfet de la Haute-Garonne ainsi que les acteurs de la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN31) notamment l'inspectrice

10 Le Contrat de Ville est défini par la Ville de Toulouse comme « un nouveau cadre d'actions de la politique de la ville, issu de la loi Ville et cohésion urbaine du 21 février 2014 ». Son rôle est de « réduire les inégalités dans les quartiers prioritaires ».

académique adjointe de Haute-Garonne et la personne chargée de la mission Politique de la Ville, de pôle éducation prioritaire et Politique de la Ville.

- Les administrateurs sont les intermédiaires entre les commanditaires et les bénéficiaires, soit les cheffes et chefs d'établissements où prend acte le dispositif et les intervenantes et intervenants de ce dernier. Dans notre situation, nous considérons alors le chef d'établissement ainsi que les deux intervenantes, animatrices des temps d'apprentissage.

- Les bénéficiaires d'« Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » sont, comme indiqué dans le nom du dispositif, les parents et leurs enfants. Cependant certaines précisions concernant les parents bénéficiaires sont nécessaires. En effet, la circulaire du 13 avril 2017 reprecise que l'accès au dispositif se fait à conditions que les parents soient « étrangers allophones primo-arrivants y compris les bénéficiaires d'une protection internationale, non issus de l'Union européenne » ainsi qu'aux « autres parents allophones, le cas échéant. ».

2.3. Définition des fonctions et finalités

Dans un premier temps nous présenterons les fonctions du dispositif puis nous nous intéresserons aux finalités.

2.3.1 Les fonctions de l'évaluation

Concernant les fonctions notre analyse s'appuiera sur les éléments de la figure suivante :

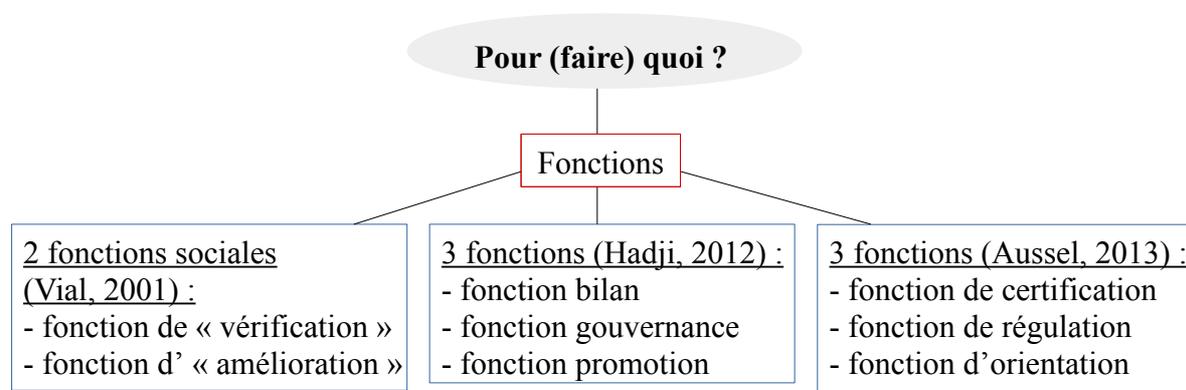


Illustration 11 : Schéma « Pour (faire) quoi ? »

Nous faisons ressortir cinq fonctions de notre évaluation : une fonction d'amélioration, une fonction bilan, une fonction promotion, une fonction de régulation ainsi qu'une fonction de gouvernance.

Tout d'abord, notre évaluation cherchera à participer à l'amélioration du dispositif OEPRE par la mise en avant de ses forces et de ses faiblesses. En effet, en évaluant de façon qualitative les séances d'apprentissage mises en œuvres dans l'établissement, notre évaluation tentera de faire ressortir les points qui pourraient, selon les détenteurs d'enjeux, être renforcés ou améliorés, dans une volonté de rendre le dispositif plus performant. Nous inscrivons donc notre évaluation dans une fonction d'amélioration, selon Vial (2001).

En outre, notre évaluation nécessite de solliciter les acteurs du dispositif afin de recueillir leurs avis qui seront ensuite analysés afin d'en ressortir un bilan du dispositif. Cette démarche fait écho au modèle de l'évaluation interprétatrice de la fonction bilan d'Hadji (2012). De plus, le modèle de l'évaluation régulatrice de cette même fonction correspond également à l'évaluation que nous souhaitons mettre en place puisque le dispositif étant déjà mis en œuvre dans l'établissement, notre étude tentera de faire ressortir des informations nécessaires à sa pérennité.

Dans ce sens, nous lions notre évaluation à la fonction de régulation qui, selon Aussel (2013), « est centrée sur l'identification de ce qui est déjà produit ou non encore acquis à un moment donné d'un apprentissage non terminé afin de prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage en cours » (p. 92).

De plus, l'évaluation que nous réalisons a pour volonté de donner la parole à l'ensemble des détenteurs d'enjeux du dispositif OEPRE, c'est-à-dire les commanditaires et les administrateurs mais également les parents d'élèves bénéficiaires. Nous souhaitons ainsi que les informations recueillies dans ce cadre puissent leur être utiles afin de contribuer à faire entendre leur besoins réels. Par ce choix, le modèle de l'évaluation libératrice de la fonction promotion d'Hadji (*Ibid*) correspond à notre évaluation.

En somme, notre évaluation a pour objectif de faire émerger des informations susceptibles d'offrir une aide à la prise de décision concernant l'amélioration du dispositif en prenant appui sur les besoins spécifiques du public cible, à savoir des détenteurs d'enjeux. Notre

évaluation s'inscrit ainsi dans le modèle de l'évaluation informatrice de la fonction gouvernance d'Hadji (*Ibid*).

2.3.2 Les finalités de l'évaluation

Concernant les finalités notre analyse s'appuiera sur les éléments de la figure suivante :

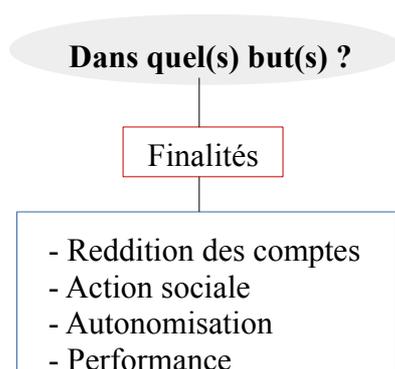


Illustration 12 : Schéma « Dans quel(s) but(s) ? »

Pour Hadji (2012) « les finalités correspondent aux grandes intentions qui dynamisent le projet d'évaluer. On évalue « en vue de », en espérant pouvoir réaliser une intention. » (p. 239). En cela, évaluer offre la possibilité de mieux connaître, d'agir directement ou indirectement et de servir. L'évaluation qualitative du dispositif OEPRE présente deux finalités : l'action sociale et la performance.

Premièrement, notre évaluation s'inscrit dans une volonté d'accompagner les intervenants dans leurs pratiques et les parents dans leurs apprentissages en faisant émerger des pistes d'amélioration de la mise en œuvre du dispositif. De plus, nous chercherons à informer et éclairer les commanditaires des besoins et des ressources des administrateurs concernant l'accueil et le soutien des parents allophones dans et par le collège et des envies des bénéficiaires. Notre évaluation cherchera donc à connaître pour expliquer les effets du dispositif dans une finalité d'action sociale.

Deuxièmement, nous chercherons à faire ressortir les pistes d'amélioration possibles selon les acteurs afin de participer au renforcement du dispositif et de sa performance.

2.4. Construction de l'évaluation

Dans cette partie nous commencerons par déterminer le sens que nous souhaitons donner à notre évaluation puis nous ferons ressortir sa référentialisation avant de déterminer le type d'évaluation. Les étapes de sa construction seront détaillées dans la partie suivante. Nous nous appuyerons ainsi sur le schéma suivant :

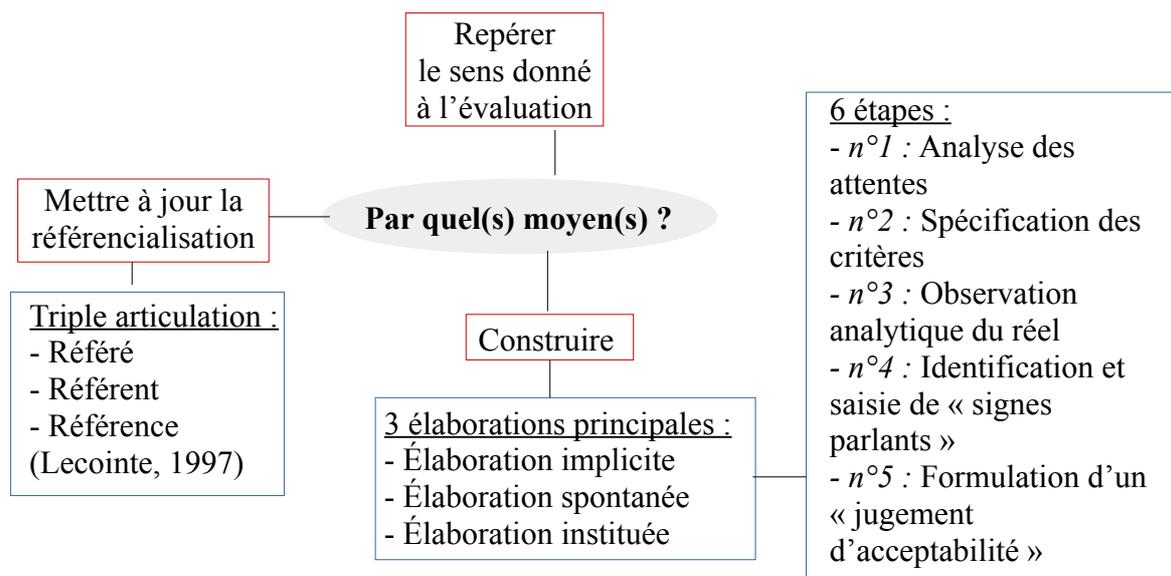


Illustration 13 : Schéma « Par quel(s) moyen(s) ? »

2.4.1 Repérer le sens donné à l'évaluation

Il nous paraît essentiel de réfléchir à notre positionnement en tant qu'évaluateur et de cadrer notre réflexion afin de prendre de la distance avec notre avis personnel. En effet, nous avons fait le choix de réaliser une évaluation suite à l'énoncé d'une hypothèse ce qui implique un parti pris de notre part, influencé par notre expérience personnelle détaillée dans la première partie de ce mémoire. Nous faisons ainsi le choix d'établir que l'évaluation est démocratique et responsable.

Prendre conscience de la subjectivité de l'acte évaluatif permet à l'évaluateur de réfléchir à la cohérence rationnelle de l'activité évaluative. Lors du cadrage théorique de notre recherche, nous nous sommes intéressée à la notion d'évaluation démocratique développée par Rawls (1997 in Hadji 2012) permettant de conscientiser la subjectivité de l'acte évaluatif tout en

développant une cohérence rationnelle. Pour que notre évaluation soit démocratique, Hadji (2012) recommande de l'inscrire dans une logique du si > alors. Dans le cas de notre étude, nous pouvons ainsi définir que **si** l'on pense que l'OEPRE doit favoriser la coéducation entre les parents d'élèves et les équipes éducative et pédagogique afin de permettre la réussite des enfants, **alors** il faudra recueillir les données susceptibles de nous dire si cet effet escompté est atteint. En outre, Hadji (2012) explique que les trois maîtres mots de l'évaluation démocratique sont : interpréter, informer et libérer (p. 246). Aussi, si nous qualifions notre évaluation de démocratique, nous devrions pouvoir lui attribuer ces maîtres mots. En effet, par la réalisation d'une évaluation nous chercherons à obtenir des données que nous analyserons et **interpréterons** afin de réaliser un bilan visant à **informer** les acteurs du dispositif OEPRE des éléments sur lesquels il serait bon de s'appuyer pour l'améliorer. La notion de **liberté**, quant à elle, se manifeste dans le fait que cette évaluation ne soit pas entreprise dans le cadre d'une commande des commanditaires du dispositif, nous offrant ainsi la liberté des choix théoriques, méthodologiques et analytiques, permettant d'accompagner le développement positif du dispositif. Enfin, par l'accord du chef d'établissement pour la réalisation de cette évaluation et la demande universitaire dans laquelle elle s'inscrit, nous pouvons considérer la légitimité de notre choix évaluatif.

2.4.2. Mettre à jour la référentialisation de l'évaluation

Suite à la réflexion menée sur le sens que nous souhaitons donner à notre évaluation, nous pouvons désormais mettre en exergue la référentialisation de celle-ci, soit son référent, son référé et sa référence (Lecoïnte, 1997).

Nous considérons comme référent à notre évaluation les attentes initiales des détenteurs d'enjeux que nous tenterons de mettre en évidence lors de notre recueil de données ainsi que les objectifs du dispositif définis par les circulaires. Il s'agit du pôle intention du processus fondamental selon Aussel (2013), du désiré.

Le référé de notre étude, c'est-à-dire les apports perçus du dispositif par ses acteurs, sera également établi suite à notre recueil de données et à l'analyse qui en sera faite. Il s'agit du pôle effet du processus fondamental selon Aussel (*Ibid*), du réel observé.

La référence, c'est-à-dire la manière de se saisir du réel du dispositif pour lui attribuer un sens, un jugement évaluatif correspond à l'importance du vécu des acteurs à partir des connaissances établies que nous tenterons de faire émerger, toujours grâce au recueil de données, et de l'appréhension du réel de l'évaluateur que nous venons de présenter. Il s'agit du pôle expérience du processus fondamental selon Aussel (*Ibid*).

3. Construction de l'évaluation

Nous avons choisi de recueillir les informations nécessaires à notre évaluation au travers d'entretiens semi-directifs. Nous avons choisi cet outil de recueil de données pour sa pertinence par rapport à notre étude. De plus, nous considérons la dimension humaine qu'il amène à notre recherche qualitative qui a pour objectif, rappelons-le, d'évaluer le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » afin de déterminer s'il permet de créer du lien entre l'établissement scolaire et les parents d'élèves non-francophones ou allophones, par la favorisation d'une coéducation. Les différentes étapes qui nous ont permis de réaliser ces entretiens seront décrites ici.

3.1. Observer pour repérer et être repérée

Comme nous l'avons annoncé en introduction de cette partie, nous avons commencé notre recueil de données sur le terrain par deux phases d'observation : une phase d'observation flottante puis une phase d'observation non-participante.

La première phase d'observation flottante nous a permis de déterminer notre sujet d'étude suite à la réalisation d'un état des lieux des dispositifs permettant de créer un lien entre les familles allophones et l'établissement scolaire de leur enfant. Au cours de ces observations, n'ayant pas encore ciblé le dispositif OEPRE, nous avons accès aux séances de cours dispensées en classes d'UPE2A par la professeure de français langue étrangère (FLE) de l'établissement, et à la vie scolaire. Ces espaces d'observation ont été choisis afin d'avoir accès aux parents allophones et aux outils et dispositifs leur étant adressés par l'établissement. Nos observations nous ont permis de nous faire repérer dans le collège par les membres administratifs et le personnel enseignant, mais également par les enfants nouvellement arrivés

dans l'optique de rencontrer leurs familles. Nous avons pu noter nos observations et questionnements dans un cahier prévu à cet effet ainsi que les informations émanant de conversations avec les enseignants et le personnel éducatif (les assistants d'éducation principalement). Nous avons finalement axé notre recherche sur le dispositif OEPRE et réorienter nos observations exclusivement sur les temps d'accueil des familles prévus par le dispositif.

Nous avons alors commencé une phase non-participante dans le sens où nous n'intervenons pas dans les séances à destinations des parents d'élèves. En effet, Quivy et Campenhoudt (2006) nous informent que :

Les méthodes d'observation non-participantes présentent (...) des profils très différents, leur seul point commun étant que le chercheur ne participe pas à la vie du groupe, qu'il observe donc « de l'extérieur ». L'observation peut être de longue ou de courte durée, faite à l'insu ou avec l'accord des personnes concernées, ou encore être réalisée sans ou avec l'aide de grilles d'observation détaillées. (p. 179)

Nous prenions cependant la parole à l'occasion de l'entrée en cours pour nous présenter et présenter l'objet de notre présence : la réalisation d'un mémoire de recherche sur l'analyse du dispositif. Nous avons effectivement fait le choix de ne pas employer le terme « évaluation » parfois connoté négativement, d'autant plus que nous avons la possibilité de rencontrer des familles rencontrant des difficultés administratives concernant l'obtention de titre de séjour. Pour éviter, donc, d'effrayer les parents que nous rencontrions, sans pour autant cacher ou mentir sur l'objet de notre recherche, nous avons opté pour le terme d'« analyse ». Nous avons également eu l'occasion d'échanger avec les parents de façon non-cadrée avant l'entrée en cours, ainsi qu'au cours d'une séance où seule une mère de famille était présente. En dehors de ces temps particuliers, nous nous contentions d'observer le déroulement des séances du dispositif OEPRE dans le collège. Nous avons fait le choix de ne pas nous appuyer sur une grille d'observation pour ne pas restreindre notre observation à certains critères préétablis et garder ainsi la possibilité d'être surprise par la situation observée, de laisser place à la spontanéité.

Nos phases d'observation nous ont donc permis de cibler notre sujet d'étude, d'observer son fonctionnement, de repérer ses acteurs et de nous faire, nous-même, repérer par eux.

3.2. S'entretenir pour comprendre

Nous avons choisi de baser notre évaluation sur les données recueillies grâce à des entretiens. Ces derniers ont été enregistrés afin de faciliter leur retranscription. Guittet (2008) introduit le fait que « dans l'entretien approfondi de recherche ou d'études, on veut connaître les réactions d'un individu face à un problème particulier : comprendre comment et pourquoi M. Dupont achète une nouvelle voiture. » (p. 3). Ici il s'agit de comprendre comment et pourquoi, ou plutôt en quoi, le dispositif OEPRE favorise la coéducation entre les familles allophones et l'équipe éducative.

En outre, les entretiens que nous avons menés ont pris la forme d'entretiens semi-directifs. Pour Quivy et Campenhoudt (2006) un entretien est semi-directif,

en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. Mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue. Autant que possible, il « laissera venir » l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible. (p. 174)

Notons que les auteurs font ressortir la notion de question ouverte. Guittet (2008) précise que « ces questions exploratoires visent à faciliter la prise de parole. Elles invitent au développement, donnent les premières indications sur la façon dont l'enquêté se représente la situation. » (p. 37).

Pour construire les questions ouvertes de cet entretien semi-directif, nous nous sommes appuyée sur les deux concepts que nous avons fait ressortir au cours de notre cadrage théorique, à savoir la réussite et la coéducation puisque nous les avons définis comme objectifs du dispositif OEPRE lors de la problématisation de notre recherche. Nous avons

alors déterminé des indicateurs nous permettant de construire ces questions. Nous les décrivons ci-après.

De plus, malgré notre volonté évaluative, nous avons choisi de réaliser des entretiens d'information visant à rechercher de l'information, enquêter, questionner et explorer (Guittet, 2008) et non des entretiens d'évaluation. En effet, l'acte évaluatif n'a pas été réalisé au cours des entretiens mais à la suite de ces derniers.

Enfin, Guittet (2008) précise que par l'entretien « l'enquêteur s'intéresse alors à la façon dont l'individu vit et ressent son environnement (...), toutefois l'enquêteur n'aura jamais pour but – sauf exception – d'influencer ou de faire changer d'opinion (par exemple vendre une voiture) la relation reste neutre et ouverte. » (p. 3). La réflexion sur notre posture d'évaluateur fait alors écho au sens que nous souhaitons donner à notre évaluation, démocratique et responsable. Nous présenterons donc, de surcroît, la réflexion que nous avons menée sur notre posture de chercheur-évaluateur.

3.2.1. Construction des grilles d'entretien

Pour construire nos grilles d'entretien, nous avons dû garder en mémoire l'objectif de cet outil de recueil de données : récolter des informations pertinentes afin de réaliser une évaluation qualitative du dispositif OEPRE concernant sa capacité à favoriser la coéducation entre parents non-francophones ou allophones et l'équipe éducative, dans l'objectif d'augmenter les chances de réussite éducative de leur enfant.

3.2.1.1. Création des indicateurs

Une grille d'entretien ne peut être réalisée qu'autour d'indicateurs consciencieusement sélectionnés puisque c'est d'eux qu'émergent les questions et donc que dépend la qualité des données recueillies en entretien. Selon Hadji (2012), « la recherche de ces « signes », qui seront considérés comme des indicateurs (de la « qualité » attendue et recherchée) est le travail propre de l'évaluateur. » (p. 122). Pour les définir, nous avons, dans un premier temps,

déterminer nos attentes précises, les questions générales auxquelles nous souhaitons répondre. Les voici :

- Qu'est-ce que le dispositif OEPRE ?
- Quels sont les acteurs réels du dispositifs, au niveau local ? Quel rôle jouent-ils ?
- Les acteurs du dispositif OEPRE le définissent-ils tous de la même manière ? Ses objectifs institutionnels sont-ils clairs pour tous ?
- Les objectifs de réussite des enfants et de coéducation sont-ils repérés par les acteurs ? Comment les définissent-ils ? Sont-ils finalement atteints ?
- De manière générale, les effets perçus du dispositif correspondent-ils aux attentes initiales qu'en avaient les acteurs ?
- Existe-t-il des effets non-escomptés ? Si oui, lesquels ? Sont-ils positifs ?
- Les attentes des administrateurs correspondent-elles aux attentes des commanditaires ? Celles des commanditaires et des administrateurs sont-elles perçues par les bénéficiaires ? Celles des bénéficiaires sont-elles prises en compte par les commanditaires et les administrateurs ?
- Y a-t-il des perspectives d'amélioration possibles selon les acteurs ? Le contexte financier et politique actuel permet-il d'envisager leur mise en œuvre ?

Nous avons ainsi pu, dans un second temps, déterminer les indicateurs correspondants à chacune de ces questions.

Nous les présentons dans le tableau suivant :

Questions générales que nous nous posons	Indicateurs correspondant (n°)
Qu'est-ce que le dispositif OEPRE ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vérifier la compréhension du dispositif (1) ▪ Décrire le dispositif et sa mise en œuvre (2) ▪ Mieux connaître le terrain de recherche (3)
Quels sont les acteurs réels du dispositif, au niveau local ? Quel rôle jouent-ils ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérer les détenteurs d'enjeux et leur rôle au sein du dispositif (4)
<p>Les acteurs du dispositif OEPRE le définissent-ils tous de la même manière ?</p> <p>Ses objectifs institutionnels sont-ils clairs pour tous ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Définir les objectifs du dispositif (5) ▪ Déterminer le sens et les valeurs données au dispositif (référence) (6) ▪ Déterminer les enjeux du dispositif (7)
<p>Les objectifs de réussite des enfants et de coéducation sont-ils repérés par les acteurs ?</p> <p>Comment les définissent-ils ?</p> <p>Sont-ils finalement atteints ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déterminer si le dispositif favorise la réussite des enfants (8) ▪ Déterminer si le dispositif est un outil de coéducation (9)
<p>De manière générale, les effets perçus du dispositif correspondent-ils aux attentes initiales qu'en avaient les acteurs ?</p> <p>Existe-t-il des effets non-escomptés ? Si oui, lesquels ? Sont-ils positifs ?</p> <p>Les attentes des administrateurs correspondent-elles aux attentes des commanditaires ? Celles des commanditaires et des administrateurs sont-elles perçues par les bénéficiaires ? Celles des bénéficiaires sont-elles prises en comptes par les commanditaires et les administrateurs ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déterminer le référent de l'évaluation : les attentes vis à vis du dispositif (10) ▪ Déterminer le référent de l'évaluation : les apports perçus du dispositif (11)
Y a-t-il des perspectives d'amélioration possibles selon les acteurs ? Le contexte financier et politique actuel permet-il d'envisager leur mise en œuvre ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Envisager les évolutions possibles du dispositif et de sa mise en œuvre (12)

Tableau 5 : Questions générales de l'évaluateur et indicateurs correspondants

Grâce aux indicateurs n° 1, 2, 3 et 4 nous souhaitons obtenir une définition générale du dispositif en croisant l'ensemble des témoignages recueillis et améliorer notre compréhension du terrain de recherche et de la population concernée.

Les indicateurs n° 5 et 7 nous permettront de vérifier si les acteurs du dispositif repèrent et définissent les mêmes objectifs et enjeux du dispositif. Cela nous permettra également de vérifier si les objectifs que nous avons relevés (réussite éducative des enfants et coéducation parents/collège) sont cohérents avec leurs réponses.

Les indicateurs n° 6, 10 et 11 nous permettront de faire émerger le référé, le référent et la référence du dispositif afin de comparer le désiré au réel, l'intention initiale aux effets perçus.

L'indicateur n° 8 permettra de déterminer si le dispositif favorise la réussite et l'indicateur n°9 permettra de déterminer si le dispositif est un outil de coéducation. Pour cela il nous faudra également vérifier que les relations entre parents et collège entraînent une coopération entre eux, si leur coexistence est passive ou active et s'il y a une implication de leur part.

L'indicateur n° 12 nous permettra, quant à lui, d'évaluer si des améliorations sont nécessaires et, le cas échéant, comment les mettre en œuvre.

Finalement, nous avons déterminé précédemment que notre évaluation s'intéresserait aux commanditaires, administrateurs et bénéficiaires repérés comme détenteur d'enjeux du dispositif. Ces acteurs ayant des rôles différents au sein du dispositif, il nous a alors paru évident de réaliser trois grilles d'entretiens distinctes, une pour chaque catégorie de détenteur d'enjeux. Les questions posées aux acteurs et qui découlent de nos indicateurs ont ainsi été adaptées aux détenteurs d'enjeux.

3.2.1.2. Mise en forme des grilles d'entretien

Les grilles d'entretiens que nous avons réalisées prennent la forme d'un tableau afin de faciliter leur lecture lors de la rencontre. Ce tableau est divisé en trois colonnes : objectifs/indicateurs, questions et relances.

La première colonne reprend ainsi les indicateurs détaillés ci-dessus. La seconde colonne appelée « questions » liste les questions posées au cours de l'entretien. Leur forme et les liens entre elles ont été travaillés pour que l'entretien soit fluide et cohérent. Enfin, Guittet (2008) précise que « si l'observation, l'écoute active représentent des qualités essentielles pour recueillir une information pertinente, il sera aussi indispensable à d'autres moments de faire passer son point de vue, d'influencer son interlocuteur » (p. 13) aussi, dans cette dernière

colonne intitulée « Relance » nous avons prévu des questions complémentaires et des annotations en lien avec les éléments ressortis de notre cadrage théorique (définition de la coéducation) afin de faciliter ce recadrage. Il s'agit d'un soutien à l'évaluateur.

3.2.1.3. Adaptation des grilles d'entretien aux détenteurs d'enjeux

Chacune des questions posées a été travaillée afin de s'adapter à la catégorie du détenteur d'enjeux et à ses spécificités. En effet, les commanditaires et les administrateurs se sont vus attribuer des questions portant sur le terrain de recherche, le contexte de mise en œuvre du dispositif et les évolutions possibles de ce dernier en fonction du contexte financier et politique alors que les administrateurs et les bénéficiaires ont été sollicités pour détailler leur expérience du dispositif. De plus, la formulation des questions a été simplifiée dans la grille d'entretien destinée aux parents non-francophones ou allophones afin de faciliter leur compréhension. Cependant, plusieurs questions sont restées identiques pour l'ensemble des personnes interrogées, notamment celles concernant la définition du dispositif ou des objectifs de réussite et de coéducation.

En outre, nous avons porté une attention particulière à l'ordre dans lequel nous avons placé nos questions dans les grilles d'entretien. En effet, il est apparu important pour nous de garder une logique afin de favoriser la fluidité et la cohérence de nos entretiens. Nous avons également veillé à ne pas rédiger de questions redondantes ou trop proches en terme de sens afin d'éviter à la personne interrogée de se répéter. Enfin nous avons fait attention à ce que nos entretiens ne soient pas trop long pour ne pas lasser la personne interrogée mais également faciliter l'analyse des données. Pour cela, aucun de nos entretiens ne comporte plus de dix-huit questions et aucun d'entre eux n'a duré plus d'une heure et quart.

Ces adaptations s'inscrivent dans notre volonté de mettre en œuvre une évaluation responsable. Au-delà de l'outil, notre réflexion éthique doit également s'adapter à notre posture.

3.2.2. Réflexion sur la posture de l'évaluateur

Grâce à notre présence sur le terrain, nous avons pu repérer les acteurs qu'il nous a semblé pertinent de rencontrer pour la réalisation de notre évaluation. Nous avons également pu annoncer notre volonté de réaliser des entretiens puis les organiser. Cependant, malgré les précautions que nous avons prises pour rassurer les parents d'élèves que nous avons rencontré quant à notre démarche, il nous a été très difficile d'obtenir un entretien avec des parents. Nous avons donc été soutenue par les intervenantes qui ont contacté certaines mères de familles, avec l'accord du chef d'établissement, afin d'appuyer notre demande. Ainsi, nous avons pu obtenir l'accord d'un parent. Il nous semble cependant que, malgré les difficultés rencontrées, notre présence sur le terrain et la rencontre avec ce parent dans l'enceinte du collège durant les séances de cours ont favorisé nos chances d'avoir son accord pour un entretien. Cependant, comme le rappelle Guittet (2008), « la manière de prendre rendez-vous se montre aussi indicative du rapport que l'on souhaite entretenir avec autrui. » (p. 11), il était donc important pour nous d'entrer en contact avec ce parents sans passer par l'intermédiaire de l'établissement scolaire afin d'éviter d'induire une relation de subordination entre l'établissement et notre étude. Pour autant les circonstances organisationnelles ne nous ont pas offert l'opportunité de rester fidèle à cette volonté.

Au-delà de la création de ses grilles d'entretien et de la prise de rendez-vous, l'évaluateur se doit de mener une réflexion sur sa posture.

Avant toute chose, rappelons que le choix de ce sujet d'étude découle d'expériences personnelles et professionnelles vécues. Nous sommes ainsi consciente que la formulation de notre hypothèse de départ s'appuie sur ces expériences et, donc, que l'évaluation que nous réaliserons sera empreinte de subjectivité. Néanmoins, nous tenterons, tout au long de la réalisation de cette évaluation, de prendre de la distance avec cette hypothèse afin de rendre notre recherche la plus objective possible.

De plus, dans la volonté de réaliser une évaluation éthique, nous avons choisi d'informer chaque participant des raisons, enjeux et objectifs de cette évaluation par la signature d'un document¹¹ avant le début de l'entretien. Ce document, qui assure l'anonymat des retranscriptions, permet également d'informer les participants sur leur droit de refuser ou d'arrêter à tout moment l'enregistrement de l'entretien voire l'entretien en lui-même. En

11 Cf. Annexe n°4 : Formulaire d'information et de consentement

outre, l'implication des acteurs est, comme nous l'avons précédemment démontré, nécessaire au bon fonctionnement de l'évaluation. Aussi, la signature de ce document permet aux acteurs interrogés de prendre conscience de l'importance de leur participation à cette étude pour la réalisation de cette évaluation et favorise, par la même occasion, leur coopération comme l'énonce Guittet (*Ibid*) « plus une personne se trouve informée du pourquoi et du comment d'une démarche, du chemin à parcourir, plus elle a de chances de coopérer. » (p. 12).

Au cours des entretiens, notre réflexion s'est également portée sur le cadre de la rencontre. Guittet (*Ibid*) explique que « le cadre dans lequel se déroule un entretien envoie un message implicite : on veut impressionner, séduire, reconforter, fuir observer, s'affronter, discuter. » (p. 10) or, notre intention était de rassurer les acteurs du dispositif interrogés quant à la neutralité de notre position. De plus, comme le développe l'auteur, « le discours d'une personne s'interprète à partir d'un contexte particulier qui lui donne un sens relatif et circonstancié. » (p. 5). Nous avons ainsi pu rencontrer chacun des acteurs dans l'espace de leur choix (leur espace professionnel pour les commanditaires et les administrateurs et le domicile familial pour les bénéficiaires).

Enfin, à chaque fin d'entretien, nous avons proposé aux personnes interrogées, si elles le désiraient, de lire la grille de leur entretien. Nous avons appuyé notre pratique sur les conseils d'Hadji (2012) précisant que « les indicateurs, en droit, doivent toujours pouvoir être communiqués aux intéressés, pour qu'ils puissent se les approprier, et éventuellement en discuter. » (p. 122). Nous pensons également que cela favorise l'équilibre de la relation enquêteur/enquêté. Nous précisons que nous n'avons pu présenter cette grille qu'après entretien pour éviter de biaiser certaines réponses.

Grâce à toutes ces précautions, nous avons fait en sortes que chaque conversation se fasse sous une « posture de confiance réciproque » comme le recommandent Thuries et Broussal (2016).

Une fois les grilles d'entretiens¹² créées et les entretiens réalisés, il s'agit désormais d'effectuer l'analyse des données recueillies.

12 Cf. Annexe n°5 : Grilles d'entretiens

4. Modalités d'analyse des données

Pour analyser les matériaux produits par la recherche, nous allons réaliser une analyse de contenu thématique. En effet, l'analyse de contenu est définie par Bardin (1997) comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications. » (p. 35). Nous avons donc choisi d'axer notre analyse de contenu sur notre thématique principale : le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ».

L'objet de cette analyse sera de répondre à notre question de départ afin de déterminer si nous conservons ou non notre hypothèse de départ.

Bardin (*Ibid*) établit que « les différentes phases de l'analyse de contenu s'organisent (...) autour de trois pôles chronologiques. » (p. 125), nous nous appuyerons donc sur ces trois pôles, que nous détaillons ci-dessous, pour construire notre analyse :

1/ Une phase de préanalyse consistant à organiser l'analyse à venir. L'auteur explique qu'elle a pour objectif « l'opérationnalisation et la systématisation des idées de départ de manière à aboutir à un schéma précis du déroulement des opérations successives, à un plan d'analyse » (p. 125). Cette phase comporte trois missions, à savoir la sélection des documents à analyser, la formulation d'hypothèses et objectifs et l'élaboration d'indicateurs. En ce qui nous concerne, nous analyserons les entretiens que nous avons effectués. De plus notre hypothèse, nos objectifs ainsi que nos indicateurs ont été définis tout au long de ce mémoire, notamment dans les parties de problématisation et de cadrage théorique.

La phase de préanalyse débute par une lecture flottante des éléments qui ont été choisis pour être analysés afin de laisser émerger des orientations d'analyse. Il est d'ailleurs essentiel que nous respections les règles d'exhaustivité et de non-sélectivité consistant à prendre en considération l'ensemble des informations sans réaliser de tri préalable. La règle d'homogénéité, c'est-à-dire que toutes les données analysées soient axées autour du même thème et aient bénéficié de la même technique de recueil, doit également être respectée tout comme la règle de la pertinence stipulant que les documents sélectionnés soient une source d'informations adéquate pour répondre à l'objectif (Bardin, 1997, p. 127 et 128). Pour poursuivre la préanalyse, nous devons donc nous appuyer sur notre hypothèse préalablement formulée. Bardin (*Ibid*) définit l'hypothèse comme « une affirmation provisoire que l'on se

propose de vérifier (confirmer ou infirmer) par le recours aux procédures d'analyse. C'est une supposition dont l'origine est l'intuition et qui reste en suspens tant qu'elle n'a pas été soumise à l'épreuve de données sûres. » (p. 128). De plus, l'auteur expose qu'il est nécessaire de repérer des indices et d'élaborer des indicateurs. Nous nous appuyons ainsi sur les indicateurs que nous avons fait ressortir au cours de notre cadrage méthodologique. Enfin, la phase de préanalyse s'achève avec la préparation du matériel qui, en ce qui nous concerne, se concrétise par la transcription des entretiens réalisés.

2/ Une phase d'exploitation du matériel consistant à catégoriser les éléments du discours des personnes interrogées.

La catégorisation est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis. Les catégories sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments (unité d'enregistrement dans le cas d'analyse de contenu) sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments. Le critère de catégorisation peut être sémantiques (catégorie thématique (...), syntaxique (les verbes, les adjectifs), lexicaux (classement des mots selon leur sens avec appariement des synonymes et des sens proches), expressifs (...)). (Bardin, 1997, p. 150 et 151).

La catégorisation s'effectue en deux étapes : la réalisation d'un inventaire afin d'isoler les éléments sélectionnés, puis la classification de ces derniers en les répartissant, les organisant en fonction des volontés de l'évaluateur (*Ibid*, p. 151). Nous catégoriserons donc les éléments ressortis de nos entretiens en fonction des indicateurs que nous avons relevé, dans l'optique d'obtenir des réponses à nos questions générales. Nous prendrons également en considération les conseils de l'auteur attribuant une « bonne catégorisation » à une exclusion mutuelle (l'élément ne peut être affecté qu'à une seule case), une homogénéité (un seul et même principe de classification des catégories), une pertinence (adaptation au matériel d'analyse et appartenance au cadre théorique), une objectivité et une fidélité permettant à l'organisateur de l'analyse de « définir clairement les variables qu'il traite comme il doit préciser les indices qui déterminent l'entrée d'un élément dans une catégorie » (*Ibid*, p. 154) et enfin une productivité, sachant qu' « un ensemble de catégories est productif s'il apporte des résultats riches (...) » (*Ibid*).

3/ Une phase de traitement des résultats obtenus et d'interprétation. Au cours de cette phase nous réaliserons des analyses de discours grâce, notamment, à la réalisation de catégorisations, de tableau de synthèses et de tableaux d'occurrence. Ces techniques permettent de mettre en relation les données recueillies auprès des différents acteurs interrogés afin de les comparer. Ces données seront alors requalifiées de discours puisque, comme l'énonce Bardin (1997),

on nomme généralement discours, dans la pratique des analyses, toute communication étudiée non seulement au niveau de ses éléments constituants élémentaires (le mot par exemple) mais aussi et surtout à un niveau égal et supérieur à la phrase (propositions, énoncés, séquences). (p. 224).

Nous souhaitons, effectivement, réaliser une évaluation qualitative du dispositif OEPRE, il nous faudra donc croiser l'ensemble des données mises en avant par notre analyse afin d'en dégager une lecture générale permettant de conserver ou réfuter notre hypothèse initiale.

Les deux premières phases de préanalyse et de catégorisation ayant été réalisées auparavant dans notre recherche (problématisation et théorisation), nos données seront donc analysées en prenant appui sur la phase de traitement des résultats précédemment annoncée.

Synthèse

Grâce à cette réflexion méthodologique, construite en prenant appui sur notre réflexion théorique, nous avons pu réaliser les entretiens nécessaires à la mise en œuvre de notre évaluation. Nous présenterons et analyserons les données recueillies dans la partie à venir.

Partie 5 : Analyse et interprétation des données

Nous chercherons, par cette analyse, à répondre aux questions générales établies préalablement afin d'obtenir les informations nous permettant de formuler une réponse à notre question de départ et donc de conserver ou non notre hypothèse. Notre analyse de contenu thématique prendra appui sur les modalités définies ci-dessus, ainsi nous commencerons par décrire les données recueillies au cours de nos entretiens, nous les traiterons puis les interpréterons. Enfin, nous concrétiserons notre évaluation qualitative du dispositif OEPRE.

1. Confirmation de la catégorisation des détenteurs d'enjeux

Avant toute chose, il nous incombe de confirmer, par l'analyse de nos entretiens, si les personnes interrogées s'inscrivent effectivement dans les catégories de détenteurs d'enjeux du dispositif OEPRE auxquelles nous les avons associées. En effet, nous avons interrogé en qualité de commanditaire l'inspectrice académique adjointe de Haute-Garonne (IAA) et la personne chargée de la mission politique de la Ville (CMPV), pôle éducation prioritaire et politique de la Ville, en qualité d'administrateur le chef d'établissement sur lequel porte notre évaluation ainsi que les deux intervenantes (la professeur de Français Langue Étrangère (FLE) et la Conseillère Principale d'Éducation (CPE)) et, enfin, en qualité de bénéficiaire, un parent d'élève nouvellement arrivé sur le territoire français (PENA).

Nous sommes consciente que la participation d'un unique parent dans notre recherche ne nous permet pas de déduire de généralités puisque qu'un seul acteur n'est pas représentatif de la population des bénéficiaires du dispositif OEPRE au sein de notre terrain de recherche. Cependant, nous considérons que notre analyse n'aurait pas le même sens sans la prise en considération d'au moins l'un des bénéficiaires de ce dispositif, aussi nous avons souhaité conserver et analyser les données recueillies auprès de ce bénéficiaire afin de compléter notre étude. Nous nous garderons toutefois de généraliser nos résultats à l'ensemble de la population.

Nous avons demandé à chacune des personnes interrogées de se présenter et de détailler leur rôle au sein du dispositif. Voici leurs réponses synthétisées¹³ :

Acteur interrogé¹⁴	Présentation de l'acteur et de ses missions	Rôle au sein du dispositif OEPRE
Chef d'établissement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Représentant de l'État ▪ 3 missions essentielles : diriger l'établissement, piloter un établissement, gérer les ressources humaines ▪ une mission de développement de lien avec les partenaires associatifs et économiques, du territoire dans un objectif d'ancrage sur le territoire ▪ des missions à vocations scolaires et pédagogiques ▪ une démarche d'éducation à la citoyenneté extrêmement marquée qui fait écho aux politiques portées par le contrat de Ville ▪ « Un chef d'établissement c'est surtout quelqu'un qui (...) avec un certain nombre d'ingrédients, va devoir aussi essayer(...) de construire, voilà, d'élaborer. » 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire vivre ce dispositif ▪ Impulser ce dispositif ▪ Mobiliser les enseignants, les personnels ▪ Repérer et mobiliser les parents ▪ Organisation et construction du dispositif
Professeure de FLE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professeure de FLE en charge du dispositif UPE2A ▪ Professeure de français ▪ Représentante de l'institution scolaire ▪ Intervient dans le dispositif OEPRE depuis 2 ans 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cours de français ▪ Lien avec les partenaires du quartier (les écoles primaires, la bibliothèque, le centre social, des associations) ▪ Relation avec les parents ▪ Répondre aux attentes des parents ▪ S'adapter au niveau de chaque parent ▪ Réalisation d'un bilan institutionnel
CPE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion de l'élève hors temps de classe (retard, ponctualité, assiduité, comportement, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mise au point de projets de travail ▪ Co-enseignement ▪ Cours de français : lecture écriture

13 Les réponses ont été synthétisées par soucis de lisibilité. Cf. Annexe n° 6 : Catégorisation - Présentation des détenteurs d'enjeux

14 Les acteurs sont classés par ordre chronologique de rencontre.

	orientation), connaissance globale de l'élève ▪ Missions éducatives ▪ Liens avec les familles ▪ Travail partenarial ▪ Volet pédagogique ▪ Volet éducatif	▪ Réalisation d'un bilan institutionnel
PENA	▪ Mère de trois enfants : deux en primaire dans le quartier et un au collège hors réseau ▪ En France depuis 6 ans dont 3 ans à Toulouse	▪ Étudiante
IAA	▪ 3 missions : l'éducation prioritaire, le suivi de la politique de la Ville et tout ce qui est relatif aux actions mémorielles, citoyenneté et laïcité ▪ Suivi des dispositifs mis en place dans chacun des départements au niveau académique ▪ Travail partenarial avec les autres services de l'État (ex : OFII) ▪ Participation aux comités de pilotage ou techniques ▪ Connaissance des acteurs politiques et associatifs du réseau	▪ Connaître les sources et ressources possibles d'accompagnement du dispositif ▪ Participation au comité de pilotage académique du dispositif (proposition d'actions) ▪ Travail partenarial avec la municipalité et les départements
CMPV	▪ Suivi des dispositifs mis en place dans chacun des départements au niveau académique ▪ Travail partenarial avec les autres services de l'État (ex : OFII) ▪ Participation aux comités de pilotage ou techniques ▪ Connaissance des acteurs politiques et associatifs du réseau	▪ Connaître les sources et ressources possibles d'accompagnement du dispositif ▪ Participation au comité de pilotage académique du dispositif (proposition d'actions) ▪ Travail partenarial avec la municipalité et les départements

Tableau 6 : Présentation des acteurs, de leurs missions et de leur rôle dans le dispositif OEPRE

Le chef d'établissement, l'IAA et la CMPV, par leur statut de représentant de l'État et leurs fonctions de direction, de gestion et de suivi du dispositif peuvent être qualifiés de preneurs de décisions et donc de commanditaires du dispositif OEPRE. La professeures de FLE et la CPE sont, quant à elles, actrices du dispositif puisqu'elles ont pour mission sa mise en œuvre dans l'établissement, auprès des parents. Elles sont donc intervenantes au sein du programme, c'est-à-dire administratrices du dispositif. Enfin, le parent interrogé se présente lui-même comme « étudiant » profitant du programme soit comme bénéficiaire du dispositif.

Nous pouvons donc conclure que notre choix de classification des personnes interrogées est pertinent. Notre analyse s'attachera donc, désormais, à faire ressortir les réponses des catégories de détenteurs d'enjeux et non plus de chaque acteur de façon individuelle.

2. Définition du dispositif OEPRE...

Une fois les détenteurs d'enjeux et leur rôle dans le dispositif repérés, il nous semble essentiel de vérifier s'ils s'accordent sur une définition du dispositif sur lequel se porte notre évaluation et s'ils en ont la même compréhension. Pour cela, nous leur avons demandé de présenter le dispositif OEPRE, de définir ses objectifs, le sens de ce dernier et les valeurs qu'il porte. Nous avons ensuite catégorisé leurs réponses afin de faciliter leur analyse¹⁵. Nous cherchons, ici, à vérifier si les objectifs du dispositif établis par les circulaires officielles (apprentissage du français, connaissance du système éducatif et transmission de valeurs de la République) sont bien intégrés par les acteurs. De plus, nous vérifierons que les objectifs que nous avons ciblés (réussite des enfants et coéducation) sont également repérés par les acteurs. Enfin, nous tenterons de mettre à jour des concordances entre le sens et les valeurs attribuées au dispositif par les détenteurs d'enjeux.

2.1. ... selon les commanditaires

Nous présentons puis analyserons, ici, les objectifs repérés du dispositif OEPRE, son sens et les valeurs qu'il porte d'après les commanditaires du dispositif que nous avons interrogé, soit le chef d'établissement, l'IAA et la CMPV.

15 Cf. Annexe n°7 : Catégorisation - Présentation du dispositif

Acteur interrogé	Objectifs repérés du dispositif OEPRE	Sens du dispositif	Valeurs portées par le dispositif
Chef d'établissement	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage du français - Connaissance et compréhension du système éducatif - Connaissance et assimilation des valeurs de la République - Réussite des enfants - Coéducation, éducation partagée - Favoriser l'intégration de la famille dans la société - Création de lien entre familles et école - Autonomie des parents d'élèves - Inscription de l'établissement sur un territoire 	<ul style="list-style-type: none"> - Mutualisation - Accompagnement à l'intégration - Création de liens et communication - Développement de la confiance - Émancipation et autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> - Liberté - Égalité - Fraternité - Solidarité
IAA et CMPV	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage du français - Connaissance et compréhension du système éducatif - Connaissance et assimilation des valeurs de la République - Réussite des enfants - Coéducation, éducation partagée - Favoriser l'intégration de la famille dans la société - Création de lien entre familles et école - Accompagnement des enfants dans leur scolarité - Accompagnement des parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants 	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil - Développement de la confiance - Ouverture, déconstruction des préjugés et des représentations - Bienveillance 	<ul style="list-style-type: none"> - Liberté - Égalité - Fraternité - Solidarité - Respect

Tableau 7 : Définition du dispositif OEPRE (objectifs repérés, sens et valeurs) - Commanditaires

En somme, les commanditaires repèrent les objectifs inscrits dans les circulaires du dispositif à savoir l'apprentissage du français, la connaissance et la compréhension du système éducatif ainsi que la connaissance et l'assimilation des principes et valeurs de la République française. Ils repèrent également l'objectif de la réussite des enfants et celui de coéducation requalifiée d'éducation partagée.

Les commanditaires s'accordent sur seulement l'un des sens donné au dispositif. En effet, le développement de la confiance est ressorti dans les réponses analysées.

Enfin, nous constatons que, d'après ces derniers, les valeurs de la République sont prégnantes dans le dispositif OEPRE.

2.2. ... selon les administratrices

Nous présentons puis analyserons, ici, les objectifs repérés du dispositif OEPRE, son sens et les valeurs qu'il porte d'après les administratrices du dispositif que nous avons interrogé, soit la professeure de FLE et la CPE.

Acteur interrogé	Objectifs repérés du dispositif OEPRE	Sens du dispositif	Valeurs portées par le dispositif
Professeure de FLE	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage du français - Connaissance et compréhension du système éducatif - Connaissance et assimilation des valeurs de la République - Réussite des enfants - Coéducation, éducation partagée - Favoriser l'intégration de la famille dans la société - Création de lien entre familles et école - Autonomie des parents d'élèves - Accompagnement des parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants - Ouverture culturelle 	- Création de liens et communication	<ul style="list-style-type: none"> - Libertés - Égalité - Fraternité
CPE	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage du français - Connaissance et compréhension du système éducatif - Coéducation, éducation partagée - Création de lien entre familles et école - Accompagnement des parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants 	- Accueil	<ul style="list-style-type: none"> - Libertés - Égalité - Fraternité - Solidarité

Tableau 8 : Définition du dispositif OEPRE (objectifs repérés, sens et valeurs) – Administratrices

Nous remarquons que les administratrices repèrent les objectifs définis par les circulaires du dispositif à savoir l'apprentissage du français, la connaissance et la compréhension du système éducatif et la connaissance et assimilation des valeurs de la République. Elles repèrent également l'objectif de la réussite des enfants et l'objectif d'éducation partagée.

De plus, selon les administratrices, le dispositif prends son sens dans la création de liens et la communication ainsi que l'accueil des familles.

Enfin, elles relèvent la présence des valeurs de la République dans le dispositif OEPRE.

2.3. ... selon le bénéficiaire

Nous présentons puis analyserons, ici, les objectifs repérés du dispositif OEPRE, son sens et les valeurs qu'il porte d'après le bénéficiaire du dispositif que nous avons interrogé, soit le PENA.

Acteur interrogé	Objectifs repérés du dispositif OEPRE	Sens du dispositif	Valeurs portées par le dispositif
PENA	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage du français - Connaissance et compréhension du système éducatif - Réussite des enfants - Coéducation, éducation partagée - Favoriser l'intégration de la famille dans la société - Création de lien entre familles et école - Accompagnement des parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants - Utilisation de l'outil informatique 	- Accompagnement à l'intégration	- Solidarité

Tableau 9 : Définition du dispositif OEPRE (objectifs repérés, sens et valeurs) – Bénéficiaire

Nous pouvons remarquer que le bénéficiaire repère deux des trois objectifs institutionnels du dispositif à savoir l'apprentissage du français, la connaissance et la compréhension du système scolaire. L'objectif de connaissance et assimilation des principes et valeurs de la

République n'est pas cité par le parent. Cependant il repère l'objectif de la réussite des enfants et celui d'éducation partagée.

De plus, d'après le bénéficiaire, le dispositif prend son sens dans l'accompagnement des parents et leur intégration.

Finalement, le PENA ne relève pas les grandes valeurs de la République dans le dispositif OEPRE (liberté, égalité, fraternité).

En conclusion de l'analyse nous constatons que l'ensemble des détenteurs d'enjeux ont repéré les objectifs que nous avons mis en exergue dans notre recherche, soit la réussite et la coéducation. Nous repérons cependant que parmi les trois volets institutionnels du dispositif, celui de la connaissance et assimilation des valeurs de la République n'a pas été repéré par la catégorie « bénéficiaire » des détenteurs d'enjeux.

En outre, même si nous n'avions pas d'objet de comparaison, il nous semblait intéressant de faire ressortir le sens donné au dispositif et les valeurs qu'il porte afin d'avoir une image de la représentation que les acteurs ont du dispositif. Il est notamment intéressant de remarquer que les sens « Accompagnement à l'intégration », « Création de liens et communication » et « Développement de la confiance » sont les plus cités (2 fois chacun). La dimension sociale entoure donc le dispositif OEPRE d'après l'analyse de ces discours, tandis qu'aucun acteur ne fait référence à un sens d'ordre scolaire ou éducatif. La valeur « solidarité » est d'ailleurs citée par l'ensemble des catégories de détenteurs d'enjeux.

Nous nous intéresserons ensuite à l'explicitation des objectifs de réussite puis de coéducation repérés au cours de notre recherche et confirmés par cette analyse.

3. La réussite des enfants

Nous venons ainsi d'établir que la réussite correspond à l'un des objectifs du dispositif lui-même intitulé « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ». Cependant, « réussir » est un terme ouvert à de nombreuses interprétations. Nous tenterons, ici, de faire

émerger le sens qui est donné à ce terme pour chacune des catégories de détenteurs d'enjeux afin de construire une analyse cohérente qui nous permettra, par la suite, de vérifier l'effectivité de la réussite dans le dispositif OEPRE sur notre terrain de recherche.

3.1. Définition de la réussite...

Au cours de notre cadrage théorique, nous avons fait ressortir la notion de réussite scolaire, basée sur les résultats scolaires ainsi que celle de réussite éducative, plus globale. Qu'entendent alors les détenteurs d'enjeux par la réussite ? Nous essaierons de répondre à cette question en analysant le discours des détenteurs d'enjeux que nous avons rencontrés.

3.1.1. ... selon les commanditaires

Nous présenterons puis analyserons, ici, les définitions de la réussite données par les commanditaires.

Monsieur le Principal du collège propose deux définitions de la réussite¹⁶. Dans un premier temps, il explique qu'« en tant que chef d'établissement, la réussite des enfants ça va être bien-sûr la réussite scolaire, de, la future insertion professionnelle etc. ». En outre, il précise que définir le terme de réussite « vient faire écho à ce qu'on est à titre individuel » et que « la définition de la réussite que [il aura], va peut-être pas être la même de celle d'un collègue ». Dans un second temps, il définit donc à titre personnel, que « derrière la réussite, [il voit] plutôt une notion d'épanouissement (...) c'est que chacun soit un peu acteur de sa vie, ne la subisse pas, puisse être dans une démarche d'autonomie et puis, puisse être dans une démarche d'évolution constructive et progressive ». Il appuie cette idée en expliquant que « chacun sa voie, chacun son évolution, chacun ses progrès (...) et c'est avant tout une notion d'épanouissement et de bien-être dans sa vie tout court ». Néanmoins, le chef d'établissement « [aurait] même tendance, à titre individuel, à réfuter » ce terme puisque, selon ses dires, il « y [voit] toujours un peu cette notion de performance ». Or il rappelle que « même dans le cadre de l'Éducation nationale, on peut être dans l'échec et ensuite très bien réussir sa vie parce

16 Cf. Annexe n°8 : Retranscription des entretiens. Entretien avec Monsieur le Principal du collège, p. 10, 11 et 15.

qu'il y a aussi la formation continue puis chacun aussi peut évoluer à son rythme ». En effet, le collège étant situé dans un quartier politique de la Ville, il précise que « surtout sur ce type de territoire, on a des familles, on a des élèves qui ont des parcours de vie, sur lesquels on peut tout à fait entendre le fait que se mobiliser autour du scolaire c'est quand même un petit peu délicat ». Finalement, le chef d'établissement admet que le dispositif OEPRE permet la « valorisation aussi de la réussite des enfants, notamment, même d'un point de vue scolaire mais pas juste dans les résultats, donc on est sur des actions fortes là-dessus ».

En parallèle, l'IAA considère la réussite comme « à la fois par rapport à l'apprentissage de la langue mais aussi par rapport à la connaissance de, du fonctionnement de l'école et de notre institution. ». Définition complétée par la CMPV qui précise que la réussite fait référence « aussi à la poursuite des études »¹⁷.

Nous repérons alors au sein de la catégorie des commanditaires une dissonance de discours puisque si tous les trois sont d'accord pour imputer une dimension scolaire (3 références : « réussite scolaire », « résultats », « poursuite d'études ») et éducative (3 références : « insertion professionnelle », « apprentissage de la langue », « connaissance de, du fonctionnement de l'école et de notre institution ») à la réussite des élèves, seul le chef d'établissement développe la dimension d'« épanouissement » de l'enfant (1 référence), notamment par la favorisation de son autonomie et de son évolution (2 références : « démarche d'autonomie », « démarche d'évolution constructive et progressive »).

3.1.2. ... selon les administratrices

Nous présenterons puis analyserons, ici, les définitions de la réussite données par les administratrices.

La professeure de FLE avoue qu'il lui est difficile de définir la notion de réussite. Elle se pose notamment la question « Réussir, la réussite des enfants à l'école quoi, euh (souffle) à l'école ou plus largement ? ». Elle exprime tout de même que, d'après elle, réussir « c'est amener son enfant à avoir une scolarité correcte pour qu'il puisse après choisir un métier qui lui

¹⁷ Cf. Annexe n°8 : Retranscription des entretiens. Entretien avec Madame l'Inspectrice académique adjointe de Haute Garonne et Madame la chargée de mission politique de la Ville, pôle éducation prioritaire et politique de la Ville (DSDEN 31), p. 3 et 4.

convient. ». Argument qu'elle renforce en précisant que « c'est plus euh, être un élève, savoir être un élève à l'école, pour pouvoir faire des choix conscients en troisième, après le bac, voilà. Pour moi c'est ça la réussite ». Elle apporte également une autre dimension à la définition de la réussite, une dimension d'épanouissement personnel, en précisant qu'« après l'autre côté de la réussite, c'est-à-dire la réussite, le développement personnel de l'enfant, le fait qu'il devienne un futur citoyen de la République ». Elle complète pourtant cette définition en se demandant « est-ce que la réussite scolaire des enfants elle passe pas aussi par l'ouverture culturelle des parents ? Par l'ouverture, par la réussite sociale, enfin sociale (...) des parents ? »¹⁸.

Pour la CPE, « chacun a (...) une explication différente de ce que c'est réussir ». Elle considère, pour sa part, que « pour un enfant, réussir c'est avoir de bonnes notes, réussir c'est comprendre ce que l'autre dit, réussir c'est parler vite le français » mais c'est également « les aider à réussir leur scolarité, leur orientation, heu réussir en fait le fait qu'ils soient ici, ils sont en France ». Une ouverture est également faite par la CPE qui estime que « la réussite ça veut dire que le parent devient partie prenante hein de la réussite de son enfant euh et pour qu'il soit partie prenante il faut qu'il comprenne ce qu'on attend de lui »¹⁹.

La dimension scolaire est donc très forte dans la définition que donnent les administratrices de la réussite (4 références : « avoir une scolarité correcte », « savoir être un élève à l'école », « avoir de bonnes notes », « réussir leur scolarité »). Cependant la notion d'inscription dans l'avenir ressort également dans les deux discours (3 références : « faire des choix conscients en troisième, après le bac », « réussir (...) leur orientation », « voilà. Réussir en fait le fait qu'ils soient ici, ils sont en France »), ainsi que celle de l'épanouissement personnel (1 référence : « le développement personnel de l'enfant, le fait qu'il devienne un futur citoyen de la République »). Enfin, les deux administratrices intègrent la réussite de l'environnement familial de l'enfant comme facteur favorisant, ou pouvant favoriser, la réussite de leurs enfants (2 références : « est-ce que la réussite scolaire des enfants elle passe pas aussi par l'ouverture culturelle des parents ? Par (...) la réussite sociale, enfin sociale (...) des parents ? », « la réussite ça veut dire que le parent devient partie prenante (...) de la réussite de son enfant »).

18 Cf. Annexe n°8 : Retranscription des entretiens. Entretien avec Madame la professeure de Français Langue Étrangère, p. 2 et 21.

19 Cf. Annexe n°8 : Retranscription des entretiens. Entretien avec Madame la Conseillère Principale d'Éducation, p. 2 et 3.

3.1.3. ... selon le bénéficiaire

Nous présenterons puis analyserons, ici, la définition de la réussite donnée par le bénéficiaire.

Le parent interrogé entend la réussite des enfants comme une réussite « scolaire ». Il précise également que, « la scolarité c'est l'avenir des enfants, le futur et tout ». Selon lui, si elle ne dépend pas des parents puisque « c'est pas pour [eux] », la réussite des enfants impactent pourtant ces derniers puisque « si les enfants ils réussissent c'est [eux] aussi [qui réussissent] »²⁰.

Si la dimension scolaire (2 références : « scolaire », « la scolarité ») ressort donc de cette définition, le PENA n'omet cependant pas de préciser que la réussite comprend une inscription dans l'avenir (1 référence : « c'est l'avenir des enfants, le futur et tout ») ainsi qu'une prise en compte de l'influence de cette réussite sur l'environnement familial de l'enfant (1 référence : « si les enfants ils réussissent c'est nous aussi on réussi. »).

Nous avons choisi de réaliser un tableau d'occurrence pour faire ressortir les termes et notions associé.e.s à la réussite selon les catégories de détenteurs d'enjeux ainsi que le nombre de fois où il en est fait références dans leur discours.

Termes et notions associé.e.s	Nombre de références			TOTAL
	Commanditaires	Administratrices	Bénéficiaire	
Dimension scolaire	3	4	2	9
Dimension éducative	3	0	0	3
Épanouissement	1	1	0	2
Autonomie et évolution	2	0	0	2
Avenir	0	3	1	4
Environnement familial	0	2	2	4

Tableau 10 : Synthèse des termes et notions associé.e.s à la « réussite » par les détenteurs d'enjeux

20 Cf. Annexe n°8 : Retranscription des entretiens. Entretien avec un parent, p. 2.

Nous notons donc que la réussite des enfants est principalement associée à la réussite scolaire de l'élève par les détenteurs d'enjeux (9 références). De plus, la dimension scolaire est la seule à avoir été citée par l'ensemble des détenteurs d'enjeux. S'agissant de la notion sur laquelle s'accordent l'ensemble des détenteurs d'enjeux, nous retiendrons donc cette notion de réussite scolaire.

Il s'agira, dans la suite de notre analyse, de déterminer si cette réussite scolaire est effectivement développée par le dispositif OEPRE.

3.2. Effectivité de la réussite des enfants dans le dispositif OEPRE

Nous avons précédemment démontré que l'ensemble des détenteurs d'enjeux repèrent la réussite scolaire des enfants comme l'un des objectifs du dispositif OEPRE. Nous chercherons, ici à vérifier si, au-delà d'un objectif, la réussite scolaire des enfants est effectivement favorisée par le dispositif sur notre terrain de recherche. Pour cela, nous baserons notre analyse sur le discours des détenteurs d'enjeux que nous avons interrogés.

Selon l'IAA et la CMPV, « la réussite des enfants on la voit par l'implication des parents dans ces cours-là. » [*en référence au cours dispensés dans le cadre du dispositif*]²¹ tandis que la professeure de français avoue ne pas être sûre « qu'un parent qui suive une année ce dispositif soit, soit amené à, enfin soit capable de faire réussir son enfant à l'école. Après il peut être, il peut l'aider. ». Elle se demande d'ailleurs « est-ce qu'il peut l'amener à réussir ? Je pense que la réussite elle dépend pas que de ça. Elle dépend pas que de l'investissement des parents. Elle dépend beaucoup de ça, c'est sûr, mais pas que. (...) Donc je pense que c'est un peu idyllique cette vision de la réussite des enfants à travers un dispositif »²². Un désaccord existe donc entre certains des commanditaires et l'une des administratrices sur l'effet réel du dispositif dans l'accompagnement de l'enfant vers la réussite scolaire par les parents

21 Cf. Annexe n°8 : Retranscription des entretiens. Entretien avec Madame l'Inspectrice académique adjointe de Haute Garonne et Madame la chargée de mission politique de la Ville, pôle éducation prioritaire et politique de la Ville (DSDEN 31), p. 3.

22 Cf. Annexe n°8 : Retranscription des entretiens. Entretien avec Madame la professeure de Français Langue Étrangère, p. 2.

bénéficiaires. Il est alors intéressant de s'intéresser au discours du parent que nous avons rencontré qui affirme, quant à lui, qu'au-delà d'apprendre à parler français, le dispositif lui apporte une aide dans l'accompagnement de son enfant²³ sans pour autant préciser si l'accompagnement en question est d'ordre scolaire (devoirs à la maison par exemple) ou pédagogique (comportement par exemple).

Les éléments que nous avons fait émerger concernant l'effectivité perçue de l'aide à la réussite scolaire apportée aux parents par le dispositif, ne nous permettent pas de conclure de façon franche cette partie. Néanmoins, cette analyse nous permet de faire émerger la question suivante : le dispositif OEPRE permet-il effectivement de favoriser la réussite scolaire des enfants de parents bénéficiaires ?

Après la réussite des enfants, nous nous intéresserons maintenant à la coéducation. En effet, nous cherchons à qualifier, par cette étude, la démarche de coéducation permettant d'impulser la réussite des enfants.

4. La coéducation

Lors de notre cadrage théorique, nous avons repéré la coéducation comme l'un des objectifs du dispositif OEPRE, ce qui a été confirmé par l'ensemble des détenteurs d'enjeux. Nous nous emploierons, ici, à faire émerger le sens donné à cet objectif par chacune des catégories de détenteurs d'enjeux dans le but de construire une analyse cohérente qui nous permettra, ensuite, de vérifier l'effectivité de la coéducation dans le dispositif OEPRE mis en œuvre dans le collège ciblé.

4.1. Définition de la coéducation...

La coéducation, récemment requalifiée d'éducation partagée lors de la signature du Contrat de Ville 2015, peut être envisagée de différentes manières. Nous analyserons dans cette partie le discours des détenteurs d'enjeux interrogés afin de comparer leurs définitions

23 Cf. Annexe n°8 : Retranscription des entretiens. Entretien avec un parent, p. 8.

de l'éducation partagée à celle que nous avons construite au cours de notre cadrage théorique :

La coéducation, c'est l'implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération ayant pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif et personnel.

4.1.1. ... selon les commanditaires

Nous présenterons puis analyserons, ici, les définitions de l'éducation partagée données par les commanditaires.

Pour le chef d'établissement coéduquer c'est « sortir parfois de (...) ce concept qui pouvait se révéler parfois un peu trop moralisateur où on allait faire l'école aux parents. ». Il précise en effet que « la coéducation, c'est être dans une démarche, où on va essayer ensemble, en tant qu'adultes, avec des missions qui sont complémentaires ». Il insiste, en effet, sur le positionnement de l'institution « à côté et pas en face » des parents afin d'éviter d'être « dans du coercitif exclusivement ou, ou des reproches éventuels ». Il s'agit alors « de tout mettre en œuvre pour accompagner, impulser une démarche auprès de jeunes, et donc c'est vraiment tout mettre en dynamique et en synergie ». Il est ainsi question d'alliance entre les « parents, parfois avec des partenaires associatifs, des personnels de l'établissement », afin de mettre en place une « stratégie partagée » où « l'Éducation nationale, ou [les] dispositifs, se repositionnent au même niveau que les parents » grâce à « un temps de réflexion, un temps de partage » afin d'élaborer une « stratégie constructive » pour « faire émerger chez un jeune des compétences, des qualités » dans une « démarche éducative ». Enfin, le chef d'établissement appui sur le fait que la coéducation c'est « tout partager, pour que véritablement on puisse faire émerger, en lieu et place de décider à la place d'un enfant (...) et que [le collège] se mette au service parfois des compétences et des qualités de cet enfant. ». Enfin, le chef d'établissement énonce être en accord avec notre définition²⁴.

L'IAA explique que pour elle, l'éducation partagée « c'est vraiment rendre l'école la plus explicite possible aux familles, de façon à ce qu'ils la comprennent bien pour pouvoir accompagner le mieux possible leur enfant ». La CMPV rajoute à cela qu'il s'agit également

²⁴ Cf. Annexe n°8 : Retranscription des entretiens. Entretien avec Monsieur le Principal du collège, p. 11 et 12.

de « faire en sorte qu'il y ait cette fluidité entre la famille et l'école dans l'intérêt de l'élève », « dans l'intérêt de l'enfant, de son parcours. ». Ensemble, elles relèvent le fait que l'« on se rend bien compte quand on a de bonnes relations entre école et famille ça permet d'être cohérent à la fois école et famille, on porte le même discours, vis à vis du jeune, c'est, ça donne tout son sens à l'école » et que « quand la famille et l'école ne sont pas sur les mêmes points de vue, ces divergences-là sont vraiment préjudiciables à la réussite du jeune ». Ces deux commanditaires s'accordent aussi sur l'ajout du terme « scolaire » à la définition que nous leur proposons. En effet, d'après elles, il serait nécessaire de préciser que l'éducation partagée a pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement « éducatif, scolaire et personnel » car « il y a une dimension aussi de réussite scolaire (...) dans cette éducation partagée avec les familles ». Tout en précisant que « l'éducation ce n'est pas que la scolarité », elles justifient l'ajout de ce terme par le fait que la dimension scolaire « qui est quand même incontournable pour l'insertion ensuite du jeune ou de l'enfant qui va grandir, dans la société »²⁵.

Il ressort de l'analyse des discours des commanditaires interrogés que l'éducation partagée comprend les notions d'alliance (4 références : « ensemble », « synergie », « complémentarité », « alliance »), de partage (3 références : « stratégie partagée », « partage », « tout partager »), d'égalité des postures (2 références : « même niveau que les parents », « à côté et pas en face ») et de cohérence (2 références : « être cohérent à la fois école et famille », « même discours »). Les acteurs appuient également leurs définitions sur l'importance des échanges, de la communication entre les acteurs de cette éducation partagée, notamment la famille et l'école (4 références : « rendre l'école la plus explicite possible », « qu'ils la comprennent bien », « fluidité entre la famille et l'école », « bonnes relations entre école et famille », « démarche constructive »). En outre, la dimension scolaire ressort, ici aussi, dans les discours étudiés (3 références : « scolaire », « réussite scolaire », « scolarité »). Enfin, les définitions de l'éducation partagée sont toutes axées autour du jeune, de son parcours et de son développement (9 références : « faire émerger chez le jeune des compétences et qualités », « au service des compétences et qualités de cet enfant », « intérêt

25 Cf. Annexe n°8 : Retranscription des entretiens. Entretien avec Madame l'Inspectrice académique adjointe de Haute Garonne et Madame la chargée de mission politique de la Ville, pôle éducation prioritaire et politique de la Ville (DSDEN 31), p. 5, 6 et 7.

de l'enfant », « intérêt de l'enfant, de son parcours », « accompagner le jeune », « accompagner leur enfant », « vis à vis du jeune », « réussite du jeune », « insertion (...) du jeune ou de l'enfant qui va grandir »).

4.1.2. ... selon les administratrices

Nous présenterons puis analyserons, ici, les définitions de l'éducation partagée données par les administratrices.

Selon la professeure de FLE²⁶ coéduquer c'est « construire avec les parents », c'est également « l'école et les parents qui vont dans le même sens c'est-à-dire la réussite scolaire, en fait, la réussite scolaire qui pourra ouvrir des portes aux enfants ». Elle explique que même si le scolaire reste le rôle premier de l'école, « l'éducation pour [elle] c'est pas que le scolaire », et que « l'idée c'est quand même la coéducation et aujourd'hui dans nos quartiers à nous la coéducation c'est pas seulement l'école quoi, c'est aussi pleins d'autres choses ». En effet, la professeure de FLE explique « que les enseignants [sont] éducateurs, parce que, parce qu'on parfois les parents sont absents, parce que parfois les parents ont pas le temps ». Il est donc important que « l'école puisse compter sur les parents et que les parents puisse prendre le relais avec l'école aussi. Et que nous école, enfin enseignants, ou et institution scolaire, on soit capable d'aider les parents aussi dans l'éducation de leurs enfants », c'est-à-dire « que l'école et, et les parents on éduque les enfants ». Madame Y. G. ajoute que si l'école apprend à l'enfant à « être un élève et à pouvoir savoir lire, écrire, compter correctement et à pouvoir faire des études éventuellement. », les parents, quant à eux, « c'est aussi tout le reste (...) être un citoyen, savoir se comporter en société, savoir argumenter, savoir réfléchir, savoir penser, voilà. Pour moi c'est ça. Ce qui est plutôt le rôle des parents. ». Elle avoue cependant qu'« aujourd'hui c'est un peu mélanger quoi. C'est-à-dire que l'école fait aussi ça » car « les parents ont aussi besoin de notre aide là-dessus. Ils ne savent pas forcément comment aider leurs enfants dedans, ils ne savent pas forcément comment apprendre à leurs enfants tout un tas de chose que nous, nous vu qu'on est extérieurs à ça, on est pas dans le cercle familial, on peut peut-être les aider. ». Selon elle, il est donc nécessaire de mettre en œuvre une éducation partagée, d'« avoir le même discours, et école, et parents », d'« essayer de voir avec chaque

26 Cf. Annexe n°8 : Retranscription des entretiens. Entretien avec Madame la professeure de Français Langue Étrangère, p. 2 et 3.

famille, qu'est-ce qui est important pour leur enfant et aller dans le même sens. ». Elle nous affirme donc être en accord avec notre définition.

Pour N. G., la CPE du collège, l'éducation partagée « c'est la coopération, c'est le travail ensemble, c'est ça coéducation c'est le travail ensemble avec les familles ». En effet elle appuie le fait que « c'est (...) les faire participer à toutes, à tous les moments de, de la vie de leur enfant, toute la vie scolaire de leur enfant, que ce soit pour une inscription, pour une décision, pour un, une orientation, pour une décision par rapport à une option ou pas ». Comme la professeure de FLE, elle remarque qu'« autrefois les parents éduquaient, l'École instruisait » mais que « depuis quelques années, on s'est rendus compte que on ne peut pas aider les élèves si on ne travaille pas avec les parents, voilà, dans une démarche de coéducation ». Il s'agit alors d'« accompagner la famille euh c'est plus qu'accompagner, c'est travailler ensemble (...) on travaille ensemble pour faire réussir l'enfant ». La CPE explique que, selon elle, l'éducation partagée signifie qu'il n'« y a pas cette barrière entre l'École et la famille » car « on est égaux la famille et nous » (l'école). Cela sous-entend également, d'après elle, qu'à l'école « on coéduque dans le respect du, des familles mais on travaille en confiance et on travaille cette confiance parce que c'est pas acquis ». De façon plus spécifique, elle développe le fait que « cette coéducation est très importante de façons générale et encore plus pour ces parents qui viennent d'arriver en France et qui découvrent un système qui est complètement différent du pays où ils vivaient ». Elle valide alors la définition que nous lui soumettons²⁷.

Les administratrices, en accord avec notre définition, relèvent également la dimension scolaire (3 références : « réussite scolaire », « être un élève », « savoir lire, écrire, compter correctement et à pouvoir faire des études éventuellement. ») de l'éducation partagée et pointe le fait qu'il s'agit de mettre l'enfant au centre de cette démarche (2 références : « ouvrir des portes aux enfants », « ce qui est important pour leur enfant »). Pour qu'une éducation partagée soit possible les administratrices s'accordent à dire que la frontière entre le rôle des parents (2 références : « le rôle des parents », « autrefois les parents éduquaient ») et celui des enseignants, et plus largement de l'École, (5 références : autrefois (...) l'École

27 Cf. Annexe n°8 : Retranscription des entretiens. Entretien avec Madame la Conseillère Principale d'Éducation, p. 3 et 4.

instruisait », « les enseignants [sont] éducateurs », « aider les parents aussi dans l'éducation de leurs enfants », « les parents ont aussi besoin de notre aide là-dessus », « on peut peut-être les aider. ») devient de plus en plus floue. En effet, il s'agit désormais pour les acteurs de cette éducation partagée de travailler ensemble, de coopérer (6 références : « construire avec les parents », « l'école et, et les parents on éduque les enfants », « c'est la coopération, c'est le travail ensemble », « on ne peut pas aider les élèves si on ne travaille pas avec les parents », « l'école puisse compter sur les parents et que les parents puisse prendre le relais avec l'école », « on est égaux la famille et nous ») en cohérence (3 références : « l'école et les parents qui vont dans le même sens », « avoir le même discours, et école, et parents », « aller dans le même sens. »), dans le respect (1 référence : « respect du, des familles ») et la confiance (1 référence : « on travaille en confiance et on travaille cette confiance »).

4.1.3. ... selon le bénéficiaire

La notion de « coéducation » n'étant pas connue du parent interrogé, nous la lui avons présentée de la manière suivante²⁸ :

la coéducation, c'est l'implication des acteurs éducatifs, donc les acteurs éducatifs se sont les enseignants, tous les gens qui travaillent dans l'établissement et les parents, donc l'implication de tout le monde, dans un projet de coopération, c'est à dire de travail ensemble, qui a pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif et personnel. Parce que du coup la coéducation ce n'est pas seulement pour l'éducation scolaire, mais l'éducation de façon générale, ce n'est pas qu'à l'école²⁹.

Nous lui avons ensuite demandé son avis quant à cette définition. Sa réponse a alors été « C'est pas que l'école, oui. ». Nous considérons que par cette réponse, bien que très courte, le parent repère la dimension éducative au sens large du terme, c'est-à-dire que l'éducation de l'enfant ne relève pas seulement de l'École mais, nous comprenons, également de l'environnement familial de l'enfant. Nous considérons ainsi la dimension d'alliance éducative (1 référence : « pas que l'école »). Le parent n'a ainsi pas réfuté notre définition et a, d'autant plus, pris appui sur celle-ci pour nous donner sa réponse quant à sa définition

28 Les termes en italiques sont les termes de la définition que nous avons établie.

29 Cf. Annexe n°8 : Retranscription des entretiens. Entretien avec un parent, p. 2.

personnelle de l'éducation partagée. Nous considérons donc que son avis est favorable à notre proposition.

Nous avons choisi de réaliser un tableau d'occurrence pour faire ressortir les termes, notions associé.e.s à l'éducation partagée, selon les catégories de détenteurs d'enjeux ainsi que le nombre de fois où il y est fait références dans leurs discours.

Termes et notions associé.e.s	Nombre de références			TOTAL
	Commanditaires	Administratrices	Bénéficiaire	
Alliance éducative, coopération, partage	7	6	1	14
Enfant, jeune	9	2	0	11
Postures et rôles des acteurs	2	7	0	9
Dimension scolaire	3	3	0	6
Cohérence des discours	2	3	0	5
Échanges, communication entre les acteurs	4	0	0	4
Respect	0	1	0	1
Confiance	0	1	0	1

Tableau 11 : Synthèse des termes et notions associé.e.s à la l'éducation partagée par les détenteurs d'enjeux

L'importance de la coopération des acteurs dans la coéducation est mise en évidence par le grand nombre de références à celle-ci dans les discours et par le fait qu'il s'agit de l'unique notion repérée par l'ensemble des détenteurs d'enjeux. L'enfant, le jeune est également cité de nombreuses fois par les détenteurs d'enjeux comme élément central de cette coéducation.

En conclusion, nous pouvons confirmer notre définition en y apportant cependant deux modifications. Tout d'abord, nous transformerons le terme « coéducation » en « éducation partagée », puisque, comme l'a relevé la CMPV de la DSDEN31, ce terme « plus large » a été

officialisé par la signature du nouveau contrat de Ville en 2015 à Toulouse. De plus, nous ajouterons le terme « scolaire » concernant les qualificatifs de développement de l'enfant, comme proposé par l'IAA de la DSDEN31, idée renforcée par l'analyse des discours des détenteurs d'enjeux. Voici donc notre définition de l'éducation partagée mise à jour à l'aune des discours analysés :

L'éducation partagée, c'est l'implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération, qui a pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif, scolaire et personnel.

Nous choisissons de ne pas introduire les notions de postures et rôles des acteurs et de cohérence des discours, pourtant significativement présents dans les discours, car il nous semble que ces derniers renvoient plutôt aux manières de mettre en œuvre l'éducation partagée, plutôt qu'à l'objet de cette dernière.

Après avoir défini l'éducation partagée, il nous intéresse désormais de vérifier son effectivité au sein du dispositif OEPRE du collège étudié.

4.2. Effectivité de la coéducation dans le dispositif OEPRE...

Nous avons précédemment démontré que l'ensemble des détenteurs d'enjeux repèrent l'éducation partagée comme l'un des objectifs du dispositif OEPRE. Nous chercherons ici à vérifier si, au-delà d'un objectif, l'éducation partagée est effectivement favorisée par le dispositif sur notre terrain de recherche. Pour cela, nous analyserons le discours des détenteurs d'enjeux interrogés.

4.2.1. ... selon les commanditaires

Afin de vérifier s'il y a bien coéducation selon les commanditaires, nous nous baserons sur notre cadrage théorique, en cherchant à déterminer si, d'après leurs discours, il y a effectivement de la coopération entre les familles et l'École, une culture commune à ces derniers ainsi qu'une implication de l'ensemble des détenteurs d'enjeux.

4.2.1.1. Coopération entre familles et École

Notre cadre théorique relève quatre éléments composant la coopération des acteurs : agir de façon complémentaire en prenant appui sur les ressources et les compétences de tous les membres du groupe ; communiquer, échanger, construire un discours cohérent ; résoudre ensemble les difficultés éducatives ; agir dans la confiance et le respect.

Nous avons réalisé un tableau catégorisant le discours des commanditaires en fonction de ces éléments afin d'établir l'effectivité de la coopération de ces acteurs³⁰. Ce tableau nous permet de confirmer que les commanditaires repèrent effectivement ces quatre éléments. Nous pouvons donc conclure que, selon les commanditaires, la coopération entre familles et École est effective au sein du dispositif OEPRE dans l'établissement ciblé par notre étude.

4.2.1.2. Culture commune aux familles et à l'École

Notre cadrage théorique nous a permis de définir que la culture commune aux familles et à l'École se concrétise par la conjugaison du partage de l'espace et des règles éducatives avec l'accessibilité des procédures liées à cet environnement scolaire.

Comme pour la partie précédente, nous avons réalisé un tableau catégorisant le discours des commanditaires en fonction de ces éléments afin d'établir l'effectivité de la culture commune aux familles et à l'École selon ces acteurs. Ce tableau nous permet de confirmer que les commanditaires repèrent effectivement ces deux éléments. Nous pouvons ainsi conclure que, selon eux, la culture commune aux familles et à l'École est effective au sein du dispositif OEPRE dans l'établissement ciblé par notre étude.

4.2.1.3. Implication des acteurs

Les commanditaires étant des professionnels agissant dans le cadre du dispositif, nous nous appuyerons sur la théorie de l'implication professionnelle développée par Mias (1998, 2005, 2010) afin de déterminer si l'implication des commanditaires est effective. Nous chercherons donc à savoir si, pour ces acteurs, leurs interactions au sein du dispositif OEPRE ont un sens avec les contextes et les collectifs dans lesquels ils évoluent, s'ils y perçoivent des

30 Cf. Annexe n° 9: Catégorisation - Effectivité de la coéducation dans le dispositif OEPRE

repères historiques, identitaires et représentationnels et s'ils éprouvent un sentiment de contrôle de leurs actions.

Ici encore, nous avons réalisé un tableau catégorisant le discours des commanditaires en fonction de ces éléments afin d'établir l'effectivité de l'implication de ces acteurs. Nous avons pu repérer le sens donné par les commanditaires aux contextes dans lesquels ils évoluent, les repères historiques, identitaires et représentationnels en lien avec le dispositif ainsi que des éléments justifiant d'un sentiment de contrôle de leurs actions. Nous pouvons ainsi conclure à une implication effective de ces acteurs au sein du dispositif OEPRE dans l'établissement ciblé par notre étude.

En somme, l'ensemble de ces éléments analysés nous permettent d'avancer que, d'après les discours des commanditaires, le dispositif OEPRE favorise effectivement l'éducation partagée au sein de l'établissement secondaire étudié.

4.2.2. ... selon les administratrices

Afin de vérifier s'il y a bien coéducation selon les administratrices, nous nous baserons sur notre cadrage théorique, en cherchant à déterminer si, d'après leurs discours, il y a effectivement de la coopération entre les acteurs, une culture commune à ces derniers ainsi qu'une implication de leur part. Nous reprendrons les outils d'analyse utilisés précédemment pour vérifier l'effectivité de ces trois indicateurs³¹.

4.2.2.1. Coopération entre familles et École

En nous appuyant sur le tableau que nous pouvons confirmer que les commanditaires repèrent effectivement les quatre éléments que nous avons précédemment déterminés comme étant des indicateurs de coopération. Nous pouvons donc conclure que la coopération entre familles et École est effective pour les deux administratrices.

31 Cf Annexe n° 9: Catégorisation - Effectivité de la coéducation dans le dispositif OEPRE

4.2.2.2. Culture commune aux familles et à l'École

D'après ce même tableau, nous pouvons confirmer que les commanditaires repèrent les deux éléments nous avons précédemment déterminé comme étant des indicateurs de culture commune aux familles et à l'École. Nous pouvons ainsi conclure que les administratrices considèrent cette culture commune comme effective.

4.2.2.3. Implication des acteurs

En revanche, nous constatons, suite à la réalisation de ce tableau, que le sentiment de contrôle des deux administratrices n'est pas effectif. En effet, elles évoquent à plusieurs reprises le fait de ne pas avoir assez de temps ou de capacités pour réaliser, de façon satisfaisante, leurs missions au sein du dispositif. De plus, la professeure de FLE exprime plusieurs fois la difficulté qu'elle éprouve à trouver sa place dans ce dispositif, questionnant ainsi ses repères identitaires. En outre, les deux administratrices reconnaissent un manque d'implication de la part des parents, notamment par leur absentéisme (parfois justifiable par le fait d'un quotidien incertain) et leur difficulté à investir et s'approprier le dispositif OEPRE.

Nous pouvons ainsi conclure que les administratrices ne considèrent pas l'implication des acteurs du dispositif comme effective.

En somme, l'ensemble de ces éléments analysés nous permettent d'avancer que, d'après les discours des administratrices, l'éducation partagée n'est pas effective au sein du dispositif OEPRE mis en œuvre dans l'établissement secondaire étudié.

4.2.3. ... selon le bénéficiaire

Afin de vérifier s'il y a bien coéducation selon le bénéficiaire, nous nous baserons sur notre cadrage théorique, en cherchant à déterminer si, d'après son discours, il y a effectivement de la coopération entre les acteurs, une culture commune à ces derniers ainsi qu'une implication de leur part. Nous reprendrons les outils d'analyse utilisés précédemment pour vérifier l'effectivité de ces trois indicateurs³².

32 Cf Annexe n° 9: Catégorisation - Effectivité de la coéducation dans le dispositif OEPRE

4.2.3.1. Coopération entre familles et École

En nous appuyant sur le tableau nous pouvons confirmer que le bénéficiaire repère effectivement les quatre éléments que nous avons précédemment déterminé comme étant des indicateurs de coopération. Nous remarquons cependant qu'il n'y a que peu d'actions de sa part qui ont été citées (proposition de modification d'une méthode d'apprentissage). Nous pouvons malgré tout conclure que la coopération entre familles et École est effective pour le parent.

4.2.3.2. Culture commune aux familles et à l'École

D'après notre tableau, nous confirmons que le bénéficiaire repère les deux éléments que nous avons précédemment déterminé comme étant des indicateurs de culture commune aux familles et à l'École. Nous pouvons ainsi conclure qu'il considère cette culture commune comme effective.

4.2.3.3. Implication des acteurs

Au vu des éléments recueillis, nous constatons que le sentiment de contrôle du bénéficiaire n'est pas effectif. En effet, le parent avoue un manque de régularité dans sa présence au cours. Même s'il évoque des raisons personnelles, il avoue cependant apprécier cette liberté. Cela confirme donc le discours des administratrices. En outre, le parent se considère lui-même comme un élève, ce qui démontre une position plutôt passive dans l'apprentissage et donc une implication moindre. Nous pouvons ainsi conclure que le bénéficiaire ne considère pas son implication comme réellement effective.

En somme, l'ensemble de ces éléments analysés nous permettent d'avancer que, d'après le discours du bénéficiaire, l'éducation partagée n'est pas effective au sein du dispositif OEPRE mis en œuvre dans l'établissement secondaire étudié.

Nous pouvons donc, au vu des éléments ressortant de notre analyse, annoncer que l'éducation partagée n'est pas effective au sein du dispositif OEPRE mis en place sur notre terrain de

recherche. En effet, il semblerait que l'implication des administratrices soit fragile, en cause leur difficulté à trouver leur place dans la mise en œuvre de ce dispositif. De plus celle des parents semble également légère, notamment concernant leur assiduité aux sessions du dispositif tout au long de l'année, remise en cause par les administratrices et le bénéficiaire.

Nous avons donc démontré que l'objectif d'éducation partagée n'a pas été atteint par le dispositif étudié. Si nous considérons les objectifs du dispositif OEPRE repérés par les détenteurs d'enjeux comme des attentes initiales et les résultats de nos analyses comme effets réels perçus, il nous semble correcte d'annoncer que les effets perçus ne correspondent pas aux attentes initiales des acteurs. Cependant, d'autres effets ont été perçus par les acteurs, des effets qui n'avaient pas été envisagés que nous qualifierons donc d'effets non-escomptés. Nous les présentons ci-dessous.

6. Effets non-escomptés du dispositif OEPRE

Nous présenterons, ici, les effets non-escomptés de la mise en place du dispositif OEPRE sur notre terrain de recherche. Nous avons établi un tableau les regroupant afin d'en ressortir une catégorisation³³. Nous avons ensuite réalisé le tableau synthétique suivant :

33 Cf. Annexe n°10 : Catégorisation - Effets non-escomptés du dispositif OEPRE repérés par les acteurs

	Chef d'établissement	IAA et CMPV	Professeure de FLE	CPE	Parent
Evolution de la posture professionnelle des enseignants	X			X	
Création de lien social entre parents		X			X
Implication des parents dans la vie de l'établissement scolaire		X			
Création d'une identité plus locale du dispositif		X			
Croissance importante du dispositif		X			
Désengagement des parents		X	X	X	X
Moment de liberté pour les mères de famille	X		X	X	
Temps unique de pratique du français			X		
Suivi administratif et social des familles			X		X
Absence remarquée de pères de famille	X	X	X	X	X

Tableau 12 : Synthèse de la catégorisation des effets non-escomptés repérés par les acteurs

Nous pouvons remarquer que l'absence des pères de familles à été remarqué par l'ensemble des acteurs du dispositif comme un effet non-escompté. D'après les administratrices, il s'agirait tout simplement du fait que les pères ont généralement plus facilement accès à l'emploi et gèrent moins les tâches familiales et éducatives qui reviennent aux mères de familles. Le parent interrogé explique aussi que certains pères de famille ont pu être intéressés par le dispositif mais que la présence exclusive de femmes les a dissuadé d'y revenir.

La majorité des acteurs repèrent également le manque d'assiduité des parents bénéficiaires, déjà relevé dans une analyse précédente.

Enfin, trois discours sur cinq (nous considérons les discours de l'IAA et de la CMPV comme étant commun car recueillis de façon collective) ont mis en avant le fait que le dispositif OEPRE offre aux mères de famille un moment de liberté dans leur quotidien, un moment où leur rôle de mère et d'épouse est mit entre parenthèse pour laisser la place à celui de femme, d'étudiante.

Nous considérons que la mise à jour de ces effets non-escomptés pourrait offrir de nouvelles perspectives de lecture du dispositif OEPRE et de ces effets réels.

Synthèse

Grâce à cette analyse de discours, nous avons pu vérifier que les objectifs institutionnels du dispositif OEPRE étaient globalement repérés par ces détenteurs d'enjeux. De plus, nous avons démontré que les objectifs de réussite et de coéducation que nous avons fait ressortir au cours de notre cadrage théorique sont également repérés par ces derniers.

Nous nous sommes ensuite intéressée plus particulièrement à ces deux derniers objectifs dont nous avons établi une définition grâce à l'analyse des discours retranscrits. Nous avons ainsi pu établir que la réussite recherchée par le dispositif est qualifiée de manière générale par les détenteurs d'enjeux comme une réussite scolaire. Nous avons, en outre, retravailler notre définition de la coéducation et l'avons fait évoluer grâce à l'analyse des discours des personnes interrogées. Nous parlons désormais d'éducation partagée que nous définissons ainsi : *L'éducation partagée, c'est l'implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération, qui a pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif, scolaire et personnel.*

Nous avons ensuite cherché à vérifier l'effectivité de cette réussite éducative et de cette éducation partagée au sein du dispositif mis en place sur notre terrain de recherche. Ainsi, nous avons fait ressortir qu'aucun de ces deux objectifs n'est atteint, bien que les acteurs s'accordent pour dire qu'ils sont tout de même visés³⁴ par la mise en œuvre du dispositif

34 Cf. Annexe n°8 : Retranscription des entretiens. Entretien avec Madame l'Inspectrice académique adjointe de Haute Garonne et Madame la chargée de mission politique de la Ville, pôle éducation prioritaire et politique de la Ville (DSDEN 31), p. 6.

OEPRE. Si nous considérons que « la notion d'efficacité renvoie traditionnellement à la capacité d'une personne ou d'un programme à atteindre des objectifs préalablement établis. » (Dumay et Dupriez, 2009), nous pouvons alors annoncer que le dispositif OEPRE, mis en œuvre au sein de l'établissement scolaire étudié, n'est pas efficace au vu des objectifs de réussite scolaire et d'éducation partagée.

Finalement, nous avons choisi de faire ressortir, au cours de notre analyse, les effets non-escomptés de ce dispositif afin d'entrevoir de nouvelles perspectives de lecture du dispositif.

Conclusion générale et discussion

La rédaction de ce mémoire de recherche nous a permis de réaliser l'évaluation du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » mis en place dans l'établissement au sein duquel nous avons réalisé notre stage. Nous avons choisi de cibler notre évaluation de façon à chercher à répondre à la question de recherche suivante : *Le dispositif OEPRE permet-il de favoriser la réussite des élèves en développant une coéducation entre l'équipe éducative et les parents d'élèves non-francophones ou allophones ?*

Grâce à la construction d'un cadre théorique centré sur les concepts de réussite, de coéducation et d'évaluation, nous avons pu élaborer des indicateurs qui nous ont été utiles pour la réalisation de nos grilles d'entretiens semi-directifs. Une fois soumis aux détenteurs d'enjeux que nous avons repérés (commanditaire, administratrices et bénéficiaire du dispositif) nous avons réalisé une analyse des données recueillies qui nous a permis de répondre aux questions générales soulevées par notre recherche. Les résultats, détaillés ci-dessus, nous permettent finalement d'annoncer que la réussite scolaire et l'éducation partagée ne sont pas rendus effectifs par le dispositif OEPRE étudié.

Ces résultats nous permettent donc de répondre à notre question de recherche : le dispositif OEPRE, **ne permet pas** de développer une coéducation entre l'équipe éducative et les parents d'élèves non-francophones ou allophones dans la volonté de favoriser la réussite des élèves. Nous nuancions tout de même ce résultat car la favorisation de la réussite des élèves par le dispositif n'a pas été étudiée. En effet, nous nous sommes uniquement concentrée sur l'évaluation de son effectivité. De plus, ce résultat se base sur les discours de six acteurs, ne représentant donc pas l'ensemble des acteurs impliqués dans ce dispositif. Enfin, ces résultats ont été établis par la synthèse des discours analysés et ne représentent donc pas l'avis des acteurs des façon individuelle mais celui, plus large, des catégories de détenteurs d'enjeux repérées.

En outre, nous souhaitons mettre en évidence les pistes de réflexion qui ont pu ressortir de notre analyse mais également, et principalement, des entretiens réalisés. Nous souhaitons effectivement aller au-delà des attentes de notre recherche (évaluation de l'éducation partagée établie par le dispositif dans l'intérêt de favoriser la réussite des enfants), en faisant émerger des pistes d'amélioration possibles dont il reviendra aux commanditaires de se saisir ou non.

Nous pouvons, pour cela, nous intéresser aux effets non-escomptés du dispositif OERPE étudié que nous avons pu faire ressortir au cours de notre analyse. Nous avons alors remarqué trois éléments : le désengagement des parents bénéficiaires au cours de l'année, l'offre d'un moment de liberté aux mères de familles ainsi que l'absence de pères de familles dans le dispositif.

Nous avons également nourri une réflexion portant sur le rôle du dispositif dans la réussite scolaire des enfants des bénéficiaires du dispositif.

De plus, au vu de notre analyse, il semblerait nécessaire de favoriser l'implication des acteurs, et notamment des bénéficiaires, au sein du dispositif afin de développer la démarche d'éducation partagée repérée par l'ensemble des acteurs comme étant l'un des objectifs de ce dispositif OEPRE.

En outre, au cours de notre présence sur le terrain, nous avons repéré la difficulté pour l'équipe éducative de communiquer avec les parents allophones. Cependant, pour permettre tout de même d'échanger avec ces parents, les équipes s'appuient, parfois, sur les enfants, devenant ainsi traducteurs. Nous pouvons donc nous poser la question de la place de l'enfant dans ce processus d'échanges entre adultes.

Enfin, ressortent de nos entrevues les réflexions et propositions d'amélioration exprimées par les acteurs concernés.

Voici, ci-après, une synthèse de ces éléments catégorisés³⁵ :

35 Cf. Annexe n°11 : Catégorisation - Pistes de réflexion et d'amélioration repérées par les acteurs

	Chef d'établ	IAA et CMPV	Prof. de FLE	CPE	PENA
Renforcement du pilotage du dispositif	X				
Alterner les outils d'apprentissage (cours utilisation des ordinateurs, sorties)		X			X
Renforcement de la cohérence des actions du territoire	X	X	X	X	
Développer et valoriser le dispositif		X		X	
Renforcer les moyens donnés au dispositif (financiers, humains, matériels)		X	X	X	
Lutter contre l'absentéisme des parents dans le dispositif		X	X	X	
Favoriser les retours de la part des bénéficiaires et des commanditaires			X		
Travailler sur les bases de français avant de réaliser des projets					X
Proposer un agencement différent des séances			X		X
Travailler en petit groupe pour profiter des erreurs des autres					X
Favoriser la pratique orale en lien avec les besoins du quotidien					X
Garder une liberté présentielle					X

Tableau 13 : Synthèse de la catégorisation des réflexions et propositions des acteurs

À la lecture de l'ensemble de ces éléments, nous avons porté notre intérêt sur l'une des pistes d'amélioration relevée par les détenteurs d'enjeux interrogés : **le renforcement de la cohérence des actions du territoire**. En effet, nous avons déjà repéré, lors de notre rencontre avec le chef d'établissement du collège où nous avons réalisé notre stage, qu'il s'agissait d'un enjeu pour l'établissement scolaire mais également pour l'ensemble du réseau dans lequel il

s'inscrit. Il est intéressant, ici, de relever la « double nature » de cette demande relevée par Bedin (1999), qui comprend une dimension émergente, c'est-à-dire la face visible de la demande justifiant l'intervention et une dimension latente, c'est-à-dire la face cachée de la demande qui « renvoie au développement d'une dynamique d'action partenariale sur la zone pilotée constituée pour l'étude » (p. 95 in Aussel, 2013, p. 26). En effet, au-delà de la demande clairement formulée par le chef d'établissement lors de notre entrevue, il s'agit également d'une demande émergeant des discours analysés des détenteurs d'enjeux interrogés (commanditaires et administratrices du dispositif OEPRE).

Nous souhaiterions ainsi prolonger notre recherche par la réalisation d'une recherche portant sur ce thème dans le cadre du Master 2 Politiques Enfance Jeunesse. Nous pourrions ainsi réfléchir au développement de la cohérence des actions menées à destination des parents allophones, voire plus largement des personnes en difficultés avec la langue française, dans le réseau ciblé par cette présente recherche. Nous envisageons alors d'entreprendre la création et l'animation d'un groupe de réflexion, constitué de l'ensemble des acteurs du réseau afin d'effectuer ce travail de coordination. Par le prolongement de notre étude dans cette direction, nous nous inscrivons dans une volonté d'accompagnement du changement ouvrant des pistes de recherche s'inscrivant dans le cadre des recherches-interventions³⁶.

Nous ressortons finalement de ce travail de recherche beaucoup de satisfaction quant à l'intérêt qu'y ont porté l'ensemble des acteurs que nous avons pu rencontrer. En effet, s'il aura été difficile de mobiliser les parents d'élèves bénéficiaires du dispositif, nous considérons les éléments que nous avons pu recueillir comme étant de grande qualité. Ces discours nous ont ainsi ouvert de nombreuses possibilités de traitement et d'analyse mais également, comme nous l'avons présenté, d'ouverture de notre étude.

Nous souhaitons désormais présenter nos résultats à l'ensemble des personnes concernées par ce dispositif au cours d'une restitution dans l'établissement scolaire, afin qu'ils puissent servir de support à un échange entre les détenteurs d'enjeux et, éventuellement, accompagner les prises de décisions futures concernant l'évolution du dispositif.

36 Cf Annexe n°12 : Fiche projet de recherche-intervention. Développement de la cohérence des actions menées à destination des parents allophones

Bibliographie

Articles

- Alava, S, (2013). *Alliances éducatives et évolution des représentations de l'aide aux devoirs*. Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF - AECSE), Laboratoire LIRDEF – EA 3749. Universités de Montpellier
- Association Soutien et Information pour l'Accès aux Droits (ASIAD) et M'Bobje, M. (2013). *L'immigration en France : histoire, réalités et enseignements...* Consulté le 04/01/2017, repéré à <http://www.ritimo.org/L-immigration-en-France-histoire-realites-et-enseignements>
- Auteur inconnu. (2004). L'Accueil et l'Intégration des nouveaux migrants. *Peer review in the Field of Social Inclusion Policies*.
- Auteur inconnu. *Immigration. Vers quels pays fuient les réfugiés syriens ?* (2015). Courrier international, Paris. Consulté le 08/01 /2017, repéré à <http://www.courrierinternational.com/grand-format/immigration-vers-quels-pays-fuient-les-refugies-syriens>
- Baby, A. (2010). *Vivement le ménage de la tour de Babel ! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative*. In Pronovost Gilles (dir.), *Familles et réussite éducative : Actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille*. Presses de l'Université du Québec, (33-40).
- Bardou, E. (2015). Coéducation parents-professionnels. La parentalité au cœur d'un lieu d'accueil enfants-parents et dans une crèche parentale. *Le Journal des psychologues* (328), (8-33).
- Besson, E. ancien Ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire. *Discours du 9 novembre 2009*. Consulté le 02/12/2016, repéré à <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/fr/Archives/Les-archives-du-Cabinet-de-M.-Eric-Besson-2009-2010/Les-discours-du-Cabinet-de-M.-Eric-Besson-2009-2010/Novembre->

[2009/Intervention-d-Eric-Besson-lors-de-la-presentation-de-l-allocation-Parcours-de-reussite-professionnelle-lundi-09-novembre-2009](#)

- Bouchard, M. (2015). *Le pouvoir des enseignants*. Consulté le 06/04/2017, repéré à https://www.meirieu.com/FORUM/m_bouchard_pouvoir_enseignants.pdf
- Cour des comptes, (2010). *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*. Rapport public thématique. Consulté le 11/04/2017, repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000222.pdf>
- Deslandes, R. (1999). *Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : Complémentarité de trois cadres conceptuels*. Consulté le 20/02/2017, repéré à http://adaptationscolaire.net/themes/pafa/documents/textes_pafa_deslandes_complet.pdf
- Dumont, G-F (2015). Les migrations internationales au XXIe siècle. Des facteurs récurrents ou nouveaux ? *Actuelles de l'IFRI*
- Dumont, G-F. (2016). La France, pays d'immigration et... D'émigration. *Population et avenir* (730).
- Echène, A. et Mias, C. (2012). *Développement de l'implication professionnelle : le cas des enseignants accompagnant la scolarisation des élèves en situation de handicap*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris.
- Feyfant, A. (2011). *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*. Consulté le 08/01/2017, repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/63-juin-2011.pdf>
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire ? Note de Veille de l'Institut Français de l'Éducation. *Revue de littérature de recherche*. Observatoire de la Réussite éducative Veille et analyses – Institut Français de l'Éducation – ENS de Lyon
- Gouvernement (2013). *Mots de l'intégration*. Consulté le 20/02/2017, repéré à <http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html>
- Gouvernement, (2015). *La France à l'action face à la crise migratoire*. Consulté le 09/12/2016, repéré à <http://www.gouvernement.fr/la-france-a-l-action-face-a-la-crise-migratoire-2817>

- Gouvernement, (2017). *Dynamiser les villes et les quartiers. La nouvelle géographie prioritaire*. Consulté le 07/06/2017, repéré à <http://www.gouvernement.fr/action/la-nouvelle-geographie-prioritaire>
- Jacquey-Vazquez B., Raymond, M., Sitruk, P. (2013). *Évaluation de la politique de soutien à la parentalité* (MAP – volet 1) – Rapport, tome. Inspection générale des affaires sociales.
- Karoutchi, R., (2017). *Rapport général n° 140*, réalisé au nom de la Commission des finances, déposé le 24 novembre 2016. Consulté le 30/11/2016, repéré à http://www.senat.fr/rap/116-140-317/116-140-317_mono.html#toc9
- Ministère de l'Éducation nationale, (1973). *Circulaires du 13 janvier 1970 et du 25 septembre 1973 sur l'enseignement à l'école élémentaire des enfants de migrants nouvellement arrivés en France*. Consulté le le 02/12/2016, repéré à <http://eduscol.education.fr/nenuphar/accueil.htm>
- Ministère de l'éducation nationale, (1981). *Création des zones prioritaires*. Circulaire n° 81-238 du 01/07/1981 parue dans le Bulletin Officiel n°27 du 09/07/1981.
- Ministère de l'Éducation nationale, (1989). *Loi d'orientation sur l'éducation* (n°89-486 du 10 juillet 1989). Consulté le 06/01/2017, repéré à http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html#Titre_I_La_vie_scolaire_et_universitaire
- Ministère de l'Éducation nationale, (1994). *Zones d'éducation prioritaires : aménagement du réseau*. Circulaire n°94-082 du 26 janvier 1994. Consulté le 07/06/2017, repéré à https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/reperes_historiques/94-082.pdf
- Ministère de l'éducation nationale, (2007). *Définition et mise en œuvre du volet éducatif des contrats urbains de cohésion sociale (CUCS)*. Circulaire n° 2007-004 du 11/12/2006 parue dans le Bulletin Officiel n° 2 du 11/01/2007
- Ministère de l'Éducation nationale, (2014). *Réforme de l'éducation prioritaire présentée jeudi 16 janvier 2014 par Vincent Peillon, Ministre de l'éducation nationale, et George Pau-Langevin, ministre déléguée chargée de la réussite éducative*. Consulté le 07/06/2017, relevée à <http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-education-prioritaire.html>

- Ministère de l'Éducation nationale, (2016). *La politique refondée de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire plus ou REP +*. Consulté le 07/06/2017, repéré à <http://eduscol.education.fr/cid52780/la-politique-refondée-de-l-éducation-prioritaire-les-reseaux-d-éducation-prioritaire-plus-ou-rep.html>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Éducation prioritaire. Repères historiques*. Consulté le 07/06/2017, repéré à <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>
- Neuville J-P. (1998). La tentation opportuniste. Figures et dynamique de la coopération interindividuelle dans le partenariat industriel. *Revue française de sociologie*, (3 9-1), (71-103)
- Observatoire des zones prioritaires. *De nouvelles données sur les REP et REP+ et sur les quartiers prioritaires*. Edition 2015 de RERS (Repères et références statistiques) (DEPP), (2015). Consulté le 07/06/2017, repéré à <https://www.ozp.fr/spip.php?article17759>
- Ouhmida H., (2006). Réussite éducative : de quoi parle-t-on exactement ?, *Journal du droit des jeunes* (252), (11-13).
- Pan Ké Shon, J. (2007). Portrait statistique des zones urbaines sensibles: Population, mobilité, habitat, chômage, scolarité.... *Informations sociales*, (24-32). Consulté le 07/06/2017, repéré à <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-5-page-24.htm>
- Royal, S., (2010). *L'école de la République et les politiques sarkozystes : le rapport sévère de la Cour des Comptes*. Consulté le 14/04/2017, repéré à <https://blogs.mediapart.fr/jean-marie-padovani/blog/220510/le-rapport-de-la-cour-des-comptes-sur-lecole-par-segolene-royal>
- Thuries, C. et Broussal, D. (2016). *La confiance du patient : un enjeux pour les pratiques de consultation préanesthésiques*.
- UNICEF. *Dans les 10 pays affichant les taux de scolarisation les plus faibles, 40 % des enfants n'ont pas accès à l'éducation de bas* (2016). Consulté le 08/01/2017, repéré à https://www.unicef.org/french/media/media_92700.html
- Vie publique, (2005). *Dossier : Contrôle de l'immigration : vers une immigration choisie ?* Consulté le 05/02/2017, repéré à <http://www.vie-publique.fr/actualite/dossier/controle-immigration/controle-immigration-vers-immigration-choisie.html>

- Vie publique, (2016). Chronologie de l'immigration. Consulté le 08/01/2017, repéré à <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-immigration/chronologie-immigration/#wrapper>

Film

- Musée national de l'Histoire de l'immigration (date). *Deux siècles d'histoire de l'immigration en France*. Consulté le 05/02/2017, repéré à <http://www.histoire-immigration.fr/ressources/histoire-de-l-immigration/le-film-deux-siecles-d-histoire-de-l-immigration-en-france>

Ouvrages

- Bavoux, P., Pugin, V., Panassier, C., Bedel, G. et Goepfert, Y. (2007). *Mettre en œuvre un Projet de réussite éducative. Guide méthodologiques*. Éditions de la DIV.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Éditions Puf.
- Blanc-Chaléard, M-C. (2001). VI/Genèse d'une France nouvelle. In *Histoire de l'immigration*. Paris : Éditions La Découverte. Consulté le 06/05/2017, repéré à <https://www-cairn-info-s.nomade.univ-tlse2.fr/histoire-de-l-immigration--9782707135858-page-90.htm>
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C (1970) *La Reproduction..* Paris : Édition Minuit
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2009) *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Éditions Vuibert.
- Duru-Bellat, M. (2002) *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Éditions PUF.
- Glasman, D. (1992). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris :Éditions ESF

- Glasman, D. (2010). La Réussite éducative dans son contexte socio-politique. In Laforets Véronique (dir.). *La réussite éducative : un dispositif questionné par l'expérience*. Marly-le-Roy : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), p. 9–20.
- Guittet, A. (2008). *L'entretien. Techniques et pratiques*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Hadji, C. (1988). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris :Éditions ESF.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles :Éditions De Boeck Supérieure.
- Jésus, F. (2004). *Coéduquer. Pour un développement social durable*. Éditions Dunod. Collection Enfance, Paris.- Van Der Maten, J-M. (1885). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Bruxelles :Éditions De Boeck.
- Quivy, R et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Éditions Dunod.
- Rayou, P. et Van Zanten, A. (2011). *Les 100 mots de l'éducation*. Paris : Éditions PUF.

Sites internet

- Mairie de Toulouse. Politique de la Ville. *Le contrat de Ville 2015-2020*. Consulté le 21/06/2017, repéré à www.toulouse.fr/web/solidarite-politique-de-la-ville/contrat-de-ville.
- Canopé. *Repères historiques de l'éducation prioritaire*. Consulté le 08/04/2017, repéré à <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>
- CNRTL. Définition de la légitimité. Consulté le 17/05/2017, repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/legitimite>

Travaux universitaires

- Aussel, L. (2013). *Évaluer les dispositifs : le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole* (Thèse de doctorat inédite). Toulouse, Université Toulouse Jean Jaurès.

Favoriser la coéducation entre équipe éducative et parents allophones
Évaluation du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » dans un collège toulousain

- Pécheur, R., (2006). *La stigmatisation d'une sous-culture : étiquetage, marginalisation et déviance. Étude d'une communauté de joueurs de jeux de rôle parisiens.* (Mémoire de maîtrise non publié). Montréal, Université du Québec.

Table des illustrations

Illustration 1: Modèle de l'implication des parents d'élèves.....	36
Illustration 2: La ronde des usages sociaux, Hadji (2012).....	55
Illustration 3: La triple articulation référent - référé – références, Lecoinge (1997).....	64
Illustration 4 : Schéma « Qu'est-ce qui est évalué ? ».....	69
Illustration 5 : Schéma « Par qui ? ».....	69
Illustration 6 : Schéma « Pour (faire) quoi ? ».....	69
Illustration 7 : Schéma « Dans quel(s) but(s) ? ».....	70
Illustration 8 : Schéma « Par quel(s) moyen(s) ? ».....	70
Illustration 9 : Schéma « Qu'est-ce qui est évalué ? ».....	76
Illustration 10 : Schéma « Par qui ? ».....	78
Illustration 11 : Schéma « Pour (faire) quoi ? ».....	80
Illustration 12 : Schéma « Dans quel(s) but(s) ».....	82
Illustration 13 : Schéma « Par quel(s) moyen(s) ? ».....	83

Table des tableaux

Tableau 1: Missions et actions favorisant la réussite éducative des enfants, loi sur l'instruction publique du Québec (2006).....	41
Tableau 2 : Synthèse des détenteurs d'enjeux de l'évaluation, Hurteau (2008).....	51
Tableau 3 : Synthèse des cinq étapes évaluatives et des grandes tâches associées dans la dynamique de processus évaluatif, Hadji, (2012).....	66
Tableau 4 : Liens entre la triptyque des pôles repérés par Aussel (2013) et les questions déterminantes d'Hadji (2012).....	67
Tableau 5 : Questions générales de l'évaluateur et indicateurs correspondants.....	90
Tableau 6 : Présentation des acteurs, de leurs missions et de leur rôle dans le dispositif OEPRE.....	99
Tableau 7 : Définition du dispositif OEPRE (objectifs repérés, sens et valeurs) – Commanditaires.....	102
Tableau 8 : Définition du dispositif OEPRE (objectifs repérés, sens et valeurs) – Administratrices.....	103
Tableau 9 : Définition du dispositif OEPRE (objectifs repérés, sens et valeurs) – Bénéficiaire.....	104
Tableau 10 : Synthèse des termes et notions associé.e.s à la « réussite » par les détenteurs d'enjeux.....	109
Tableau 11 : Synthèse des termes et notions associé.e.s à l'éducation partagée par les détenteurs d'enjeux.....	117
Tableau 12 : Synthèse de la catégorisation des effets non-escomptés repérés par les acteurs.....	124
Tableau 13 : Synthèse de la catégorisation des réflexions et propositions des acteurs.....	130

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire.....	4
Table des sigles.....	5
Introduction générale.....	8
Partie 1 : Éléments de contexte.....	10
1. Contexte historique et politique de l'immigration en France.....	10
1.1. De 1850 à 1981 : construction de la France arc-en-ciel.....	11
1.2. Variation des flux d'immigration et politiques de contrôle.....	13
2. Ouvrir l'école aux parents pour mieux coéduquer.....	15
2.1. OEPRE : de l'intégration des parents à la réussite des enfants.....	15
2.2. De l'intégration à la coéducation.....	18
Partie 2 : Problématisation.....	22
1. De l'intérêt personnel aux questions de départ.....	22
2. Confrontation des questions de départ au terrain et demande institutionnelle : construction de la question de recherche.....	24
Partie 3 : Cadre théorique.....	28
1. La coéducation : implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération.....	28
1.1. La coopération, élément indispensable à la coéducation.....	29
1.2. Une culture commune pour socle.....	30
1.3. La nécessité de l'implication des acteurs.....	31
2. La réussite éducative comme norme sociale.....	38
2.1. Réussite éducative ou réussite scolaire ?.....	39
2.2. Famille et réussite éducative.....	41
2.3. La réussite pour tous et l'égalité des chances.....	44
3. L'évaluation : construction et mise en œuvre.....	46
3.1. Controverse sur la théorisation de l'évaluation.....	47
3.2. L'objet évalué.....	48
3.2.1 Le dispositif de formation.....	48
3.2.2. Processus fondamental et processus opérationnel du dispositif.....	49
3.2.2.1. Le processus fondamental.....	49

3.2.2.2. Le processus opérationnel.....	50
3.3. Les détenteurs d'enjeux de l'évaluation.....	51
3.3.1. Commanditaire(s), administrateur(s) et bénéficiaire(s).....	51
3.3.1.1. Commanditaire(s)	52
3.3.1.2. Administrateur(s)	52
3.3.1.3. Bénéficiaire(s)	53
3.3.2. L'implication des détenteurs d'enjeux.....	53
3.4. Fonctions et finalités de l'évaluation.....	54
3.4.1. Les fonctions évaluatives.....	54
3.4.2. Les finalités de l'évaluation.....	58
3.5. Conception de l'évaluation.....	59
3.5.1. Sens de l'évaluation.....	59
3.5.1.1. L'évaluation responsable.....	60
3.5.1.2. L'évaluation démocratique.....	61
3.5.2. Mise à jour de la référencialisation	62
3.5.3 Les trois élaborations principales de l'évaluation.....	65
Partie 4 : Méthodologie de recherche	72
1. Terrain de recherche.....	74
2. Le choix de l'évaluation.....	76
2.1 Définition de l'objet évalué.....	76
2.2. Présentation des détenteurs d'enjeux de l'évaluation	78
2.3. Définition des fonctions et finalités.....	80
2.3.1 Les fonctions de l'évaluation.....	80
2.3.2 Les finalités de l'évaluation.....	82
2.4. Construction de l'évaluation.....	83
2.4.1 Repérer le sens donné à l'évaluation.....	83
2.4.2. Mettre à jour la référentialisation de l'évaluation.....	84
3. Construction de l'évaluation.....	85
3.1. Observer pour repérer et être repérée.....	85
3.2. S'entretenir pour comprendre.....	87
3.2.1. Construction des grilles d'entretien.....	88
3.2.1.1. Création des indicateurs.....	88
3.2.1.2. Mise en forme des grilles d'entretien.....	91
3.2.1.3. Adaptation des grilles d'entretien aux détenteurs d'enjeux.....	92
3.2.2. Réflexion sur la posture de l'évaluateur.....	93
4. Modalités d'analyse des données.....	95
Partie 5 : Analyse et interprétation des données.....	98
1. Confirmation de la catégorisation des détenteurs d'enjeux.....	98
2. Définition du dispositif OEPRE.....	101

2.1. ... selon les commanditaires.....	101
2.2. ... selon les administratrices.....	103
2.3. ... selon le bénéficiaire.....	104
3. La réussite des enfants.....	105
3.1. Définition de la réussite.....	106
3.1.1. ... selon les commanditaires.....	106
3.1.2. ... selon les administratrices.....	107
3.1.3. ... selon le bénéficiaire.....	109
3.2. Effectivité de la réussite des enfants dans le dispositif OEPRE.....	110
4. La coéducation.....	111
4.1. Définition de la coéducation.....	111
4.1.1. ... selon les commanditaires.....	112
4.1.2. ... selon les administratrices.....	114
4.1.3. ... selon le bénéficiaire.....	116
4.2. Effectivité de la coéducation dans le dispositif OEPRE.....	118
4.2.1. ... selon les commanditaires.....	118
4.2.1.1. Coopération entre familles et École.....	119
4.2.1.2. Culture commune aux familles et à l'École.....	119
4.2.1.3. Implication des acteurs.....	119
4.2.2. ... selon les administratrices.....	120
4.2.2.1. Coopération entre familles et École.....	120
4.2.2.2. Culture commune aux familles et à l'École.....	121
4.2.2.3. Implication des acteurs.....	121
4.2.3. ... selon le bénéficiaire.....	121
4.2.3.1. Coopération entre familles et École.....	122
4.2.3.2. Culture commune aux familles et à l'École.....	122
4.2.3.3. Implication des acteurs.....	122
6. Effets non-escomptés du dispositif OEPRE.....	123
Conclusion générale et discussion.....	127
Bibliographie.....	131
Table des illustrations.....	138
Table des tableaux.....	138
Table des matières.....	139



U.F.R. Sciences Espaces et Sociétés

Département Sciences de l'éducation et de la formation

Master 1 Domaine Sciences Humaines et Sociales

Mention Sciences de l'éducation et de la formation

**FAVORISER LA COÉDUCATION
ENTRE ÉQUIPE ÉDUCATIVE ET PARENTS ALLOPHONES
Évaluation du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants »
dans un collège toulousain**

ANNEXES

Sous la direction de Lucie Aussel

Membres du jury :

Lucie AUSSEL, Maître de conférence

Véronique BORDES, Professeure des Universités

Charlène HEBERT

N° étudiant UT2J : 21606147

Année universitaire 2016/2017

Sommaire des annexes

Annexe n° 1 : Tableau récapitulatif des évolutions du dispositif OEPRE.....	3
Annexe n°2 : Modèle du processus de participation parentale.....	7
Annexe n°3 : Cartographie française des primo-arrivants (signataires CAI) en 2015.....	9
Annexe n°4 : Formulaire d'information et de consentement.....	11
Annexe n°5 : Grilles d'entretiens.....	14
1. Grille d'entretien de M. le Chef d'établissement.....	15
2. Grille d'entretien de Mme la professeure de Français Langue Étrangère.....	18
3. Grille d'entretien de Mme la Conseillère Principale d'Éducation.....	21
4. Grille d'entretien du parent d'élève nouvellement arrivé.....	24
5. Grille d'entretien de l'Inspectrice Académique Adjointe et de la Chargée de mission Politique de la Ville (DSDEN31).....	27
Annexe n° 6 : Catégorisation - Présentation des détenteurs d'enjeux.....	30
Annexe n°7 : Catégorisation - Présentation du dispositif.....	36
Annexe n°8 : Retranscription des entretiens.....	47
1. Entretien de M. le Chef d'établissement.....	48
2. Entretien de Mme la professeure de Français Langue Étrangère.....	67
3. Entretien de Mme la Conseillère Principale d'Éducation.....	91
4. Entretien du parent d'élève nouvellement arrivé.....	106
5. Entretien de l'Inspectrice Académique Adjointe et de la Chargée de mission Politique de la Ville (DSDEN31).....	119
Annexe n° 9: Catégorisation - Effectivité de la coéducation dans le dispositif OEPRE.....	144
Annexe n°10 : Catégorisation - Effets non-escomptés du dispositif OEPRE repérés par les acteurs.....	160
Annexe n°11 : Catégorisation - Pistes de réflexion et d'amélioration repérées par les acteurs	172
Annexe n°12 : Fiche projet de recherche-intervention. Développement de la cohérence des actions menées à destination des parents allophones.....	183

Annexe n° 1 :

Tableau récapitulatif des évolutions du dispositif OEPRE

Cette présentation de l'évolution du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » a été réalisée grâce aux circulaires et analyses citées ci-dessous :

- Circulaire du 25 juillet 2008 parue au BO n°31 du 31 juillet 2008 - Opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »
- Circulaire du 28 juillet 2009 parue au BO n°31 du 27 août 2009 - Extension de l'opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »
- Circulaire du 11 juillet 2011 parue au BO n°31 du 01 septembre 2011 – Opération « Ouvrir l'école aux parents pour l'intégration »
- Circulaire du 19 avril 2012 parue au BO n°22 du 31 mai 2012 - Opération « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »
- Circulaire du 26 août 2013 parue au BO n° 35 du 26 septembre 2013 - Opération « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »
- Circulaire du 15 octobre 2013 parue au BO n° 38 du 14 octobre 2013 - Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires
- Circulaire du 14 novembre 2014 parue au BO n°47 du 18 décembre 2014 - Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants
- Analyse du dispositif Opération Ouvrir l'École aux Parents pour réussir l'intégration (OEP) parue au BO n°47 du 18 décembre 2014 - financée par le Fond européen pour l'intégration et réalisée par Eurogroup
- Circulaire du 3 avril 2017 parue au BO n°15 du 13 avril 2017 - Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants au titre de l'année scolaire 2017

	Objectif de la circulaire	Public	Objectifs du dispositif	Mise en œuvre	Pilotage	Communication et information des familles et des enseignants	Financement
<p>Circulaire du 25 juillet 2008 Parue au BO n°31 du 31</p> <p>Opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »</p>	<p>Cette opération vient enrichir l'offre existante et s'inscrit dans le programme d'actions de la convention cadre « pour favoriser la réussite scolaire et promouvoir l'égalité des chances pour les jeunes immigrés ou issus de l'immigration » signée le 27 décembre 2007 entre le Ministère de l'Éducation nationale Xavier DARCOS, le Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire, le Ministère du logement et de la Ville Brice HORTEFEUX, l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrants (ANAEM) et l'Agence pour la cohésion Sociale et l'égalité des chances (Acsé).</p>	<p>Parents d'élèves étrangers ou immigrés (né à l'étranger, de nationalité française ou non)</p>	<p>1/ Acquisition de la maîtrise de la langue française (alphabétisation, apprentissage ou perfectionnement). 2/ Présentation des principes de la République et de ses valeurs pour favoriser une meilleure insertion dans la société française. 3/ Mieux connaître l'institution scolaire, les droits et devoirs des élèves et des parents, l'exercice de la parentalité pour donner aux parents les moyens d'aider les enfants dans leur scolarité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - volontariat des parents - formation gratuit - modules de 120h maximum - combinaison de différents contenus - engagement d'assiduité demandé aux parents inscrits - déroulement de l'opération dans l'établissement scolaire sur l'horaire d'ouverture prévu pour l'accompagnement éducatif destiné aux élèves - Animation des enseignements par des enseignants, des formateurs GRETA, des personnels d'associations agréées par le Ministère de l'Éducation nationale ou prestataires de l'Acse ou de l'ANAEM, une personne diplômée en Français Langue Étrangère (FLE) ou Français Langue Seconde (FLS) - bilans linguistiques gratuits proposés aux parents - Ensemble du territoire national, non restreint aux territoires de la politique de la ville. - Expérimentation lancée dans 12 départements de 10 académies déterminé par la présence de préfets délégués pour l'égalité des chances et des sous-préfets chargés de missions pour la politique de la ville. - Opération inscrite dans le projet d'établissement. Les deux ou trois établissements du territoire doivent travailler en partenariat pour proposer une offre concertée. - Ouverture possible jusqu'à 9 groupes dans chaque département. 	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau local : désignation d'un référent au sein des établissements expérimentateurs. - Niveau régional : comité de pilotage présidé conjointement par le Préfet de Région et le recteur avec l'association des directions régionales de l'Acse en qualité d'expert. - Niveau national : comité de pilotage composé par les représentants du Ministère de l'Éducation, du Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du développement solidaire et de l'Acse. 	<p>Diffuseurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les établissements scolaires - les associations de parents d'élèves - les enfants eux-même - l'ensemble des partenaires : association, préfecture, Casnav, Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement à la parentalité, etc. <p>Outils de diffusion :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fiches jointes en annexe à la circulaire pour présenter aux parents l'ensemble du dispositif existant au niveau national. 	<p>Crédits du Ministère de l'Éducation, et du Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du développement solidaire par l'intermédiaire du programme 104 « Intégration et accès à la nationalité française ».</p>
<p>Circulaire du 28 juillet 2009 Parue au BO n°31 du 27 août 2009</p> <p>Extension de l'opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »</p>	<p>Premier bilan réalisé par le comité de pilotage national en juin 2009, remis au Ministre de l'Éducation, du Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire :</p> <p>Evaluation du bilan de l'année scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évolution de la participation des parents aux réunions de parents d'élèves - nombre de certifications obtenues (DILF, DELF) - coût de l'opération par nombre de bénéficiaires (en comparaison à d'autres dispositifs pilotés par l'ANAEM ou l'Acse) <p>Développement de l'opération « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration » pour l'année scolaire 2009-2010 par la décision du Ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement, Luc Chatelet, et du Ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire, Éric Besson.</p>	<p>Pas d'évolution</p>	<p>Pas d'évolution</p>	<p>Pour l'année scolaire 2009-2010, l'opération concerne 31 départements dans 25 académies.</p> <ul style="list-style-type: none"> - possibilité de réinscription des parents ayant bénéficié de formations sur l'année scolaire précédente. - de 8 à 15 personnes par groupe - adaptation des horaires de formation aux disponibilités du public - prise en compte de la qualité du projet pédagogique et du savoir-faire des organismes - recherche d'une complémentarité avec les actions de soutien à la parentalité déjà être organisées par l'école ou l'établissement scolaire - précision : les enseignements sont prioritairement dispensés par des enseignants, notamment ceux qui exercent en classes d'initiation (CLIN) ou en classes d'accueil (CLA) pour les élèves non francophones - Mise en œuvre d'un bilan intermédiaire pour procéder à une première évaluation de la mise en œuvre de l'opération et d'adapter les délégations de crédits. - Mise en œuvre d'un bilan final pour réaliser l'évaluation quantitative, qualitative et financière de l'opération pour l'année scolaire 2009-2010 	<p>Pas d'évolution</p>	<p>Nouveau support de communication, téléchargeable à partir des sites du Ministère de l'Éducation nationale et du Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire réalisé en octobre 2009 pour faciliter la transmission de l'information. Document téléchargeable sur http://eduscol.education.fr et/ou http://intranet.immigration.gouv.fr/.</p>	<p>Précisions :</p> <p>Le financement est destiné à couvrir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les 120 heures d'enseignement dispensées - l'achat de matériel pédagogique - la rémunération d'heures de concertation et la communication sur l'opération. <p>Il appartient à chaque établissement de décider de l'utilisation de ses crédits, une fois que les rémunérations des enseignants (incluant les charges sociales, notamment pour les personnels non fonctionnaires) sont assurées.</p>
<p>Circulaire du 11 juillet 2011 parue au BO n°31 du 01 septembre 2011</p> <p>Opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration »</p>	<p>Consolidation du dispositif pour l'année 2011-2012 suite à une forte adhésion au niveau local, de la part des établissements scolaires, des enseignants et des formateurs impliqués et des parents bénéficiaires.</p>	<p>Pas d'évolution</p>	<p>Pas d'évolution</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Déconcentration de la gestion des crédits du programme 104 et d'une partie du pilotage aux directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS) dans le contexte de mise en œuvre des programmes régionaux d'intégration des populations immigrées (PRIPI). - Clarification des rôles entre les différents acteurs pour permettre aux écoles et aux établissements scolaires d'organiser plus facilement les formations et aux services gestionnaires de suivre les crédits du programme. - Reconduction et extension des implantations des formations. - Décision des comités de pilotage régionaux des fermetures à réaliser et des nouvelles implantations à mettre en œuvre en veillant à la cohérence territoriale des implantations et à la qualité des formations proposées. - La durée des formations soit être comprise entre 60 et 120 heures. - Réinscription des parents possible une à deux fois (consécutivement ou non), sans que la durée totale n'exède trois ans. 	<p>Niveau national : Le comité de pilotage est composé des représentants du Ministère de l'Intérieur, de l'Outre-Mer, des Collectivités territoriales et de l'Immigration et des représentants du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative. Il associe, en tant que de besoin, des représentants des services en région et en académie.</p>	<p>Pas d'évolution</p>	<p>L'opération est financée par les crédits du programme 104 du Ministère de l'Intérieur, de l'Outre-Mer, des Collectivités territoriales et de l'Immigration « intégration et accès à la nationalité française » de la mission « Immigration, asile et intégration ».</p> <p>Pas de prise en charge financière :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des frais d'inscription au diplôme initial de langue française (Dilf) - des frais d'inscription au diplôme d'études en langue française (Delf) - des gardes d'enfants

<p>Circulaire du 19 avril 2012 parue au BO n°22 du 31 mai 2012 Opération « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »</p>	<p>Reconduction de l'opération dans les 64 départements des 27 académies ayant mis en œuvre l'opération en 2011-2012 pour l'année scolaire 2012-2013.</p>	Pas d'évolution	Pas d'évolution	Pas d'évolution	Pas d'évolution	Pas d'évolution	<p>La gestion des crédits dédiés au financement de cette opération est déconcentrée depuis le 1er janvier 2011. Pilotage de l'opération confié aux rectorats et aux directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS) dans le contexte de la mise en œuvre des programmes régionaux d'intégration des populations immigrées (Pripi),</p>
<p>Circulaire du 26 août 2013 parue au BO n° 35 du 26 septembre 2013 Opération « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »</p>	<p>Reconduction du dispositif pour la rentrée scolaire 2013-2014, à l'exception de certaines modalités précisées dans cette circulaire et validées par le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye et la directrice de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté, Muriel Nguyen.</p>	Pas d'évolution	Pas d'évolution	<p>- Nécessité de l'optimisation des financements accordés aux établissements scolaires dans la mise en place des formations et d'une vigilance sur l'organisation des groupes de parents - Fermeture de certains ateliers dont le nombre de participants n'atteint pas au moins 12 parents tout au long de l'année scolaire 2013-2014. Réorientation des bénéficiaires concernés par ces fermetures vers d'autres écoles et établissements scolaires ou types d'actions appropriées. - Inscription d'un nombre supérieur de parents dans chaque groupe en début d'année scolaire pour prévenir l'absentéisme constaté au sein de ces groupes composés de 12 à 15 bénéficiaires - Décision de l'implantation territoriale des groupes et les redéploiements au sein du comité de pilotage régional sur la base de l'examen des bilans de l'année N-1 et des besoins identifiés par les écoles et les établissements scolaires, par les associations et les partenaires impliqués dans l'accueil des familles immigrées. - Une seule réinscription possible pour les parents ayant participé à une formation au cours de l'année scolaire précédente au lieu de deux (consécutivement ou non), sans que la durée totale n'excède deux ans. - Favorisation de l'orientation des parents en fin de formation OEP vers d'autres dispositifs tels que les formations linguistiques hors Contrat d'accueil et d'intégration (CAI), les ateliers sociaux linguistiques (ASL), les dispositifs de formation linguistique orientés vers l'accession à l'emploi, les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement aux parents (REAAP), les associations généralistes de soutien à la parentalité, etc. Dans les départements où l'offre de formation linguistique fait l'objet d'une cartographie, les informations sur les différents dispositifs existants seront transmises par les DRJSCS aux CASNAV, aux écoles et aux établissements scolaires. - Lancement d'une évaluation nationale externe avant fin 2013.</p>	Pas d'évolution	<p>- Réunions d'information de rentrée scolaire avec les parents - Sessions « mallette des parents » - Documents d'information traduits en plusieurs langues accessibles sur le site Eduscol - Information des associations de parents d'élèves - Dossier thématique spécial « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » réalisé par le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) est disponible sur le site internet de la délégation Éducation et Société (anciennement département Ville-École-Intégration)</p>	<p>- Pilotage du dispositif confié au comité de pilotage régional composé de représentants des rectorats, des directions des services départementaux de l'éducation nationale, des directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS), des directions départementales de la cohésion sociale (DDCS) ou des directions départementales de la cohésion sociale et de la protection des populations (DDCSPP) - Intégration du dispositif au volet « parentalité-éducation » des programmes régionaux d'intégration des populations immigrées (PRIPI) et des programmes départementaux d'intégration des populations immigrées (PDI) - Les échelons départementaux - DASEN et DDSP ou DDSP - devront s'assurer également d'une meilleure articulation entre les différents niveaux territoriaux</p>
<p>Circulaire du 15 octobre 2013 parue au BO n° 38 du 14 octobre 2013 Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires</p>	<p>- rendre effectifs les droits d'information et d'expression des parents, déjà affirmés et précisés par les circulaires du Ministère de l'éducation nationale n° 2006-137 du 25 août 2006 relative au rôle et à la place des parents à l'école et n° 2012-119 du 31 juillet 2012 relative à l'information des parents ; - construire de nouvelles modalités de coopération avec les parents pour une école plus accueillante dans une perspective de coéducation ; - développer des actions d'accompagnement à la parentalité à partir d'un diagnostic partagé avec l'ensemble des partenaires, dans le cadre des projets d'école et d'établissement et notamment des projets éducatifs territoriaux.</p>	Pas d'évolution	Pas d'évolution	<p>- Informé, dialoguer - Aider les parents à se familiariser avec l'École - Encourager la participation des parents à la vie de l'école ou de l'établissement - Construire une véritable coopération entre les parents et l'École : - Diversifier les modalités d'échanges entre les professionnels et les parents - Sensibiliser et former l'ensemble des personnels de l'éducation nationale à la communication avec les familles - Développer la coordination et la visibilité des actions d'accompagnement à la parentalité</p>	Pas d'évolution	Nécessité de donner aux familles les informations utiles sur les ressources et les services numériques mis à leur disposition	Pas d'évolution

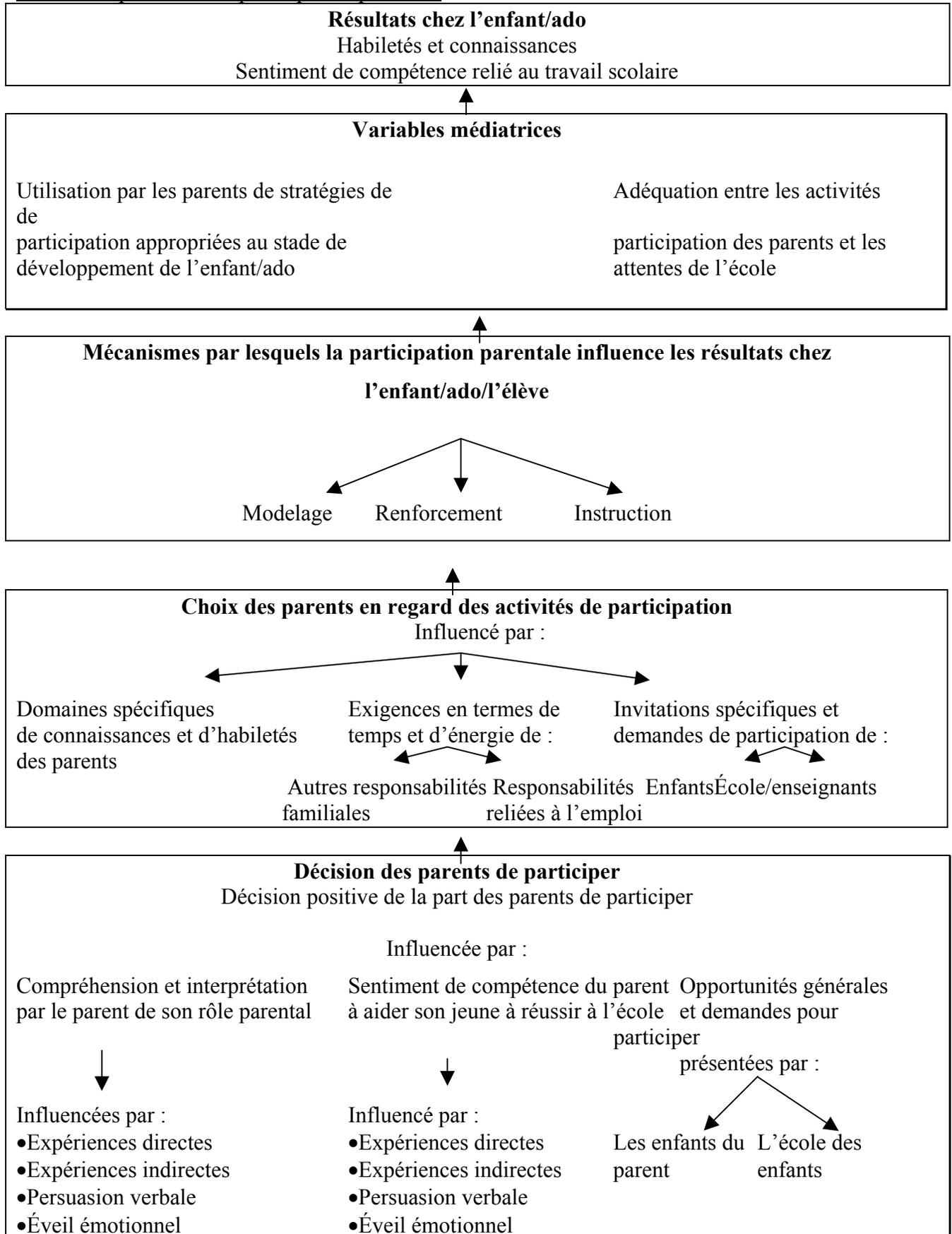
<p>Circulaire du 14 novembre 2014 parue au BO n°47 du 18 décembre 2014 Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants</p>	<p>- Assurer un meilleur suivi scolaire des enfants et développer une relation de coopération entre les parents et les enseignants. - Redéfinition des 3 axes d'apprentissages - Redéfinition des objectifs et des modalités de gestion du dispositif - Abrogation des circulaires du 19 avril 2012 et du 26 août 2013 - Changement du nom du dispositif - Modification du public bénéficiaire et des modalités de pilotage du dispositif. - Amélioration du pilotage local et de la cohérence pédagogique suite au bilan réalisé en 2013/2014.</p>	<p>Priorité du bénéfice du dispositif aux parents : - étrangers primo-arrivants - résidant en France de façon régulière - ayant signé un CAI depuis moins de 5 ans</p>	<p>1/ Acquisition du français (comprendre, parler, lire écrire) : comprendre le documents relatif à la scolarité de leurs enfants et participer aux échanges oraux concernant la scolarité de leur enfant 2/ Connaissance du fonctionnement et des attentes de l'École vis-à-vis des élèves et des parents (cf. <i>Circulaire n° 2013-142 du 15 octobre 2013</i>) : coopérer avec l'école dans une perspective de co-éducation, avoir accès aux droits d'information et d'expression, être capable d'assurer le suivi de la scolarité de leur enfant par la compréhension des règles de fonctionnement des établissements scolaires ainsi que les documents scolaires (bulletins de notes, carnets de liaison, etc.) 3/ Connaissance des valeurs de la République et leur mise en œuvre dans la société française (Liberté, Egalité - dont celle entre hommes et femmes-, Fraternité, Laïcité, Droit à l'instruction), comprendre et savoir se repérer dans les usages sociaux implicites du quotidien.</p>	<p>Reprises des modalités opérationnelles antérieures et précisions de nouvelles modalités : - Durée minimum des modules de formation de 60 heures par groupe afin d'optimiser l'efficacité pédagogique des formations. - « Sur-inscription » afin de prévenir le risque d'érosion de la participation aux formations en cours d'année scolaire. - Remise d'une attestation certifiant le nombre d'heures de formation suivies et le compétences en langue française aux parents qui auront suivis la formation. - Réinscription possible une à deux fois, consécutivement ou non, sans que la durée totale n'exède trois ans. - Composition des groupe : de 12 à 15 personnes tout au long de l'année (priorité aux parents primo-arrivants, aux parents déjà inscrits, puis aux publics non-prioritaires en fonction des places disponibles).</p>	<p>Pilotage par le Ministère de l'Intérieur et de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. - Niveau national : comité de pilotage composé des représentants du Ministère de l'Intérieur (DAAEN), des représentants du Ministère de l'Éducation nationale (Dgesco), des représentants territoriaux et académiques des deux Ministères et des représentants de l'OFII. Réunion au moins une fois par an. - Niveau régional et départemental : organisation du pilotage laissé à l'appréciation des préfètes et préfets de régions, des recteurs d'académie, des préfètes et préfets de département, des inspectrices et inspecteurs d'académie et des directrices et directeurs académiques des services de l'Éducation nationale.</p>	<p>Mise à disposition de nouveaux documents d'informations disponibles en plusieurs langues sur le site eduscol.education.fr.</p>	<p>Priorisation des actions et des crédits au public étranger primo-arrivant hors UE. Calcul de l'allocation effectué à partir du nombre de personnes étrangères primo-arrivantes de la Région depuis octobre 2015.</p>
<p>Analyse du dispositif Opération Ouvrir l'École aux Parents pour réussir l'intégration (OEP) parue au BO n°47 du 18 décembre 2014 Financée par le Fond européen pour l'intégration et réalisée par Eurogroup</p>	<p>Volonté du DAAEN après 5 ans de mise en œuvre pour évaluer « la conformité avec les objectifs définis de départ, la qualité de la mise en œuvre, l'efficacité et l'impact du dispositif (...) identifier les bonnes pratiques, formuler des recommandations, proposer des scénarios d'évolution. »</p>	<p>Pas d'évolution</p>	<p>Pas d'évolution</p>	<p>- Mobilisation des politiques publiques : politiques d'accueil et d'accompagnement des populations étrangères, politiques éducatives - Intégration du dispositif dans le projet académique et le plan de formation académique dans certains cas - Suivi et évaluation : - de la conformité avec les objectifs définis de départ - de la qualité de la mise en œuvre - de l'efficacité et impact du dispositif - des bonnes pratiques - Recommandations</p>	<p>- Niveau national : double pilotage interministériel DAAEN-Dgesco - Niveau régional : Préfets/DRJSCS, Rectorats/CASNAV, IA-Dasen</p>	<p>Pas d'évolution</p>	<p>Pas d'évolution</p>
<p>Circulaire du 3 avril 2017 parue au BO n°15 du 13 avril 2017 Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants au titre de l'année scolaire 2017</p>	<p>Redéfinition des objectifs et des modalités de gestion du dispositif "Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants" au titre de l'année 2017. Abrogation de la circulaire n° 2014165 du 14 novembre 2014.</p>	<p>En fonction des besoins des territoires, les ateliers s'adressent aux parents étrangers allophones primo-arrivants y compris les bénéficiaires d'une protection internationale, non issus de l'Union européenne (public prioritaire pour le ministère de l'intérieur, voir annexe 1) et aux autres parents allophones, le cas échéant.</p>	<p>Pas d'évolution</p>	<p>- Renseignement d'une feuille de présence à chaque séance de formation qui sera conservée dans l'école ou l'établissement. - Transmission d'un bilan financier annuel des ateliers de l'année (janvier à juin et octobre à décembre) par chaque établissement mutualisateur qui sera transmis à l'autorité académique (programme 230) et à l'autorité régionale (programme 104) dans les trois mois suivant la clôture de l'exercice.</p>	<p>Pas d'évolution</p>	<p>- Information de parents étrangers allophones primoarrivants des objectifs et de l'implantation du dispositif OEPRE dans le département par les directions territoriales de l'OFII pour une orientation vers les ateliers OEPRE. - Information des parents des élèves allophones de la possibilité de bénéficier du dispositif OEPRE par les centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus des familles itinérantes et de voyageurs (Casnav) ainsi que les enseignants d'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A).</p>	<p>Le dispositif est financé depuis fin 2015 par les crédits du programme 104 Intégration et accès à la nationalité française de la mission Immigration, asile et intégration du ministère de l'intérieur ainsi que par les crédits du programme 230 Vie de l'élève de la mission Enseignement scolaire du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Possibilité de rechercher l'apport de partenaires pour financer les frais ne sont pas pris en charge par les crédits délégués pour l'opération : - frais d'inscription au diplôme initial de langue française (Dilf) - frais d'inscription au diplôme d'études en langue française (Delf) - frais de gardes d'enfants.</p>

Annexe n°2 :

Modèle du processus de participation parentale

Modèle de Hoover-Dempsey et de Sandler (1995, 1997), fondé sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1976, 1986).

Tableau 2

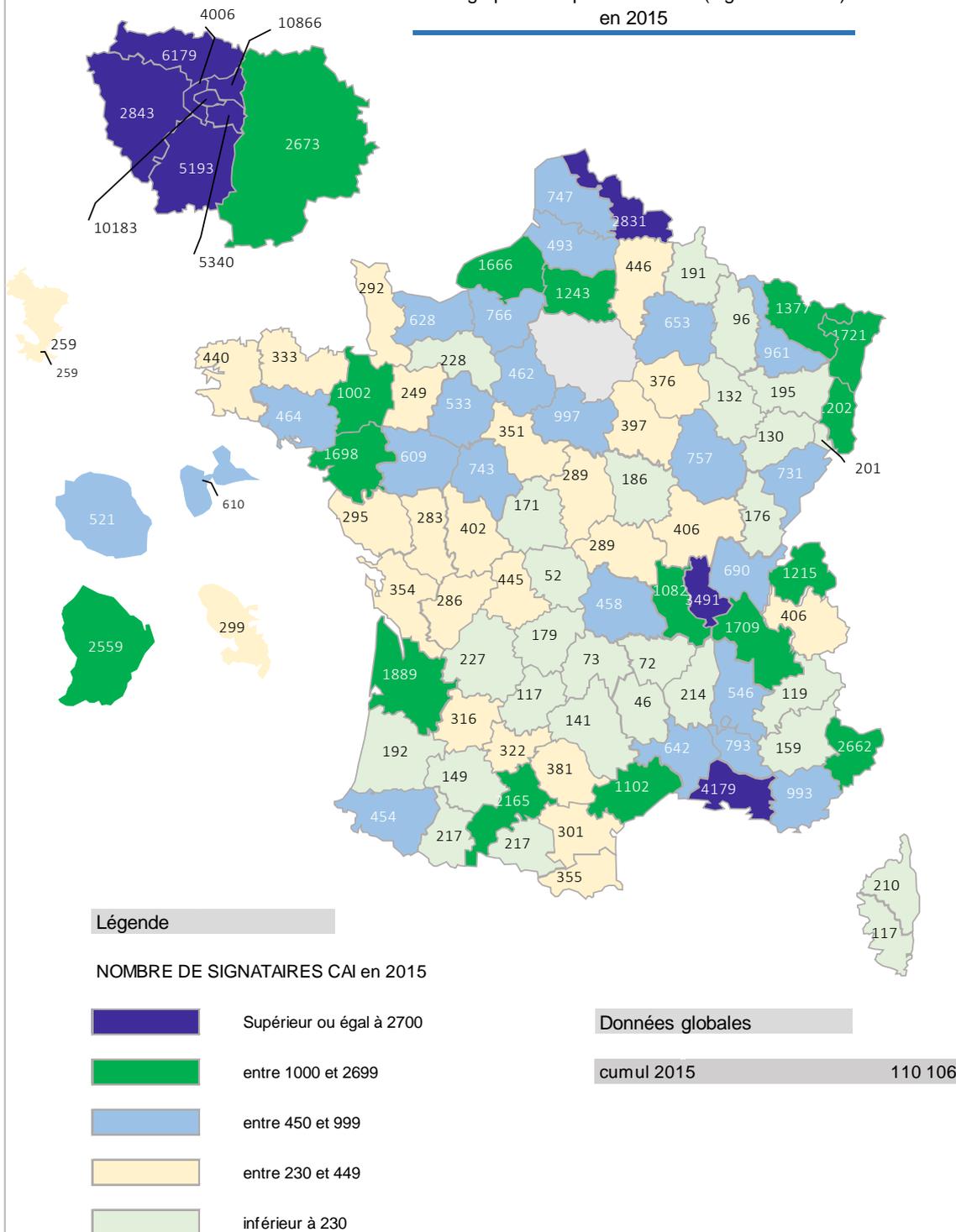
Modèle du processus de participation parentale

Annexe n°3 :

Cartographie française des primo-arrivants (signataires CAI) en 2015

Repéré dans le BO n°15 du 13 avril 2017.

Annexe 3
Cartographie des primo-arrivants (signataires CAI)
en 2015



Source : OFII

Annexe n°4 :

Formulaire d'information et de consentement

Formulaire rempli et signé par chaque participant avant l'enregistrement de l'entrevue.

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez dater et signer le consentement à la fin de ce document.

Titre du projet

Évaluation du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE).

Personnes responsables du projet

Ce projet est réalisé dans le cadre du mémoire de recherche du Master 1 Sciences de l'Éducation et de la formation dispensé par l'Université Toulouse Jean Jaurès.

- **Étudiante-chercheuse responsable du projet de recherche** : Charlène HEBERT.
- **Directrice du mémoire** : Lucie AUSSEL.

Objectif du projet

Ce projet a pour objectif de comparer les attentes initiales des acteurs vis-à-vis du dispositif aux résultats réels perçus par ces mêmes acteurs.

Raison et nature de la participation

Vous avez été sélectionnés pour participer à cette recherche car vous êtes un(e) acteur(trice) du dispositif OEPRE (commanditaire, administrateur ou bénéficiaire).

Votre participation à ce projet est requise pour une entrevue d'environ 1 heure. Vous aurez à répondre à des questions sur le dispositif. Cette entrevue sera enregistrée puis retranscrite par écrit. Cette version écrite sera disponible en annexe du mémoire de recherche.

Initiales de la participante ou du participant : _____

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Dans le cas où vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents audio vous concernant soient détruits?

Oui Non

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de ces renseignements, vous ne serez identifié(e) que par votre métier et votre statut dans le dispositif étudié.

Consentement libre et éclairé

Je, _____ (nom, prénom), déclare avoir lu et compris le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant : _____

Fait à _____, le _____ 2017

Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude

Je, _____ étudiante-chercheuse de l'étude, déclare être responsables du déroulement du présent projet de recherche. Je certifie avoir expliqué à la participante ou au participant intéressé(e) les termes du présent formulaire, avoir répondu aux questions qu'elle ou qu'il m'a posées à cet égard et lui avoir clairement indiqué qu'il ou qu'elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité.

Signature de l'étudiante-chercheuse : _____

Fait à _____, le _____ 2017.

Initiales de la participante ou du participant : _____

Annexe n°5 :

Grilles d'entretiens

- 1. Grille d'entretien de M. le Chef d'établissement**
- 2. Grille d'entretien de Mme la professeure de Français Langue Étrangère**
- 3. Grille d'entretien de Mme la Conseillère Principale d'Éducation**
- 4. Grille d'entretien du parent d'élève nouvellement arrivé**
- 5. Grille d'entretien de l'Inspectrice Académique Adjointe et de la Chargée de mission Politique de la Ville (DSDEN31)**

NB : Les grilles d'entretien sont numérotées de façon individuelles.

Rencontre avec M. le Principal du collège

Date : Durée de l'entretien :

Signature du formulaire d'information et de consentement : oui non

Première partie : Le collège et de son environnement

Je vais tout d'abord vous poser des questions qui me permettront de mieux connaître le collège, son fonctionnement et son environnement.

Objectif(s) / Indicateur(s)	Question(s)	Relance(s)
<i>Mieux connaître le terrain de recherche</i>	1/ Pouvez-vous présenter votre établissement ?	Quelle est son histoire ? Quelles sont ses missions ? Par qui est-il financé ?
<i>Comprendre les relations du collège avec les partenaires du REP+</i>	2/ Votre établissement est inscrit dans un réseau d'éducation prioritaire (REP +), pouvez-vous expliquer de quoi il s'agit ?	Quels sont les enjeux et les moyens alloués à ce réseau ? Selon vous, quelle est la place du collège dans ce réseau ?
	3/ Quels sont les partenaires de ce réseau ?	Quelles relations entretenez-vous avec ces partenaires ?

Deuxième partie : Le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE)

Nous allons maintenant aborder l'objet de ma recherche : le dispositif OEPRE, mis en œuvre dans votre établissement, ainsi que votre rôle au sein de celui-ci.

Objectif(s) / Indicateur(s)	Question(s)	Relance(s)
<i>Vérifier la compréhension du dispositif</i>	1/ Pouvez-vous décrire le dispositif OEPRE ?	Quand a-t-il été mis en œuvre dans votre établissement ? Par qui ? Pour quel public ? Comment ? Quels outils de diffusion auprès des parents et des partenaires ? Comment son action est-elle évaluée ?
<i>Repérer les détenteurs d'enjeux et leur rôle au sein du dispositif</i>	2/ Quelles sont vos fonctions au sein du collège ? 3/ Quel est votre rôle au sein du dispositif OEPRE ?	
<i>Déterminer le sens et les valeurs donnés au dispositif</i>	4/ Quel sens donnez-vous à ce dispositif ? 5/ D'après vous, quelles valeurs sont portées par l'OEPRE ?	
<i>Déterminer les objectifs du dispositif</i>	6/ Selon vous, quels sont les objectifs de ce dispositif ?	Peut-on dire que l'OEPRE a pour objectif la réussite des enfants ? Pourquoi ? Que signifie pour vous « réussir » ? Peut-on dire que l'OEPRE a pour objectif de favoriser la coéducation entre les parents et le collège ? Pourquoi ? Que signifie pour vous « coéduquer » ? Si l'on considère que <i>la coéducation, c'est l'implication</i>

		<i>des acteurs éducatifs dans un projet de coopération ayant pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif et personnel</i> (définition construite par l'étudiante-chercheuse), le dispositif OEPRE favorise-t-il la co-éducation au sein de votre établissement ?
<i>Déterminer le référent de l'évaluation : les attentes vis à vis du dispositif</i>	7/ Quelles étaient vos attentes initiales concernant ce dispositif ? 8/ Quelles sont, d'après vous, les attentes des bénéficiaires (parents) concernant ce dispositif ?	
<i>Déterminer le référé de l'évaluation : les apports perçus du dispositif</i>	9/ Êtes-vous satisfait de ce dispositif ? 10/ Selon vous, quels sont les apports réels de ce dispositif ?	Avez-vous remarqué des résultats non attendus suite à la mise en œuvre de ce dispositif ? Si oui, lesquels ? Quel est votre avis à ce sujet ?
<i>Déterminer les évolutions possibles du dispositif</i>	11/ Depuis sa mise en œuvre au sein de votre établissement, avez-vous ressenti ou observé des évolutions du dispositif ? 12/ Quel avenir envisagez-vous pour ce dispositif ?	Au vue des résultats actuels du dispositif, du résultat des élections présidentielles, des financements alloués, des volontés politiques, ...

Merci du temps que vous m'avez accordé et de l'intérêt que vous portez à ma recherche.

Rencontre avec la professeure de Français Langue Étrangère (FLE) du collège

Date : _____ Durée de l'entretien : _____

Signature du formulaire d'information et de consentement : oui non

Le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE)

Au cours de cet entretien, je m'intéresserai au dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants », mis en œuvre dans votre établissement ainsi qu'à votre rôle au sein de celui-ci.

Objectif(s) / Indicateur(s)	Question(s)	Relance(s)
<i>Vérifier la compréhension du dispositif et déterminer ses objectifs</i>	1/ Pouvez-vous décrire le dispositif OEPRE ? 2/ Selon vous, quel sont les objectifs de ce dispositif ?	Quoi ? Pour quoi ? Peut-on dire que l'OEPRE a pour objectif la réussite des enfants ? Pourquoi ? Que signifie pour vous « réussir » ? Peut-on dire que l'OEPRE a pour objectif de favoriser la coéducation entre les parents et le collège ? Pourquoi ? Que signifie pour vous « coéduquer » ? Si l'on considère que <i>la coéducation, c'est l'implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération ayant pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif et personnel</i> (définition construite par l'étudiante-chercheuse), le dispositif OEPRE favorise-t-il la coéducation au sein de votre établissement ?

<i>Déterminer le sens et les valeurs donnés au dispositif</i>	3/ Quel sens donnez-vous à ce dispositif ? 4/ D'après vous, quelles valeurs sont portées par l'OEPRE ?	
<i>Repérer les détenteurs d'enjeux et leur rôle au sein du dispositif</i>	5/ Quelles sont vos fonctions au sein de l'établissement, en tant que professeure de FLE ? 6/ Quelles sont vos fonctions au sein de l'établissement, en tant qu'intervenante au sein du dispositif OEPRE ? 7/ Quelle est votre expérience au sein du dispositif OEPRE ?	Depuis combien de temps intervenez-vous dans le dispositif OEPRE ? Pourquoi avez-vous choisi d'intervenir dans ce dispositif ?
<i>Déterminer si le dispositif est un outil de coéducation</i>	8/ Les parents d'élèves sont-ils impliqués dans la mise en œuvre du dispositif ? 9/ Comment qualifieriez-vous la nature de vos échanges avec les parents d'élèves ?	Si oui, quelle est la nature de leur implication ? Comment se concrétise-t-elle ? Ex : descendante, égalitaire, ascendante
<i>Déterminer le référent de l'évaluation : les attentes vis à vis du dispositif</i>	10/ Quelles étaient vos attentes initiales concernant ce dispositif ? 11/ Quelles sont, selon vous, les attentes des bénéficiaires concernant ce dispositif ?	
<i>Décrire la mise en œuvre du dispositif et identifier les pistes d'amélioration possibles</i>	12/ Quelles sont les particularités de la mise en œuvre de ces séances ?	Combien de personnes bénéficient du dispositif ? Quelles sont les caractéristiques des participants (genre, âges, statut marital, niveau de français, ...) ?

	<p>13/ Comment se déroulent ces séances ?</p> <p>14/ Quelles informations vous seraient nécessaires pour améliorer le déroulement des séances ?</p>	<p>De la préparation au bilan : décrire les étapes de la mise en œuvre du dispositif. Existe-t-il des séances types ? Fixez-vous des objectifs à atteindre pour chaque séances ? Quels sont les outils utilisés ? Comment adaptez-vous les outils aux besoins des bénéficiaires ? Existe-t-il des évaluations ? Pourquoi ?</p> <p>Ex : connaître les raisons de l'inscription des parents au dispositif, avoir des retours réguliers des parents sur les séances, connaître les besoins des parents pour adapter les séances et les outils, ...</p>
<p><i>Déterminer le référent de l'évaluation : les apports perçus du dispositif</i></p>	<p>15/ Selon vous, quels sont les apports réels de ce dispositif ?</p> <p>16/ Êtes-vous satisfaite de ce dispositif ?</p>	<p>Avez-vous remarqué des résultats non attendus suite à la mise en œuvre de ce dispositif ? Si oui, lesquels ? Quel est votre avis à ce sujet ?</p>
<p><i>Déterminer les évolutions possibles du dispositif</i></p>	<p>17/ Depuis que vous intervenez au sein du dispositif, avez-vous ressenti ou observé des évolutions ?</p> <p>18/ Quel avenir envisagez-vous pour ce dispositif ?</p>	<p>Si oui, lesquelles ?</p> <p>Au vue des résultats actuels du dispositif, du résultat des élections présidentielles, des financements alloués, des volontés politiques, ...</p>

Merci du temps que vous m'avez accordé et de l'intérêt que vous portez à ma recherche.

Rencontre avec la Conseillère principale d'éducation (CPE) du collège

Date : _____ Durée de l'entretien : _____

Signature du formulaire d'information et de consentement : oui non

Le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE)

Au cours de cet entretien, je m'intéresserai au dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE), mis en œuvre dans votre établissement ainsi qu'à votre rôle au sein de celui-ci.

Objectif(s) / Indicateur(s)	Question(s)	Relance(s)
<i>Vérifier la compréhension du dispositif et déterminer ses objectifs</i>	1/ Pouvez-vous décrire le dispositif OEPRE ? 2/ Selon vous, quel sont les objectifs de ce dispositif ?	Quoi ? Pour quoi ? Peut-on dire que l'OEPRE a pour objectif la réussite des enfants ? Pourquoi ? Que signifie pour vous « réussir » ? Peut-on dire que l'OEPRE a pour objectif de favoriser la coéducation entre les parents et le collège ? Pourquoi ? Que signifie pour vous « coéduquer » ? Si l'on considère que <i>la coéducation, c'est l'implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération ayant pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif et personnel</i> (définition construite par l'étudiante-chercheuse), le dispositif OEPRE favorise-t-il la coéducation au sein de votre établissement ?

<i>Déterminer le sens et les valeurs donnés au dispositif</i>	3/ Quel sens donnez-vous à ce dispositif ? 4/ D'après vous, quelles valeurs sont portées par l'OEPRE ?	
<i>Repérer les détenteurs d'enjeux et leur rôle au sein du dispositif</i>	5/ Quelles sont vos fonctions au sein de l'établissement, en tant que CPE ? 6/ Quelles sont vos fonctions au sein de l'établissement, en tant qu'intervenante au sein du dispositif OEPRE ? 7/ Quelle est votre expérience au sein du dispositif OEPRE ?	Depuis combien de temps intervenez-vous dans le dispositif OEPRE ? Pourquoi avez-vous choisi d'intervenir dans ce dispositif ?
<i>Déterminer si le dispositif est un outil de coéducation</i>	8/ Les parents d'élèves sont-ils impliqués dans la mise en œuvre du dispositif ? 9/ Comment qualifieriez-vous la nature de vos échanges avec les parents d'élèves ?	Si oui, quelle est la nature de leur implication ? Comment se concrétise-t-elle ? Ex : descendante, égalitaire, ascendante
<i>Déterminer le référent de l'évaluation : les attentes vis à vis du dispositif</i>	10/ Quelles étaient vos attentes initiales concernant ce dispositif ? 11/ Quelles sont, selon vous, les attentes des bénéficiaires concernant ce dispositif ?	
<i>Décrire la mise en œuvre du dispositif et identifier les pistes d'amélioration possibles</i>	12/ Quelles sont les particularités de la mise en œuvre de ces séances ?	Combien de personnes bénéficient du dispositif ? Quelles sont les caractéristiques des participants (genre, âges, statut marital, niveau de français, ...) ?

	<p>13/ Comment se déroulent ces séances ?</p> <p>14/ Quelles informations vous seraient nécessaires pour améliorer le déroulement des séances ?</p>	<p>De la préparation au bilan : décrire les étapes de la mise en œuvre du dispositif. Existe-t-il des séances types ? Fixez-vous des objectifs à atteindre pour chaque séances ? Quels sont les outils utilisés ? Comment adaptez-vous les outils aux besoins des bénéficiaires ? Existe-t-il des évaluations ? Pourquoi ?</p> <p>Ex : connaître les raisons de l'inscription des parents au dispositif, avoir des retours réguliers des parents sur les séances, connaître les besoins des parents pour adapter les séances et les outils, ...</p>
<p><i>Déterminer le référent de l'évaluation : les apports perçus du dispositif</i></p>	<p>15/ Selon vous, quels sont les apports réels de ce dispositif ?</p> <p>16/ Êtes-vous satisfaite de ce dispositif ?</p>	<p>Avez-vous remarqué des résultats non attendus suite à la mise en œuvre de ce dispositif ? Si oui, lesquels ? Quel est votre avis à ce sujet ?</p>
<p><i>Déterminer les évolutions possibles du dispositif</i></p>	<p>17/ Depuis que vous intervenez au sein du dispositif, avez-vous ressenti ou observé des évolutions ?</p> <p>18/ Quel avenir envisagez-vous pour ce dispositif ?</p>	<p>Si oui, lesquelles ?</p> <p>Au vue des résultats actuels du dispositif, du résultat des élections présidentielles, des financements alloués, des volontés politiques, ...</p>

Merci du temps que vous m'avez accordé et de l'intérêt que vous portez à ma recherche.

Rencontre avec un parent d'élève participant au dispositif OEPRE

Date : _____ Durée de l'entretien : _____

Signature du formulaire d'information et de consentement : oui non

Le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE)

Au cours de cet entretien, je m'intéresserai au dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE), à votre expérience et à votre avis le concernant.

Objectif(s) / Indicateur(s)	Question(s)	Relance(s)
<i>Vérifier la compréhension du dispositif et déterminer ses objectifs</i>	1/ Pour vous qu'est-ce que le dispositif OEPRE ? 2/ Selon vous, quel sont les objectifs de ce dispositif ?	Que signifie pour vous « réussir » ? Pourquoi ? Que signifie pour vous « coéduquer » ? <i>La coéducation, c'est l'implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération ayant pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif et personnel (définition construite par l'étudiante-chercheuse).</i> Peut-on dire que l'OEPRE favorise la coéducation entre les parents et le collège ? Pourquoi ?
<i>Déterminer le sens et les valeurs donnés au dispositif</i>	3/ Quel sens donnez-vous à ce dispositif ? 4/ D'après vous, quelles valeurs sont portées par l'OEPRE ?	Ex : les valeurs de la République, la solidarité, le partage, ...

<i>Repérer les détenteurs d'enjeux et leur rôle au sein du dispositif</i>	5/ Depuis quand êtes-vous inscrit(e) dans le dispositif ? 6/ Comment avez-vous connu ce dispositif ?	
<i>Déterminer si le dispositif est un outil de coéducation</i>	7/ Depuis que vous vous êtes inscrit(e) dans ce dispositif, avez-vous raté des séances ? 8/ Selon vous, quel est votre rôle dans ce dispositif ?	Si oui, pourquoi ? Difficulté de garde d'enfants, tâches administratives ou familiales, emploi, santé, etc. Quelle implication ? Participer au choix des thèmes vu en cours, des activités, apprendre, etc.
<i>Déterminer le référent de l'évaluation : les attentes vis à vis du dispositif</i>	9/ Quand vous vous êtes inscrit(e) à ce dispositif, à quoi vous attendiez-vous ?	
<i>Déterminer le référé de l'évaluation : les apports perçus du dispositif</i>	10/ Depuis votre inscription dans le dispositif, vous sentez-vous plus à l'aise dans le collège, moins à l'aise ou ne ressentez-vous aucune différence ? 11/ Qu'est-ce qu'il vous plaît dans ce dispositif ? 12/ Est-ce que ce dispositif vous aide à mieux suivre la scolarité de votre enfant ?	Avant d'être inscrit(e) dans ce dispositif, étiez-vous déjà rentré(e) dans le collège ? Connaissiez-vous des membres de l'établissement (professeur, CPE, etc.) ? Seulement 2h/ semaine, pas d'inscription, gratuit, rencontre d'autres parents, échanges avec les professeur, lien avec le collège, des notions de français, un moment pour vous, un lien avec le collège, une meilleure compréhension du système scolaire, etc. Pourquoi ?

	<p>13/ Qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans ce dispositif ?</p> <p>14/ Êtes-vous satisfaite de ce dispositif ?</p>	<p>Des cours moins longs, plus de devoirs à la maison, plus de cours de français, des renseignements sur les institutions françaises, des visites de la ville de Toulouse, plus de temps pour parler avec les professeurs, plus de cohésion de groupe, des groupes de niveau, etc.</p>
<p><i>Envisager les évolutions possibles du dispositif</i></p>	<p>15/ S'il fallait s'inscrire au cours, s'engager à l'avance pour plusieurs séances, qu'en penseriez-vous ?</p>	

Merci du temps que vous m'avez accordé et de l'intérêt que vous portez à ma recherche.

Rencontre avec la DSDEN31

Date : Durée de l'entretien :

Signature du formulaire d'information et de consentement : oui non

Première partie : Le Rectorat et de son rôle dans le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE)

Je vais commencer par vous poser des questions qui me permettront de mieux connaître le Rectorat, son fonctionnement et son rôle dans le dispositif étudié.

Objectif(s) / Indicateur(s)	Question(s)	Relance(s)
<i>Mieux connaître le terrain de recherche</i>	1/ Pouvez-vous présenter le Rectorat ? La DSDEN ?	Quelles sont ses missions ? Dans quel cadre agit-il ? Par qui est-il financé ?
<i>Repérer les détenteurs d'enjeux et leur rôle au sein du dispositif</i>	2/ Quelles sont vos fonctions au sein du DSDEN? 3/ Quel est votre rôle au sein du dispositif OEPRE ?	

Deuxième partie : Le dispositif OEPRE

Je vais maintenant m'intéresser au dispositif OEPRE, mis en œuvre dans l'un des établissements de votre académie.

Objectif(s) / Indicateur(s)	Question(s)	Relance(s)
<p><i>Vérifier la compréhension du dispositif et déterminer les objectifs du dispositif</i></p>	<p>1/ Pouvez-vous décrire le dispositif OEPRE ?</p> <p>2/ Selon vous, quels sont les objectifs de ce dispositif ?</p>	<p>Quand a-t-il été mis en œuvre ? Par qui ? Pour quel public ? Comment ? Comment son action est-elle évaluée ?</p> <p>Peut-on dire que l'OEPRE a pour objectif la réussite des enfants ? Pourquoi ? Que signifie pour vous « réussir » ?</p> <p>Peut-on dire que l'OEPRE a pour objectif de favoriser la coéducation entre les parents et le collège ? Pourquoi ? Que signifie pour vous « coéduquer » ?</p> <p>Si l'on considère que <i>la coéducation, c'est l'implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération ayant pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif et personnel</i> (définition construite par l'étudiante-chercheuse), le dispositif OEPRE favorise-t-il la coéducation ?</p>
<p><i>Déterminer le sens et les valeurs donnés au dispositif</i></p>	<p>3/ Quel sens donnez-vous à ce dispositif ?</p> <p>4/ D'après vous, quelles valeurs sont portées par l'OEPRE ?</p>	

<p><i>Déterminer le référent de l'évaluation : les attentes vis à vis du dispositif</i></p>	<p>5/ Quelles étaient vos attentes initiales concernant ce dispositif ?</p> <p>6/ Quelles sont, selon vous, les attentes des bénéficiaires (parents) concernant ce dispositif ?</p>	
<p><i>Déterminer le référé de l'évaluation : les apports perçus du dispositif</i></p>	<p>7/ Êtes-vous satisfait de ce dispositif ?</p> <p>8/ Selon vous, quels sont les apports réels de ce dispositif ?</p>	<p>Avez-vous remarqué des résultats non attendus suite à la mise en œuvre de ce dispositif ? Si oui, lesquels ? Quel est votre avis à ce sujet ?</p>
<p><i>Déterminer les évolutions possibles du dispositif</i></p>	<p>9/ Depuis sa mise en œuvre au sein de votre académie, avez-vous ressenti ou observé des évolutions du dispositif ?</p> <p>10/ Quel avenir envisagez-vous pour ce dispositif ?</p>	<p>Si oui, lesquels ?</p> <p>Au vue des résultats actuels du dispositif, du résultat des élections présidentielles, des financements alloués, des volontés politiques, ...</p>

Merci du temps que vous m'avez accordé et de l'intérêt que vous portez à ma recherche.

Annexe n° 6 :

Catégorisation - Présentation des détenteurs d'enjeux

Acteur interrogé	Présentation de l'acteur et de ses missions	Rôle au sein du dispositif OEPRE
Chef d'établissement	<p>« Parce que, par exemple, un directeur d'école n'a pas de, de posture hiérarchique avec les collègues, tandis que moi je suis vraiment chef d'établissement, donc représentant de l'État, tandis qu'un directeur, lui, il va plutôt coordonner la cohérence éducative sur les écoles. »</p> <p>« j'étais dans un établissement similaire avant d'arriver à collègue »</p> <p>« D'accord. Donc euh, un chef d'établissement il a globalement dans ses missions euh j'allais dire trois missions essentielles. Alors quand je dis diriger l'établissement, c'est avant tout un représentant de l'État, donc un fonctionnaire qui représente l'État d'un point de vue local, donc il a vocation à faire appliquer tout ce qui va relever des directives de l'organisation et j'allais dire plutôt de ce qui relèverait, avec un A majuscule, de l'administration. Le deuxième point c'est qu'il va piloter un établissement, piloter c'est qu'il va essayer, en lien bien-sûr avec les équipes enseignantes, et le personnel qu'il a sous sa responsabilité, de d'impulser une politique pédagogique éducative cohérente euh à la fois sur l'établissement et essayer de l'initier sur une démarche de réseau, donc là on est sur une notion de pilotage. Il va aussi, donc, gérer les ressources humaines, puisqu'il va gérer à la fois des ressources humaines qui sont de sa responsabilité, euh des enseignants, qui sont à la fois, eux, cogérés par des inspecteurs, il va gérer de manière fonctionnelle des agents territoriaux, puisque des agents territoriaux et les personnels de service relève de la collectivité de rattachement, donc je ne suis pas l'autorité hiérarchique mais je suis l'autorité fonctionnelle, puisque c'est moi qui gère, concrètement, leur emploi du temps ou autre, et puis il va gérer aussi, parfois de manière beaucoup plus directe, dans le cadre de contrat de travail, un certain nombre de, de personnel, notamment les assistants d'éducation, puisque là c'est véritablement le chef d'établissement qui signe le contrat et qui est responsable autour de cette situation. Donc on va dire, on a ces trois points là, et il y a aussi une mission importante, c'est que il a, c'est quelqu'un qui doit développer une démarche de lien aussi avec les partenaires associatifs, économiques, du territoire. C'est que, l'objectif de notre fonction c'est quand même aussi de s'ancrer de manière beaucoup plus marquée sur un territoire, et ne pas se retrouver dans un établissement qui serait complètement déconnecté de ce qu'il se passe sur les lieux. Donc on est vraiment, en tout cas, dans cet esprit là. Avec, en tant que chef d'établissement, bien-sûr des missions de, de à vocations bien-sûr scolaires et pédagogiques des élèves qu'on doit accompagner au maximum vers des études supérieures pour remplir un certain nombre</p>	<p>« La mission, j'allais dire spécifique, c'est de faire vivre ce dispositif. »</p> <p>« d'impulser ces dispositifs, les faire vivre et donc on est dans cette démarche où on doit être à l'initiative de mettre en mouvement des, j'allais dire des synergies des enseignants, des personnels, euh pour que, repérer aussi les parents, pour qu'on puisse faire vivre ce dispositif à notre petit niveau, qu'on puisse utiliser un dispositif qui a du sens, vraiment sur des publics qui en ont besoin. Voilà. Donc c'est toute cette dynamique d'organisation et de, de, de construction. Voilà. Un chef d'établissement c'est surtout quelqu'un qui, j'allais dire, avec un certain nombre d'ingrédients, va devoir aussi essayer hum de, de ,de ,de... de construire, voilà, d'élaborer. »</p>

	<p>d'objectifs nationaux, de catégorie, en tout cas, ou de classe d'âge au bac ou à bac + 3 dans une démarche plutôt de Master, donc on est, nous, un maillon euh à ce niveau là, mais avec aussi, pour moi, une, une mission particulière sur notre territoire, c'est que on a des missions qui sont plutôt aussi, à vocation citoyenne, parce qu'on est sur un territoire très particulier, qui va au-delà de la notion d'élève, j'allais dire des petites notes, des petites moyennes et des bons résultats pur aller en seconde générale ou autre, on est dans une démarche d'éducation à la citoyenneté qui est extrêmement marquée, qui vient faire écho avec, j'allais dire, des politiques qui sont beaucoup plus portées par le contrat de ville, a Préfecture, pour qu'il y ait, j'allais dire cette cohésion sociale et nationale qui est indispensable. Voilà, un peu le contour du métier. »</p> <p>« auparavant, alors moi je n'ai travaillé comme je vous le disais, qu'en éducation prioritaire, avant j'étais CPE donc je me suis toujours beaucoup plus ciblé sur le jeune et moins sur une partie du jeune qui est l'élève. »</p> <p>« parce que vous êtes chef d'établissement, vous gérer bien-sûr votre établissement, ce qui peut se révéler déjà, entre guillemets, difficile parce qu'on est sur un territoire difficile mais, vous avez cette démarche où vous devez bien-sûr travailler sur des parents, dans le cadre de dispositifs, donc à (collège) la volonté c'est de travailler beaucoup sur la parentalité, en dehors du dispositif, donc on a créé une association de parents d'élèves, on est sur de, beaucoup d'actions avec les parents d'élèves et de valorisation aussi de la réussite des enfants »</p> <p>« moi j'ai fais trois ans ici »</p>	
<p>Professeure de FLE</p>	<p>« De façon assez générale. Alors moi je suis euh donc prof de FLE. Donc je m'occupe de, du dispositif UPE2A. Je coordonne ce dispositif, donc euh j'ai les élèves en classe euh pendant douze heures, mais je m'occupe aussi de tout le lien avec les collègues, la direction, les familles, la vie scolaire. Euh, je suis, qu'est-ce que je fais d'autre ? Je suis aussi prof de français (rire). Donc j'ai une classe ordinaire, j'ai une classe ordinaire en charge. Euh je suis, donc j'interviens dans le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ». Donc là du coup je donne des cours, mais je suis en lien aussi avec les partenaires du quartier, les écoles primaires mais aussi la bibliothèque, le centre social, euh surtout et puis d'autres associations que j'ai pu croiser. »</p> <p>« Alors euh donc ça fait deux ans que je donne des cours dans le dispositif au (collège), mais avant ça j'ai, je suis intervenue euh dans un dispositif OEPRE dans mon ancien établissement donc à Vitry-sur-Seine en région parisienne (...). Et donc, quand je suis arrivée à Toulouse (rire), je savais que dans, dans le collège y avait un dispositif OEPRE et euh M. (le Principal) avait vu que moi</p>	<p>« On, ça participe un petit peu. Dans le sens où on élargit un peu leur univers. Ils nous côtoient en tant que personnes aussi représentantes de l'institution scolaire. »</p> <p>« Oui ça fait deux ans que j'expérimente vraiment le dispositif, avant j'étais déjà intervenue mais pas sur une année entière »</p> <p>« Après ce que moi je fais là-dedans et qu'est-ce que ça leur apporte, ça je, je, je sais pas en fait. Je suis pas sûre que... je sais pas. »</p> <p>« moi je leur donne aussi euh mon point de vue sur l'éducation et sur l'école, c'est sûr. Après je ne sais pas ce qu'ils en font. Mais je leur apporte peut-être cet éclairage là. Mais après ça c'est très subjectif, enfin c'est quand même assez subjectif je pense. »</p> <p>« Après je sais pas si c'est ça, enfin pour moi c'est plus cette relation rapprochée avec les parents que je vois et qui m'importe. »</p> <p>« Donc après moi c'est, c'est un aspect de mon métier qui m'intéresse beaucoup, c'est-à-dire que le lien avec les familles. »</p>

	<p>j'avais eu une expérience là-dedans, donc il m'a demandé si je voulais reprendre le dispositif. Et moi j'avais très envie de retravailler avec les parents.»</p> <p>« j'ai travaillé en éducation prioritaire principalement »</p> <p>« Moi j'interviens en temps que professeur de français. »</p>	<p>« Après moi je propose, j'amène un thème euh et puis après ça va se décliner alors selon les niveaux (...) moi je vais passer en fait, auprès de chacun ou alors des fois elles sont deux et hum et je vais essayer de répondre au mieux aux attentes, en tout cas au niveau de chacune. »</p> <p>« je prépare quand même quelque chose et en gros ça va être un support texte ou vidéo ou image pour amener le sujet, le thème. Par exemple sur la famille on était partis sur une photo je crois, ouais une photo. L'idée après c'est de leur amener du vocabulaire donc autour de ce thème, un certain nombre de mots, puis un petit point de grammaire et ensuite je vois dans des exercices si elles ont appris des choses, si elles sont capables d'utiliser ce qu'on a pu voir, du vocabulaire on un point de grammaire. Ouais. Et qu'elles repartent avec quelques mots en tête ou quelques notions en tête quoi. La séance type c'est un peu ça. Donc des fois c'est une image, des fois c'est un texte, un petit texte, des fois c'est un vidéo. Ça c'est plus les séances de français. »</p> <p>« parce que là on a rempli, enfin on est en train de remplir un bilan en ligne je sais pas quoi là, le dispositif, évaluation du dispositif, que monsieur (le Principal) enfin les chefs d'établissement faisaient les années précédentes, là il me m'a, il m'a demandé de remplir ce que je pouvais remplir, donc j'ai vu un peu les questions qu'ils posaient. En fait c'est une évaluation très technique quoi combien y a de parents ? Combien ont moins de trente ans ? Combien ont entre trente et cinquante ans ? Combien d'inscrits ?... »</p>
<p>CPE</p>	<p>« D'accord. Alors euh en tant que CPE je m'occupe des élèves, de toute la partie qui est vie scolaire, c'est-à-dire de l'élève lorsqu'il n'est pas en classe, donc tout ce qui est retard, ponctualité, assiduité, suivi de tous ce qui est comportement, ça c'est un peu le socle. Se rajoute bien-sûre d'autres missions qui sont les missions éducatives, les liens avec les familles, l'orientation, le travail avec les, avec les partenaires sur les aides apportées, qu'on peut apporter aux élèves, en fait c'est la connaissance de l'élève de façon globale. Voilà. Moi j'ai, j'ai une connaissance globale de l'élève et pas simplement la partie pédagogique. Parce qu'on intervient sur le volet pédagogique, mais euh notre rôle il est beaucoup plus large et chaque, chaque établissement et surtout enfin quand on est au collège c'est vrai que notre rôle il est beaucoup plus large parce qu'on est sur le volet éducatif et sur le volet pédagogique. Voilà. Par contre ma participation OEPRE c'est, c'est autre chose, c'est un plus.»</p> <p>« Moi je me suis intéressée, parce que dans une autre vie euh j'étais formatrice au GRETA et je, je j'accompagnais les parents mais pas simplement, les personnes qui étaient euh qui, qui cherchaient à, une remise à niveau pur travailler, mais j'ai donner des cours de FLE, d'alphabétisation, ça j'avais déjà</p>	<p>« Oui alors euh au départ j'ai, je suis intervenue, dès le, dès le démarrage hein de ce dispositif, sur la partie connaissance du système éducatif, et valeurs de la République. Parce qu'au départ, « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite de l'intégration » y avait deux volets, le volet langue, FLE et le volet connaissance du système éducatif. (...) Et du coup moi voilà, je participait à cette voilà ce que j'expliquais un peu ce qu'était le système éducatif, je travaillais surtout sur l'école, l'école de, l'école maternelle comment on s'inscrit ? Comment on va chercher une information ? Et sur les valeurs de la République mais qui étaient un peu en filigrane, c'était pas un cours sur les valeurs mais c'était un peu, quand on parle du système éducatif, qu'elles sont les valeurs qu'il appelle ? Et là cette année il y a, on a plus fait cette différence entre cours de français et système éducatif mais on on a travaillé sur un projet qui, qui a eu du mal à... »</p> <p>« Alors, comment se déroule un cours. Les parents viennent, s'installent. Cette année on est deux, alors les années précédentes, comme c'est toujours en deux parties, le cours de français et la partie, moi j'intervenais au milieu de l'année puisque c'était la, l'enseignante de FLE qui donnait les cours, moi</p>

	<p>ce, cette compétence, mais ça m'intéressait aussi d'aider les parents (...) on avait justement ce barrage de la langue et on avait toujours cette difficulté à aider les élèves puisque les parents voilà, ne parlaient pas, voilà, ce qui fait, pour moi c'était une aide supplémentaire. »</p> <p>« nous les CPE malheureusement on est perçus pas les enfants comme des personnes qui sanctionnent qui punissent »</p>	<p>j'intervenais vers le mois de février hum et je, j'axais mon travail sur la connaissance du système éducatif. Cette année comme on travail en projet, on est en co-enseignement. On est toutes les deux. Et, et du coup, comme on travaillait sur un projet d'écriture, on aidait les parents à, on aide ceux qui sont, qui ne, qui n'écrivent pas du tout. (...) Là quand on était en salle info, des fois on est dans salle ordinaire, c'est la salle de Mme (professeure de FLE) et on prépare justement ce travail. »</p> <p>« Alors y a eu plusieurs projets, par exemple le travail sur les cuisine, alors on travaille sur des recettes et à la fin on fait un repas, ou on travaille le, la, le parcours, le parcours de la migration, de l'exile, enfin c'est pas comme ça qu'on l'a présenté (...). Et du coup on a travaillé, qui suis-je ? Ben voilà le, le, comment ça s'appelle, le questionnaire de Proust. Et après c'était, chaque parents disait voilà mon parcours, j'ai quitté mon pays voilà ce que j'ai laissé et voilà ce que j'ai trouvé voilà c'était surtout ce, enfin on travaille euh ensemble. »</p> <p>« Y a un bilan qui nous est demandé, c'est institutionnel parce que bon quand même c'est un dispositif qui coûte de l'argent et du coup bien-sûr forcément il y a un bilan qu'on est en train de remplir. Voilà. (...) Alors si il y a un bilan au niveau du,du collège »</p>
<p>PENA</p>	<p>« Parce que moi j'ai mes filles une qui est au primaire et l'autre au maternelle, je viens ici au collège, même si j'ai pas des enfants au collège. »</p> <p>« mais ma copine me l'a dit mais j'ai commencé à la moitié de l'année ici, la première année ici. »</p> <p>« Cinq ans oui mais c'est pas régulière parce que j'étais enceinte, avec le bébé. Toujours j'arrête et je reviens. (...) Oui, j'étais enceinte et puis le bébé, on a pas le droit de amener le bébé, après les enfants ils tombent malades, mois aussi, j'ai un rendez-vous urgents... »</p> <p>« Six ans, juin 2011, six ans. Trois ans à Carcassonne et trois an ici. Et avant ça huit ans en Italie. »</p>	<p>« Élève (rire). Étudiante »</p>
<p>IAA</p>	<p>« je suis à la DSDEN, je suis inspectrice académique adjointe de Haute-Garonne. »</p> <p>« Avec, en missions particulières l'éducation prioritaire, le suivi de la politique de la Ville et puis tout ce qui est relatif aux actions mémorielles, citoyenneté et laïcité. »</p> <p>« Alors là c'est au niveau académique, toutes les deux on suit les dispositifs qui sont mis en place dans chacun des départements. »</p> <p>« Je crois que de plus en plus on travail avec les autres services de l'État aussi. »</p>	<p>« Moi ça fait un an et demi que je suis ici mais précédemment je connaissais le dispositif dans un autre, dans une autre académie. »</p> <p>« Et il y avait des personnes nouvelles dans le dispositif, des départements, là, qui intègrent le dispositif, ce qui est normal, ils avaient des questions à nous poser et connaître les sources, les ressources possibles d'accompagnement de ce, à ce dispositif-là. »</p> <p>« On a eu la commission hier (rire) le comité de pilotage académique hier qui s'est réunit avec les départements qui proposent des actions dans le cadre de ce dispositif-là. Voilà. »</p>

	<p>«Nous c'est ce qu'on nous remontre lors des comités de pilotage ou techniques »</p>	
<p>CMPV</p>	<p>« Oui donc, (prénom Nom), chargée de mission politique de la Ville, au pôle éducation prioritaire et politique de la Ville, DSDEN 31. » « Alors là c'est au niveau académique, toutes les deux on suit les dispositifs qui sont mis en place dans chacun des départements. » «Nous c'est ce qu'on nous remonte lors des comités de pilotage ou techniques » « Oui, c'est connaître ce que font les autres et faire connaître ce que l'on fait. Ça c'est un enjeu fort de, pas seulement de ce dispositif, de tout ce qu'on fait nous en interne et il se fait beaucoup de choses dans les quartiers prioritaires, dans les établissements prioritaires mais aussi savoir ce que font les autres pour, comme ressource, pour que si à un moment on a besoin qu'on puisse aller demander aux uns et aux autres de venir en appui de l'Éducation nationale. » « On est pas des spécialistes de, du Ministère de l'Intérieur. » « on était d'accord pour que l'OFII disent, au moment où ils signent les contrats, mais avec l'OFII, que l'OFII, on leur avait donné une plaquette, ils savaient où il y avait les lieux, pour que eux disent à ces parents-là si vous souhaitaient apprendre le français pour la réussite de nanana, vous pouvez contacter tel et tel lieu. Donc on avait plutôt, on avait fait une contre-proposition. (..) mais qu'on nous demande pas à nous d'aller dans la rue et d'aller chercher les CAI potentiellement et parents d'élèves en plus, ça c'est une tâche qu'on ne pouvait pas assurer. » « Étudiante-chercheuse : Et vous y travaillez depuis 2009 ? CMPV : Moi oui, oui » « lien avec la Mairie, avec la municipalité. »</p>	<p>« On a eu la commission hier (rire) le comité de pilotage académique hier qui s'est réuni avec les départements qui proposent des actions dans le cadre de ce dispositif-là. Voilà. »</p>

Annexe n°7 :

Catégorisation - Présentation du dispositif

Catégorisation - Effets non-escomptés du dispositif OEPRE repérés par les acteurs

Catégorisation : Objectifs repérés du dispositif OEPRE

Nous avons fait émerger 13 catégories d'objectifs d'après les discours des personnes interrogées. Voici le détail de cette catégorisation :

	Commanditaires			Administratrices		Bénéficiaire
	Chef d'établissement	IAA	CMPV	Professeure de FLE	CPE	Parent
Apprentissage du français	« un accompagnement autour de la maîtrise de la langue » « maîtriser la langue » « maîtrise de la langue »	« l'apprentissage du français » « apprendre le français reste quand même prioritaire. » « c'est ça la priorité hein pouvoir maîtriser la langue » « Il faut d'abord avoir la maîtrise de la langue pour parler et écrire. » « l'idée c'est vraiment de, d'être opérationnel pour les parents puissent très vite apprendre le français »		« c'est l'apprentissage du français »	« l'apprentissage de la langue, du français langue étrangère » « en leur permettant d'apprendre une langue »	« Première chose apprendre à lire à écrire » « pour savoir lire et écrire »
Connaissance et compréhension du système éducatif	« connaissance du système éducatif » « aider des parents à s'approprier le fonctionnement de notre système éducatif » « mieux connaître, en tout cas un fonctionnement d'établissement, donc	« la connaissance système scolaire (...) enfin connaissance du, de, enfin des institutions de la République » « pour rendre vraiment explicite le fonctionnement de notre école. De façon à ce qu'on ait le même discours vis à vis du jeune. »		« familiariser les parents avec les dispositifs scolaires, avec l'école, déjà, avec le lieu, avec le fonctionnement de l'école en France »	« Le premier objectif c'est (...) comprendre le système éducatif français. » « la compréhension de l'École pour que des parents puissent lire un bulletin, comprendre un carnet, comprendre le fonctionnement de l'École en général. »	« ça nous aide pour, pour suivre comment ça marche le collège »

	la connaissance »			« on essaie d'expliquer, déjà le fonctionnement, expliquer par exemple les différentes étapes de l'orientation, les différences entre maternelle, primaire, collège, lycée et la poursuite des, de, d'études. Expliquer ou essayer de sensibiliser sur tous les termes qu'on utilise » « Voilà. C'était surtout trouver une instance où on va aider les parents à mieux comprendre l'école. »	
Connaissance et assimilation des valeurs de la République	« connaissance (...) des principes et valeurs de la République »	« la connaissance (...) des valeurs enfin (...) des valeurs de la France. »	« Leur faire comprendre que dans notre pays y a ça qui existe aussi. (la liberté) » « leur faire comprendre nos valeurs à nous en fait. »		
Réussite des enfants	« la réussite et l'épanouissement des enfants, ou des élèves » « pour la réussite de	« c'est la réussite des enfants » « l'objectif c'était la réussite des enfants » « tant pis pour l'intitulé, nous on va faire quand même ce qui est notre cœur de métier, la réussite des élèves, des enfants. »	« l'idée c'est de, c'est de, d'amener leurs enfants à réussir. » « l'idée c'est quand même l'école quoi,		« C'est tout ça pour la réussite des enfants. »

	leurs enfants »		c'est quand même euh la réussite scolaire des enfants, voilà. »		
Coéducation, éducation partagée	« essayer de construire une démarche j'allais dire de coéducation, ou d'éducation partagée » « derrière des parents qui viennent coéduquer »	« Tout à fait [la.coéducation est un objectif du dispositif]. »	« oui je pense qu'on serait dans l'idée de la coéducation. » « C'est-à-dire que les parents on les voient pas assez pour qu'il puisse y avoir une coéducation. Mais, dans, la grande idée, oui je pense que ça peut, ça doit être ça. »	« cette coéducation est très importante de façons générale et encore plus pour ces parents qui viennent d'arriver en France »	« Oui. C'est une coéducation »
Favoriser l'intégration de la famille dans la société	« notion d'intégration » « permettre à des parents hum d'intégrer un certain nombre de codes, de fonctionnements, qui sont pas inhérents à leur culture d'origine » « pour renforcer ces personnes à devenir de plus en plus autonomes à la fois dans leur fonction de futur citoyen, parce qu'ils vivent sur un territoire »	« leur BOP de financement était pour l'intégration des nouveaux arrivants, des primo-arrivants, donc il fallait qu'il y ait ce I » « Après l'intégration si ça a joué pour l'intégration tant mieux »	« familiariser les parents avec (...) le fonctionnement des institutions françaises, le fonctionnement de l'administration française » « Et puis aussi, la France, le fonctionnement, la, les, les différents aspects culturels français qu'ils connaissent pas forcément »		« on a, pour la loi de la France, pour les droits, pour, pour les papiers »

Création de lien entre familles et école	« repérer la mobilisation des parents »	« L'objectif premier, (...) c'est de faciliter le lien entre les parents et le, l'institution scolaire. » « aller rencontrer des professeurs »	« les amener à voir, à avoir des liens avec l'école, donc les enseignants et autres » « pour qu'ils n'aient pas peur de venir à l'école » « pour qu'il y ait une communication entre l'école et eux. »	« dire aux parents que quand ils ne comprennent pas qu'ils demandent, qu'ils demandent enfin qu'ils qu'ils se fasse aider. » « Le premier objectif c'est faire connaître l'École aux parents allophones. » « e parents et l'élève sont accompagnés pour intégrer et faire partie intégrante de l'établissement où ils sont inscrit. »	« on a contact avec les profs » « pour écrire un mot au prof » « pour prendre un rendez-vous »
Accompagnement des enfants dans leur scolarité		« L'objectif premier, (...) c'est (...) d'aider les enfants dans leur scolarité. »			
Autonomie des parents d'élèves	« pour renforcer ces personnes à devenir de plus en plus autonomes »		« pour qu'ils puissent, eux, se débrouiller là-dedans »		
Accompagnement des parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants		« le premier enjeux c'était quand même que les parents soient quand même le plus à l'aise avec la scolarité de leurs enfants »	« qu'ils puissent suivre au plus près leurs enfants en fait dans la scolarité. » « les aider à euh à appréhender la scolarité de leur enfant de façon efficace. »	« on va aider les parents pour pouvoir, pour qu'ils puissent aider leurs enfants dans la réussite scolaire. »	« ça nous aide (...) pour nos enfants » « comme ça on fait les devoirs avec les enfants » « pour contrôler le cahier de liaison, pour signer quelque chose »
Ouverture culturelle			« on élargit un peu l'univers des parents,		

			et ça ça peut les aider eux à faire grandir leur enfant et à l'aider à se développer, et euh au sein de l'école mais aussi à l'extérieur. » « on élargit un peu leur univers. »		
Inscription de l'établissement sur un territoire	« l'objectif étant aussi qu'il se positionne beaucoup plus dans une notion de territoire et pas exclusivement bien-sûr d'établissement » « on est vraiment dans cette démarche où ce dispositif est devenu un outil supplémentaire, qui un moment, justement (...) est arrivé (...) sur un territoire »				
Utilisation de l'outil informatique					« comment on travail sur l'ordinateur »

Catégorisation : Sens donné au dispositif OEPRE

Nous avons fait émerger 8 catégories de sens d'après les discours des personnes interrogées. Voici le détail de cette catégorisation :

	Commanditaires		Administratrices		Bénéficiaire
	Chef d'établissement	IAA et CMPV	Professeure de FLE	CPE	Parent
Mutualisation	« et qu'on soit pas dans une démarche concurrentielle mais beaucoup plus dans une démarche de mutualisation. (...)Donc, on essaie de s'inscrire dans cette notion aussi sur le territoire de mutualisation. »				
Accueil		« On ne demande même pas si les gens ont des papiers »		« les familles enfant et, et les parents, quand ils arrivent sur le sol français y avait peu de lieu pour les accueillir » « je parle beaucoup plus d'accueil que de, voilà d'accueil »	
Accompagnement à l'intégration	« bien-sûr qu'il faut travailler avec eux et				« « Aider les parents (...) pour apprendre

	qu'on soit dans cette démarche d'intégration »				comment on se comporte avec les français parce que vraiment c'est différent (...) alors il faut apprendre à nos enfants qu'ils, qu'ils changent leurs habitudes avec les, dans ce pays. (...) « L'intégration »
Création de liens et communication	« le sens pour moi de ce dispositif c'est de prendre un temps différent (...) c'est quand même de trouver un temps où on créer du lien »		« avoir des relations avec les parents, avoir un, des relations, être en relation avec un certain nombre de parents de nos élèves. (...) une relation rapprochée »		
Développement de la confiance	« créer en tout cas une forme de confiance et de dialogue facilité avec ces familles. » « Et donc y a aussi un climat de confiance qui s'installe aussi avec ces familles. » « on créer une démarche de confiance »	« confiance, c'est important que les parents se sentent en confiance vis à vis de l'école » « nous il faut qu'on soit vraiment très à l'écoute de cette confiance-là »			
Émancipation et autonomie	« C'est en tout cas essayer d'aller vers une démarche				

	d'émancipation. » « Donc y a, j'allais dire, un peu ces valeurs émancipatrices »				
Ouverture, déconstruction des préjugés et des représentations		« « Lever des préjugés aussi, déjà les représentation que les parents ont de l'école en général qui se construit cette représentation par rapport à ce que dit l'enfant quand il rentre de l'école, et vis versa »			
Bienveillance		« Oui, y a le mot bienveillance aussi qui, qui me vient »			

Catégorisation : Valeurs portées par le dispositif OEPRE

Nous avons fait émerger 5 catégories de valeurs d'après les discours des personnes interrogées. Voici le détail de cette catégorisation :

	Commanditaires			Administratrices		Bénéficiaire
	Chef d'établissement	IAA	CMPV	Professeure de FLE	CPE	Parent
Liberté	« Moi j'aurais tendance à aborder le, les grandes valeurs de la République » « les grandes valeurs de la République de manière globale » « « je pense aussi à collègue plutôt une, des valeurs autour, j'aurais tendance à dire de la fraternité et de la solidarité »	« Les valeurs de la République » « ces cours-là, on peut pas les rendre obligatoires »	« on parle des grandes valeurs évidemment avec eux, les valeurs de la République. » « les libertés, voilà, les différentes libertés dont on peut bénéficier en France » « Donc les libertés de circulation, d'opinion, de pensées, euh, homme/femme » « l'égalité homme/femme. »	« « d'égalité, égalité entre les élèves. Euh, fraternité, de liberté, de tout en fait, de toutes les valeurs de la République, elles sont enfin je les retrouve dans ce dispositif de façon idéal »		
Égalité						
Fraternité						
Solidarité	« je pense aussi à collègue plutôt une, des valeurs autour, j'aurais tendance à dire de la fraternité et de la solidarité » « c'est pas juste	« ça créer de l'entraide » « on laisse personne seul dans une situation qui serait compliquée »		« De solidarité d'abord »	« La solidarité, oui »	

	réseau d'éducation prioritaire mais j'allais dire ce réseau solidaire qui peu exister »				
Respect		« des valeurs universelles telles que le respect aussi. » « ça induit aussi le respect qu'on a tous ensemble pour faire en sorte que l'élève soit respectueux du système »			

Annexe n°8 :

Retranscription des entrevues

1. Entrevue de M. le Chef d'établissement

2. Entrevue de Mme la professeure de Français Langue Étrangère

3. Entrevue de Mme la Conseillère Principale d'Éducation

4. Entrevue du parent d'élève nouvellement arrivé

5. Entrevue de l'Inspectrice Académique Adjointe et de la Chargée de mission Politique de la Ville (DSDEN31)

NB : Les retranscriptions des entretiens sont numérotées de façon individuelles.

Entrevue avec Monsieur le Chef d'établissement

Retranscription

Date de l'entrevue : vendredi 12 mai 2017

Durée de l'entrevue : 53 minutes

Étudiante-chercheuse : D'abord je vais commencer par vous poser des questions qui me permettront de mieux connaître le collège, son fonctionnement et son environnement. Dans un premier temps, pouvez-vous présenter votre établissement ?

M. le Principal : Oui, donc, le collège est un collège de 350 élèves, constitué donc d'une partie collège, classique, donc cycle général, mais également surtout avec SEGPA, environs 45 élèves, une ULIS, donc des élèves qui relèvent du handicap, 15 élèves, des élèves d'UPE2A, bien-sûr, donc un effectif également de 15 élèves et surtout un établissement qui se situe sur un territoire politique de la Ville et notamment donc qui est classé réseau d'éducation renforcé. Voilà, très concrètement, en tout cas les grandes lignes du collège.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Donc ce collège, qui s'inscrit dans une REP, est-ce que vous pouvez expliquer de qui il s'agit ?

M. le Principal : Oui, alors une REP c'est l'esprit aussi un peu de la nouvelle éducation prioritaire, qui donc depuis 2014 renforce la notion de réseau. Donc, on est certes un collège donc second degré mais dans cette démarche de réseau, le réseau il est constitué à la fois du collège mais des écoles élémentaires et des écoles maternelles donc l'objectif étant d'être dans une démarche de réseau et de cohérence pédagogique éducative du plus petit âge jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, seize ans, et donc sur notre territoire nous avons également deux écoles élémentaires et euh nous avons ensuite quatre écoles maternelles.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et selon vous, quelle est la place du collège dans ce réseau ?

M. le Principal : Elle est centrale. Elle est centrale, ensuite le point de vigilance c'est que la démarche de réseau, en tout cas un réseau, il est copiloté par un chef d'établissement, qui, lui, gère les personnes du second degré, donc le collège ; un inspecteur de l'éducation nationale,

donc premier degré, qui va, lui, plutôt géré tout ce qui relève de l'école élémentaire et de l'école maternelle ; et des corps d'inspections, on va dire un inspecteur IAIPR qui lui va aborder la cohérence pédagogique Mais vraiment les copilotes, très concrètement sur le territoire, ce sont les IEN, l'IEN du territoire, ici pour nous c'est M. I., et moi M. L. qui essayons d'apporter une cohérence pédagogique dans la démarche à la fois de formation, d'accompagnement, de projet, que nous allons mener auprès des élèves, mais surtout avec des enseignants, donc c'est vraiment aussi essayer de créer une culture commune des enseignants, parce que souvent il y a parfois une hum des marqueurs forts premier degré/second degré. Là l'objectif c'est véritablement qu'on soit en cohérence. Donc un copilotage fort IEN/chef d'établissement.

Étudiante-chercheuse : Et IEN, ça signifie...

M. le Principal : Inspecteur d'éducation nationale, on va dire, une sorte, les corps d'inspection mais sur le premier degré. Voilà

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et du coup, quels sont les financements qui sont alloués... par qui est financé ce réseau, et l'établissement scolaire ?

M. le Principal : Oui, alors particularité d'un réseau, vous avez des écoles, vous avez un collège. Le collège c'est un établissement public local d'enseignement, donc avec un conseil d'administration, un chef d'établissement. Et surtout des collège qui sont sous la responsabilité du Conseil Départemental. Donc, on a bien-sûr nous des dotations de fonctionnement qui vont être du Conseil Départemental, pour faire, en tout cas, fonctionner notre établissement, les immeubles, le matériel notamment. Et on va bien-sûr avec des dotations, des subventions soit, bien-sûr, État. Nous allons avoir aussi des subventions académiques euh mais nous allons, et c'est la particularité de ces territoires euh politique de la Ville, nous avons aussi des dotations spécifiques qui relèvent, elles, plutôt de la Préfecture et qui sont des dotations politique de la Ville, donc avec des moyens qui sont importants. Donc ça c'est le collège. Sur les écoles, premier degré, donc premier degré on va dire Mairie. Donc plus des moyens, aussi, dans le cadre de la Mairie pour un certain nombre d'actions à visée plutôt péri-éducatives, visées culturelles, donc là ce sont des moyens Mairie. Tout en étant dans une cohérence aussi du contrat de Ville, donc à la fois là ce sont des financements Mairie ici des financements Conseil Départemental euh ou Préfecture, mais l'objectif c'est que nous bien-sûr on ait une cohérence sur ce qui va être positionné. La particularité des écoles c'est que, elles, se ne sont pas des établissements locaux d'enseignement, donc c'est, toutes les

décisions budgétaires c'est le collège qui les fait passer à son conseil d'administration. Par ce que, par exemple, un directeur d'école n'a pas de, de posture hiérarchique avec les collègues, tandis que moi je suis vraiment chef d'établissement, donc représentant de l'État, tandis qu'un directeur, lui, il va plutôt coordonner la cohérence éducative sur les écoles. Donc, ce qui fait que ce n'est pas un EPLE, entraîne que ce soit le collège et véritablement le CA qui va aller valider toutes les décisions euh à visée financières, qui sont envisagées par les écoles. Donc Mairie, Conseil Départemental, Préfecture et puis parfois des subventions ou des dotations voire des dons euh économiques, ça peut être des dons monde économique parfois sur des territoires comme les nôtres.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Alors, maintenant, après cette présentation, on va aborder le sujet du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants », et votre rôle au sein de ce dispositif. Tout d'abord, est-ce que vous pourriez décrire ce dispositif ?

M. le Principal : Bon. Le dispositif « Ouvrir l'école aux parents », c'est un dispositif qui, initialement, a été constitué euh notamment à l'époque de la présidence de M. Sarkozy, donc Ministère de l'identité nationale etc., je reprends pas tout l'intitulé mais qui été co hum coconstruit, en tout cas par ce Ministère et le Ministère e l'éducation nationale. L'objectif au début on était, c'est ouvrir l'école aux parents pour l'intégration. Donc on était un peu dans cette optique de population qui arriverait en France mais qui serait hors communauté européenne, l'objectif étant plutôt de nous orienter sur un accompagnement autour de la maîtrise de la langue, de la connaissance du système éducatif mais aussi des principes et valeurs de la République. Puis, euh une évolution qui s'est faite aussi ces dernières années, l'objectif étant de nous déconnecter un petit peu avec cette notion d'intégration qui est parfois fortement marquée. L'objectif étant vraiment d'être sur la la réussite et l'épanouissement des enfants, ou des élèves. Donc, un dispositif qui a vocation surtout à aider des parents à s'approprier le fonctionnement de notre système éducatif, euh bien-sûr à continuer à maîtriser la langue, mais surtout essayer de construire une démarche j'allais dire de co-éducation, ou d'éducation partagée, pour qu'on puisse à la fois les épauler, euh tout en nous positionnant à notre niveau puisque on a en face de nous des parents d'élèves et on n'a plus en face de nous des élèves, donc c'est aussi une autre posture professionnelle qui est à trouver. Mais vraiment voilà pour moi les grands objectifs du dispositif.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et donc, ce dispositif, quand a-t-il été mis en œuvre dans l'établissement ?

M. le Principal : Alors, dans cet établissement il a dû être mis en œuvre, puisqu'il était déjà présent avant mon arrivée, j'aurais donc tendance à préciser 2009-2010, puisque j'étais dans un établissement similaire avant d'arriver à *collège* et donc nous l'avions mis en place à cette époque, l'objectif étant aussi qu'il se positionne beaucoup plus dans une notion de territoire et pas exclusivement bien-sûr d'établissement, donc dans le cadre de ce dispositif on est à même de recevoir des parents d'élèves qui n'ont pas obligatoirement les élèves inscrits sur l'établissement, ça peut être des parents d'élèves du primaires, ça peut être des parents d'élèves où les enfants sont scolarisés sur d'autres établissements. Donc on s'inscrit beaucoup plus dans une notion de territoire que dans une notion d'établissement. Hum, voilà.

Étudiante-chercheuse : Donc vous n'étiez pas là quand il a été mis en place ici, mais est-ce que vous avez su comment est-ce qu'il a été mis en place ? C'est-à-dire, comment est-ce que l'information était diffusée notamment ?

M. le Principal : Alors, ici peu d'informations précises officielles sur la démarche d'information, mais c'est aussi toujours, j'aillais dire, une circulaire qui nous a aussi demandé très clairement de le mettre en place, qui répondait en plus également à un besoin repéré en terme d'éducation prioritaire et d'éducation nationale, éducation partagée ou en tout cas, là, cette démarche de coéducation. Donc une démarche qui, en général, nous permet d'utiliser tout le réseau scolaire, donc les parents d'élèves des écoles du réseau, donc on va évidemment sur les écoles élémentaires mais également les école primaires et, au-delà du réseau, c'est le réseau institutionnel donc vraiment les partenaires institutionnels que vont être la Mairie. Donc souvent des lieu ressources comme une Mairie de quartier, notamment, ici aussi d'autres partenaires qui relève plus de ce qu'on appelle le REAAP, Réseau d'écoute à l'attention notamment des parents, donc euh, d'aide à la parentalité, pardon, donc qui là relève de la CAF, donc on est vraiment dans cette démarche où ce dispositif est devenu un outil supplémentaire, qui un moment, justement hum, est hum est arrivé un petit comme ça, pas par hasard, mais sur un territoire pour lui donner une visibilité, une légitimité euh, sachant qu'il y a aussi d'autres actions du même style qui pouvaient être menées, c'est-à-dire par exemple plutôt de l'alphabétisation euh ça a pu, en tout cas, renvoyer l'image d'un dispositif supplémentaire alors qu'il avait la vocation, vocation lui de prendre vraiment la situation de manière globale un parent, la maîtrise de la langue, mieux connaître, en tout cas un fonctionnement d'établissement, donc la connaissance, l'appropriation de ce dispositif ça a pris du temps, ça a pris du temps, parce que, parce qu'il faut que derrière, su le territoire les

autres partenaires se le soient approprié et qu'on soit pas dans une démarche concurrentielle mais beaucoup plus dans une démarche de mutualisation.

Étudiante-chercheuse : Et donc là, actuellement, maintenant que ce dispositif est ancré sur le territoire, comment est-ce que vous faites pour que les parents aient l'information ?

M. le Principal : Beh là je, comme je le précisais, à la fois le réseau interne, et donc Éducation nationale, comme je le précisais, mais surtout le réseau externe avec les partenaires qui sont fortement marqués pour nous autour de la parentalité, qui vont être, donc, les partenaires institutionnels, CAF, Mairie, essentiellement, et sinon, donc, les partenaires associatifs, qui sont clairement marqués ici, qui vont être la MJC *du quartier*, le centre social aussi qui intervient dans le cadre du CLAS, euh l'association *P.* qui travail sur euh notamment le la parentalité, et qui assume même des missions REAP sur le territoire, on va dire *quartier*. Donc on est vraiment sur le tissage de ce lien avec le réseau associatif qui est très marqué et très présent en tout cas sur ce type de territoire.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Est-ce que son action, donc au sein de l'établissement du coup, est évalué ?

M. le Principal : Alors, évaluer euh j'ai envie de dire très peu. Quand je dis évaluer, il y a une forme d'évaluation qui est certificative, c'est que des parents passent notamment le DELF, donc notamment au niveau de la maîtrise de la langue, donc ça nous permet quand même aussi, d'appréhender si les cours, en terme d'alphabétisation, maîtrise de la langue, ont du sens, donc très concrètement, chaque année, on va avoir une petite dizaine de parents qui passent le DELF, et qui se voient attribués, dans le cadre d'une cérémonie, vraiment aussi, euh, sur la ville de Toulouse qui va avoir lieu au mois de juin, notamment, en tout cas, la certification. Sur les autres aspects, qui relèvent du projet, on est pas nous sur une démarche, en tout cas, d'évaluation forte en terme d'efficacité ou d'efficience. C'est plutôt repérer la mobilisation des parents à la fois, puisqu'en général ils ont des enfants sur le territoire, à la fois la mobilisation des parents sur des temps forts que nous on va pouvoir mener, qui vont être soit des, des temps autour de la scolarité ou en dehors de la scolarité, à des moments euh enter guillemets, plus conviviaux ou de partage. Donc là on voit, plus, j'allais dire, l'implication, la manière dont se saisie les familles de ces actions, parce qu'auparavant, on avait des familles qui étaient, parfois aussi, peu présentes sur l'établissement, parce que je pense que c'est anxiogène, où ils se voyaient souvent reprocher des choses par rapport au fait que leur enfant n'était peut-être pas aussi efficace que ce qu'on attendait scolairement, en

terme de performances, là maintenant ils, ils rentrent plus facilement dans un établissement parce qu'aussi ils le repère comme un lieu ressource donc en tout cas ce sont des indicateurs, sans être dans des indicateurs fortement marqués, même si, en tout cas, institutionnellement, on nous demande un certain nombre d'indicateur : nombre de parents qu'on a reçu, parfois les hum les origines entre guillemets hum ou le parcours des familles, est-ce que elles sont en France depuis longtemps ? Est-ce que c'est une des situations qui peuvent aussi relever d'UPE2A ? Donc on est aussi dans ces échanges pour voir si le public accueilli évolue et et hum s'il s'inscrit aussi dans une démarche couvent de formation parce que nous, une fois qu'ils sont passé sur « Ouvrir l'école aux parents » on va les réorienter éventuellement vers d'autres structures, ça peut être le CREPT formation ou d'autres structures qu'il peut y avoir localement.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Quand vous dites « on nous demande », c'est-à-dire ?

M. le Principal : Les institutions. C'est-à-dire l'inspection académique, parce que concrètement on a des moyens qui nous sont alloués. Des moyens, c'est-à-dire, vous avez un dispositif à mettre en place, vous avez la responsabilité en tant que chef d'établissement de le mettre en place avec euh d'éventuels intervenants. Des intervenants qui sont rémunérés avec des heures qui sont fléchées, euh éventuellement donc avec un forfait hum budgétaire qui va vous permettre aussi de porter des actions ou, ou des projets de sorties par exemple. Donc c'est moyens-là, ils nous sont attribués par l'institution bien-sûr, derrière les services académiques, mais aussi derrière, puisqu'il y avait une, un complément qui été à l'époque euh fourni par la Préfecture, ils viennent, à juste titre, demander euh nous demander qu'est-ce qui est fait des moyens qui sont alloués. Donc, on vient à la fois, en tout cas l'Éducation nationale revient vers nous pour justifier des moyens euh utilisés dans le cadre de ce dispositif.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et vous avez parlé du DELF. Dans les premiers temps de ce dispositif le DELF était financé, justement, par le dispositif, ce qui n'est plus le cas.

M. le Principal : Tout à fait.

Étudiante-chercheuse : Et là, quand vous parliez du DELF, ça veut dire que vous conseillez aux parents de passer les DELF, de les aider dans cette procédure ?

M. le Principal : Nous, par exemple sur le collège, on a fait le choix de le prendre sur nos moyens propres. C'est-à-dire que l'inscription, dans le cadre des moyens politiques de la ville qui nous sont fléchés, euh puisque c'est quand même, ça reste une somme qui reste accessible euh pour nous, même si bien-sûr si on devait demander aux familles c'est quand

même quelque chose qui serait délicat pour eux, donc c'est nous qui prenons en charge les, en tout cas les coûts pour s'inscrire au DELF. Ce qui n'est pas obligatoirement le cas de tout le monde. Nous on a fait le choix d'être dans cette démarche certificative euh et donc on est dans cette logique d'inscription.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et donc l'inscription au DELF se fait sur la demande des parents ou sur le conseil des professeurs ?

M. le Principal : Sur le conseil, notamment des personnels, et puis dès que l'enseignante a eu une démarche j'allais dire de validation, nous on prend en charge et on s'occupe des démarches.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Hum, pour revenir un petit peu au niveau de l'établissement, est-ce que vous pouvez nous décrire un peu quelles sont vos fonctions au sein de l'établissement ? Et puis, au sein du dispositif ?

M. le Principal : D'accord. Donc euh, un chef d'établissement il a globalement dans ses missions euh j'allais dire trois missions essentielles. Alors quand je dis diriger l'établissement, c'est avant tout un représentant de l'État, donc un fonctionnaire qui représente l'État d'un point de vue local, donc il a vocation à faire appliquer tout ce qui va relever des directives de l'organisation et j'allais dire plutôt de ce qui relèverait, avec un A majuscule, de l'administration. Le deuxième point c'est qu'il va piloter un établissement, piloter c'est qu'il va essayer, en lien bien-sûr avec les équipes enseignantes, et le personnel qu'il a sous sa responsabilité, de d'impulser une politique pédagogique éducative cohérente euh à la fois sur l'établissement et essayer de l'initier sur une démarche de réseau, donc là on est sur une notion de pilotage. Il va aussi, donc, gérer les ressources humaines, puisqu'il va gérer à la fois des ressources humaines qui sont de sa responsabilité, euh des enseignants, qui sont à la fois, eux, cogérés par des inspecteurs, il va gérer de manière fonctionnelle des agents territoriaux, puisque des agents territoriaux et les personnels de service relève de la collectivité de rattachement, donc je ne suis pas l'autorité hiérarchique mais je suis l'autorité fonctionnelle, puisque c'est moi qui gère, concrètement, leur emploi du temps ou autre, et puis il va gérer aussi, parfois de manière beaucoup plus directe, dans le cadre de contrat de travail, un certain nombre de, de personnel, notamment les assistants d'éducation, puisque là c'est véritablement le chef d'établissement qui signe le contrat et qui est responsable autour de cette situation. Donc on va dire, on a ces trois points là, et il y a aussi une mission importante, c'est que il a, c'est quelqu'un qui doit développer une démarche de lien aussi avec les partenaires

associatifs, économiques, du territoire. C'est que, l'objectif de notre fonction c'est quand même aussi de s'ancrer de manière beaucoup plus marquée sur un territoire, et ne pas se retrouver dans un établissement qui serait complètement déconnecté de ce qu'il se passe sur les lieux. Donc on est vraiment, en tout cas, dans cet esprit là. Avec, en tant que chef d'établissement, bien-sûr des missions de, de à vocations bien-sûr scolaires et pédagogiques des élèves qu'on doit accompagner au maximum vers des études supérieures pour remplir un certain nombre d'objectifs nationaux, de catégorie, en tout cas, ou de classe d'âge au bac ou à bac + 3 dans une démarche plutôt de Master, donc on est, nous, un maillon euh à ce niveau là, mais avec aussi, pour moi, une, une mission particulière sur notre territoire, c'est que on a des missions qui sont plutôt aussi, à vocation citoyenne, parce qu'on est sur un territoire très particulier, qui va au-delà de la notion d'élève, j'allais dire des petites notes, des petites moyennes et des bons résultats pur aller en seconde générale ou autre, on est dans une démarche d'éducation à la citoyenneté qui est extrêmement marquée, qui vient faire écho avec, j'allais dire, des politiques qui sont beaucoup plus portées par le contrat de ville, a Préfecture, pour qu'il y ait, j'allais dire cette cohésion sociale et nationale qui est indispensable. Voilà, un peu le contour du métier.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et, du coup, au sein du dispositif qui est mis en place, votre mission elle est spécifique ?

M. le Principal : La mission, j'allais dire spécifique, c'est de faire vivre ce dispositif. C'est que, concrètement ce qui est repéré c'est que il y a un besoin sur le territoire, parce qu'on est aussi sur un lieu qui accueille parfois de nouveaux publics, mais parfois aussi des publics qui sont là depuis un certain nombre d'années mais qui ne sont peut-être, qui sont en dehors des circuits classiques, donc c'est être en mesure de leur apporter un action, une action dispositif et donc on nous demande, justement, d'impulser ces dispositifs, les faire vivre et donc on est dans cette démarche où on doit être à l'initiative de mettre en mouvement des, j'allais dire des synergies des enseignants, des personnels, euh pour que, repérer aussi les parents, pour qu'on puisse faire vivre ce dispositif à notre petit niveau, qu'on puisse utiliser un dispositif qui a du sens, vraiment sur des publics qui en ont besoin. Voilà. Donc c'est toute cette dynamique d'organisation et de, de, de construction. Voilà. Un chef d'établissement c'est surtout quelqu'un qui, j'allais dire, un certain nombre d'ingrédients, va devoir aussi essayer hum de, de ,de ,de... de construire, voilà, d'élaborer.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et vous parliez de sens justement, quel sens donnez-vous à ce dispositif ?

M. le Principal : Euh, le sens pour moi de ce dispositif c'est de prendre un temps différent, hum décalé, euh sur, ce qu'on attend aussi parfois, nous, trop des parents. C'est-à-dire que l'Éducation nationale elle est souvent hum elle décrète beaucoup de choses. Elle aurait même tendance, parfois, à faire la leçon à tout le monde. c'est un peu le défaut, je pense, de notre métier, euh, l'objectif là est vraiment en tout cas, de permettre à des parents hum d'intégrer un certain nombre de codes, de fonctionnements, qui sont pas inhérents à leur culture d'origine aussi, donc au lieu j'allais dire de prendre en pleine face un système français qui se dit parfois très ouvert, très accueillant ou autre, lorsqu'on est parfois déraciné quand on arrive sur un nouveau territoire, même si on a déjà été en France hein, hum, tout ça c'est de la violence quand même. Donc l'objectif c'est quand même de trouver un temps où on créer du lien, on créer une démarche de confiance, mais derrière aussi, on y fait passer un certain nombre de contenus, de compétences, pour renforcer des personnes à devenir de plus en plus autonomes à la fois dans leur fonction de futur citoyen, parce qu'ils vivent sur un territoire, mais aussi derrière de parents qui viennent coéduquer, euh pour la réussite de leurs enfants. Donc vraiment, pour moi c'est un relais important qui est maintenant un peu déconnecté de la scolarité de leur enfant, donc c'est quand même une, une, une innovation qui a pu être portée il y a quelques années à pousser l'Éducation nationale à venir sur un autre domaine, qui nous évite de, j'allais dire toujours passer par le prisme du scolaire, c'est-à-dire, que quelqu'un qui rentrait dans un établissement, presque c'était un élève, une performance scolaire et surtout sur notre territoire, des reproches : ça va pas, ça va pas, ça va pas, ça va pas. Donc les familles venaient, repartaient avec leurs cahiers de reproches. Là on est dans une, une démarche où on déconnecte, on parle entre adultes, donc on est aussi sur une évolution parfois de la posture professionnelle, c'est-à-dire qu'on ne travaille pas sur le même public, on ne peut pas travailler de la même manière, ce qui est parfois délicat lorsque, même pour des enseignants hein, puisque euh ils n'ont pas été formés pour ça, mais, mais c'est travailler autrement, une autre positionnement et créer en tout cas une forme de confiance et de dialogue facilité avec ces familles. Voilà.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et donc, en terme de valeurs, à votre avis, quelles sont les valeurs qui sont portées par ce dispositif ?

M. le Principal : Moi j'aurais tendance à aborder le, les grandes valeurs de la République, sans rentrer dans la définition ou autre. Je pense que surtout euh alors, les grandes valeurs de la République de manière globale, je pense qu'il y a des valeurs peut-être ici qui sont plus marquée au-delà bien-sûr de l'apprentissage du français et ou autre, etc. C'est en tout cas

essayer d'aller vers une démarche d'émancipation parce qu'on a souvent des mamans. Ça permet aussi derrière de se dire des choses, euh qu'elles puissent se dire des choses entre elles, parce que parfois elles sont prises dans des tâches familiales qui sont parfois un peu lourdes. Donc là c'est un temps de respiration aussi pour elles donc elle peuvent échanger, et échanger avec nous. Donc y a, j'allais dire, un peu ces valeurs émancipatrices, y a des, je pense aussi à *collège* plutôt une, des valeurs autour, j'aurais tendance à dire de la fraternité et de la solidarité donc on est vraiment sur cette notion mais qui vient croiser celle du réseau, quand je dis réseau c'est pas juste réseau d'éducation prioritaire mais j'allais dire ce réseau solidaire qui peu exister, à la fois avec des partenaires associatifs, des partenaires institutionnels, des parents ici, et justement de, nous on sort de cette démarche où on aurait un public ciblé, c'est-à-dire chacun son public, qu'on se, j'allais dire presque sa cible de consommation. Donc, on essaie de s'inscrire dans cette notion aussi sur le territoire de mutualisation. Globalement, que ce soit sur les élèves ou sur les parents, on travaille sur les mêmes personnes. Quand moi sur des élèves, je travaille sur des élèves, ce sont avant tout des jeunes qui, parfois aussi, sont vu à la MJC ou autre, donc travaillons ensemble, voyons par exemple l'élève comme un jeune, et quand on travaille sur des parents, moi je travaille pas sur des parents d'élèves, je travaille sur des parents. Donc, même mon objectif, ce que je précise c'est que si on doit travailler avec des parents qui sont pas du tout de l'établissement, bien-sûr qu'il faut travailler avec eux et qu'on soit dans cette démarche d'intégration parce que un jour ils ont peut-être avoir des enfants qui vont entrer dans le collège, ils sont peut-être déjà inscrits à l'école primaire ou heu et maternelle, euh et puis, et puis la vie fera peut-être qu'un moment ça sera des cousins, des frères, etc. Et donc y a aussi un climat de confiance qui s'installe aussi avec ces familles. Voilà.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Donc vous avez déjà beaucoup parlé des objectifs, vous avez notamment parlé de la coéducation pour la réussite des enfants, qui renvoie au nom du dispositif, qui a évolué, qui était bien pour l'intégration et qui est maintenant pour la réussite des enfants. Qu'est-ce que vous entendez, vous, derrière la notion de réussite ?

M. le Principal : Alors, ça c'est un point euh important, mais qui vient faire écho à ce qu'on est à titre individuel. Alors, si je vous répond d'un point de vue fonctionnel, en tant que chef d'établissement, la réussite des enfants ça va être bien-sûr la réussite scolaire, de, la future insertion professionnelle etc. Bien-sûr, ça reste un objectif. Moi derrière la réussite, je vois plutôt une notion d'épanouissement. D'épanouissement parce que, quand je dis ça vient faire écho à ce qu'on est plus à titre individuel, auparavant, alors moi je n'ai travaillé comme je

vous le disais, qu'en éducation prioritaire, avant j'étais CPE donc je me suis toujours beaucoup plus ciblé sur le jeune et moins sur une partie du jeune qui est l'élève. Donc l'épanouissement c'est, parce que la réussite, la définition de la réussite que moi je vais avoir, va peut-être pas être la même de celle d'un collègue qui, lui, un élève qui par exemple va aller en seconde générale ou des parents qui vont faire telle action, telle action, telle action, qui vont être insérés professionnellement, ça c'est de la réussite, alors que pour moi, c'est plus la notion d'épanouissement, c'est que chacun soit un peu acteur de sa vie, ne la subisse pas, puisse être dans une démarche d'autonomie et puis, puisse être dans une démarche d'évolution constructive et progressive. Voilà. Donc, pour moi, derrière le terme de réussite que j'aurai même tendance, à titre individuel, à réfuter, parce que je, c'est pas un terme à la réussite, moi j'y vois toujours un peu cette notion de performance, parce que réussir euh si on doit rentrer dans un concept ou quelque chose qui est clairement acté sur la réussite, c'est telle action, telle action, telle action, telle action, telle action, en mettant réussite, réussir entre guillemets, moi je ne crois pas. Chacun sa voie, chacun son évolution, chacun ses progrès euh et c'est avant tout une notion d'épanouissement et de bien-être dans sa vie tout court. Et je rappelle que, même dans le cadre de l'Éducation nationale, on peut être dans l'échec et ensuite très bien réussir sa vie parce qu'il y a aussi la formation continue puis chacun aussi peut évoluer à son rythme parce que, surtout sur ce type de territoire, on a des familles, on a des élèves qui ont des parcours de vie, sur lesquels on peut tout à fait entendre le fait que se mobiliser autour du scolaire c'est quand même un petit peu délicat.

Étudiante-chercheuse : Donc du coup autour de la coéducation que vous avez beaucoup évoqué aussi, est-ce que vous pourriez, de la même façon, définir ce que c'est pour vous la coéducation ?

M. le Principal : Alors, la coéducation euh c'est sortir parfois de, ce que je précisais tout à l'heure, hum de ce concept qui pouvait se révéler parfois un peu trop moralisateur où on allait faire l'école aux parents. C'est un terme que, que j'exècre. Quand je dis que j'exècre, parce que j'avais l'impression qu'on allait mettre dans une salle des parents et on va aller leur sortir la mallette, hein, leur donner les outils puis chacun ils allaient repartir avec leur mallette et puis ils allaient être en mesure de parler ou de maintenant vraiment devenir parent puisque concrètement, certainement ça n'allait pas. Comme si on les notait et il fallait ensuite refaire des devoirs pour qu'ils refassent correctement leur, leur travail ou leur mission de parents. La coéducation, c'est être dans une démarche, où on va essayer ensemble, en tant qu'adultes, avec des missions qui sont complémentaires, euh de tout mettre en œuvre pour accompagner,

impulser une démarche auprès de jeunes, et donc c'est vraiment tout mettre en dynamique et en synergie. Sans être, j'allais dire dans la culpabilisation, euh mais vraiment une stratégie partagée, à la fois avec des parents, parfois avec des partenaires associatifs, des personnels de l'établissement, qui vont essayer justement de faire émerger chez un jeune des compétences, des qualités et sur lesquelles, lorsqu'il y a des difficultés, on va essayer d'avoir une stratégie constructive, au lieu d'être dans du coercitif exclusivement ou, ou des reproches éventuels. Voilà. Donc vraiment, une démarche où aussi, l'Éducation nationale, ou nos dispositifs, se repositionnent au même niveau que les parents et, et qu'on soit vraiment dans un temps de réflexion, un temps de partage, hum où on va se positionner à côté et pas en face, une d »marche éducative j'allais dire.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Du coup, au cours de mes recherches j'ai établie une définition, je vais vous la lire et j'aimerais avoir votre avis : Si l'on considère que *la coéducation, c'est l'implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération ayant pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif et personnel*, le dispositif OEPRE favorise-t-il la coéducation, du coup, dans ce sens là dans l'établissement ?

M. le Principal : Pour moi bien-sûr. C'est-à-dire qu'on est véritablement dans cette démarche où hum, notamment ce dispositif, va permettre sur un territoire euh avec par exemple une langue spécifique parce qu'ils viennent d'arriver sur le territoire ou maîtrisent peu la langue, euh à la fois sur des concepts qui sont liés à notre Histoire, aux particularités de notre Républiques, la complexité de notre système éducatif aussi, de tout mettre en place, de tout partager, pour que véritablement on puisse faire émerger, en lieu et place de décider à la place d'un enfant, parce que c'est quand même aussi une vocation c'est aussi laisser la place à un enfant, et que nous on se mette au service parfois des compétences et des qualités de cet enfant. Donc, pour moi la définition je la trouve tout à fait cohérente, et je pense bien-sûr que le dispositif permet euh bien-sûr d'apporter des compétences et des, des moyens supplémentaires à des parents, mais parfois ça peut être même un prétexte à être dans un, une démarche parce que justement le français, les valeurs et principes de la République, bien-sûr c'est bien de l'acter sur du papier, c'est ensuite surtout important de pouvoir les vivre et les exister ou qu'il y ait une forme de coexistence de ces valeurs mais lorsqu'on partage des choses. Donc c'est aussi une stratégie pour qu'on puisse avancer à la fois sur des personnels à visée éducative, ça relève de notre mission et, et aussi des, des devoirs de parents qui ont aussi cette, des obligations en tant que responsables légaux pour la réussite ou l'épanouissement de leur enfant.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et donc, par rapport à ce dispositif, quelles étaient, à vous, personnellement, vos attentes initiales ?

M. le Principal : Alors moi mes attentes initiales euh c'est euh favoriser un climat serein hum de dialogue avec les familles. Hum se déconnecter toujours du scolaire, donc se décaler de nos missions premières qui vont être l'enseignement, l'instruction, etc. Hum, d'être plutôt sur une démarche de conseils hum de coopération auprès des familles, tout en leur apportant, bien-sûr, des moyens qui sont essentiels dans la vie de tous les jours, qui vont être par exemple la maîtrise de la langue, pour que notamment ils puissent être dans une forme d'insertion sociale, d'insertion professionnelle à ce niveau là. Mais pour moi la, ça a beaucoup plus une vocation, ce dispositif, à créer une cohésion sociale, une cohésion citoyenne aussi si, si, si on va par là, que j'allais dire mette en place un dispositif où tu apprends le français, tu va savoir ce que c'est la République et tu vas devenir un bon parent parce qu'on va t'expliquer la troisième, la seconde, la première et la terminale pour ton enfant parce que c'est très compliqué, voilà, je souhaitais, moi, sortir du dispositif qui pouvait de révéler, qui aurait pu se révéler très rigide, sur quelque chose où justement on vient aborder hum beh ce qui fait la France en fait hein. Justement c'est aussi de la solidarité, de l'accueil, du partage tout en permettant à ces gens de les accompagner vers une insertion quand même facilité. Voilà.

Étudiante-chercheuse : Et d'après vous, quelles étaient les attentes initiales des bénéficiaires, c'est-à-dire des parents ?

M. le Principal : Hum, alors les parents au départ je pense qu'ils sont beaucoup plus dans une approche de français. Je veux du français. Parce qu'ils savent que professionnellement ils vont en avoir besoin. Ce qui est pas à négliger c'est que c'est un dispositif gratuit pour les familles donc c'est en plus gratuit donc ça peut aussi avoir un intérêt qu'on peut entendre. Donc ça je pense que au départ c'est cette démarche là. Ensuite, c'est la manière dont on incarne, qu'on enseigne ou qu'on partage les choses. On vient vers d'autres domaines, qui peuvent être ceux des valeurs et principes de la République mais si vous les faites passer de manières très descendantes, pas sûr que ce soit la meilleure manière de les transmettre. C'est aussi tout l'art de la pédagogie. Et surtout derrière une relation humaine, des relation humaines et la mise en place d'un réseau, même entre eux hein, parce que souvent ils sont très pris, dans des soit des tâches administratives, des choses difficiles, là un moment c'est une manière d'échanger, de se conseiller, de (souffle) de vider son sac aussi parce que c'est parfois délicat. Heu, donc, donc je pense que avant tout quand même c'était la recherche de la pratique de la langue.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et donc, selon vous, quels sont les apports réels de ce dispositif, par rapport à vos attentes ?

M. le Principal : Alors euh les apports réels je pense qu'il faut, il faut essayer, en tout cas, d'avoir un regard humble et modeste du dispositif. Pour moi on est quand même sur une démarche où ils ont environ 80 heures d'apports qui vont être sur quelques temps autour des valeurs et principes de la République à travers des projets, mais on va être essentiellement sur du français. C'est pas en 80 heures qu'on véritablement qu'on maîtrise une langue. Ensuite, on initie, on développe des compétences, on rassure on donne confiance, mais ensuite derrière notre objectif c'est de réorienter vers d'autres dispositifs, qui peuvent être, comme je l'ai précisé, euh ceux qui existent, et, éventuellement de les accompagner vers une forme d'insertion sociale ou professionnelle. Donc je pense que c'est plus, moi, un relais, une étape vers d'autres dispositifs qui sont, eux, plus structurés, plus spécialisés, puisque on a pas nous des personnels qui ont, qui ont des compétences FLE oui, mais qui ont pas des compétences spécifiquement en formation des adultes. Donc si, il faut véritablement concevoir comme un relais, qu'on l'accompagne aussi, j'allais dire ce dispositif, de tout le dispositif de veille qui existe dans un collège. C'est-à-dire que entendre le fait qu'une famille est en grande difficulté sociale, ça peut nous permettre à un moment de le retravailler avec notre assistance sociale qui à un moment va aller faire du lien avec une assistante sociale de secteur, pour trouver une solution ou essayer de s'approprier une difficulté repérée chez une famille. Donc, qu'on soit un relais, qu'on soit un accélérateur, peut-être pour trouver un certain nombre de solutions, je pense qu'on est plus dans cette démarche là que se dire est-ce que justement, à la sortie, alors ils passent le DELF, ils l'obtiennent hein, mais est-ce qu'à la sortie ce sont des personnes qui sont dans une maîtrise du français à la hauteur de ce qui est attendu, euh qui ont une maîtrise du connaissance heu de la connaissance du système éducatif... Je crois qu'il faut qu'on reste modeste dans cette analyse-là. Voilà. C'est un dispositif qui pour moi n'a pas vocation à finaliser des choses, mais c'est un dispositif qui a vocation à réorienter, c'est, à mon avis aussi euh doit être développé, c'est quelle, qu'est-ce que nous on met en place comme ressource quand on a analysé les situations ? Qu'est-ce qu'on peut proposer derrière ? Euh, réorienter derrière ? C'est pour moi l'essentiel de ce qu'il y a à faire. Donc vraiment pas une finalité mais vraiment un relais.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et vous parlez de la fonction émancipatrice, est-ce qu'il y a d'autres effets non-escomptés qui, que vous avez pu repérés dans la mise en place de ce dispositif ?

M. le Principal : (*longue réflexion*) Alors émancipatrice c'est vrai que... émancipatrice on a, bien-sûr, mais ça fait partie de l'émancipation des gens qui s'insèrent professionnellement, ce qui crée des difficultés dans notre dispositif parce que vous avez des parents qui rentrent dans un dispositif, qui disparaissent parce qu'ils ont trouvé un travail. Donc c'est aussi une difficulté en terme d'organisation. Au-delà j'allais dire de cette démarche d'émancipation, d'intégration, d'insertion, moi je, j'ai du mal à repérer un autre, un autre objectif qui serait central en terme de, de, de finalités.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et donc globalement êtes-vous satisfait, vous, de ce dispositif ?

M. le Principal : Euh je suis satisfait de ce dispositif ensuite c'est, en terme de pilotage c'est quand même quelque chose qui est difficile à gérer. Euh, qui mériterait même, si on veut être dans quelque chose de plus efficace, des moyens de coordination importants parce que vous êtes chef d'établissement, vous gérer bien-sûr votre établissement, ce qui peut se révéler déjà, entre guillemets, difficile parce qu'on est sur un territoire difficile mais, vous avez cette démarche où vous devez bien-sûr travailler sur des parents, dans le cadre de dispositifs, donc à (*collège*) la volonté c'est de travailler beaucoup sur la parentalité, en dehors du dispositif, donc on a créé une association de parents d'élèves, on est sur de, beaucoup d'actions avec les parents d'élèves et de valorisation aussi de la réussite des enfants, notamment, même d'un point de vue scolaire mais pas juste dans les résultats, donc on est sur des actions fortes là-dessus et un autre dispositif. Donc j'ai souvent, et c'est peut-être aussi un peu mon défaut, j'ai toujours l'impression qu'on pourrait être plus efficaces. Mais pour être efficaces il faut aussi des moyens humains, qui permettraient d'avoir à mes côtés quelqu'un qui coordonne de manière plus structurée, plus approfondie ce dispositif et qui puisse accompagner des enseignants. Parce que les enseignants, quand je dis les enseignants, ils sont vraiment là pour répondre aux besoins, faire les deux heures de français ou faire des actions, ensuite il faut avoir cette capacité, ce temps, où on prend de la hauteur dans la coordination, le pilotage du dispositif et j'ai, en tout cas, le sentiment que là-dessus on est, ou je suis pas assez efficace.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Euh, et donc depuis sa mise en œuvre au sein de l'établissement, en tout cas depuis que vous êtes là et que vous participez à cette mise en œuvre, est-ce que vous avez ressenti, observé des évolutions de ce dispositif ?

M. le Principal : Euh, je pense que les évolutions euh c'est parents qui appréhendent beaucoup moins de rentrer dans un établissement scolaire, c'est des parents qui ont leur

capacités, alors c'est, c'est, c'est un petit peu hum, j'allais dire, hum c'est différent de la présentation que je fais du dispositif. Parce que le dispositif il vient s'intégrer dans une politique plus globale autour de la parentalité qui est forte ici. Donc le dispositif est un outil supplémentaire pour arriver à ouvrir un établissement à des parents, euh parfois donc déconnectés de la scolarité, à des parents qui soient capables de prendre leur place, être capable aussi de faire remonter des informations à des enseignants euh, à les interpeller, parfois à les critiquer hein, parce que hum on pourrait aussi parfois se révéler comme un gardien métier dogmatique, c'est-à-dire que on pourrait nous critiquer tout le monde, le territoire, les parents, les élèves etc., la direction quand on est enseignant ou, moi, les enseignants ou autre, par contre on aurait aussi, on a parfois beaucoup de mal à accepter le fait qu'on puisse remettre en question notre fonctionnement, certains points, etc. L'objectif c'est aussi qu'il y a des parents maintenant, dans la politique globale et aussi, je pense, en lien avec le dispositif, qui sont en mesure de, de venir poser des questions, sans être dans le jugement, mais interpeller les enseignants sur tel point, tel point, tel point, qui sont en lien avec la scolarité de leur enfant euh et donc qui vient aussi derrière faire bouger les lignes et, à la fois la posture pédagogique et éducative des enseignants, donc moi je reste convaincu qu'à la fois ça a eu un apport à la fois pour les parents, mais ça a aussi un apport pour nous, c'est-à-dire que des personnels intègrent beaucoup plus la mission de coéducation, la mission, j'allais dire, éducative classique hein par ce que souvent l'élève il ne fonctionne pas, j'ai un problème, je demande une punition, une sanction et derrière je laisse à d'autres gérer. Là à un moment c'est, on intègre une forme d'autorité bienveillante, je suis l'enseignant, j'ai une difficulté repérée, j'échange directement avec la famille et l'élève, et donc je vais critiquer mais d'un autre côté je renvoie un message, un message fort que j'incarne, au lieu de, j'allais dire, de, d'être dans l'image de l'enseignant de petit lycée qui viendrait faire son cours, ça lui va pas donc mauvaise note ou punition ou sanction et puis qui après s'en va. Non. Ici sur ce territoire, et ailleurs aussi hein, c'est la démarche éducative et bien elle doit prendre d'autres aspects et je pense que ça fait bouger les lignes chez les enseignants. Oui.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et donc pour finir, quel avenir envisagez-vous pour ce dispositif ? Donc notamment au vue des résultats du dispositif, au vue aussi des résultats des élections présidentielles, des financements, des volontés politiques, ...

M. le Principal : Hum, alors. La pertinence d'un dispositif de ce type j'en suis convaincu. Hum je pense qu'il reste toujours, ce que j'abordais, la question du pilotage. Hum, que moi j'aimerais voir un jour un pilotage qui soit plutôt hum, quand je dis pilotage qui puisse être, qui

puisse aussi avoir une notion de copilotage, pour qu'on arrête de s'enfermer dans un pilotage qui serait autour d'une institution, l'Éducation nationale, pour des, j'allais dire, des objectifs et des finalités qui vont bien au-delà de l'éducation nationale, donc, comment à un moment on fait vivre un dispositif parentalité sur une territoire relevant de la politique de la ville mais sur lesquels on se structure, on s'organise, on mutualise, on se répartit les rôles, on y met du sens, au lieu d'être, j'allais dire, dans une organisation euh qui manque de cohérence, de lisibilité. C'est-à-dire que vous demandez sur le territoire en lien avec la politique de la ville les actions autour de la parentalité ou de l'éducation, ou de la coéducation, je pense que sur nos territoire il y a pas quelqu'un qui est capable de le définir. C'est-à-dire qu'on se retrouve face à un puzzle, sur lequel derrière il y a aussi des questions de financement, mais sur lesquels il n'y a absolument aucune cohérence. Donc, ici par exemple, il y a pléthore d'actions, hein, sur notre territoire. Mais quelle est la cohérence, quel est le plan d'action quel est le programme d'action vraiment structuré avec le public ? Et là l'objectif c'est un contrat de ville qui l'a, lui, clairement posé. Mais comment, à un moment, on s'empare, on s'approprie ce contrat de ville mais de manière réfléchie, euh à la fois avec la Mairie, la Préfecture, l'Éducation nationale avec, Éducation nationale et Préfecture on est là sur la notion d'État euh et derrière avec des partenaires euh associatifs qui serait fort ? Mais vraiment qu'on fasse vivre un projet de territoire autour de cette action, que soit, soit réfléchie, coordonné, piloté, pour qu'on puisse voir un effet à plus long terme, parce que hum on construit, on est, ça j'allais dire c'est plus une problématique français, française, on construit ou on ajoute, on évalue rien. Ou pas grand-chose. Donc en fait on a le sentiment d'acheter la paix hein. On fait des choses, voilà, on fait des choses pour les parents, etc. Est-ce qu'ensuite c'est efficace ou autre, parfois on se pose pas toujours la question ou on a du mal ou on a pas toujours le temps de se la poser à plusieurs. Mais moi je, je ce que je dis sur le territoire, ce, c'est quel est l'intérêt pour nous de faire des actions sur la parentalité, alors que, j'allais dire, presque sur notre territoire il faudrait devenir un professionnel par exemple des, les cafés des parents. C'est un action qui a germé depuis longtemps mais ici su notre territoire, il faudrait être professionnel du café des parents. Le jour, le lundi il faudrait qu'ils viennent au collège, le mardi il faudrait qu'ils aillent à l'association, le mercredi ils vont aller là-bas, mais c'est-à-dire mais vous n'arrêtez pas. Euh, si un moment on avait une cohérence entre nous, ou peut-être se dire tient, nous on peut porter telle action à plutôt, à visée éducative, autour de l'enfant, de l'ado, et essayer de travailler avec des partenaires et vraiment être dans une notion de projet coconstruit, là ça aurait du sens. Alors que là on est sur un effet mille-feuilles, sans, j'allais dire la recherche de sens qui me paraît indispensable et prioritaire. Donc mutualisation, cohérence, euh moi j'ai

fais trois ans ici, je pense que c'est le problème central, et j'avais, je me suis retrouvé face à cet écueil-là, alors que moi j'ai eu la volonté d'aller vers les autres. De, de ,de ,de ,d'essayer d'incarner autre chose même que l'Éducation nationale. Ma collègue ou d'autres personnes pourront à juste titre dire moi ça ne relève pas de chez moi ou de moi, moi je vais juste gérer mon petit dispositif, mes petites actions et j'en sors pas. Mais si on s'enferme dans quelque chose d'aussi réducteur, ben on se retrouvera toujours face à des problématiques qui seront importantes. Donc pour moi, ça nécessite que ces dispositifs, qui ont, j'allais dire plutôt une visée de, une visée de cohésion nationale, ne se positionne pas sur quelque chose qui est restrictif, qui va être juste d'un petit Ministère, pas d'un petit Ministère mais d'un Ministère, il faudrait vraiment qu'il y ait une politique de la ville qui soit incarnée, dans laquelle les différents Ministères se retrouvent sur des points essentiels et sur lesquels on s'organise en structure, ce qu'on ne fait pas. Voilà. J'allais dire, vous voyez par exemple il existe ce que l'on appelle le contrat local à l'accompagnement à la scolarité. Des associations qui doivent, qui sont en tout cas diligentées, ou qui touchent des moyens pour travailler, j'allais dire sur plusieurs domaines donc on va dire la parentalité, l'ouverture culturelle et la méthodologie en terme de devoirs, on va dire ces trois domaines essentiels. Euh, ça normalement c'est piloté par la Mairie. À Toulouse, la Mairie ne pilote pas. Donc, ici, chacun pourrait faire ce qu'il veut, sauf qu'ils s'étaient déjà structurés eux, ici, où ils avaient la volonté, la MJC, le centre social, l'association parentale et il me manque, (*association du territoire*), ils s'étaient positionnés pour essayer de travailler ensemble et de ne pas être dans la concurrence entre eux. Parce qu'ils travaillent globalement sur les mêmes jeunes, donc on va pas se les voler. Donc ils travaillent sur les mêmes jeunes. Moi je suis arrivé, j'ai pu m'appuyer là-dessus pour, un moment, travailler sur les mêmes jeunes mais aussi, en étant dans une démarche où moi j'y intègre la notion de scolaire. Et donc on essaye de faire vivre vraiment ce qu'on appelle nous plutôt un collectif pour faire avancer ça, mais je, j'aurais pu ne pas du tout être là-dedans, les laisser, alors que je suis convaincu que si on est plus efficace, ce sont nos élèves et notamment derrière leurs résultats qui vont en bénéficier. Donc c'est derrière cette cohérence qui fera que ça puisse progresser. Mais tant qu'on s'épuisera chacun à, à se démener, euh même autour d'actions parentalité mais qui vont être chronophages, qui vont être usantes, et sur lesquelles on va pas toujours réussir à mobiliser parce qu'on met pas en dynamique les compétences qu'on a sur un territoire, à mon avis ça risque d'être compliqué. Voilà.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Eh bien je vous remercie.

M. le Principal : Avec plaisir.

Étudiante-chercheuse : Est-ce que vous avez des questions, des choses à ajouter par rapport à cet entretien ?

M. le Principal : Non, non c'est parfait.

Entrevue avec Madame la professeure de Français Langue Étrangère

Retranscription

Date de l'entrevue : mercredi 17 mai 2017

Durée de l'entrevue : 1 heure 16 minutes

Étudiante-chercheuse : Je vais commencer par vous poser des questions sur le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants », de manière générale, puis sur votre rôle au sein de ce dispositif. Est-ce que, pour commencer, vous pourriez me décrire ce qu'est ce dispositif OEPRE ?

Mme la professeure de FLE : Alors, c'est un dispositif euh donc « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants », c'est un dispositif hum destiné aux parents d'élèves du collège mais des écoles du réseau aussi, pour, pour du français mais aussi pour tout ce qui concerne l'école. C'est-à-dire que ça, ça s'adresse à des parents allophones, en France depuis peu, qui ont envie d'apprendre quelques bribes de français, et surtout de pouvoir suivre la scolarité de leurs enfants.

Étudiante-chercheuse : Ok. Et pour vous, quels sont les objectifs de ce dispositif ?

Mme la professeure de FLE : (*rire*) Euh, pour moi, hum, pour moi c'est plus, c'est plus de familiariser les parents avec les dispositifs scolaires, avec l'école, déjà, avec le lieu, avec le fonctionnement de l'école en France, avec le fonctionnement des institutions françaises, le fonctionnement de l'administration française, pour qu'ils puissent, eux, se débrouiller là-dedans, hum de les amener à voir, à avoir des liens avec l'école, donc les enseignants et autres, donc de leur montrer comment fonctionne tout ça, pour qu'ils n'aient pas peur de venir à l'école et qu'ils puissent suivre au plus près leurs enfants en fait dans la scolarité. Après, hum d'autres objectifs, dans mon sens moins, moins importants, c'est l'apprentissage du français. Donc voilà, quelques notions de français, quelques notions de la langues. Et puis aussi, la France, le fonctionnement, la, les, les différents aspects culturels français qu'ils connaissent pas forcément parce qu'ils sont pas là depuis longtemps. Voilà. Je crois (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Ok. Et donc, du coup, dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants », est-ce que selon vous la réussite c'est l'un des objectifs de ce dispositif ?

Mme la professeure de FLE : Euh, à terme oui, oui certes. Oui, oui bien-sûr l'idée, oui, l'idée c'est de, c'est de, d'amener leurs enfants à réussir. Après je suis pas sûre qu'un parent qui suive une année ce dispositif soit, soit amené à, enfin soit capable de faire réussir son enfant à l'école. Après il peut être, il peut l'aider. Voilà. Est-ce qu'il peut l'amener à réussir ? Je pense que la réussite elle dépend pas que de ça. Elle dépend pas que de l'investissement des parents. Elle dépend beaucoup de ça, c'est sûr, mais pas que. Ouais. Donc je pense que c'est un peu idyllique cette vision de la réussite des enfants à travers un dispositif (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Et justement qu'entendez-vous par « réussir » ?

Mme la professeure de FLE : Oui, déjà (*rire*). Réussir heu (*souffle*) je sais pas. Qu'est-ce que j'entends pas réussir ? Réussir, la réussite des enfants à l'école quoi, euh (*souffle*) à l'école ou plus largement ? Hum. Je pense que, enfin pour moi c'est amener son enfant à avoir une scolarité correcte pour qu'il puisse après choisir un métier qui lui convient. Voilà. Donc heu, c'est plus euh, être un élève, savoir être un élève à l'école, pour pouvoir faire des choix conscients en troisième, après le bac, voilà. Pour moi c'est ça la réussite. Je crois (*rire*). C'est vrai c'est quoi réussir dans la vie ? C'est large.

Étudiante-chercheuse : Du coup, au cours de ma recherche j'ai aussi fais ressortir l'objectif de coéducation. Donc pour vous, est-ce que ce dispositif favorise cette coéducation ?

Mme la professeure de FLE : Heu... Oui. Oui, alors je pense que c'est, c'est trop léger pour favoriser complètement la coéducation, après euh, oui disons que des parents qui suivraient le dispositif toutes les semaines, qui seraient là tout le temps oui je pense qu'on serait dans l'idée de la coéducation. Là, vu la réalité du, enfin des semaines, c'est pas vraiment ça qu'il se passe. C'est-à-dire que les parents on les voient pas assez pour qu'il puisse y avoir une coéducation. Mais, dans, la grande idée, oui je pense que ça peut, ça doit être ça.

Étudiante-chercheuse : Et vous, du coup, qu'entendez-vous par « coéducation » ?

Mme la professeure de FLE : Ben c'est construire avec les parents heu, heu... hum. Ouais pareil c'est très large, alors pour moi qu'est-ce que ça veut dire ? Pour moi c'est, c'est l'école et les parents qui vont dans le même sens c'est-à-dire la réussite scolaire, en fait, la réussite scolaire qui pourra ouvrir des portes aux enfants. Donc avoir le même discours, et école, et

parents. Que l'école puisse compter sur les parents et que les parents puisse prendre le relais avec l'école aussi. Et que nous école, enfin enseignants, ou et institution scolaire, on soit capable d'aider les parents aussi dans l'éducation de leurs enfants. Hum. Ouais je sais pas.

Étudiante-chercheuse : L'éducation, vous voulez-dire scolaire ?

Mme la professeure de FLE : Euh non, l'éducation pour moi c'est pas que le scolaire. Alors le scolaire bien-sûre, parce que c'est notre rôle premier, mais les élèves avec qui je travaille, et pour moi y a pas que du scolaire. C'est-à-dire que ce sont des enfants qui ont aussi besoin du euh que nous on soit éducateurs, que les enseignants soient éducateur, parce que, parce qu'on parfois les parents sont absents, parce que parfois les parents ont pas le temps. Et pour moi c'est ça, c'est-à-dire que l'école et, et les parents on éduque les enfants, alors bien-sûr nous plus à l'école et à être un élève et à pouvoir savoir lire, écrire, compter correctement et à pouvoir faire des études éventuellement. Mais c'est pas que ça, c'est aussi tout le reste euh être un citoyen, savoir se comporter en société, savoir argumenter, savoir réfléchir, savoir penser, voilà. Pour moi c'est ça. Ce qui est plutôt le rôle des parents euh. Mais aujourd'hui non, aujourd'hui c'est un peu mélanger quoi. C'est-à-dire que l'école fait aussi ça. Et les parents ont aussi besoin de notre aide là-dessus. Ils ne savent pas forcément comment aider leurs enfants dedans, ils ne savent pas forcément comment apprendre à leurs enfants tout un tas de chose que nous, nous vu qu'on est extérieurs à ça, on est pas dans le cercle familial, on peut peut-être les aider. Voilà. C'est essayer de voir avec chaque famille, qu'est-ce qui est important pour leur enfant et aller dans le même sens.

Étudiante-chercheuse : Alors du coup j'ai rédigé une définition. Je vais vous la lire et j'aimerais avoir votre avis dessus. Donc, *la coéducation, c'est l'implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération ayant pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif et personnel.*

Mme la professeure de FLE : Hum. Oui. Oui je suis d'accord (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Alors du coup si on considère que c'est ça la coéducation, est-ce que le dispositif, pour vous, fait coéducation ?

Mme la professeure de FLE : Il participe, un petit peu. Il participe un petit peu à ça, dans le sens où, où on élargit un peu l'univers des parents, et ça ça peut les aider eux à faire grandir leur enfant et à l'aider à se développer, et euh au sein de l'école mais aussi à l'extérieur. Donc oui il participe de ça mais (*souffle*) franchement très peu quoi. Assez peu, je pense. On est pas, on passe pas assez de temps avec la parents pour, pour avoir, pour pouvoir construire ça, et

même pour pouvoir avoir une certaine influence sur eux, ou pour approfondir un certain nombre de thèmes. Euh. Je suis pas... ouais. On, ça participe un petit peu. Dans le sens où on élargit un peu leur univers. Ils nous côtoient en tant que personnes aussi représentantes de l'institution scolaire, mais je pense qu'il faudrait beaucoup plus de, il faudrait faire beaucoup plus de choses avec eux, il faudrait les accompagner beaucoup plus peut-être au quotidien que simplement dans un cours un petit peu institutionnel, voilà. Je pense (*rire*). Je suis un peu critique là (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Tant mieux ! Ce qui m'intéresse c'est votre avis à vous.

Mme la professeure de FLE : Oui, je vous avoue qu'après deux ans... Oui ça fait deux ans que j'expérimente vraiment le dispositif, avant j'étais déjà intervenue mais pas sur une année entière euh ouais j'y vois un peu des... Je pense qu'il y a des ajustements à faire quoi. Pour que, pour qu'on ait l'impression que ça serve à quelque chose en fait. Voilà.

Étudiante-chercheuse : Justement, pour vous quel est le sens de ce dispositif ?

Mme la professeure de FLE : Pour moi, franchement, c'est heu, pour moi personnellement c'est avoir des relations avec les parents, avoir un, des relations, être en relation avec un certain nombre de parents de nos élèves. Et donc une relation plutôt intime. Enfin intime c'est un grand mot, mais en tout cas une relation rapprochée. Moi c'est un peu ça que j'y voit. Après ce que moi je fais là-dedans et qu'est-ce que ça leur apporte, ça je, je, je sais pas en fait. Je suis pas sûre que... je sais pas. Mais moi ce que j'y vois c'est ça. C'est-à-dire qu'au fil des semaines, on arrive à construire quand même un lien quand même assez fort entre, entre nous, donc entre moi et quelques parents. Et je pense que ça peut être important, enfin c'est important dans, dans l'idée que eux peuvent se faire de l'école et des professeurs aussi, et, et de, du cadre du collège voilà. Et que dans le collège c'est pas des gens très lointains, c'est des gens qui connaissent aussi. Je pense que ça c'est, ça c'est à peu près établi. Le reste... (*rire*). Je sais pas. Si alors après sans doute que, oui moi je leur donne aussi euh mon point de vue sur l'éducation et sur l'école, c'est sûr. Après je ne sais pas ce qu'ils en font. Mais je leur apporte peut-être cet éclairage là. Mais après ça c'est très subjectif, enfin c'est quand même assez subjectif je pense. Après ça reste dans le cadre, dans un cadre, et oui je pense qu'ils apprennent aussi un certain nombre de choses sur l'école en France, sur euh le valeurs de la République. Ça c'est sûr. Après je sais pas si c'est ça, enfin pour moi c'est plus cette relation rapprochée avec les parents que je vois et qui m'importe.

Étudiante-chercheuse : Et du coup, en terme de valeurs, est-ce que vous arriveriez à mettre des valeurs sur ce dispositif ?

Mme la professeure de FLE : Euh ben on parle des grandes valeurs évidemment avec eux, les valeurs de la République. Mais, plus, plus précisément, je pense qu'on a, j'évoque pas mal les libertés, voilà, les différentes libertés dont on peut bénéficier en France, ce qui n'est pas le cas dans leur pays en général. Donc les libertés de circulation, d'opinion, de pensées, euh, homme/femme, l'égalité homme/femme. Alors l'égalité c'est un grand mot aussi mais ça revient aussi, enfin pour moi c'est quelque chose d'important. Leur faire comprendre que dans notre pays y a ça qui existe aussi. Euh, que une femme, parce qu'il y a beaucoup, enfin c'est quasiment que des femmes, une femme elle, elle a beaucoup, un certain nombre de droits et qu'elle est plutôt considérer comme l'égale de l'homme en tout cas en terme de travail, de, voilà, de citoyen quoi. La laïcité. La laïcité, c'est quelque chose qui les surprend beaucoup et qui est difficile à faire comprendre, mais euh, on a souvent discuté de ça. Parce que ça les interpelle. Je ne suis pas sûr qu'elles soient toutes d'accord avec ça (*rire*) mais en tout cas, en tout cas pour moi c'est une notion, c'est une valeur importante. Et puis le vivre-ensemble quoi, vivre, essayer de, enfin cette de notion de rapprocher un peu les gens malgré ces différences. Voilà je crois que c'est pas mal déjà.

Étudiante-chercheuse : Et vous dites beaucoup « elles », pourquoi ?

Mme la professeure de FLE : Il y a que des femmes (*rire*). Y a, y a que des femmes. Cette année, il y a eu deux hommes qui sont venus quelques fois. Très peu, très peu de fois. L'année dernière, y a pas eu d'hommes. Voilà. Donc c'est des femmes. C'est des mamans qui se déplacent. Parce que, ben parce qu'elles travaillent pas. Et elles sont disponibles l'après-midi pour venir aux cours. Les parents, les papa ils travaillent souvent. Et puis je pense aussi que l'éducation incombe beaucoup à la maman. Et que c'est elle qui, c'est elle qui gère ça à la maison. Et c'est elle qui a peut-être besoin qu'on l'aide là-dessus quoi. Les pères, on est encore un peu sur le modèle le papa ramène l'argent et nourrit sa famille, voilà.

Étudiante-chercheuse : Et du coup c'est femmes qui viennent ce ne sont que des mamans ?

Mme la professeure de FLE : Oui. Euh non. Je dis des bêtises, cette année il y a eu deux, deux jeunes. Une qui est, qui est tombée enceinte dans l'année, une jeune femme, et l'autre qui est une jeune femme de, je ne sais pas, de vingt ans quelques chose comme ça.. Qui est une grande sœur.

Étudiante-chercheuse : Alors, maintenant du coup, je vais plus vous poser des questions sur vous, votre intervention. Donc, en tant que professeure de FLE, quelle sont vos fonctions dans l'établissement ? De façon assez général.

Mme la professeure de FLE : De façon assez général. Alors moi je suis euh donc prof de FLE. Donc je m'occupe de, du dispositif UPE2A. Je coordonne ce dispositif, donc euh j'ai les élèves en classe euh pendant douze heures, mais je m'occupe aussi de tout le lien avec les collègues, la direction, les familles, la vie scolaire. Euh, je suis, qu'est-ce que je fais d'autre ? Je suis aussi prof de français (*rire*). Donc j'ai une classe ordinaire, j'ai une classe ordinaire en charge. Euh je suis, donc j'interviens dans le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ». Donc là du coup je donne des cours, mais je suis en lien aussi avec les partenaires du quartier, les écoles primaires mais aussi la bibliothèque, le centre social, euh surtout et puis d'autres associations que j'ai pu croiser. Euh...

Étudiante-chercheuse : Vous êtes en lien avec eux pourquoi ?

Mme la professeure de FLE : Alors là, donc là c'était dans l'idée de, alors le centre social, la bibliothèque, c'est dans l'idée d'essayer de faire de ce dispositif quelque chose de plus large que simplement au sein du collège. Aussi parce que les familles que j'ai, pas toutes, mais certaines, certaines ont des enfants suivis par le CLAS, donc géré par le centre social. Euh, voilà. C'est tout je crois.

Étudiante-chercheuse : Vous disiez que ça faisait deux ans que vous faisiez parti du dispositif.

Mme la professeure de FLE : Oui.

Étudiante-chercheuse : Globalement, est-ce que vous pourriez me raconter un peu comment vous êtes arrivée dans le dispositif ? Depuis quand vous y êtes ? Pourquoi ?

Mme la professeure de FLE : Alors euh donc ça fait deux ans que je donne des cours dans le dispositif au (*collège*), mais avant ça j'ai, je suis intervenue euh dans un dispositif OEPRE dans mon ancien établissement donc à Vitry-sur-Seine en région parisienne, dans le cadre d'un, alors de deux choses. La première année dans le cadre d'un, d'un projet, d'un projet artistique. Et la deuxième année c'était plus un atelier, c'était un atelier d'écriture. Donc moi je, je, donc c'était une collègue qui était responsable du dispositif, qui donnait les cours toutes les semaines, et donc on a travaillé ensemble sur ces deux projets-là. Donc la première année, on avait monté un projet d'écriture mis en, mis en scène avec ma classe d'UP2A et avec son

groupe de parents, en fait. Donc on a fait un travail toutes les deux, elle avec ses parents moi avec mes élèves, autour de, d'un projet d'écriture. Donc l'idée c'était de faire écrire les parents et les enfants sur leur, sur leur parcours en fait, sur leur vie, sur leur, leur, pourquoi ils ont quitté leur pays ? Comment ils vivaient ici ? Quels étaient leur projet d'avenir dans ce nouveau pays ? Comment il vivaient tout ça ? Donc on a fait un atelier d'écriture, moi dans ma classe, elle avec ses parents, où on a recueilli un peu les paroles des enfants et des parents euh et puis les textes étaient tellement beaux qu'on s'est dit qu'il fallait qu'on en fasse quelque chose, et puis on a travaillé avec des comédiens qui ont, euh qui ont proposés en fin d'année donc une lecture de ce textes, une lecture sous forme de spectacle, de ces textes-là, que nous on a un peu réorganisé sous forme de tableau et qu'on a mis en scène dans le collège en fait. Donc les parents et les enfants participaient à la mise en scène. Eux n'ont pas dit les textes, mais ce sont les comédiens qui les ont dit. Et donc chaque endroit du collège, enfin dans chaque endroit un peu clé du collège y avait un arrêt et une lecture d'un de ces moments-là. Voilà, et puis on a, donc moi j'ai, j'ai côtoyer les parents du dispositif à ce moment là, pour ce projet-là mais aussi parce que avec certaines des mamans ont a fabriqué les costumes du spectacle. Donc y avait un petit atelier couture pendant plusieurs mois où a fabriqué les costumes. Donc voilà, c'était pas un cours mais c'était, on travaillait ensemble pour l'aboutissement du projet. Donc ça c'était la première chose, la première année. La deuxième année, on a décidé de poursuivre le travail ensemble avec ma collègue, où là, notre idée c'était de, on est pas allé jusqu'au bout hein voilà, mais on a amorcé ce travail-là. L'idée c'était, toujours sous la forme d'ateliers d'écriture, mais là j'intervenais directement dans le cadre du dispositif avec les parents et avec elle. Donc là l'idée c'était de, d'expliquer les valeurs de la République au enfants, aux élèves, et que ce soit les mots des mamans, les mots des parents, et que donc de, avec ces mots-là, on aurait aimé en faire un, une vidéo, qu'on puisse utilisé au sein du collège dans les cours d'éducation, alors comment on dit maintenant, éducation... enseignement morale et civique, EMC. Donc plutôt que de, plutôt que de, de les faire travailler les élèves sur je sais pas, des textes, enfin des choses un peu classiques on avait envie que ces, ces parents, ces mamans parlent avec leurs mots à elles de laïcité et de fraternité, d'égalité, de liberté avec leur vécu à elles et ce qu'elles connaissent, ce qu'elles aiment, elles, de la France. Voilà. Donc on a pas été jusqu'au bout de ce projet, on a manqué de temps, on a manqué d'argent, voilà. Mais euh mais c'était une deuxième expérience dans le cadre du dispositif, voilà. Et donc, quand je suis arrivée à Toulouse (*rire*), je savais que dans, dans le collège y avait un dispositif OEPRE et euh M. (*le Principal*) avait vu que moi j'avais

eu une expérience là-dedans, donc il m'a demandé si je voulais reprendre le dispositif. Et moi j'avais très envie de retravailler avec les parents. Bon.

Étudiante-chercheuse : Donc ça fait deux ans, du coup, que vous êtes en charge du dispositif ?

Mme la professeure de FLE : Oui. Donc après moi c'est, c'est un aspect de mon métier qui m'intéresse beaucoup, c'est-à-dire que le lien avec les familles. Et, enfin en tout cas dans tous les endroits où j'ai travaillé, j'ai travaillé en éducation prioritaire principalement, si, si y a pas ce lien-là, l'éducation se fait pas euh ou l'école en tout cas ne fonctionne pas. Donc moi c'est, c'est quelque chose que j'ai toujours eu en tête dans ma pratique professionnelle de professeur de français, que là je peux encore exploiter d'avantage à travers ce dispositif et pour moi c'est, c'est fondamental quoi. Si on ne travaille pas ensemble, si les parents se mettent à dos l'école ou inversement, on a raté quoi. On échoue.

Étudiante-chercheuse : Donc justement vous parliez de ce lien entre parent/école. Au sein du dispositif, du coup, est-ce que vous pensez que les parents d'élèves sont impliqués dans ce dispositif ?

Mme la professeure de FLE : Euh, dans quel sens ?

Étudiante-chercheuse : Est-ce que, d'une façon ou d'une autre, vous sentez que la relation n'est pas forcément descendant, mais c'est plutôt une implication aussi qui va venir de la part des parents ?

Mme la professeure de FLE : Pas tellement. Non, pas tellement, et c'est un peu ça que je, c'est un peu ça que je regrette là en cette fin d'année. Euh, en fait je pense qu'ils attendent beaucoup, euh ils attendent beaucoup de ce dispositif euh mais sans, sans forcément y donner de leur personne. Donc j'ai l'impression que souvent les choses elles glissent un peu, parce que eux alors ils sont très content d'être là, de venir et de partager ce moment avec, avec nous, et j'ai l'impression que pour eux ça compte. Mais, euh on a l'impression qu'on peut pas non plus compter sur eux. C'est-à-dire que ils, ils peuvent pas nous dire la semaine prochaine s'ils seront là, ils peuvent pas nous dire... Là par exemple on avait lancé l'idée d'un voyage à Paris cette année. Ça venait de, c'était une idée des parents, une envie des parents, des mamans, euh donc bon moi je me suis, j'ai essayé un peu de m'adresser à différentes personnes pour avoir des subventions, de l'argent etc. Et, au bout du compte, elles se sont pas emparé du projet. C'est-à-dire que c'était à moi de tout construire. Et, sans savoir combien, sur combien de familles je pouvais compter, parce que rien n'était sûr, elles ne viennent pas tout le temps,

voilà. Donc ça ne s'est pas fait. Je pense que c'était trop ambitieux, ou en tout cas si y a pas, si elles ne s'emparent pas du projet, ça ne peut pas fonctionner. Et donc voilà, je pense qu'il manque ça aussi, euh il manque ça. Alors est-ce que il faut, il faut mobiliser autour d'un projet fédérateur ? Est-ce que, je sais pas en fait, je sais pas trop. C'est un peu des questions en cette fin d'année. J'ai pas de réponses. Juste je constate que. Je constate que elles sont pas tellement impliquées, quand elle viennent elles sont là avec plaisir, elles entendent du français, voilà, elles apprennent des choses, mais c'est pas, c'est pas leur, je pense pas qu'elles voient ça comme leur cours et leur, leur dispositif, je sais pas.

Étudiante-chercheuse : Et comment qualifiez-vous la nature de votre relation avec ces parents justement ? Plutôt qu'en tant que professeure ? En tant qu'adulte ?

Mme la professeure de FLE : Plutôt en tant que professeure. Elles me voient plus comme le professeur de français. Après, avec certaines mamans que je vois d'avantage, il y a plus un lien, il y a plus un lien intime donc d'adulte à adulte. Mais avec les mamans que je vois assez peu souvent, elles viennent suivre un cours. Les autres, oui non les autres y a une relation plus intime, je connais, je connais un peu plus la famille, je suis, je suis plus qu'un professeur je pense, enfin je ne suis pas qu'un professeur plutôt. Je suis quelqu'un qui fait parti de leur environnement, qui est là pour leurs enfants. Et aussi pour elles si elles ont besoins. Et ça elles hésitent pas trop à me le demander. Par exemple c'est arrivé que des mamans que je connais bien viennent avec un, un papier, un courrier qu'elles n'ont pas compris, elles ont besoin que je les aide, voilà. Ou bien ça m'est déjà arrivé plusieurs fois qu'une maman m'appelle pour me parler de son enfant parce que je sais pas, parce qu'elle a eu un problème en vie scolaire, euh qu'elle voulait que je lui explique... Donc là, là y a, c'est, c'est plus simplement le lien du professeur je viens suivre mon cours et puis je m'en vais, il y a une relation de confiance qui s'est créée.

Étudiante-chercheuse : Et ça c'est avec combien de personnes à peu près sur l'ensemble ?

Mme la professeure de FLE : Je sais pas, trois, quatre, cinq personnes quoi.

Étudiante-chercheuse : Et il y a combien de personnes à peu près qui viennent au cours ? Qui sont inscrites, qui viennent de façon plus ou moins régulière ?

Mme la professeure de FLE : Qui sont inscrites il y en a une vingtaine (*rire*), mais à chaque cours on est entre trois et six quoi, plutôt. En début d'année on est plutôt huit, dix et puis là on est plutôt trois, deux, trois. En fait plus le temps passe et moins les parents viennent. Et en fin d'année c'est difficile. Et c'est le même constat que l'année dernière et c'est le même constat

apparemment ici que les années d'avant. C'est-à-dire qu'au début ils arrivent à venir, ils s'y tiennent un peu après je sais pas si il y a un effet de, je sais pas ou elles sont motivées ou y a, bon et puis petit à petit elles reviennent mois. Alors est-ce qu'elles y retrouvent moins leur compte ? Est-ce que y a d'autres choses ? Y a beaucoup ça aussi, y a des mamans qui finalement travaillent un peu, sont enceinte, etc., ont déménagé. Bon, y a pleins, je sais pas si on peut expliquer ça simplement quoi. Je sais pas.

Étudiante-chercheuse : Et il se peut qu'il y ait des cours où il n'y ait pas de parents ?

Mme la professeure de FLE : Oui. Oui, oui. C'est arrivé. C'est arrivé quelques fois, pas souvent mais c'est arrivé oui (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Vous, à la base, vous attendiez quoi de ce dispositif ?

Mme la professeure de FLE : Hum. Qu'est-ce que j'attendais de ce dispositif ? Je ne suis pas sûre d'avoir beaucoup d'attente en règle général par rapport à ma profession (*rire*). Moi je donne beaucoup, mais qu'est-ce que j'attends je sais pas en fait. Qu'est-ce que j'attends de ce dispositif ? Hum. Ben j'attends que (*souffle*), je sais pas. J'attends de, j'attends que les parents comprennent à quel point l'école peut être, pour eux, dans leur situation, pour leurs enfants, un ascenseur social. Voilà. Donc je pense que c'est un peu ma seule attente. C'est-à-dire qu'ils se saisissent, enfin qu'ils arrivent à transmettre à leurs enfants, cette idée que, eux qui arrivent de l'étranger, si on s'en sort pas par l'école, y a assez peu d'autres moyens de s'en sortir. Et donc il fut maîtriser le système scolaire, il faut maîtriser, il faut autant que possible réussir à suivre à l'école et euh moi c'est un peu ça que j'attends des parents, c'est-à-dire qu'ils, qu'ils comprennent cette importance-là et qu'ils arrivent à élever leurs enfants dedans. Est-ce que j'attends autre chose ? Qu'ils aiment la France non je m'en fou (*rire*), qu'ils deviennent français je m'en fou...

Étudiante-chercheuse : Et du dispositif même ? Quand vous vous êtes investie dans ce dispositif, notamment là ces deux dernières années, pour vous ce dispositif il était censé apporter quoi ?

Mme la professeure de FLE : Créer plus de lien avec certaines familles, voilà. Que les familles se rapprochent de l'école. Qu'elles aient pas peur de l'école. C'est plus ça, c'est plus essayer de créer un climat de confiance entre l'école et les familles.

Étudiante-chercheuse : Et, à votre avis, les parents ils attendent quoi de ce dispositif, enfin les mamans notamment ?

Mme la professeure de FLE : Moi je pense qu'elles attendent, je sais pas. Je pense qu'elles attendent plus des cours de français. Voilà. Leur apprendre à lire, à écrire, à parler correctement français. Je pense qu'elles attendent surtout ça. Je suis pas sûre qu'elles attendent, que nous tous ce qu'on y voit autour de l'école tout ça je suis pas sûre que, qu'elles elles attendent ça. Quand elles viennent en tout cas c'est un peu pour ça qu'elles viennent, c'est-à-dire apprendre le français.

Étudiante-chercheuse : Et du coup dans la mise en place des cours, quelles sont les particularités de la mise en œuvre es séance ? C'est-à-dire pour quel public ? Vous nous avez déjà parlé un peu des mamans, du nombre de personnes. Comment décririez-vous la mise en place d'une séance ?

Mme la professeure de FLE : Ben on a dire que y a des séances plus français et y a des séances on va dire plus discussion autour, discussion... Oui, discussion autour de, des valeurs de la, que moi j'ai envie de transmettre. Et autour de l'école. Donc bah les séances de français c'est autour d'un thème en général, la famille, l'administration, je sais pas, en début d'année apprendre à, à se présenter, à utiliser le vocabulaire un peu de salutation de présentation, de tutoiement de vouvoiement, leur apprendre à s'adresser correctement quand elles vont se rendre dans une administration par exemple. Voilà, c'est plus par thème en fait. Et donc autour d'un thème ça va être heu ou un petit texte, ou quelque chose que je vais leur faire écouter et puis un ou deux points de langue, de conjugaison ou de grammaire quand même, j'essaye. Et puis les séances plus autour des valeurs de la République ou de l'école heu là ça va être plus des discussion ou à partir d'une vidéo ou d'une photo euh eh ben on va essayer, on va discuter de tout ça, un peu comme une, oui une discussion collective. L'idée étant de leur faire passer, de leur faire comprendre nos valeurs à nous en fait. Et puis concernant l'école, des fois y a des séances pour leur expliquer l'utilisation de l'ENT, qu'est-ce que c'est qu'un bulletin scolaire, comment lire un bulletin scolaire, le carnet de liaison à quoi il sert. Voilà. Là c'est vraiment plus, ça concerne la scolarité de leurs enfants et les outils que nous on a, que nous on a aussi à disposition des parents. Leur apprendre à s'en servir, pour qu'il y ait une communication entre l'école et eux. Voilà c'est plus ça. Ça me satisfait pas moi mais bon... De fait c'est ça.

Étudiante-chercheuse : Ah oui, pourquoi ?

Mme la professeure de FLE : Ben parce que je suis pas sûr que c'est ce qu'elles attendent en fait. Je pense que la plupart elles aimeraient découvrir le français, plus, pour apprendre à parler français. Parler, écrire et lire français. Ce que moi je peut pas faire. Enfin, c'est pas le,

c'est pas la philosophie du dispositif en fait. Ou alors on se fiche de, de ce que nous demande l'institution et voilà on adapte, et quand bien même nous on a quatre vingt heures sur l'année. Donc en quatre vingt heures sur l'année, on, on apprend pas une langue quoi, c'est pas possible. Vu surtout que c'est beaucoup des mamans qui ont été très peu à l'école donc y compris dans leur langue, elles ont pas une maîtrise du tout de leur langue maternelle, en lecture écriture, donc euh, voilà, il faudrait, au moins deux cours hebdomadaires je pense pour arriver un peu à quelque chose. Si on faisait que du français, que de l'apprentissage de la langue, que du FLE en fait. Mais c'est, voilà, c'est pas vraiment, c'est pas vraiment ce qu'on nous demande de faire.

Étudiante-chercheuse : Et c'est ce dans quoi vous vous retrouveriez retrouverai plus, de donner des cours de français ?

Mme la professeure de FLE : Je pourrai, c'est une de mes compétences en tout cas, moi je sais faire ça donc pourquoi pas, pourquoi pas. Après même chose, si c'est, si les mamans sont pas régulières ça ne servirait, ça servira pas à grand-chose. C'est-à-dire que si on vient à un cours sur trois la langue elle rentre pas. Donc après si c'est e qu'elles veulent, si elles arrivent à s'engager un minimum, moi je, moi c'est quelque chose que je peux proposer c'est sûr. Après ça veut aussi dire que c'est un engagement de leur part. Donc je sais pas. Est-ce qu'elles sont prêtes à ça ? Parce qu'en même temps ce qu'elles aiment bien c'est cette souplesse. Don c'est pour ça ce que je disais tout à l'heure, je pense que quand elles viennent elles sont contentes elles prennent des choses, mais c'est pas très, c'est pas très constructif dans l'idée de l'apprentissage d'une langue c'est un peu décousue. Elles font prendre des petites choses là, des petites choses là, finalement je ne sais pas ce qu'elles en retiennent quoi. Mais bon, après tout faut peut-être pas, peut-être que ça leur convient, je sais pas.

Étudiante-chercheuse : Parce que vous, dans la philosophie actuelle du dispositif instituée par l'État, vous vous y retrouver ?

Mme la professeure de FLE : Pas vraiment. Là au bout de deux ans moi je m'y retrouve pas vraiment. J'arrive pas à trouver ma place en fait. Et on a discuté avec M. (*le Principal*) en fin de semaine dernière, on a fait un point, euh, je suis contente qu'il partage aussi mon constat, donc y a pas, alors lui il voit ça d'un œil de supérieur hiérarchique, mais il sent bien aussi que c'est quelque chose qui fonctionne pas aussi bien que ça. Alors lui il dit que, de fait, comme l'institution nous propose le dispositif il ne peut pas fonctionner. Voilà, c'est un petit peu ce qu'il dit. C'est à dire que ça ne vient pas de parents forcément. C'est-à-dire que ce qu'on nous

demande de faire, en tout cas dans notre quartier, attention je ne, on parle bien du collègue (*collège*), dans le sens où on est, on est dans un quartier où, où on a très peu de prise sur les parents. On ne peut pas leur demander de s'engager sur quelque chose, c'est pas possible parce que même eux, d'une semaine à l'autre, ils sont incapable de nous dire de quoi sera fait leur quotidien. Et donc lui il pense que la formule n'est pas forcément adaptée. Et euh, donc on a réfléchi, on réfléchi, on va proposer dans ce quartier que ce dispositif soit élargit à d'autres, à d'autres instances quoi à, je sais pas, à d'autres associations, au centre social, se mettre en lien et utiliser les compétences de chacun pour, pour apporter quelque chose à ces parents en fait, ou en tout cas que ça réponde à ce qu'ils, ce qu'ils attendent. Mais je, je sais pas.

Étudiante-chercheuse : Pour ça il faut arriver à savoir ce qu'ils attendent.

Mme la professeure de FLE : Voilà, c'est ce que j'allais dire. Aussi bien ils attendent pas grand choses les parents, non plus de ce dispositif. Peut-être que comme il est ça leur convient, peut-être que c'est juste nous, mais, moi, là, euh moi je suis pas satisfaite de ce que je fais, parce que euh, bah parce que, parce que je sais pas, parce que je trouve, je sais pas trop quoi faire. Je sais pas vraiment comment orienter. Est-ce que j'oriente plus du français ? Est-ce que j'oriente plus vers l'école ? Et c'est très compliquer de fédérer les parents aussi. Mais j'ai pas réussi à faire ça.

Étudiante-chercheuse : Entre eux vous voulez dire ?

Mme la professeure de FLE : Ouais, aussi. Oui aussi. C'est-à-dire qu'elles s'apprécient mais elles se connaissent pas, elles sont, elles sont assez distantes les unes des autres en fait, il y a pas de cohésion de groupe, y a pas de groupe en fait. Donc euh. Donc j'ai un peu l'impression de proposer quelques chose, elles elles viennent elles prennent ce qui les intéresse et voilà. Et (*souffle*) moi ça ne me convient pas trop. J'aimerais plutôt construire quelque chose quoi que donner mes compétences, elles elles prennent et voilà.

Étudiante-chercheuse : Et vous pensez que s'il y avait cette cohésion de groupe qui se formait l y aurait plus d'implication de leur part ?

Mme la professeure de FLE : Peut-être. Peut-être qu'elles auraient plus envie de se retrouver à ce cour là et s'investir. Je sais pas. Je pense ouais, je pense que ça peut avoir une influence, sur leur présence au cours en tout cas et y compris même l'animation du cours peut-être.

Étudiante-chercheuse : Parce que du coup dans la mise en œuvre des séances, au niveau du groupe ça se passe comment ? Parce qu'il y a des niveaux différents, des envies différentes peut-être ?

Mme la professeure de FLE : Ouais, ouais, ouais. Après moi je propose, j'amène un thème euh et puis après ça va se décliner alors selon les niveaux y a des mamans qui vont faire beaucoup plus de choses en deux heures, d'autres beaucoup moins et je vais, moi je vais passer en fait, auprès de chacun ou alors des fois elles sont deux et hum et je vais essayer de répondre au mieux aux attentes, en tout cas au niveau de chacune. Mais disons que le support est le même, le thème est le même, le support est le même, après y en a qui, y en a avec qui je vais juste faire de la lecture, y en a qui auront le temps de faire d'autres exercices, y en a qui vont parler très peu, y en a qui vont parler beaucoup plus, voilà

Étudiante-chercheuse : Ce sont plutôt des cours individuels ?

Mme la professeure de FLE : Ouais plutôt, ouais, ouais, c'est plutôt ça. Hum.

Étudiante-chercheuse : Donc il n'existe pas de séance type, puisque ça dépend des personnes qui sont là, du sujet, des niveaux, des envies ?

Mme la professeure de FLE : Oui disons que, en gros, en gros euh oui ça va, donc ça va dépendre des personnes qui sont là mais moi j'ai quand même, je prépare quand même quelque chose et en gros ça va être un support texte ou vidéo ou image pour amener le sujet, le thème. Par exemple sur la famille on était partis sur une photo je crois, ouais une photo. L'idée après c'est de leur amener du vocabulaire donc autour de ce thème, un certain nombre de mots, puis un petit point de grammaire et ensuite je vois dans des exercices si elles ont appris des choses, si elles sont capables d'utiliser ce qu'on a pu voir, du vocabulaire on un point de grammaire. Ouais. Et qu'elles repartent avec quelques mots en tête ou quelques notions en tête quoi. La séance type c'est un peu ça. Donc des fois c'est une image, des fois c'est un texte, un petit texte, des fois c'est un vidéo. Ça c'est plus les séances de français. Après, après, après, quand il y a une ou deux mamans bas souvent ça va être ce qu'elles auront envie de faire plus.

Étudiante-chercheuse : Du coup quand elles sont moins, elles arrivent à exprimer un peu plus facilement ce qu'elles veulent ?

Mme la professeure de FLE : Assez peu. Celles qui s'expriment bien en français oui, les autres non. Donc, elles vont me dire ben on fait ce que vous voulez, souvent. C'est, voilà.

Donc c'est pour ça que je disais elles sont là pour, elles prennent ce que je leur donne mais moi je, j'ai du mal à savoir ce, ce dont elles ont besoin. Mais je pense qu'elles savent pas le formuler elles-même peut-être. Elles ont peut-être pas d'attentes non plus.

Étudiante-chercheuse : Elles profitent d'un dispositif existant ?

Mme la professeure de FLE : Ouais, voilà. Pour prendre ce qu'elles ont à prendre.

Étudiante-chercheuse : Pour vous, quelles informations seraient nécessaires pour améliorer le déroulement de ces séances ?

Mme la professeure de FLE : Moi je pense que j'aurais besoin de savoir ce qu'elles attendent de ce cours. Qu'est-ce qu'elles veulent apprendre ? Qu'est-ce qu'elles veulent apprendre ? Qu'est-ce qui les intéresse d'apprendre ? Euh, de quoi elles ont besoin elles pour que nous ont les aide à éduquer leurs enfants ? Quels sont leurs besoins à elles en tant que mamans ou qu'éducatrice ? Ou enfin en tant que maman qui éduquent leurs enfants ? Euh, voilà, parce que ça moi je le sais pas vraiment en fait. Oui, voilà, c'est ça, qu'est-ce qu'elles attendent ? Est-ce qu'elles veulent un cours de français ? Est-ce qu'elles veulent euh juste prendre des trucs comme ça et puis si elles sont pas là tout le temps ça les embête pas ? Heu. Moi j'aimerais savoir aussi pourquoi c'est, c'est difficile de suivre un cours ? Qu'est-ce qu'ils leur manque ? Est-ce que c'est le temps, la motivation, l'envie euh le quotidien qui est compliqué ? Enfin je sais pas. Est-ce qu'on peut leur demander de s'engager ? Par exemple si elles viennent au cours en début d'année c'est, est-ce qu'elles sont prêtes à s'engager à suivre un cours ? Et dans ce cas là nous on peut construire quelque chose. Si elles sont pas prêtes à s'engager ça va être compliqué de construire voilà, ça va être un peu le marché quoi. Bon. Après moi c'est pas comme ça que je conçoit le choses mais ça peut se concevoir cela dit. Mais si c'est cette manière-là moi je suis pas sûre que je m'y retrouve en fait.

Étudiante-chercheuse : Et des engagements sur des modules par exemple ?

Mme la professeure de FLE : Par exemple, ouais. C'est plus court. Sur une petite période, de vacances à vacances par exemple. Sur six semaines, ou sur un thème. Voilà, est-ce qu'elles ont des thèmes qu'elles aimeraient aborder ? Est-ce qu'elles ont des choses qu'elles ont envie de, de ,de, d'approfondir. Qu'est-ce qu'elles attendent d'un professeur de, de français dans un, enfin d'un professeur dans un dispositif OEPRE ?

Étudiante-chercheuse : Qu'est-ce qu'elles attendent du dispositif ou qu'est-ce qu'elles attendent de vous ?

Mme la professeure de FLE : Les deux (*rire*). Pour moi c'est les deux. Je pense que le dispositif elles s'en fiche. Je pense qu'elles voient plus la personne. Qu'est-ce que, qu'est-ce qu'elles veulent que moi je leur apporte. Est-ce que c'est plus des connaissances sur la langue ? Est-ce qu'elles veulent des cours de français ou est-ce qu'elles veulent plus euh juste se retrouver hum connaître un peu l'école ? Je sais pas en fait. Connaître, ou apprendre à se débrouiller euh dans la vie des jours ? Ça peut être du FLE pur, c'est ça, ça peut être ça aussi. Leur apprendre à rédiger une lettre de motivation, un CV, voilà.

Étudiante-chercheuse : Dans le dispositif qui est « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants », qui n'est plus le dispositif pour l'intégration des parents, l'objectif aussi a changé ?

Mme la professeure de FLE : Voilà, y a plus ce côté là, aussi. Mais en même temps elles c'est leur quotidien. C'est-à-dire que elles quand elles sont confrontées aux administrations, elles sont bloquées par la langue aussi. Euh, donc est-ce que c'est du français avec ces objectifs là aussi ? Avec des objectifs spécifiques. Est-ce que c'est moi je fais du français pour apprendre à trouver un travail ? Ou est-ce que c'est du français, ou est-ce que c'est du français juste pour connaître le fonctionnement de la langue française. Ou est-ce que c'est du français, est-ce que c'est beaucoup, est-ce que c'est de l'oral ? Est-ce qu'elles veulent juste apprendre à parler ? Est-ce qu'elles veulent apprendre à lire à écrire ? En tout cas en quatre vingt heures on peut pas tout faire (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Selon vous, quels sont les apports réels du dispositif ? Vous en avez un petit peu parlé, mais concrètement, au niveau du dispositif, de comment il est pensé ? L'objectif donc c'est pour la réussite des enfants, d'après le nom.

Mme la professeure de FLE : Oui ben je pense que pour certains enfants ça fonctionne. Il y a certaines familles qui sont très impliquées, certaines mamans qui sont très impliquées, qui ont envie que leur enfants réussisse. Pour certaines je pense que cet objectif-là il est atteint, enfin qu'il est atteint, en tout cas euh on les aide là-dedans. Elles nous demandent quand elles comprennent pas quelques chose de l'école, voilà. Euh, après si c'est la, ouais, après l'autre côté de la réussite, c'est-à-dire la réussite, le développement personnel de l'enfant, le fait qu'il devienne un futur citoyen de la République, moi ça, on n'est pas capable de le mesurer aujourd'hui. Peut-être que dans quelques années on mesurera ça, mais là, là maintenant tout de suite euh... on, on, c'est, on peut pas le voir maintenant. Je pense que ça peut avoir des effets, ouais ça peut avoir des effets effectivement. Avec les mamans qui suivent, qui sont là,

qui sont présentes. Euh, sinon, euh, bah moi ce que j'y ois quand même c'est que, en tout cas certaines le dise que euh elles ont une bonne image des professeurs ou en tout cas des gens du collège parce qu'elles les côtoient un peu plus, donc pour elles c'est pas des inconnus c'est plus des gens avec qui elles ont des liens. Elles disent qu'on les aide beaucoup, aussi. Euh, voilà. Donc je pense que ça c'est important, enfin ça à l'air d'être important pour elles. Le fait que on est là pour les écouter aussi, pour recueillir leurs doléances, ou je sais pas. Elles disent ça aussi, qu'on est toujours là et qu'on peut aller n'importe où, en vie scolaire, demander un prof, il va répondre ou il sera là quoi, il sera présent. Et je pense que ça c'est aussi parce qu'elles viennent au collège. Parce qu'elles viennent dans l'établissement. Si elles étaient pas là y aurait pas ce lien, y aurait pas, elles se, elles, elles n'oseraient peut-être pas faire ça.

Étudiante-chercheuse : Donc le dispositif leur permet de passer la porte du collège ?

Mme la professeure de FLE : Je pense, pour celles qui viennent régulièrement oui. Voilà.

Étudiante-chercheuse : Et est-ce que pour vous il y a des choses qui se passent qui n'étaient pas vraiment prévues ?

Mme la professeure de FLE : Ah oui oui. Il y a des mamans pour qui ce moment dans la semaine là, c'est, c'est un temps à elles. C'est-à-dire y a pas d'enfant, y a pas de mari, y a pas de ménage, y a pas de cuisine, y a pas de cris, y a pas de famille, y a rien. Elles sont toutes seules et elles font ça pour elles, et c'est un moment pour elles, en fait. Et, et ça c'est chouette. Ne serait-ce que pour ça le dispositif il vaut le coup en fait (*rire*). Même si je sais pas ce qu'elles y apprennent, que c'est, bon bref, mais ne serait-ce que pour ça, qu'elles arrivent à s'extraire deux heures de leur semaine pour venir se retrouver entre femmes et, et euh entendre du français et voilà, moi je trouve ça super. Et puis, c'est, les mêmes qui ont dit ça sont celles qui quand elles viennent souvent elles s'apprêtent. Elles sont bien habillées, elles se maquillent, c'est leur moment à elles en fait. Elles ont pas le temps de faire ça le reste du temps. Le reste de la semaine elles sont pas femme, elles sont maman, elles sont, elles sont épouse, mais elle sont pas, elles sont pas juste avec elles-même. Là c'est un moment où elles sont juste avec elles-même. Même si elles parlent beaucoup de leur mari et de leurs enfants, évidemment, mais quand même. C'est, ils sont pas là. Ils sont pas là à leur polluer l'esprit, donc, pour ça c'est super. Enfin moi je trouve ça super. Après, si elles pouvaient s'extraire toutes les semaines (*rire*). Et puis j'ai oublié cet aspect là aussi mais il y a ça aussi. Pour toutes c'est le seul moment dans leur semaine où pendant deux heures elles entendent que du français et elles sont obliger de s'exprimer en français. Et pour certaines c'est déjà énorme en

fait. C'est pour ça que je disais tout à l'heure, peut-être qu'elles attendent pas rand chose, peut-être que juste ça pour elles c'est, c'est beaucoup et, et oui y a des mamans qui disaient ça, parce que chez elles évidemment que c'est pas ça. Au marché, au magasin, je sais pas quoi, il y a toujours des femmes qui parlent la même langue qu'elles, y a des copines, enfin bon. Donc c'est vraiment le seul moment, d'après ce que disent certaines, où on entend que du français et on ne s'exprime qu'en français. On doit peut-être juste se contenter de ça (*rire*). Oui, oui mais on ne se rend peut-être pas compte de, de, de l'énergie que ça leur demande aussi. Enfin je sais pas.

Étudiante-chercheuse : Et vous, qu'en pensez-vous de ces effets non-escomptés justement ?

Mme la professeure de FLE : Bah c'est génial. Enfin moi je trouve ça super. C'est, j'allais dire c'est ce qu'il y a de plus chouette (*rire*). C'est vrai. C'est ce qu'il y a de plus beau dans ce dispositif en fait, où finalement, y a une maman qui disait j'ai l'impression de revenir vingt ans en arrière quand j'étais étudiant, que je pouvais aller à la fac toute seule et que... cette espèce de, de liberté pendant deux heures là où (*souffle*) je suis toute seule y a personne qui va me dire quelque chose quoi. Voilà, c'est le plus beau franchement.

Étudiante-chercheuse : Et c'est l'école qui offre ça.

Mme la professeure de FLE : Ouais c'est vrai, c'est l'école qui offre ça. Oui, oui c'est vrai. C'est peut-être aussi à moi de me dire, d'arrêter de me torturer en me disant euh oui, oui, c'est vrai, qui, il en faut être, enfin, peut-être que ça ça leur suffit en fait. Après c'est plus moi je pense, professionnellement parlant où je ne m'y retrouve pas. Où j'arrive pas en tout cas à composer avec tous ces trucs tellement flous, pourtant je suis un peu habitué à composer avec beaucoup de choses mais là je compose quand même hein. Mais euh j'ai peut-être pas assez d'expérience dans le dispositif aussi pour dire que, en fait ça c'est énorme. Ouais, ouais, peut-être qu'il faut aussi que je me dise ça. Non mas c'est vrai, peut-être que ça, enfin c'est super, c'est vrai que l'école puisse offrir ça. Après c'est à quelques mamans, mais euh ouais y a au moins cet endroit-là. C'est marrant de dire ça parce qu'en tant qu'élèves on voit un peu l'école comme quelque chose qui nous prive de liberté et les mamans c'est ouah, c'est juste nous on a pas pu aller à l'école ou pas beaucoup et là c'est trop bien quoi, on a, on peut, on peut apprendre, on peut parler, on peut écouter. Ouais, c'est fou quoi !

Étudiante-chercheuse : Donc vous, globalement en êtes-vous satisfaite de ce dispositif ?

Mme la professeure de FLE : Non, là aujourd'hui je ne dirais pas que j'en suis satisfaite. Euh, non. Moi il me manque des choses, enfin il me manque, je, je suis très contente de, de

participer à ce dispositif, de le faire vivre, et j'ai envie de poursuivre ça, mais euh mais je suis pas satisfaite de ce, de ce que je propose, je suis pas satisfaite de la manière dont ça se fait, j'ai l'impression que, je, je sais pas. J'ai l'impression que c'est, c'est encore trop flou, enfin pas flou parce que, c'est pas flou parce que les textes je les connaît par cœur, c'est pas flou du tout, je sais pas comment dire, c'est euh y a trop d'incertitudes en fait pour que moi je, aujourd'hui je trouve ma place dans ce dispositif. Euh, voilà, y a trop de, y a trop de, de choses que je ne sais pas, y a trop de, ouais y a trop d'incertitudes sur les gens, sur ce que je peux faire avec eux, sur leur engagement, sur leur envie, sur leur quotidien sur euh voilà. Et, du coup moi je, non je suis pas satisfaite. Après qu'est-ce qu'il faudrait pour que je sois satisfaite ? Je sais pas exactement. Je pense, moi je pense que ça peut fonctionner ce genre de dispositif déjà si on passe plus de temps avec les parents, pas forcément dans l'école mais y compris les accompagner ailleurs en fait, faire d'autres choses avec eux euh leur faire découvrir la République française mais au-delà de l'école parce qu'il y a aussi tout ce qu'il y a dehors, toute l'histoire qu'il y a dans la ville. Je sais pas faire un parcours, un parcours visite guidée de Toulouse avec j'en sais rien, ou alors aller même ailleurs, leur montrer ce que c'est que les institutions vraiment, et pas juste une visite parce que on peut nous, on a deux cent balles et c'est la visite de fin d'année, bon accord. Mais voilà c'est faire vivre ce pas dans lequel ils vont vivre, dans lequel ils vivent et dans lequel ils s'installent, à travers ce qu'il est concrètement aussi, parce que oui en classe on leur apporte des choses mais, voilà, les accompagner aussi sur d'autres choses et peut-être, peut-être aussi sur les services de proximité qui sont compliqués pour eux, je sais pas moi les impôts, la Poste, ça à l'air très compliqué pour eux. Est-ce que nous là-dedans, est-ce que moi je peux pas apporter mes compétences de français mais pas uniquement travailler sur des lettres de motivation mais y aller quoi, aller, je sais pas faire des jeux de rôles, j'en sais rien, faire un partenariat avec la Poste, non mais je sais pas, avec la CAF, qui ait un intervenant qui viennent au collège une ou deux fois dans l'année pour expliquer un certains nombre de choses, moi, moi, j'ai pas ces, en fait moi j'ai pas ces compétences-là. Souvent les mamans demandent mais, des histoires de papiers aussi. Est-ce que la Préfecture pourrait pas nous expliquer, ou venir avec, faire une intervention, je sais pas, une intervention, la Préfecture vient et nous explique euh, les papiers qui faut remplir et tous les trucs là. Moi je peux aller me renseigner, je peux faire ça mais, en fait j'ai pas, j'ai pas toutes ces casquettes, j'ai pas toutes ces compétences. Moi j'interviens en temps que professeur de français mais en même temps les parents, enfin, c'est dans un dispositif où on nous demande, enfin on nous demande, où c'est très large. Donc moi j'ai pas encore trouvé un équilibre là-dedans encore, je cherche, je fouille, j'expérimente (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Vous avez une vision très large, vous imaginez pleins de choses. Par rapport au cadre institutionnel du dispositif, ça vous laisse toutes ces possibilités-là ou c'est plus centré sur l'école, les valeurs de la République, le français ?

Mme la professeure de FLE : C'est plus centré dessus, après je ne suis pas sûre qu'ils soient fermés à ça. Après faut-il encore avec les moyens de le faire, financiers quoi, de payer un intervenant qui vienne heu mais non moi je pense que faire connaître les valeurs de la République par des représentants de l'État, moi j'en suis une mais euh par les représentants des différents institutions je pense que ça pourrait être hyper intéressant. Ou même que le Conseil, je sais pas que le Conseil départemental, même une journée, nous accueille et nous explique comment fonctionne les différents services, je pense que ça serait super utile aux parents. Moi je suis incapable de faire ça, je travaille pas dedans, je sais pas le faire quoi. Et après oui ça veut dire qu'il nous faut un peu, quelques euros pour payer tout ça quoi.

Étudiante-chercheuse : Parce que quand vous voulez organiser quelque chose, comment ça se passe ?

Mme la professeure de FLE : Je demande l'avis à l'établissement, ouais. Et si y a des sous, y a des sous et si y en a pas, y en a pas (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Et même au niveau des thèmes que vous abordez, si ça sort un petit peu du cadre institutionnel, il faut demander un accord ou vous êtes libre ?

Mme la professeure de FLE : Non, non, monsieur (*le Principal*) ne me demande rien. Après, après ça reste dans le cadre de, des grands objectifs donc euh. Je pense que ça serait des choses qui seraient possibles. Enfin je ne sait pas. Je ne voit pas pourquoi ça ne serait pas possible dans le sens où ça rentre dans le cadre de la circulaire. Alors j'ai pas lu la nouvelle, il y a une nouvelle qui est parue il y a quelques jours, enfin il y a quelques jours, il y a deux semaines. Dans la mesure où ça reste dans le cadre de la circulaire. Enfin la circulaire, l'idée c'est quand même l'école quoi, c'est quand même euh la réussite scolaire des enfants, voilà. Mais je, voilà est-ce que la réussite scolaire des enfants elles passent pas aussi par l'ouverture culturelle des parents ? Par l'ouverture, par la réussite sociale, enfin sociale, ouais des parents ? Et, les parents, quand ils viennent, ils viennent chercher des choses plutôt pour eux que pour leurs enfants en fait hein. Donc je sais pas.

Étudiante-chercheuse : Et vous, depuis que vous faites partie du dispositif, enfin que vous le connaissez, est-ce que vous avez pu voir des évolutions de ce dispositif ?

Mme la professeure de FLE : Est-ce que j'ai pu voir des évolutions ?

Étudiante-chercheuse : Le ressenti dans la mise en place du dispositif ? Notamment le fait du changement de nom.

Mme la professeure de FLE : Oui y a eu ça, y a eu ça où effectivement maintenant c'est Ministère de l'Intérieur, Ministère de l'Éducation nationale, et je pense que c'est à ce moment-là qu'on a beaucoup plus insisté sur l'école, je suis pas sûre, si voilà. Euh, après concrètement dans la vie de tous les jours des cours moi je vois pas beaucoup de différences. Après dans les demandes institutionnelles oui., c'est pas les mêmes. Après on les respecte pas (*rire*). Enfin je veux dire, on accueille, nous on accueille tous les parents. Il faut peut-être pas trop le dire, enfin j'en sais rien (*rire*). En tous cas, si on respecte les clauses précises euh nous là où on est finalement on accepterait très peu de parents. Et, et nous on a décidé de, de rendre accessible ce cours y compris aux parents qui étaient par forcément, qui avaient pas signé de CAI et qui étaient pas forcément en France depuis je sais pas combien d'années, enfin depuis peu justement. Voilà. Donc nous on a décidé d'ouvrir un peu plus. Donc, non après au quotidien je vois pas beaucoup de différences par rapport à y a deux ou trois ans hein. Non.

Étudiante-chercheuse : Et au vu des récents événements politiques, des résultats des élections politiques, etc., comment envisagez-vous l'avenir de ce dispositif ?

Mme la professeure de FLE : Je pense que ça sent pas bon (*rire*). Je pense que, non c'est sûr ça sent pas bon, je suis pas sûre que, le prochain gouvernement j'en sais rien mais en tout cas c'est pas dans l'air du temps que, que de, que d'intégrer à la République française, en tout cas que de faire, enfin oui d'intégrer tous ces gens-là, tous ces parents-là. Donc je suis pas sûre que tous les crédits soient maintenus pour financer les dispositifs en France, est-ce que ce sera une priorité du Ministère de l'Intérieur et du Ministère de l'Éducation nationale ? Je sais pas. Moi je pense que ça sent pas très bon. Que ce soit ce dispositif-là ou d'autres d'ailleurs, un peu tous les dispositifs particuliers qui leur coûtent un peu d'argent euh je suis pas sûre que se soit leur priorité dans les années à venir donc ben ça va encore plus éloigner les gens de l'école et, et de la République française surtout en fait et que et au contraire c'est des gens qu'il faut aller chercher et à qui il faut, il faut montrer ce que peut offrir ce pays, plutôt que le braquer. Voilà, moi je, moi j'ai pas envie que ça les braque et que, mais bon je sais pas. Là, là en tout cas, ce, le dispositif avait cet avantage-là, c'est-à-dire que y avait une porte ouverte, les parents pouvaient, les parents peuvent venir et s'ils ont envie de comprendre pleins de choses sur le système français etc., l'école, le dispositif leur offre cette possibilité, si y a plus

ça. Bon, avant il existait pas ce dispositif, mais, mais quand même, là on va de plus en plus vers une société qui se ferme euh au contraire, moi je pense qu'il faudrait ouvrir, ouvrir, ouvrir encore plus et y compris, aller, enfin que l'école se déplace en fait dans le quartier, c'est pas, parce que c'est difficile pour les parents de venir. L'école c'est une institution de la République, euh voilà. C'est un bâtiment officiel. Moi je pense qu'on aurait tout à y gagner à ce que nous, enseignants, enfin en tout cas les gens qui, travaillant dans ce dispositif, qu'on aille faire des cours ailleurs, qu'on se déplace là où ils sont en fait. Pourquoi pas ? Pourquoi est-ce qu'on irait pas au centre social ? Je sais pas. Là où ils se retrouvent dans le quartier, pour, oui, faire ce qu'on fait ici mais chez eux en fait. Pour briser un peu cette méfiance. Là c'est, on leur demande à eux de faire l'effort, de venir. Voilà, est-ce que nous on s'ouvre à, est-ce que, enfin est-ce que eux s'ouvrent à l'école, c'est difficile. Alors pourquoi, si c'est pas un problème pour nous, pourquoi est-ce que nous on irait pas faciliter ça ? Enfin, moi j'y vois absolument aucun inconvénient au contraire, je pense que ça serait quelque chose d'intéressant. Je sais pas.

Étudiante-chercheuse : Alors moi j'ai fini avec mes questions, est-ce que vous avez des questions, des choses à rajouter ?

Mme la professeure de FLE : Non, non voilà. Moi ma préoccupation c'est les attentes des parents en fait. Donc du coup, ouais les attentes des parents et comment, y compris nos supérieurs là-haut la ils voient ça ? Quelle appréciation ils ont de ce, ouais de ce dispositif et de cette manière de faire ? Est-ce que il faudrait pas, là, qu'il y ait des ajustements ? Parce que là, en tout cas dans les quartiers populaires ça fonctionne pas, à (*quartier proche*) c'est la même, à (*quartier proche*) c'est la même, à Vitry, à où j'étais là-haut c'est la même, en région parisienne. C'est-à-dire que si on donne pas de notre personne, si on va pas les chercher si on, si, enfin ça marche pas en fait. Donc c'est pour ça que je disais pourquoi est-ce finalement c'est pas l'école qui se déplacerait ? Plutôt que de les... Ouais de revoir la manière de faire. On utilise les compétences de l'Éducation nationale très bien, moi je ouais, moi je suis prof de FLE utilisez mes compétences, mais c'est pas forcément au sein de l'école. Et c'est pas parce qu'ils viennent à l'école qu'ils vont suivre la scolarité de leurs enfants en plus, enfin c'est pas automatique. On peut aussi, nous enseignants, euh aller là où ils sont avec ce qu'on est, avec notre discours sur l'école.

Étudiante-chercheuse : Donc ce qui vous intéresserait ça serait de connaître les attentes des parents et, mais aussi comment c'est réfléchi ce dispositif ?

Mme la professeure de FLE : Ouais et comment ils envisagent là dans les années à venir, enfin dans les années à venir, comment ils qu'est-ce qu'ils font de ce qu'on leur fait remonter en fait. Alors oui ils adaptent un peu les circulaires, très bien, très bien. Mais, après c'est vrai que à chaque fois que, parce que là on a rempli, enfin on est en train de remplir un bilan en ligne je sais pas quoi là, le dispositif, évaluation du dispositif, que monsieur (*le Principal*) enfin les chefs d'établissement faisaient les années précédentes, là il me m'a, il m'a demandé de remplir ce que je pouvais remplir, donc j'ai vu un peu les questions qu'ils posaient. En fait c'est une évaluation très technique quoi combien y a de parents ? Combien ont moins de trente ans ? Combien ont entre trente et cinquante ans ? Combien d'inscrits ?... Enfin je veux dire ok ouais ça va. Voilà alors après c'est vrai que, mais après c'est vrai que, en même temps quand on rempli ces trucs là nous on se dit bon si on critique trop le truc, on va nous sucrer les crédits et l'année prochaine ils le, ils le renouvellent pas. Donc euh bah est-ce que c'est c'est vraiment très sincère ou très, je sais pas. Parce que maintenant on a pas envie que ça disparaisse. Ça existe, mais y a sans doute des choses à améliorer. Des ajustements à faire. Oui alors c'était quoi les questions ? Oui y avait ça, les supports qu'on utilise, euh est-ce qu'on connaît le site je sais pas quoi, *eduscol*, est-ce qu'on connaît la mallette des parents, enfin des trucs, des outils pédagogiques en fait hum est-ce que on parle des valeurs de la République ? Comment on parle de ça ? C'est sur le contenu en fait, enfin je sais pas comment, ouais. Sur la préparation des séances. Est-ce qu'on a fait, est-ce qu'on utilise les moyens qu'ils nous donnent ou pas ?

Étudiante-chercheuse : Qui sont ?

Mme la professeure de FLE : Ben je sais même pas. Ça moi je sais pas répondre donc j'ai dit à monsieur (*le Principal*) que je savait répondre à ça. Je sais pas, je sais même pas si on a de l'argent nous.

Étudiante-chercheuse : C'est pas clair dans les moyens qui son alloués ?

Mme la professeure de FLE : Non mais monsieur (*le Principal*) il doit savoir lui pour le coup, moi je. Là c'est plus les trucs techniques, moi je connais pas. Je pense que eux le Rectorat ils recensent ça, mais je sais pas.

Étudiante-chercheuse : Mais l'apport réel du dispositif pour les acteurs, pour vous les profs et pour les parents ?

Mme la professeure de FLE : Je pense qu'ils ont absolument aucun moyen d'évaluer ce que pensent les parents. Si ce n'est qu'à la cérémonie, au truc un petit peu officiel si ce n'est des

trucs positifs parce que globalement ils sont contents. Euh oui je pense qu'ils ont aucun moyens d'évaluer les parents, de savoir ce qu'ils pensent, je sais pas.

Étudiante-chercheuse : Est-ce que vous pensez qu'ils en ont envie ?

Mme la professeure de FLE : Je ne suis pas sûre. Non je suis pas sûre. Eux ils ont des directives ministérielles, ils les appliquent. Enfin je sais pas, je suis peut-être mauvaise langue mais. Mais voilà oui je pense qu'il y a des ajustements à faire et que, et que l'idée c'est quand même la coéducation et aujourd'hui dans nos quartiers à nous la coéducation c'est pas seulement l'école quoi, c'est aussi pleins d'autres choses. Et moi je pense que nous, Éducation nationale, on peut aussi euh, on peut aussi jouer ce rôle, enfin en tout cas faire ça un peu, à notre mesure, avec les travailleurs sociaux, avec tous les gens qui travaillent dans les quartiers déjà, partout là. Chacun de notre côté on a un peu de mal déjà à faire nos trucs euh si on partageait nos compétences enfin je sais pas. Après c'est peut-être idéaliste ce que je dis hein.

Étudiante-chercheuse : Et bien merci de m'avoir accordé de votre temps.

Mme la professeure de FLE : De rien (*rire*).

Entrevue avec Madame la Conseillère Principale d'Éducation

Re transcription

Date de l'entrevue : lundi 22 mai 2017

Durée de l'entrevue : 40 minutes

Étudiante-chercheuse : Tout d'abord, je vais m'intéresser au dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants », donc poser des questions sur le dispositif et votre rôle au sein de ce dispositif. Donc est-ce que, d'abord, vous pourriez me décrire ce dispositif ?

Mme la CPE : Alors le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » est un dispositif qui est ouvert aux parents allophones, prioritairement les les parents qui sont en France depuis moins de cinq ans. Ils sont prioritaires mais ce, mais c'est pas un dispositif qui est exclusif pour eux. Euh, c'est un dispositif qu'on a mis en place depuis pratiquement six ou sept ans, avant de s'appeler « Ouvrir l'école aux parents pour l'intégration » hein OPRI, pour réussir leur intégration, maintenant enfin on s'est rendu compte que c'était surtout pour aider leurs enfants. Comment on va aider les parents pour pouvoir, pour qu'ils puissent aider leurs enfants dans la réussite scolaire.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Quand vous dites « on s'est rendu compte » c'est l'État ou c'est quelque chose qui est remonté depuis le terrain ?

Mme la CPE : L'État. Alors je pense que c'est une volonté politique de, de modifier le mot intégration qui était connoté, pour l'accès sur le, la réussite. Sachant qu'au départ c'était le Ministère de l'Intérieur qui le pilotait et qui le finançait, et depuis qu'il est, qu'on a axé sur la réussite des enfants il y a un copilotage et un cofinancement entre Ministère de la Culture euh de l'Intérieur et de l'Éducation nationale.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et quels sont, selon vous les objectifs de ce dispositif ?

Mme la CPE : Hum Alors le premier objectif c'est faire connaître l'École aux parents allophones, qu'ils, enfin, comprendre le système éducatif français. Pour le comprendre il faut déjà parler la langue. Alors même si deux heures par semaine ne sont pas suffisantes pour que des parents apprennent, il y a d'autres lieux pour ça. Nous on axe le, l'apprentissage de la

langue, du français langue étrangère à la compréhension de l'École pour que des parents puissent lire un bulletin, comprendre un carnet, comprendre le fonctionnement de l'École en général. Parce que c'est pas évident quand on vient d'un pays, déjà nous-même le système éducatif est très complexe, pour un parent qui ne maîtrise pas la langue et qui ne comprend pas le fonctionnement d'un pays, c'est important de comprendre, de lui faciliter un peu cette, cette tâche.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et dans le dispositif donc « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants », comment entendez-vous le principe de réussite ?

Mme la CPE : Hum la réussite ça veut dire que le parent devient partie prenante hein de la réussite de son enfant euh et pour qu'il soit partie prenante il faut qu'il comprenne ce qu'on attend de lui, et c'est ça qu'on essaie dans l'école aux parents, qu'on essaie dans « Ouvrir l'école aux parents », ce qu'on essaie d'expliquer, déjà le fonctionnement, expliquer par exemple les différentes étapes de l'orientation, les différences entre maternelle, primaire, collège, lycée et la poursuite des, de, d'études. Expliquer ou essayer de sensibiliser sur tous les termes qu'on utilise, Éducation nationale, qu'est-ce que ça veut dire par exemple SEGPA, qu'est-ce que ça veut dire ULIS, qu'est-ce que ça veut dire quand on parle de COP, de CPE voilà on utilise beaucoup ces sigles, expliquer qu'est-ce que ça veut dire. Leur dire aux parents que quand ils ne comprennent pas qu'ils demandent, qu'ils demandent enfin qu'ils qu'ils se fasse aider. Parce que c'est pas évident parce qu'on arrive voir, par exemple voir un, voir le professeur principal. Le professeur principal, il va parler vite il va dire voilà votre enfant ceci, cela et les parents n'osent pas euh ils disent oui on a compris mais en fait quand ils ne comprennent pas, enfin on insiste pour qu'ils demandent de l'aide euh... Moi je sais que les années précédentes on a travaillé sur l'orientation, on a travaillé, on a pris un carnet par exemple, qu'est-ce que ça veut dire les mots, comment on peu discuter avec enfin communiquer avec l'établissement scolaire, comment comprendre le bulletin, et qu'elles sont, qu'elles sont les aides, ça aussi ça fait partie des choses qu'on explique aux parents c'est quelles sont les aides ? Où est-ce qu'on peut aller chercher l'information ?

Étudiante-chercheuse : D'accord. Mais tout ça c'est pour que l'enfant puisse réussir, mais réussir ça veut dire quoi, pour l'enfant ?

Mme la CPE : Hum alors si on a des parents allophones ça veut dire que les enfants aussi sont allophones. Alors les enfants sont pris en charge par le dispositif UPE2A au moins pour une année. Déjà on explique ce que c'est ce dispositif aux parents et le parents et l'élève sont

accompagnés pour intégrer et faire partie intégrante de l'établissement où ils sont inscrit. Et les aider à réussir leur scolarité, leur orientation, heu réussir en fait le fait qu'ils soient ici, ils sont en France, l'école fait partie de enfin est le lieu d'intégration de, enfin intégration entre guillemets c'est comment on, on accueille, je parle beaucoup plus d'accueil que de, voilà d'accueil et de réussite et après chacun a une, une, enfin voilà une explication différente de ce que c'est réussir. Voilà. Pour un enfant, réussir c'est avoir de bonnes notes, réussir c'est comprendre ce que l'autre dit, réussir c'est parler vite le français, voilà. Alors on a aussi des parents qui veulent comprendre tout ce qui est administratif, tout ce qui est autour de l'École. Ils sont demandeurs de cette, de cette forme d'aide.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et du coup dans ma recherche j'ai fais ressortir le principe de coéducation, parce que je pense que le dispositif renvoie beaucoup à la coéducation, qu'en pensez-vous ?

Mme la CPE : Alors, là depuis, depuis quelques années, on s'est rendu compte que on ne peut pas aider les élèves si on ne travaille pas avec les parents, voilà, dans une démarche de coéducation. Autrefois les parents éduquaient, l'École instruisait sauf que bon voilà c'est un faux débat, on coéduque et on coéduque dans le respect du, des familles mais on travaille en confiance et on travaille cette confiance parce que c'est pas acquis hein. Et, « Ouvrir l'école aux parents » participe à cette coéducation. C'est-à-dire que quand je parle d'élèves allophones qui sont dans un dispositif UPE2A, quand l'élève est en UPE2A et quand le parent est en OEPRE c'est vrai que ça se regroupe. Le parent comprend ce que son enfant apprend hein dans l'établissement scolaire que ce soit à l'école primaire ou au collège, et l'enfant et aussi fier de savoir que son, sa maman ou son papa viennent au collège. Ça veut dire que, heu, y a pas cette barrière entre l'École et la famille. Cette coéducation est très importante de façons générale et encore plus pour ces parents qui viennent d'arriver en France et qui découvrent un système qui est complètement différent du pays où ils vivaient, que ce soit, enfin à tous les niveaux euh on peut s'imaginer nous vivre, enfin partant du jour au lendemain dans un pays étranger, on ne maîtrise pas la langue, je pense qu'on peut aussi se mettre à la place de ces parents hein qui viennent et c'est vrai que la première rencontre ici en France on leur dit d'aller à l'ENAF. Qu'est-ce que ça veut dire ? (*rire*) Euh, voilà (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Et qu'est-ce que ça veut dire ?

Mme la CPE : C'est la euh je ne sais pas ce que ça veut dire exactement mais c'est le service qui accueil les enfants quand ils viennent d'arriver, et leur fait passer des tests pour savoir

quel, ils ont quel niveau, pour savoir dans quelle classe ils vont les intégrer. Voilà alors déjà ça, parler d'inspection académique, de Rectorat, de collège, de principal, de collège enfin voilà c'est, c'est tellement, on a un jargon qu'on utilise et pour nous c'est acquis mais c'est vrai que pour quelqu'un qui ne connaît pas du tout la langue c'est, c'est vraiment difficile. Moi je, je suis admirative de ces personnes quand je les vois un an ou deux ans plus tard et que ils sont beaucoup plus à l'aise, chaque fois je me rappelle la première fois où je les ai vu (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Du coup j'ai ressorti, de tout ce que j'ai lu, une définition de la coéducation, donc je vais vous la lire et j'aimerais avoir votre avis dessus.

Mme la CPE : D'accord.

Étudiante-chercheuse : Donc, la coéducation, c'est l'implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération ayant pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif et personnel.

Mme la CPE : C'est exactement ça. C'est très bien, c'est ça. C'est la coopération, c'est le travail ensemble, c'est ça coéducation c'est le travail ensemble avec les familles. C'est les hum les, les faire participer à toutes, à tous les moments de, de la vie de leur enfant, la toute vie scolaire de leur enfant, que ce soit pour une inscription, pour une décision, pour un, une orientation, pour une décision par rapport à une option ou pas, c'est, c'est accompagner la famille euh c'est plus qu'accompagner, c'est travailler ensemble, c'est ça on est égaux la famille et nous et on travaille ensemble pour faire réussir l'enfant.

Étudiante-chercheuse : Du coup, par rapport à ce dispositif toujours, quel sens donneriez-vous à ce dispositif ?

Mme la CPE : Beh c'est une, c'est une aide supplémentaire, ou plutôt c'est une nouvelle forme, même si c'est pas nouveau hein ça fait maintenant sept, huit ans, que, que ça existe, mais sur l'échelle de l'Éducation nationale c'est peu, on s'est rendu compte que es parents qui arrivent enfin les familles enfant et, et les parents, quand ils arrivent sur le sol français y avait peu de lieu pour les accueillir et pour les aider à euh à appréhender la scolarité de leur enfant de façon efficiente. Voilà. C'était surtout trouver une instance où on va aider les parents à mieux comprendre l'école, en leur permettant d'apprendre une langue, même si euh ce que j'ai dit au début on ne fait pas de l'alphabétisation et deux heures ne sont vraiment pas suffisantes quatre-vingt heures ou cent heures pour apprendre sur une année c'est pas assez

mais c'est un début sachant que bien-sûr, pour les parents qui viennent d'arriver, y a d'autres lieux pour qu'ils apprennent le, enfin qu'ils apprennent la langue.

[Coupure]

Étudiante-chercheuse : Donc suite au sens de ce dispositif, selon vous, ce dispositif fait appelle à quelle valeur ?

Mme la CPE : Ah. De solidarité d'abord, d'égalité, égalité entre les élèves. Euh, fraternité, de liberté, de tout en fait, de toutes les valeurs de la République, elles sont enfin je les retrouve dans ce dispositif de façon idéal hein. Voilà.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Donc maintenant je vais plus m'intéresser à vous, votre place dans le dispositif. Donc, tout d'abord, quelles sont vos fonctions au sein de cet établissement en tant que CPE ?

Mme la CPE : D'accord. Alors euh en tant que CPE je m'occupe des élèves, de toute la partie qui est vie scolaire, c'est-à-dire de l'élève lorsqu'il n'est pas en classe, donc tout ce qui est retard, ponctualité, assiduité, suivi de tous ce qui est comportement, ça c'est un peu le socle. Se rajoute bien-sûre d'autres missions qui sont les missions éducatives, les liens avec les familles, l'orientation, le travail avec les, avec les partenaires sur les aides apportées, qu'on peut apporter aux élèves, en fait c'est la connaissance de l'élève de façon globale. Voilà. Moi j'ai, j'ai une connaissance globale de l'élève et pas simplement la partie pédagogique. Parce qu'on intervient sur le volet pédagogique, mais euh notre rôle il est beaucoup plus large et chaque, chaque établissement et surtout enfin quand on est au collège c'est vrai que notre rôle il est beaucoup plus large parce qu'on est sur le volet éducatif et sur le volet pédagogique. Voilà. Par contre ma participation OEPRE c'est, c'est autre chose, c'est un plus. Voilà, c'est...

Étudiante-chercheuse : Et justement, l'OEPRE, votre mission dedans ?

Mme la CPE : Oui alors euh au départ j'ai, je suis intervenue, dès le, dès le démarrage hein de ce dispositif, sur la partie connaissance du système éducatif, et valeurs de la République. Parce qu'au départ, « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite de l'intégration » y avait deux volets, le volet langue, FLE et le volet connaissance du système éducatif. Moi je me suis intéressée, parce que dans une autre vie euh j'étais formatrice au GRETA et je, je j'accompagnais les parents mais pas simplement, les personnes qui étaient euh qui, qui cherchaient à, une remise à niveau pur travailler, mais j'ai donner des cours de FLE,

d'alphabétisation, ça j'avais déjà ce, cette compétence, mais ça m'intéressait aussi d'aider les parents parce que c'est vrai que, que, quand on a, ici, enfin au collège on a des arrivées régulières de personnes de l'extérieur enfin de, de l'étranger, partir du mois de septembre jusqu'au mois de juin on a tout le temps, voilà, et on était tout le temps hum on, on, on se, on, on avait justement ce barrage de la langue et on avait toujours cette difficulté à aider les élèves puisque les parents voilà, ne parlaient pas, voilà, ce qui fait, pour moi c'était une aide supplémentaire. Et du coup moi voilà, je participait à cette voilà ce que j'expliquais un peu ce qu'était le système éducatif, je travaillais surtout sur l'école, l'école de, l'école maternelle comment on s'inscrit ? Comment on va chercher une information ? Et sur les valeurs de la République mais qui étaient un peu en filigrane, c'était pas un cours sur les valeurs mais c'était un peu, quand on parle du système éducatif, qu'elles sont les valeurs qu'il appelle ? Et là cette année il y a, on a plus fait cette différence entre cours de français et système éducatif mais on on a travaillé sur un projet qui, qui a eu du mal à...

[Coupure]

Étudiante-chercheuse : Et donc quels sont, quelles est votre expérience au sein du dispositif. Quand y êtes-vous arrivée ? Est-ce que l'on vous a demandé de vous y inscrire ou est-ce que c'est vous qui avez fait la demande d'intervenir ?

Mme la CPE : Je ne me souviens pas (*rire*). Ça fait longtemps. En fait, au départ l'ancien chef d'établissement nous avait demandé à moi et à madame (*assistante sociale du collège*), l'assistante sociale, si on voulait intervenir puisque on, enfin moi je m'occupais un peu du volet parentalité, hein je m'occupais à l'époque c'était la mallette des parents, c'était le café des parents, je vois toute la partie parentalité je m'en occupais et du coup il m'a demandé si je, si je voulais m'occuper à la partie euh connaissance du système éducatif. Voilà.

Étudiante-chercheuse : Et est-ce vous pensez que le fait de faire parti de ce dispositif, vous en tant qu'intervenante, et le fait de rencontrer les parents ça influence votre travail en tant que CPE ?

Mme la CPE : Oui. Oui, déjà ça facilite quand, quand on a le, les, les élèves, les enfants de ce parents on a beaucoup plus de facilités, d'abord quand on parle à l'enfant on va dire j'ai vu ton papa, j'ai vu ta maman. Là déjà il y a euh ce côté aide, parce que c'est vrai que nous les CPE malheureusement on est perçus pas les enfants comme des personnes qui sanctionnent qui punissent et, et du coup cette partie de d'aide à la famille, euh c'est positif. Et pour les familles, le fait de les voir en dehors de l'heure, du cours, on va lui dire est-ce que enfin, es

aides que je peux apporter aussi à l'élève. C'est un moment privilégié pour moi, pour euh, c'est, c'est, c'est en fait un va et vient entre les élèves et les parents. Voilà, moi je me souviens d'une maman qui, le premier jour, elle ne disait pas un seul mot en français, et l'année dernière, quatre ans après, enfin voir même cinq ans après et elle s'exprimait très bien. Et, et j'avais ses deux enfants, voir même le troisième, la troisième l'année dernière et c'est vrai que c'était un moment privilégiée avec ces, ces familles, je pense que c'est un plus, pour moi. En tant que CPE c'est un plus pour appréhender le travail avec les élèves.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et selon vous, est-ce que les parents sont impliqués dans la mise en œuvre de ce dispositif ?

Mme la CPE : Euh les parents ?

Étudiante-chercheuse : Les parents qui participent à l'OEPRE, est-ce qu'ils s'impliquent dans ce dispositif ?

Mme la CPE : Alors c'est un peu compliqué. Au départ quand ils s'inscrivent ils sont présents mais euh ce sont des parents qui

[Coupure]

Mme la CPE : J'ai oublié ce qu'on était en train de dire.

Étudiante-chercheuse : Est-ce que les parents sont impliqués dans le dispositif ?

Mme la CPE : Oui alors au début oui, mais euh les, les parents de, les parents qui habitent le réseau hein, puisque bon c'est, c'est le « Ouvrir l'école aux parents » c'est ouvert à tous le réseau hein écoles primaires et maternelles et collèges, ils vivent dans l'insécurité ou, pas l'insécurité au terme de sécurité, mais l'insécurité mais ils n'ont pas de logement, pas forcément, ils ne savent pas s'il vont rester ici ou pas, ils cherchent du travail, si jamais ils sont appelés ils vont y aller, et du coup on est dans cette incertitude plutôt voilà, et du coup bon ils viennent ils sont très impliqués au départ, moi je vois par exemple le projet de cette année qui a très bien démarré jusqu'au mois de février et après ça s'étiole et des parents ne viennent plus et il y a un qui a trouvé un travail, un qui a déménagé, un parce que là cette année on a deux mamans qui ont accouché, hein c'est les aléas, de la vie familiale mais qu'on vie nous de façon vraiment très prégnante euh et du coup c'est vrai que, même si la motivation elle y est, mais les, les conditions matérielles ne sont pas réunies pour avoir un groupe du début jusqu'à la fin de l'année, voilà ce sont, c'est ça nos, nos, nos difficultés justement.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et comment qualifieriez-vous vos relations avec les parents, dans le cadre de ce dispositif ?

Mme la CPE : Excellentes. Ah oui. Ah oui, oui. Je garde un très bon souvenir de tous les groupes que j'ai eu depuis le début. Même quand ils ne venaient plus j'ai gardé le contact. C'est vraiment des, des relations privilégiées avec ces parents-là. Il y a trois ans je, j'avais fais une sortie avec euh avec elles hein parce que malheureusement on a pratiquement que des femmes, on avait fait la visite de Toulouse. Voilà on a visite les musées, les lieux enfin historiques de la ville de Toulouse, mais euh je leur ai aussi indiqué les endroits où elles peuvent amener leurs enfants, les jardins publics, les bibliothèques, les voilà enfin c'est, c'était dans cette démarche de faire la connaissance avec Toulouse, mais Toulouse pas simplement le quartier mais Toulouse le centre ville, bon voilà. Et c'est vrai que c'est des moments pour moi qui sont vraiment très très importants parce que, voilà.

Étudiante-chercheuse : Et vous pensez que votre place d'intervenante dans ce dispositif ça vous donne un statut particulier par rapport à elles ?

Mme la CPE : Non, non, on est pas dans cette relation apprenant et celui qui va, celui qui fait apprendre. Non. Non, non on est pas du tout dans cette relation là, on est dans une relation d'adultes et ils m'apportent aussi beaucoup de choses voilà, c'est vraiment, c'est hum c'est un échange même si bien-sûr moi j'apporte la langue française, j'apporte peut-être des connaissances de, de l'école mais elles elles m'apportent aussi leur histoire, leur parcours, leur expérience, non, non, on est pas du tout dans une relation élève/enseignant.

Étudiante-chercheuse : Donc vous ressentez la coéducation ?

Mme la CPE : Ah oui, oui, oui. Oui, oui, parce qu'on est dans, dans, dans une démarche d'échange.

Étudiante-chercheuse : Et donc par rapport toujours à ce dispositif, quelles étaient vos attentes initiales ? C'est-à-dire quand vous avez commencé à travailler dans ce dispositif qu'est-ce que vous attendiez ?

Mme la CPE : Au fait mon attente c'est pas la mienne, c'est une attente institutionnelle, c'est aider les parents à mieux parler le, la langue française et mieux comprendre l'école, le système éducatif. Euh et moi mon, enfin mes attentes s'inscrivaient justement dans cette démarche, voilà enfin qui sont mieux comprendre et apprendre au moins un début enfin de, c'est enclencher un apprentissage. Ça se fait pas en peu de temps mais surtout déjà démarrer

quelques chose. Pour moi c'est, c'est les habituer, parce qu'on a eu des parents qui n'étaient pas du tout, qui n'étaient pas scolarisés dans leur pays d'origine, c'est déjà enclencher l'entrée à l'école parce que pour certain c'est la première fois dans leur vie où ils rentrent dans une école, c'est prendre un stylo, savoir écrire voilà. Pour d'autre c'est, c'est différent, c'est juste un problème de langue mais pour la majorité, ici, enfin au moins sur (*collège*) c'est plus, c'est presque de l'alphabétisation.

Étudiante-chercheuse : Et, selon vous, quelles étaient les attentes des parents ? Avant qu'ils commencent les cours, quand ils se sont inscrits, qu'est-ce qu'ils attendaient ?

Mme la CPE : Apprendre le français, oui. Apprendre le français, oui. Pour les aider dans leurs démarches.

Étudiante-chercheuse : Donc là on va passer à la partie plutôt pratique, c'est à dire le cours de deux heures. Donc, quelques sont les particularités de la mise en œuvre de ces séances ? Combien de personnes participent à ce dispositif ? Qui sont ces personnes ? Etc.

Mme la CPE : Oui. Alors en théorie y a quinze places. On a une vingtaines d'inscrits, euh au pus fort on a eu quatorze personnes et on peut des fois se retrouver avec deux. Voilà. C'est vraiment très aléatoire. On a eu des moments où la salle étaient pleine, on avait même pas de place et vers la fin on avait beaucoup moins de monde.

Étudiante-chercheuse : Parce qu'il n'y a pas d'inscription ?

Mme la CPE : Alors l'inscription se fait en début d'année. Voilà, l'inscription se fait en début d'année. Nous faisons beaucoup de publicité, nous envoyons les documents d'inscription à toutes les écoles, à l'IEN, à la personne qui fait, qui fait le, la liaison euh au sein du réseau. Euh, moi je suis allée à l'association (*association du territoire*), l'association... On fait aussi de la publicité par rapport à ça. On a eu énormément d'inscrits mais sur la enfin le nombre d'inscrit il y a eu je crois quatorze personnes qui étaient assidues jusqu'au mois de février pratiquement, et après voilà ça s'est... On a eu deux mamans qui ont accouchées déjà (*rire*). Voilà, alors ces deux mamans arrivaient déjà avec des personnes de leur familles alors du coup ben ces personnes ne venaient plus. On a eu un déménagement. On a eu deux personnes qui ont trouvées du travail, et du coup bon voilà c'est un peu compliqué. Et il suffit que , parce qu'ils ont des enfants en bas âge, qu'un enfant soit malade ou voilà, c'est.

Étudiante-chercheuse : Et vous disiez « elles » beaucoup.

Mme la CPE : Oui beaucoup elles, beaucoup elles. On a euh on a deux papas inscrits euh deux ou trois et on a deux qui viennent mais de façons vraiment très très sporadiques. Mais c'est beaucoup les mamans, depuis le début. C'est un peu la spécificité d'ici. Parce que l'année dernière à la cérémonie on a vu qu'il y avait aussi des hommes enfin des papas mais ici non, pas trop.

Étudiante-chercheuse : Quelle cérémonie ?

Mme la CPE : Alors on a la cérémonie de la remise des attestations au Capitole, au mois de mai. Et d'ailleurs on a une cérémonie lundi, lundi 30 mai.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Est-ce que vous pouvez m'expliquer comment se déroulent les séances de façon générale ?

Mme la CPE : Alors, comment se déroule un cours. Les parents viennent, s'installent. Cette année on est deux, alors les années précédentes, comme c'est toujours en deux parties, le cours de français et la partie, moi j'intervenais au milieu de l'année puisque c'était la, l'enseignante de FLE qui donnait les cours, moi j'intervenais vers le mois de février hum et je, j'axais mon travail sur la connaissance du système éducatif. Cette année comme on travail en projet, on est en co-enseignement. On est toutes les deux. Et, et du coup, comme on travaillait sur un projet d'écriture, on aidait les parents à, on aide ceux qui sont, qui ne, qui n'écrivent pas du tout. Euh ils peuvent nous dire ce qu'il veulent. Par exemple c'était sur « Mon parcours, de mon pays à l'arrivée ici à Toulouse ». Ils ont utilisé les ordinateurs, c'est beaucoup plus simple d'écrire voilà parce que les mots, enfin les lettres sont déjà là. On a ouvert des sessions, on a demandé à la personne qui s'occupe de tout ce qui est TICE d'ouvrir des session parents, chacun avait sa session et ils écrivaient leur parcours. Voilà. Là quand on était en salle info, des fois on est dans salle ordinaire, c'est la salle de Mme (*professeure de FLE*) et on prépare justement ce travail. Alors au, au départ on faisait une fois en salle ordinaire et une fois en salle informatique.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Du coup au niveau des séance vous apportez des documents ? Vous choisissez le thème ?

Mme la CPE : Alors, en fait le thème on le choisi ensemble avec les parents. On a fait une première réunion pour leur dire on va travailler sur un projet, euh qu'est-ce que vous voulez travailler ? Alors y a eu plusieurs projets, par exemple le travail sur les cuisine, alors on travaille sur des recettes et à la fin on fait un repas, ou on travaille le, la, le parcours, le parcours de la migration, de l'exile, enfin c'est pas comme ça qu'on l'a présenté. Et du coup

on a euh le thème de la cuisine était intéressant sauf que on a pas la cuisine on est pas comme un centre social où on peut faire le, le théorique et le, la partie pratique mais le, on a retenu le parcours de vie. Et, et du coup c'était, c'est sur ce thème là qu'on a travaillé. Et du coup on a travaillé, qui suis-je ? Ben voilà le, le, comment ça s'appelle, le questionnaire de Proust. Et après c'était, chaque parents disait voilà mon parcours, j'ai quitté mon pays voilà ce que j'ai laissé et voilà ce que j'ai trouvé voilà c'était surtout ce, enfin on travaille euh ensemble.

Étudiante-chercheuse : Est-ce qu'il y a des phases de bilan qui sont réalisées ?

Mme la CPE : Euh oui, c'est là maintenant ? Y a un bilan qui nous est demandé, c'est institutionnel parce que bon quand même c'est un dispositif qui coûte de l'argent et du coup bien-sûr forcément il y a un bilan qu'on est en train de remplir. Voilà.

Étudiante-chercheuse : Donc c'est un bilan institutionnel ?

Mme la CPE : Oui, oui, oui. Alors si il y a un bilan au niveau du,du collège, c'est ce qu'on a fait la semaine dernière avec M. (*le principal du collège*) avec (*professeure de FLE*) on évalue voilà et on parle aussi de notre frustration, d'un dispositif où au départ il y a beaucoup de monde et à un moment donné comment gérer justement cette incertitude et comment peut-être penser à mettre en place peut-être quelque chose, on sait pas.

Étudiante-chercheuse : Et il n'y a pas de bilan avec les parents ?

Mme la CPE : Non. Non, non.

Étudiante-chercheuse : Et ce, très rapidement, cette évaluation institutionnelle c'est quoi ? Elle se présente comment ?

Mme la CPE : C'est un document que je, j'essaie de trouver (*rire*). Parce que c'est un lien vers le, le site justement du Gouvernement où on répond à des questions.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et c'est des questions qui sont plutôt quantitatives, plutôt des chiffres ou...

Mme la CPE : Les deux. Alors c'est ça [*elle me montre le document*] d'abord on se présente, l'atelier, les cours ont lieu, c'est plutôt un état des lieux...

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et de quelles informations vous auriez besoin pour améliorer le déroulement des séances, en tant qu'intervenante ?

Mme la CPE : Euh de quelles information ?

Étudiante-chercheuse : Par exemple vous expliquiez que les parents ne venaient pas tout le temps. Est-ce qu'il y a des choses qui ressortent, des choses dont vous auriez besoin pour l'organisation, des informations qui pourraient venir des parents, de la direction ou d'autres, d'autres parties prenantes du dispositif pour adapter, améliorer encore le dispositif ?

Mme la CPE : Oui, peut-être on pense travailler avec les associations de, de quartier qui peuvent nous aider justement. Une année on s'est rendu compte qu'il y avait beaucoup de parents qui avaient enfin des mamans qui avaient des enfants en bas âge. On pensait travailler avec la halte garderie. Euh, ça c'est quelque chose que j'avais mis en place il y a très longtemps quand j'étais au, au GRETA, on travaillait avec une halte garderie qui gardait les enfants ponctuellement le temps que les mamans soient hum en cours de, de français. Je pense que ça peut être aussi, voilà c'est cette aide qui peut arriver de l'extérieure, c'est comment aider les mamans à être présentes quand il y a ce genre de, de, de problématique par exemple garde d'enfants. Sinon non enfin je ne vois pas trop (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Ok. Donc on a parlé des attentes que vous pouviez avoir au début et pour vous quels sont les apports réels, concrets par rapport à vos attentes ? Concrètement ce dispositif qu'est-ce qu'il apporte aux parents, à vous, à l'établissement, aux enfants ... ?

Mme la CPE : Euh là il faudrait peut-être leur demander à eux. Nous on est, on est établissement support pour ce, euh pour ce travail puisqu'on travaille en collaboration avec d'autres, d'autres organismes enfin c'est l'Éducation nationale, le Ministère de l'Intérieur, c'est la politique de la Ville du coup il faudrait peut-être demander aux parents ce qu'ils, ce qu'ils pensent de ce dispositif et ce que ça leur apporte. Moi j'ose espérer qu'on leur apporte au moins la connaissance de, de certaines connaissances pas la connaissance grand C au moins comment fonctionne un établissement scolaire. Euh qu'ils aient au moins le déclic ou le réflexe de venir demander et de se faire aider et de pas se dire oui on comprend alors qu'ils n'ont pas compris. Et on insiste beaucoup sur ça.

Étudiante-chercheuse : Et vous arrivez à avoir des retours des parents sur le dispositif justement ? Ils arrivent à vous dire ce qu'ils en pensent ?

Mme la CPE : Euh oui. Oui, oui, par exemple là cette année ils disaient que le projet justement d'écriture était peut-être trop ambitieux, euh pour certains c'était peut-être un peu difficile et du coup bon y en a, pour certains ils viennent pour connaître la conjugaison, la grammaire, la construction d'une phrase alors que nous on est, on est pas en capacité sur deux heures enfin matérielles hein en deux heures de leur apprendre ça. Et du coup je pense que

c'est hum par contre de façon globale enfin on a quand même un retour positif sur le suivi, moi je sais que les y a des parents qui continuent à venir pour me demander, par exemple, même si leur enfant je le suis pas, il vont me demander par ce qu'il m'ont repéré comme quelqu'un, une personne ressource ici au collège, de les aider par rapport à leur enfant.

Étudiante-chercheuse : Et donc est-ce que globalement vous êtes satisfaite de ce dispositif ?

Mme la CPE : Euh non (*rire*). Non je suis, c'est pas que, je suis, je suis frustrée de pas pouvoir mener, de façon efficiente une année entière, avoir ce groupe de quatorze personnes qui viennent tous les jours enfin toutes les semaines voilà. C'est, c'est de la frustration.

Étudiante-chercheuse : Du manque d'assiduité si je peux dire ça ? C'est ça ?

Mme la CPE : Oui, c'est ça. Oui. Oui, oui. Parce que justement dans le, ce que je vous avais montré la dernière fois, sur ce qu'ils avaient, ce que les mamans avaient écrit [*Référence à une rencontre précédente*], parce que c'était que des mamans, ce que elles disaient euh le, euh on est contentes de venir parce qu'on nous demande pas si on étaient absentes d'aller chercher un billet, voilà, mais c'est le, c'est le revers de la médaille, de ne pas leur demander de compte sur leur présence et voilà, peut-être que il faudrait, un axe d'engagement heu voilà mais je ne sais pas si on y arrivera parce que il y a toujours cette incertitude qu'ils vivent, on ne peut pas leur dire ne, n'acceptaient pas un travail venaient, continuez à venir au dispositif, on peut pas, on peut pas faire ça.

Étudiante-chercheuse : Et puis d'après ce que vous dites c'est aussi quelque chose qui leur plaît, le fait de pouvoir venir quand elles veulent.

Mme la CPE : Ah oui, oui, oui, c'est ça. Oui voilà. C'est positif mais en même temps c'est, voilà c'est contraignant pour tout le monde.

Étudiante-chercheuse : Et depuis que vous intervenez au sein de ce dispositif, est-ce que vous avez pu ressentir ou observer des évolutions ?

Mme la CPE : Euh, à quelle niveau ?

Étudiante-chercheuse : Au niveau de sa mise en œuvre, vous disiez que ça avait changé au niveau des volontés politiques, qu'au niveau du public peut-être, de l'établissement, de la volonté de l'établissement. Est-ce qu'il y a des choses depuis sa mise en œuvre, donc depuis que vous y êtes, qui ont évolué ?

Mme la CPE : Alors au départ c'était ouvert qu'aux parents du collège, maintenant enfin de, depuis quatre cinq an il est ouvert à tout le réseau la différence, enfin la nouveauté c'est, ce, le travail sur le projet et pas simplement scinder le cours en deux, deux parties.

[Coupure]

Étudiante-chercheuse : Donc vous parliez de l'évolution du dispositif.

Mme la CPE : Oui, alors au départ aussi c'était pour tous les parents ne parlant pas français. Depuis trois ans c'est, c'est pas exclusivement, enfin quand ils ont changé ils ont dit que les parents qui sont en France depuis moins de cinq ans qui ont signé un CAI heu je cherche ce que ça veut dire (*rire*), mais ils sont revenus sur ça pare que c'est voilà c'est pas possible on peut pas faire la Police et savoir qui a fait le CAI voilà c'est pas évident. Euh la dernière, enfin le dernier BO enfin l'avant dernier, on a, ils sont prioritaires mais heu le dispositif n'est pas ouvert exclusivement pour eux mais pour tous les parents allophones.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et donc pour finir, qu'envisagez-vous comme avenir pour ce dispositif ? Au vue des résultat de ce dispositif mais aussi du résultat des élections présidentielle, des financements, des volontés politiques.

Mme la CPE : Ben j'espère qu'il, qu'il continuera. J'espère avoir plus d'heures, parce que déjà ils nous ont diminué, on avait a peu près cent cinquante heures là on est à quatre vingt, c'est pas du tout suffisant, quatre vingt sur, sur c'est pas trente six semaines c'est une trentaine de semaine ça fait à peu près deux heures heu par, par, par semaine, un peu plus de deux semaines et c'est pas du tout suffisant. Et quand on est en co-enseignement ça fait moins de deux heures. Voilà. Du coup enfin moi j'aimerais bien que ça continue. Qu'on ait plus de financement, qu'on ait une information beaucoup plus importante au niveau des, des réseau pour les associations du quartier, pour les écoles, les, les directeurs d'école qui nous aident justement dans la recherche de parents, pour fidéliser les parents, voilà, c'est.

Étudiante-chercheuse : C'est ce dont vous avez besoin et vous pensez que ça va aller dans ce sens-là ?

Mme la CPE : Un peu oui, mais c'est pas suffisant.

Étudiante-chercheuse : Eh bien je vous remercie. Est-ce que vous avez des questions ou quelque chose à rajouter.

Mme la CPE : Non, par contre j'aimerais bien avoir les résultats (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Bien-sûr ils vous seront transmis.

Entrevue avec un parent

Re transcription

Date de l'entrevue : mardi 30 mai 2017

Durée de l'entrevue : 50 minutes

Étudiante-chercheuse : Je vais donc vous poser des questions sur le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants », sur votre expérience dans le dispositif et ce que vous en pensez, sur votre avis. Donc pour vous, qu'est-ce que c'est que ce dispositif ?

Parent : Première chose apprendre à lire à écrire heu on a contact avec les profs comme ça ça nous aide pour, pour suivre comment ça marche le collège, pour nos enfants aussi ça nous aide aussi pour nos enfants heu la méthode, travailler, le programme. Après on a, pour la loi de la France, pour les droits, pour, pour les papiers. Parfois on reçoit des papiers on sait pas ce qu'ils disent, on demande aux profs. Ils nous a aidé de faire du courrier, de faire euh.

Étudiante-chercheuse : Des courrier pour l'école ?

Parent : Non, non c'est des papiers administratifs, du quotidien.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Est-ce que vous savez qui finance le dispositif ? Est-ce que vous savez qui le met en place ?

Parent : Non. C'est le collège heu la relation avec le collège, le primaire, la maternelle tous les parents des écoles du quartier. Parce que moi j'ai mes filles une qui est au primaire et l'autre au maternelle, je viens ici au collège, même si j'ai pas des enfants au collège. Je sais pas. Conseil général et la Mairie. Il y a le Maire de Toulouse.

Étudiante-chercheuse : D'après vous, quand ces personnes ont pensées à mettre en place ce dispositif, c'était pour quoi à votre avis ? Pour quoi ils se sont dit qu'il fallait créer un dispositif comme ça ? Quel est votre avis à vous ?

Parent : Aider les parents. C'est comme le titre c'est aider les parents heu ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants. C'est tout ça pour la réussite des enfants.

Étudiante-chercheuse : Et justement pour vous c'est quoi justement la réussite des enfants ?

Parent : C'est, c'est pour savoir lire et écrire, comme ça on fait les devoirs avec les enfants, on cherche sur l'ordinateur, comment on travail sur l'ordinateur, comment on, on, pour contrôler le cahier de liaison, pour signer quelque chose, c'est toujours de l'école.

Étudiante-chercheuse : Donc la réussite de l'enfant pour vous c'est plutôt la réussite scolaire ?

Parent : Scolaire, oui. On prends des formations aussi.

Étudiante-chercheuse : Donc quand on parle de la réussite des enfants...

Parent : C'est pas pour nous. Si les enfants ils réussissent c'est nous aussi on réussi. La scolarité c'est l'avenir des enfants, le futur et tout.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Donc moi, dans ma recherche j'ai vu qu'il y avait deux objectifs. Donc il y a la réussite des enfants, comme vous l'avez dit c'est dans le titre, et la coéducation. Est-ce que vous avez déjà entendu parlé de la coéducation ?

Parent : J'ai entendu mais je ne comprends pas. Qu'est-ce que c'est ?

Étudiante-chercheuse : Alors l'éducation c'est éduquer l'enfant, la coéducation c'est éduquer ensemble. Donc pour moi, ce dispositif il permet de créer une coéducation, c'est-à-dire de faire en sorte que les parents d'un côté et l'École de l'autre côté, ils travaillent ensemble pour l'enfant. Donc pour expliquer ce que c'est j'ai écrit une définition. Je vous la lis et si vous ne comprenez pas certains mots n'hésitez pas à me le dire et je vous expliquerais. Et puis vous me direz si vous êtes d'accord ou pas. Donc pour moi *la coéducation, c'est l'implication des acteurs éducatifs*, donc les acteurs éducatifs se sont les enseignants, tous les gens qui travaillent dans l'établissement et les parents, donc l'implication de tout le monde, *dans un projet de coopération*, c'est à dire de travail ensemble, *qui a pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif et personnel*. Parce que du coup la coéducation ce n'est pas seulement pour l'éducation scolaire, mais l'éducation de façon générale, ce n'est pas qu'à l'école.

Parent : C'est pas que l'école, oui.

Étudiante-chercheuse : Est-ce que pour vous, si on considère que la coéducation c'est tout ça, est-ce que pour vous ce dispositif il permet de travailler ensemble, les parents et les enseignants pour l'enfant ?

Parent : Oui. C'est une coéducation. Oui, exactement.

Étudiante-chercheuse : Et quel sens vous donnez à ce dispositif ? En une phrase, pour vous le dispositif...

Parent : C'est positif pour tout le monde. Surtout pour les parents pour savoir plus que, parce qu'on a pas la même culture que les français, on est là pour apprendre comment on se comporte avec les français parce que vraiment c'est différent, c'est différent. C'est comme ça et puis nos enfants ils sont au milieu des français alors il faut apprendre à nos enfants qu'ils, qu'ils changent leurs habitudes avec les, dans ce pays.

Étudiante-chercheuse : Alors ça serait quelque chose comme de l'intégration ?

Parent : L'intégration, oui, voilà, je cherchais.

Étudiante-chercheuse : Et d'après vous, quelles sont pour vous les valeurs de ce dispositif ?

Parent : La solidarité, oui, pour aider les gens à apprendre le français sans payer. Gratuit.

Étudiante-chercheuse : Depuis quand est-ce que vous êtes inscrit, vous dans le dispositif ?

Parent : J'étais à Carcassonne c'était deux ans et ici trois ans. Trois ans qu'on est ici. Cinq ans.

Étudiante-chercheuse : Donc ça fait cinq ans que vous avez des cours ?

Parent : Cinq ans oui mais c'est pas régulière parce que j'étais enceinte, avec le bébé. Toujours j'arrête et je reviens.

Étudiante-chercheuse : Et à chaque fois c'était des cours dans l'école ?

Parent : Oui dans l'école, oui dans l'école, toujours dans l'école. C'était dans l'école primaire avec la directrice et enseignante et ici avec, avec le collègue, la prof de français.

Étudiante-chercheuse : Et donc vous avez deux diplômes, c'est ça ? [Référence à l'attestation de participation au dispositif remise au Capitole le 30 mai 2017] Vous en avez déjà eu avant ?

Parent : Oui mais si je demande l'attestation ils nous a donné l'attestation, là-bas. Y a pas le, la remise de diplôme comme là.

Étudiante-chercheuse : Et vous avez connu comment ce dispositif ? Comment vous avez su que ça existait ces cours au collège ?

Parent : C'est avec mes copines. Normalement ils affichent au collège, à l'école, mais je, je fais pas attention, mais ma copine me l'a dit mais j'ai commencé à la moitié de l'année ici, la première année ici.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et à Carcassonne, vous aviez su comment ?

Parent : C'est heu c'est la maîtresse qui nous a demandé si on voulait faire les cours. Elle propose aux parents. Parce que c'est, c'est une petite village et y a toujours contact avec le profs. Parfois elle envoie des mots avec les enfants et il faut signer s'il veut aller. Il signe et après il commence à faire les cours.

Étudiante-chercheuse : Donc on vous a donné des mots en français, écris en français, pour vous proposer d'apprendre le français ? Mais du coup vous saviez déjà lire ?

Parent : Pour améliorer le français. Mais c'est vrai il y a des gens qui, qui savent ni lire, ni écrire. Oui. Mais les enfants ils expliquent aux parents.

Étudiante-chercheuse : Parce que vous, du coup, vous avez été à l'école chez vous ?

Parent : Oui, oui. Parce que la deuxième langue au Maroc c'est le français. On a déjà étudié mais...

Étudiante-chercheuse : Ma prochaine question c'est est-ce que vous avez déjà raté des séances, vous me disiez que oui.

Parent : Oui.

Étudiante-chercheuse : Donc c'était parce que vous étiez enceinte.

Parent : Oui, j'étais enceinte et puis le bébé, on a pas le droit de amener le bébé, après les enfants ils tombent malades, mois aussi, j'ai un rendez-vous urgents... C'est pour ça j'ai, je préfère de faire des cours de français au collège parce que c'est pas, c'est pas régulier quand on est absent on demande pas le justificatif et tout ça. C'est comme, c'est pas comme les autres. Pour le remise à niveau dans le centre, c'est pas pareil.

Étudiante-chercheuse : Et selon vous, c'est quoi votre rôle dans ces cours ? À la maison votre rôle c'est d'être une maman, un femme... Quand vous êtes là-bas c'est quoi votre rôle ?

Parent : Élève (*rire*). Étudiante.

Étudiante-chercheuse : Est-ce que vous avez l'impression que vous pouvez vous impliquer ? C'est-à-dire est-ce que vous pouvez proposer à (*professeure de FLE*) j'ai plutôt envie de

travailler sur la famille par exemple [*Référence à un cours observé*] ou j'ai envie d'organiser une sortie.

Parent : On demande, oui on demande quelque chose, on propose de... Par exemple, cette année on a travaillé sur un projet, si vous connaissez j'aime et j'aime pas. Y a beaucoup de monde qui vient pas. Il aime pas le projet ça y est elle reste à la maison. J'ai déjà rencontré les dames et pourquoi tu viens pas ? Non on a rien appris, on travaille avec ça, se projet on l'aime pas. Mais moi j'ai parlé avec (*professeur de FLE*) je demande on peut changer parce que nous on vient ici pour apprendre le, la conjugaison, la grammaire on travaille sur les textes, c'est mieux que ici, que le projet. Oui, elle m'a dit oui oui on peut changer. Mais c'est dommage, c'est à la fin, c'est pas. C'est trop tard.

Étudiante-chercheuse : Et pourquoi à votre avis ça c'est fait à la fin ? C'est parce que vous n'avez pas osé demander avant, vous ou les autres mamans ?

Parent : Oui hein. Au début ça y est, ça nous plaît. Quand j'ai rencontré cette dame elle m'a dit pareil que l'autre et ça y est j'ai proposé à (*professeur de FLE*) qu'on change. Elle m'a dit oui c'est bien. Maintenant elle fait des photocopies pour travailler sur les déterminants, des choses comme ça. Elles ne veulent pas parler de leur vie personnelle, parce que si tu dis j'aime ça, j'aime pas ça, tu parles de toi.

Étudiante-chercheuse : Et ça c'est quelque chose qui ne vous plaît pas ?

Parent : Non, j'aime pas. La comparaison du pays où on était euh avant et ici et...

Étudiante-chercheuse : Et vous n'aimez pas ces comparaisons ?

Parent : On aime mais on va rien apprendre. Normalement c'est, nous on demande de, de comment ça s'appelle ? Pour parler, on fait des phrases pour être correctes, des... Vous savez. On cherche le vocabulaire, on cherche. Des texte c'est pas...

Étudiante-chercheuse : Du coup, ce que vous me dites vous, c'est que les mamans que vous avez vues et qui ne voulaient plus, si elles ne venaient plus c'est parce que le projet ne les intéressait pas et elles, elles attendaient plutôt des cours de langue ?

Parent : Oui c'est ça, de langue, la langue français, le vocabulaire.. Parce que nous, nous on sait même pas encore faire une phrase juste et on fait des textes. On peut pas. Pour relier, relier des phrases on arrive pas. Toujours on appelle (*professeur de FLE*) pour de l'aide, on rien apprendre, parce que (*professeur de FLE*) elle travaille avec cette dame heu comme ça, et après elle travaille avec l'autre on a rien entendu, on a rien apprendre, c'est pas comme on

travaille en groupe, collectif, le travail collectif c'est mieux. Si j'ai fais une faute et les autres elles savent qu'est-ce que j'ai, pour corriger et tout...

Étudiante-chercheuse : Vous apprenez des erreurs des autres ?

Parent : Oui c'est ça, c'est ça. C'est pas on travaille heu surtout la langage. Parce que avant... Il faut que euh l'habitude de parler, parler. Pratiquer. Par contre l'année dernière j'étais euh on était avec un stagiaire, (*stagiaire*) je ne sais pas si vous connaissez, on, on a travaillé ce ce, nous on a proposé le, le, la dialogue et toujours on fait des dialogues. Y a une qui, qui joue le rôle du docteur et l'autre la, la patiente, on parle comme ça, la marchand, on se rencontre chez le boulanger... Comme ça on parle. C'est des choses que on utilise chaque jour.

Étudiante-chercheuse : Des mises en situation, du quotidien, pour pratiquer ?

Parent : Oui voilà pour pratiquer comme ça. Comment on parle, comment on s'assoie, c'est tout.

Étudiante-chercheuse : Comme une pièce de théâtre, c'est ça ?

Parent : Voilà c'est comme ça. Bonjour. Comment, on se lève après les personnes qui... Vous voyez ce que je veux dire ?

Étudiante-chercheuse : Oui les règles de vie en société.

Parent : Voilà, chez nous par exemple on dit pas bonjour tout le temps, des fois on dis des fois on dit pas. Ici on dit bonjour à tout le monde. Au Maroc on peut pas, il y a trop de monde, sinon tu dis bonjour toute la journée (*rire*).

Étudiante-chercheuse : D'accord (*rire*). Et comment est-ce que vous imagineriez vous le, le cours parfait ? Qu'est-ce que vous aimeriez ? Vous parlez de théâtre par exemple.

Parent : Le dialogue, surtout le dialogue. Moi j'aimerais bien que je parle couramment, même le français simple, mais j'ai envie de parler couramment, sans fautes euh comme ça.

Étudiante-chercheuse : Donc pour vous ça serait vraiment le dialogue, apprendre à parler ?

Parent : Oui.

Étudiante-chercheuse : Et dans voter cours parfait, deux heures, ça vous convient ou c'est trop long ?

Parent : Non, non, deux heures c'est bien.

Étudiante-chercheuse : Avec les deux intervenantes ça vous convient ou il faudrait plus de professeurs ou moins de professeurs ?

Parent : Non c'est bon. Il faudrait un petit peu d'écrit et un petit peu de parler, de pratique oui c'est ça.

Étudiante-chercheuse : Et en groupe ? Vous parliez plutôt du collectif.

Parent : Oui en collectif.

Étudiante-chercheuse : Donc, à la base, la première fois, à Carcassonne, quand la maîtresse vous a proposé de participer à ces cours, vous pensiez que c'était quoi, ce dispositif ?

Parent : Pour apprendre la langue française. Des cours de français. Au début ça s'appelle l'alphabétisation. C'est, on commence dès le début, de zéro.

Étudiante-chercheuse : Oui, donc là c'était pas le même dispositif ?

Parent : Si c'est ça, c'est la même chose.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et donc depuis que vous vous êtes inscrite, est-ce que ça vous permet de vous sentir plus à l'aise avec l'école, les professeurs ?

Parent : Oui. Ah oui. C'est un peu. C'est pas comme avant quand je suis venue ici c'est un peu. Améliorer la langue.

Étudiante-chercheuse : Et au-delà de la langue,, si avant vous deviez rentrer dans l'école, rencontrer un professeur, ou la CPE, est-ce que c'était facile de rentrer dans l'école ?

Parent : Maintenant c'est facile. C'est facile maintenant. Parce que toujours contact avec les profs, ça y est, on rentre. Oui, oui c'est vrai. Avant le collège c'était un endroit que pour les, c'était pour les, les enfants, pour les dames, mais maintenant on peut entrer. On peut, oui.

Étudiante-chercheuse : Vous êtes à l'aise ?

Parent : Oui.

Étudiante-chercheuse : Et vous pensez que ça c'est grâce au cours dans l'école ?

Parent : Oui. Par contre l'année où j'étais euh j'étais à Carcassonne, c'était le prof de mon fils qui nous a fait les, les, les cours. J'ai une relation très bien avec. Parce que toujours à côté une fois par semaine avec moi, on fait les cours on parle de mon fils, il y a un contact très bien.

Étudiante-chercheuse : Alors, de façon générale, qu'est-ce qui vous plaît dans ces cours ?

Parent : C'est toujours (*rire*) apprendre à parler, pour apprendre le français. Les relations avec les profs. Surtout nos enfants dans le même endroit où on fait les cours.

Étudiante-chercheuse : Et puis le fait que, comme vous avez dit aussi, on est pas obligé de venir tout le temps, ça vous plaît aussi ?

Parent : Oui ça aussi. Parce qu'avec les enfants et tout on peut pas.

Étudiante-chercheuse : Et vous vous êtes fait des amies, des nouvelles copines depuis que vous avez commencé ? Est-ce que vous avez rencontré de nouvelles mamans ?

Parent : Oui.

Étudiante-chercheuse : Et ce sont devenues des copines en dehors de l'école aussi ?

Parent : Non. Non, on dit bonjour dehors, ça y est.

Étudiante-chercheuse : Et est-ce que maintenant, parce que comme le dit le nom, c'est censé vous aider à accompagner votre enfant, à l'accompagner dans l'école. Est-ce que pour vous, au-delà d'apprendre à parler français et tout ce qu'on vient de se dire, ça vous aide à accompagner votre enfant ?

Parent : Oui, oui, oui.

Étudiante-chercheuse : En quoi par exemple ?

Parent : Oui, pour écrire un mot au prof, on a demandé deux, trois fois, c'est pour, pour prendre un rendez-vous, pour, oui.

Étudiante-chercheuse : Et ça vous avez appris en cours ?

Parent : Oui.

Étudiante-chercheuse : Et qu'est-ce qu'il en pense votre enfant, enfin votre enfant du fait que vous alliez à l'école ?

Parent : Oui il aime bien. Ils sont contents. Hier (*enfant*) a dit, elle a entendu une dame parler français, elle m'a dit regarde elle parle arabe et le français, toi il faut apprendre le français comme ça tu parles bien le français (*rire*). C'est la petite qui a dit ça. Parce que même je parle un peu elles savent que je fais des fautes. (*rire*)

Étudiante-chercheuse : Et est-ce que il y a des choses qui ne vous plaisent pas dans ce dispositif ? Par exemple vous avez dit que vous travaillez sur ce projet et pas assez sur le français.

Parent : Cette année on a essayé de travailler sur ce, sur ce projet mais ça marche pas, on va changer.

Étudiante-chercheuse : Et il y a d'autres choses que vous n'aimez pas ? Qu'est-ce, pour vous, qu'est-ce qui est bien qu'est-ce qui est moins bien ?

Parent : Tout est bien, tout c'est intéressant. Tout oui. Franchement parce que, pour moi il est juste à côté, on prend le français gratuit. Si un jour on vient, on, on a quelque chose on vient pas ça y est c'est bon, il y a pas de, il faut pas demander des justificatifs du tout. On prends beaucoup de choses. Parfois on demande qu'est-ce que, pour les lois pour les droits qu'est-ce qu'on peut faire qu'est-ce que, pour la santé pour tout. Il est bien.

Étudiante-chercheuse : Et est-ce que vous seriez intéressée par exemple pour que les mises en situation, vous savez quand vous parliez par exemple chez le médecin, chez le boucher, donc c'est des choses qui sont pas forcément liées à l'école, est-ce qu'il y a des choses que vous voudriez vraiment apprendre ? Est-ce qu'il y a d'autres choses où vous avez des difficultés dans la vie de tous les jours et que vous aimeriez bien, dans ces cours-là, apprendre ?

Parent : Comment on parle au téléphone ? Comment prendre un rendez-vous au téléphone ? C'est bien. Tout de la vie quotidienne. Pour l'ordinateur. La dernière fois on a tapé des textes.

Étudiante-chercheuse : Ça ça vous intéresse aussi, l'ordinateur ?

Parent : Oui c'est bien.

Étudiante-chercheuse : Donc moi j'avais fais quelques propositions, vous me dites c que vous en pensez. Par exemple, est-ce que vous auriez envie que les cours soient moins longs, ou est-ce que deux heures ça va ?

Parent : Non deux heures ça va. Pas trop long. L'année dernière c'était une heure et demi mais deux fois par semaine. Une fois le matin et une fois l'après-midi.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et ça, ça vous plaisait ?

Parent : Oui c'était bien, parce que ça dépend le prof.

Étudiante-chercheuse : Vous voudriez plus de cours peut-être ? Plus d'heures de cours ?

Parent : Oui. Parce que euh comment on dit, ceux qui viennent pas le mardi, ils viennent le jeudi. C'est pas pareil comme si on vient pas le jeudi on vient pas quinze jours. Mais ceux qui veulent ils peuvent venir le mardi et le jeudi, c'est comme ils veulent, les deux jours. Oui parfois il y a des sorties avec les, les enfants, parfois des rendez-vous.

Étudiante-chercheuse : Et est-ce que, quand j'étais venue vous voir une fois, il y avait une maman, ce n'était pas vous, qui avait demandé si elle pouvait avoir des exercices à la maison pour s'entraîner chez elle[*Référence à un cours observé*]. Et ça ça vous plairait, d'avoir des devoirs à la maison ?

Parent : Non. Non, parce que j'ai pas le temps. Moi quand j'ai fini le rentre à la cuisine avec les enfants, j'ai pas le temps.

Étudiante-chercheuse : Et est-ce que vous avez déjà fais des visites, des sorties avec les professeurs ?

Parent : Pas avec (*professeur de FLE*), c'est avec madame (*CPE*) on a fait une visite au, à Toulouse, au centre ville.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et ça vous aimeriez bien qu'il y en ait plus ? Connaître un peu la ville ?

Parent : Oui. Parce que je crois c'est la première année on est venue ici, 2015 je crois, et je connais pas beaucoup d'endroits mais, j'aimerais bien qu'on fait des sorties comme ça.

Étudiante-chercheuse : Et vous aimeriez bien faire des sorties où ? Vous avez des idées ou pas ?

Parent : Non.

Étudiante-chercheuse : Est-ce que du coup, même si votre enfant n'est pas dans le collège, est-ce que vous allez vers (*professeur de FLE*) pour lui poser des questions sur le collège, sur comment fonctionne le collège ? Vous allez facilement ?

Parent : Oui, oui je lui demande tout le temps. Même y a des activités ici plus que là-bas [*Référence au collège où est scolarisé l'enfant aîné*] et oui il m'intéresse pour voir, pour savoir plus qu'est-ce qu'il passe dans les collèges de quartier et les collèges du centre ville. Pour comparer.

Étudiante-chercheuse : Est-ce que vous aimeriez bien, par exemple, est-ce que vous avez l'impression d'être un groupe, d'être une classe, ou plutôt, comme c'est des cours individuels, de venir chacune pour soi ? Dans les visites par exemple ?

Parent : Oui, oui un groupe. C'était une sortie en groupe.

Étudiante-chercheuse : Il y avait que que l'on appelle de la cohésion ?

Parent : Oui, oui il était bien. Il était bien passé.

Étudiante-chercheuse : Et le fait qu'il y ait des parents qui aient différents niveau, vous trouvez que que c'est plutôt bien ou plutôt compliqué ?

Parent : Oui c'est bien. Parce qu'il n'y a pas beaucoup de monde, c'est bien.

Étudiante-chercheuse : Et si on vous demandait, pour chaque cours, à l'entrée de chaque cours, de signer comme quoi vous êtes bien là ou pas, ou alors s'il fallait s'engager, dire je viendrais pour toutes les séances de l'année ou pour toutes les séances du trimestre, est-ce que ça vous empêcherait d'y aller ?

Parent : Oui.

Étudiante-chercheuse : Si on vous obligez vous n'iriez plus ?

Parent : Oui. Je, je sais pas. Parfois il y a des cas qu'on peut pas. Si on signe on ramène le justificatif ça marche. Oui, ça marche. C'est une heure par semaine c'est pas grave je m'engage.

Étudiante-chercheuse : Et ça ça vous dérangerait pas ?

Parent : Un peu mais c'est pas grave. Je fais un effort pour, pour faire, pour suivre un petit peu. Mais si c'est obligé je peux le faire. Si c'est une heure je peux le faire.

Étudiante-chercheuse : Et à votre avis, les mamans que vous connaissez et qui viennent au cours, est-ce qu'elle ne viendraient plus si on leur demandait un engagement ?

Parent : Ça c'est sûr, oui.

Étudiante-chercheuse : Et parmi ces mamans que vous connaissez, qui viennent, elles sont contentes du dispositif ?

Parent : Oui.

Étudiante-chercheuse : Et vous en connaissez beaucoup des mamans ?

Parent : Y a pas beaucoup des gens. Pas trop. Ça dépend. Parce que y a deux enceinte, après une qui a accouché, y a pas trop, y a pas trop. Cette année c'est un peu compliqué. Cette année c'est pas comme l'année dernière.

Étudiante-chercheuse : Et c'est parce qu'il y a des mamans qui sont enceinte ?

Parent : Je connais des mamans qui parlent pas bien le français mais ça les intéresse pas.

Étudiante-chercheuse : Vous savez pourquoi ?

Parent : Je sais pas. Il y a toujours le mari qui fait tout. Je sais pas. Parce que normalement avec les enfants on prends la langue, c'est pas comme toujours on reste avec la langue arabe ça y est, ça marche pas. Mais j'ai essayé avec les voisines et tout mais. Je pars toute seule chez le médecin, à la Mairie, à la réunion, les sorties, faire les courses, la Poste... Surtout la langue, il faut apprendre la langue.

Étudiante-chercheuse : Et vous êtes en France depuis combien de temps ?

Parent : Six ans, juin 2011, six ans. Trois ans à Carcassonne et trois an ici. Et avant ça huit ans en Italie.

Étudiante-chercheuse : Et bien moi j'ai fini. Est-ce que vous avez des questions, des choses que vous voulez rajouter ?

Parent : Non ça y est on a parlé de tout. Bonne continuation (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Ah si, une dernière question, est-ce que vous voulez vous réinscrire l'année prochaine ?

Parent : Ah oui. Si je reste ici je vais m'inscrire. Mais si c'est pas loin je viens ici, si j'ai le droit.

Étudiante-chercheuse : Une question pour vous monsieur [*le papa était également présent durant cette entrevue*], le dispositif est ouvert aux mamans mais aussi aux papas. Donc vous travaillez mais est-ce que, si vous aviez le temps, est-ce que vous auriez été prendre des cours ?

Parent : Avec eux non.

Étudiante-chercheuse : Pourquoi ?

Parent 2: Parce que j'ai eu une remise à niveau moi. Je suis pas avec eux moi. Parce qu'ils sont, ils ont un niveau trop bas.

Parent : Et y a beaucoup de femmes.

Parent 2: Trop de femmes, moi je veux pas rester avec les femmes.

Parent : Oui j'ai remarqué, quand il y a un homme qui vient ici, l'autre fois il vient pas. Parce que madame (*CPE*) quand il y a quelqu'un qui vient apprendre le français elle demande, est-ce que, parce que c'est l'école pour les parents les hommes et les femmes, ils dit oui, il vient il regarde y a que des femmes et après il vient pas.

Étudiante-chercheuse : Bon eh bien je vous remercie.

Entrevue avec

Madame l'Inspectrice académique adjointe de Haute-Garonne et Madame la chargée de mission politique de la Ville, pôle éducation prioritaire et politique de la Ville (DSDEN 31)

Retranscription

Date de l'entrevue : jeudi 1^{er} juin 2017

Durée de l'entrevue : 58 minutes

Étudiante-chercheuse : Dans un premier temps je commencerai par vous poser des questions pour mieux connaître le Rectorat et vos missions au sein du Rectorat. Pouvez-vous présenter le Rectorat ?

Inspectrice académique adjointe de Haute-Garonne (IAA) : Alors le Rectorat dans sa globalité. Alors ici il y a une particularité puisque le Rectorat de l'Académie de Toulouse a fusionné avec la DSDEN, non c'est plutôt le contraire c'est la DSDEN 31 qui a fusionné dans les locaux de, du Rectorat. Donc on a cette particularité ici, on est à la fois le Rectorat pour toute l'Académie, pour les huit départements et la DSDEN euh de Haute-Garonne. Voilà. Donc nous travaillons en, en liaison avec tous les services communs au, à la DSDEN et au Rectorat.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et pouvez-vous présenter la DSDEN ?

IAA : Alors la DSDEN c'est la, l'organisation du département au niveau du premier et du second degré. Voilà.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et vos fonctions au sein du Rectorat ?

IAA : Alors moi je ne suis pas au Rectorat, je suis à la DSDEN, je suis inspectrice académique adjointe de Haute-Garonne.

Étudiante-chercheuse : D'accord.

IAA : Avec, en missions particulières l'éducation prioritaire, le suivi de la politique de la Ville et puis tout ce qui est relatif aux actions mémorielles, citoyenneté et laïcité.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Pouvez-vous vous présenter aussi ?

Chargée de mission politique de la Ville (CMPV) : Oui donc, (*prénom Nom*), chargée de mission politique de la Ville, au pôle éducation prioritaire et politique de la Ville, DSDEN 31.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et au sein du dispositif OEPRE, quelles sont vos missions ?

IAA : Alors là c'est au niveau académique, toutes les deux on suit les dispositifs qui sont mis en place dans chacun des départements. Et c'est un projet qui est vraiment soutenu par madame la Rectrice qui souhaite que ce soit le plus ouvert possible et, parce que ça répond vraiment à des, vous l'avez vu lors de la cérémonie [*Référence à la cérémonie de remise des attestations d'inscription à l'OEPRE aux parents*], c'est quelque chose qui est important pour les familles, et ça permet vraiment de créer du lien entre les familles, l'école et les enfants.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et donc concrètement c'est vous qui mettez en œuvre, donc là on a pu voir, des cérémonies de valorisation ?

IAA : En lien avec la Mairie, avec la municipalité.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et au niveau des financements, quel est votre rôle ?

IAA : Au niveau des financements, il y a deux sources de financement. Éducation nationale et DRJS. Et donc on voit en fonction des financements qui nous sont alloués comment est-ce qu'on peut répondre aux besoins. Et aux demandes des différents départements, dont le nôtre.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et donc il y a plusieurs établissements à Toulouse qui bénéficient de ce dispositif. Au niveau, justement, des projets qui doivent être validés, comme l'indiquent les circulaires, est-ce que vous faites partie de la commission qui valide ces projets ?

IAA : On a eu la commission hier (*rire*) le comité de pilotage académique hier qui s'est réuni avec les départements qui proposent des actions dans le cadre de ce dispositif-là. Voilà.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Du coup je vais m'intéresser au dispositif en soi maintenant. Est-ce que vous pourriez me décrire, pour vous, ce qu'est le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » ?

CMPV : Donc c'est euh une inscription de, une proposition en fait aux parents d'une formation de 80 heures, tout au long de l'année scolaire, organisée selon les disponibilités de l'enseignant et des parents, donc les créneaux sont à fixer établissement par établissement euh avec une information large, la plus large possible pour que le maximum de parents puissent,

s'ils le souhaitent, s'inscrire. Ce sont des groupes entre 10 et 20 parents maximum, pour que il puisse y avoir un accompagnement assez personnalisé vu le niveau de langue des parents et donc qui comportent trois volets, donc le, l'apprentissage du français, la connaissance système scolaire et des valeurs enfin connaissance du, de, enfin des institutions de la République et des valeurs de la France. Donc, qui sont à organiser selon le groupe sous une forme ou une autre, ça peut être une sortie, ça peut être en, dans la salle qui leur est réservée, donc euh avec différents intervenants qui peuvent venir au fur et à mesure des thématiques abordées auprès des parents. Donc un enseignant référent et après d'autres personnes peuvent intervenir si nécessaire.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et au-delà de ces trois volets, selon vous, quels sont les objectifs ? Est-ce que ce sont seulement ces trois volets là où est-ce qu'il y a des objectifs plus larges à ce dispositif ?

CMPV : L'objectif premier, mais premier par rapport à un groupe enfin un e association qui fait du FLE dans le quartier, c'est de faciliter le lien entre les parents et le, l'institution scolaire, et d'aider les enfants dans leur scolarité. C'est, derrière cette formation c'est quand même l'objectif premier. Celui-là prime sur, sur l'apprentissage pur et dur de, du français.

Étudiante-chercheuse : Oui parce que « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants », du coup comment est-ce que vous qualifieriez la réussite justement ? C'est donc un objectif principal mais qu'est-ce que, pour vous, signifie réussite des enfants ?

IAA : Eh bien la réussite des enfants ont la voit par l'implication des parents dans ces cours-là. Je pense que ça montre aussi aux enfants l'intérêt d'apprendre, d'apprendre notre langue, et eux ça les, je pense que ça les conforte aussi d'apprendre aussi notre langue et le fonctionnement de notre institution. On l'a vu par les témoignages qu'on a pu, qu'on a pu entendre lundi dernier [*Référence à la cérémonie de remise des attestations d'inscription à l'OEPRE aux parents*] mais aussi l'an passé, on a quand même des témoignages, les familles qui sont vraiment très satisfaites de ces cours-là. Alors maintenant c'est pas facile pour ces familles, on l'a vu, d'assurer le, d'être présent à chaque, à chaque séance c'est pas toujours simple pour ces familles mais on essaie de faire en sorte qu'elles puissent l'être. Maintenant, pour les élèves je pense que c'est important de voir leurs parents qui sont récompensés par, suite au terme de cette année scolaire, des, de tous les cours qu'ils ont suivis de tout ce qu'ils ont appris. Ça créer une dynamique entre la famille et les élèves et ça invite aussi les élèves à s'inscrire d'avantage dans ce parcours de réussite au niveau de l'école.

Étudiante-chercheuse : Oui c'est vrai, on a vu des enfants venir témoigner pour leurs parents.

IAA : Il y a une fierté qui est là est qui est bien présente.

Étudiante-chercheuse : Du coup au niveau de la réussite des enfants ça serait plutôt de la réussite linguistique, de la réussite scolaire ?

IAA : Les deux. Les deux. À la fois par rapport à l'apprentissage de la langue mais aussi par rapport à la connaissance de, du fonctionnement de l'école et de notre institution.

CMPV : Et aussi à la poursuite des études parce que se sont des parents qui ne connaissent pas notre système scolaire parce qu'ils ne l'ont pas fréquenté eux-même souvent et qu'on arrive à vraiment leur faire sentir que leur enfant peut aller, enfin de pas avoir de censure c'est-à-dire d'aller dans différentes formations selon leur, leur compétences et leur envie de suivre une formation. Qu'ils ne se fixent pas sur une formation a priori et que ils puissent accompagner leurs enfants dans leur orientation choisie et réussie. Donc il y a, et puis le travail quotidien c'est-à-dire que c'est être parent d'élève, qui est important aussi de développer dans leur posture de parents auprès de leur enfant.

Étudiante-chercheuse : Et vous parliez aussi du lien que ça peut créer avec l'établissement scolaire, donc effectivement, j'ai aussi fais ressortir dans mes recherches cette dimension de coéducation qui est, selon moi, un objectif du dispositif.

IAA : Tout à fait.

Étudiante-chercheuse : Comment est-ce que définiriez-vous la coéducation ?

CMPV : Alors, je me permet de vous dire qu'on dit l'éducation partagée maintenant, semble-t-il, si j'ai bien compris. Dans le cadre du contrat de ville, c'est un objectif du contrat de ville de créer les conditions de l'éducation partagée, que ce soit parents-école, que ce soit parents-associations ou associations-école etc. tout ça c'est sous le terme générique d'éducation partagée.

Étudiante-chercheuse : D'accord, ok. Merci de me le dire.

CMPV : C'est le terme qui a été choisi par le contrat de ville parce que c'est plus juste, semble-t-il que coéducation. Voilà.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et vous savez depuis quand, à peu près ?

CMPV : On a signé le contrat de ville en 2015 donc c'est dans les réflexions en amont de la construction du, du contrat de ville qu'on nous a expliqué qu'on parlait de, d'éducation partagée.

Étudiante-chercheuse : D'accord, ok.

CMPV : Je vous le dit parce que, c'est ce qui est inscrit dans le contrat de ville, comme ça vous pourrez faire une articulation entre justement la Mairie, pourquoi la Mairie participe aussi à cet effort de, que l'Éducation nationale fait en direction des familles, parce que c'est inscrit dans le contrat de ville, et donc dans le programme 8 du contrat de ville, qui est intitulé « Éducation partagée ».

Étudiante-chercheuse : D'accord, et bien merci pour cette information (*rire*). Et donc cette éducation partagée, vous la définiriez comment ? Qu'est-ce que ça représente pour vous ?

IAA : Pour moi cette éducation partagée c'est vraiment rendre l'école la plus explicite possible aux familles, de façon à ce qu'ils la comprennent bien pour pouvoir accompagner le mieux possible leur enfant. Comme l'a dit [**CMPV**] hein aussi c'est pouvoir faire inscrire dans ce cursus de la scolarité, que les familles osent aussi penser à des formations ultérieures auxquelles elles, elles n'ont pas pu avoir accès. Voilà, c'est vraiment faire en sorte qu'il y ait cette fluidité entre la famille et l'école dans l'intérêt de l'élève.

CMPV : De faciliter le, on sait que l'établissement à un moment ou un autre aura, peut avoir à rencontrer les parents pour parler de l'enfant, qu'il y ait aussi le moins de freins possibles c'est-à-dire que la peur d'aller au collège de pas comprendre ce qu'on va demander etc. C'est vraiment l'idée que cette communication soit la plus fluide possible pour que, dans l'intérêt de l'enfant, de son parcours euh dans la compréhension des attentes etc. C'est vraiment cette idée de fluidité, de facilité de communication.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Du coup j'en ai ressortie une définition moi aussi, j'aimerais vous la lire et avoir votre avis dessus. Donc *la coéducation, c'est l'implication des acteurs éducatifs dans un projet de coopération ayant pour objectif d'accompagner l'enfant dans son développement éducatif et personnel*. Est-ce que cette définition, pour vous, de coéducation, éducation partagée, ça pourrait correspondre ?

CMPV : Oui, oui tout à fait.

IAA : Éducative, scolaire et personnel. Parce que vous mettez éducatif et personnel mais je pense que pour nous il y a une dimension aussi de réussite scolaire hein dans cette éducation partagée avec les familles.

CMPV : Oui, oui c'est un enjeu, même si l'éducation ce n'est pas que la scolarité, qui est quand même incontournable pour l'insertion ensuite du jeune ou de l'enfant qui va grandir, dans la société. Donc évidemment oui, il me semblerait que scolaire serait à préciser en plus qu'éducatif.

Étudiante-chercheuse : Donc si on considère que la coéducation c'est ce qu'on vient de dire, pour vous ce dispositif est-ce qu'il fait coéducation, est-ce qu'il permet la coéducation, l'éducation partagée ?

CMPV : Oui, il vise, oui. Tout à fait.

IAA : C'est ça l'objectif, c'est l'objectif premier de ce dispositif-là.

CMPV : Surtout avec les parents dans ce cas-là. C'est la cible vraiment première.

IAA : Et puis on se rend bien compte quand on a de bonnes relations entre école et famille ça permet d'être cohérent à la fois école et famille, on porte le même discours, vis à vis du jeune, c'est, ça donne tout son sens à l'école. Quand la famille et l'école ne sont pas sur les mêmes points de vue, ces divergences-là sont vraiment préjudiciable à la réussite du jeune. Donc vraiment on vise ce travail de liaison le plus étroit possible et, c'est pour ça que je parlait d'explicitation aussi de l'école de façon à ce que les parents comprennent bien aussi ce qu'on attend à l'école, ce qui va être fait et pourquoi on le fait.

Étudiante-chercheuse : Qu'il y ait une base commune et, pour mettre en place une cohérence

CMPV : Éducative.

Étudiante-chercheuse : Éducative. Et scolaire.

CMPV : Oui, non, éducative parce que chacun dans son champs. Nous c'est la scolarité, les parents c'est l'éducation donc euh éducation comprend tout ça, c'est, c'est vrai que cette idée de, de parler le même langage et d'avoir cette même ambition scolaire, qu'on soit à la maison, que ce soit le parent qui porte un discours ou l'école, que le parent s'y retrouve, qu'il sache dans quel, dans quel objectif il se situe.

Étudiante-chercheuse : Je précisais scolaire aussi parce que je pensais aux devoirs à la maison, aux attentes au niveau scolaire du coup et du rôle des parents à cette attente-là.

CMPV : Hum.

Étudiante-chercheuse : Quel sens donnez-vous à ce dispositif ?

IAA : Je pense que c'est redondant par rapport aux questions, aux objectifs.

CMPV : Au sens, oui c'est un peu compliqué.

Étudiante-chercheuse : Alors quelles sont les valeurs que ce dispositif permet de faire émerger ?

IAA : Les valeurs de la République, les valeurs aussi, des valeurs universelles telles que le respect aussi. Ça c'est important. On voit que ces familles sont très bien accueillies dans le cadre de ce dispositif. Donc ça induit aussi le respect qu'on a tous ensemble pour faire en sorte que l'élève soit respectueux du système, c'est vraiment un, c'est une fluidité du jeune jusqu'au parents, jusque, jusqu'à l'école.

CMPV : Lever des préjugés aussi, déjà les représentation que les parents ont de l'école en général qui se construit cette représentation par rapport à ce que dit l'enfant quand il rentre de l'école, et vis versa, la représentation des personnes de l'Éducation nationale qui, alors tout le monde hein enseignants, administration, pourrait avoir sur les parents de ces jeunes-là.

Étudiante-chercheuse : En tant que parents et que parents nouvellement arrivés.

CMPV : Voilà.

IAA : Après les parents peuvent avoir aussi leur propre, leur propre représentation de l'école par rapport à leur parcours hein et dans d'autres lieux, dans d'autres pays, dans d'autres contextes. Mais là aussi, pour rendre vraiment explicite le fonctionnement de notre école. De façon à ce qu'on ait le même discours vis à vis du jeune.

CMPV : Oui, y a le mot bienveillance aussi qui, qui me vient parce que, pour tous les parents d'élèves, l'école fait ce travail d'information, c'est, c'est dans le fonctionnement d'un établissement de faire des réunions etc. Mais là on prend en compte le fait que ces personnes ont un frein ou un obstacle à, supplémentaire, c'est la langue, donc à travers cette information, l'idée c'est de leur faciliter l'accès à cette information qu'ils n'auraient pas s'il n'y avait pas le dispositif, donc c'est un levier qui n'existait pas ou selon les, les initiatives individuelles de chaque enseignant ou administration. Là on, on essaie de faire passer de l'information via ce groupe aussi pour qu'ils ne passent pas à côté de cette information nécessaire que tout parent doit avoir par rapport à la scolarité de leur enfant.

Étudiante-chercheuse : C'est vrai que, c'est ce qui m'a intéressée aussi donc ce projet, c'est que beaucoup de parents que je connaissais et dont leurs enfants étaient scolarisés en REP avaient beaucoup de mal à passer la barrière du collège, ne rentraient pas.

IAA : La différence entre les parents et le collège. Il y a une plus grande proximité avec l'école primaire hein parce que les enfants, les parents accompagnent au quotidiens les enfants et à partir du collège c'est d'autres règles qui prévalent et c'est pas facile pour les familles aussi de ne plus accompagner leurs enfants à l'école et notamment au collège. Et puis il y a beaucoup de personnes aussi au collège, ce n'est plus la relation en duel entre le parent et l'enseignant. À l'école élémentaire il y a un seul enseignant, au collège on a une équipe, donc c'est plus difficile pour les parents de faire ce, de travailler à cette rencontre-là.

CMPV : Même hier on insistait sur le fait de, le fait de le mettre dans un collège c'est pas qu'on réserve ce dispositif aux parents d'élèves de collégiens. Les parents d'élèves du premier degré peuvent venir aussi.

IAA : Oui et c'est intéressant.

CMPV : On le met dans les collèges parce qu'on sait que c'est un lieu qui est plus, plus difficile d'accès par les parents, donc par le fait de les faire venir régulièrement ils se, ils s'approprient le lieu, ils ont des visages connus, ils sont en confiance. Si on leur demande de venir pour une situation particulière de leur enfant, ils sont moins angoissés et ils se sentent plus en confiance donc pour discuter sereinement de la situation de leur enfant. Donc, encore une fois, le fait de le faire dans les collèges, donc à Toulouse il y a 9 sites, y a 8 sites qui se font, enfin 8 ateliers dans les collèges, mais encore une fois c'est ouvert aux parents d'élèves du premier degré. Comme ça ça aide aussi à s'imaginer, à se projeter parent d'élève de collégien donc ça facilite aussi la transition CM2- sixième etc. Donc là je crois que, de ce côté-là le collège est vraiment le lieu où les ateliers doivent se tenir.

Étudiante-chercheuse : Et c'est un lieu central dans le quartier aussi.

IAA : Tout à fait. On parlait de bienveillance, de réussite et de confiance, c'est important que les parents se sentent en confiance vis à vis de l'école, ils nous confient aussi leurs enfants, et nous il faut qu'on soit vraiment très à l'écoute de cette confiance-là pour justement, quand il y a des soucis ou des conflits, qu'on puisse en discuter sereinement.

Étudiante-chercheuse : Qu'il n'y ait pas que des relations de conflit ou de jugement réciproque.

IAA : Tout à fait.

CMPV : D'ailleurs un point qui me revient, c'est une maman qui nous a dit l'année dernière que, pour elle, au-delà de, d'apprendre le français etc. ça avait été aussi son premier lien social avec d'autres mamans, parce que jusque -là elle était restée chez elle à élever ses enfants, elle était inscrite dans aucun activités du quartier, et là le label Éducation nationale parce qu'il y avait son enfant, le prétexte en fait c'est de s'occuper de son enfant, elle s'est autorisée à s'inscrire et elle a dit je me suis fais des copines. Et c'était la première fois qu'elle avait des copines dans le quartier, alors elle était pas arrivée depuis des années et des années, mais ça nous a étonné, alors qu'il y a une offre importante pour les, s'inscrire pour les parents, ben elle ne s'était pas autorisée, elle avait élever ses enfants chez elles, elle n'était pas sortie, donc elle, elle n'avait pas appris la langue non plus parce que c'est par la, par la confrontation avec d'autres personnes qu'elle aurait pu apprendre la langue. Et là elle nous a dit ça et ça nous a vraiment étonné, j'avais pas pensé à ça dans un premier temps que ce, cet atelier pouvait servir, aussi, à créer du lien social, entre mamans. Bon elles sont souvent entre mamans, il y a très peu de papas.

IAA : Hier un chef d'établissement nous citait aussi le fait que grâce aussi que grâce au dispositif une mère d'élève, alors c'est un, c'est de l'ordre de l'anecdote mais qu'une mère d'élève, grâce à l'OEPRE, avait osé demander de participer en tant que représentante de parents d'élèves au conseil d'administration donc c'est quand même, là aussi, une implication. On parlait de liens amicaux qui se nouent lors de ces ateliers il y a aussi une implication un engagement dans la vie du collège par l'intermédiaire du Conseil d'administration pour le collège mais ça peut, on peut avoir la même chose au niveau du Conseil d'école.

Étudiante-chercheuse : Par une compréhension, peut-être, des enjeux aussi ?

CMPV : Tout à fait oui.

Étudiante-chercheuse : Depuis combien de temps êtes-vous en lien avec ce dispositif dans vos missions professionnelles ?

IAA : Le dispositif existe depuis 2009.

Étudiante-chercheuse : Et vous y travaillez depuis 2009 ?

CMPV : Moi oui, oui hum.

IAA : Moi ça fait un an et demi que je suis ici mais précédemment je connaissais le dispositif dans un autre, dans une autre académie.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et, du coup, quand vous avez commencé à travailler pour ce dispositif, donc depuis le début, quelles étaient vos attentes initiales ? Donc sur le papier, dans la réflexion du projet, comment est-ce que vous envisagiez ce dispositif ?

CMPV : C'était beaucoup plus lié à la circulaire, c'est-à-dire que c'était une application stricte de la circulaire euh donc euh sans en voir des enjeux seconds, c'est-à-dire que déjà en soi la circulaire montrait que c'était un dispositif innovant, qui répondait à un besoin, et qui allait apporter une plus-value donc dans un premier temps on se limite à, à appliquer la circulaire puis viennent ensuite, par le biais de comités où les différents opérateurs se rencontrent, à faire évoluer, à donner une, une identité plus heu comment dire, plus locale du dispositif parce que, aujourd'hui il y a des formes de, d'ateliers qui ont pas du tout le même format que en 2009 c'est-à-dire qu'on s'est autorisés petit à petit, on a été inventif, les chefs d'établissement ont dit on pourrait faire ça aussi et voilà ça, ça a vraiment pris une autre tournure, tout en étant dans le, dans le cadre de la circulaire mais avec des, des plus-values amenées aussi par la Mairie puisqu'ils ont, ils nous ont proposé la cérémonie que l'on avait pas auparavant...

IAA : Oui, c'est la deuxième année là.

CMPV : ... Voilà, des sorties euh voilà avec des élèves, ce qui au départ le groupe était un petit une bulle au sein de l'établissement et puis là on voit que il commence à y avoir des articulations sur d'autres moments forts de l'établissement, donc voilà, ça prend vie, vraiment c'est, c'est vraiment...

IAA : Je trouve que c'est vraiment un dispositif extraordinaire, au niveau humain et...

CMPV : Ça nous change e notre quotidien (*rire*).

IAA : Voilà (*rire*). C'est vraiment...

CMPV : C'est vrai, on connaissait le Café des parents mais ça n'a rien à voir, là on crée une vrai...

IAA : Et puis les familles terminent la fin de l'année avec une certification.

Étudiante-chercheuse : J'ai rencontré effectivement hier [*le lendemain de la cérémonie*] une maman, qui a justement deux enfants en primaire, et qui était très fière de son certificat. Il y a quelque chose de valorisant, et puis de, une reconnaissance aussi.

CMPV : Tout à fait.

IAA : Tout à fait.

Étudiante-chercheuse : Et, et donc au niveau des changement du dispositif il y a aussi eu le changement du nom du dispositif [*Ouvrir l'École aux Parents pour l'Intégration à Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants*].

CMPV : Oui ça nous a pas déçu ça. Ça nous a, c'était le, tout de suite ça a été un problème pour les enseignants dire que ce I nous nous parlait pas, c'était pas... Donc effectivement quand il y a eu le changement ça nous a, je pense qu'il y a eu plusieurs remontées au niveau national pour dire que l'intitulé, qui est un intitulé venant du Ministère de l'Intérieur hein qui est financeur, le premier financeur, c'est eux qui ont lancé le dispositif, et donc pour eux ça correspond à leurs intitulés de financement, ils travaillent pour l'intégration et donc ils avaient souhaité qu'il y ait un I, mais la part de plus en plus importante de l'Éducation nationale dans ce dispositif a, a eu le dessus (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Parce que, du coup, quand j'ai vu le changement de nom j'étais un peu étonnée parce qu'il me semble qu'il y a une dimension qui a évoluée, parce que, moi, quand j'entendais intégration j'entendais le volet intégration des parents, un objectif qui tournait autour des parents alors que maintenant l'objectif c'est plutôt autour de la réussite des enfants, un dispositif des parents mais dans l'objectif de réussir pour les enfants.

CMPV : Tout de suite ça a été dans la circulaire, c'était bien inscrit comme ça, mais ce I, encore une fois est venu du Ministère de l'Intérieur parce que leur BOP de financement était pour l'intégration des nouveaux arrivants, des primo-arrivants, donc il fallait qu'il y ait ce I, je pense qu'il n'y a pas eu cette réflexion, mais quand on lisait la circulaire c'était déjà l'idée de, pour nous, quand on la, on se l'est approprié, c'est la réussite des enfants. Après l'intégration si ça a joué pour l'intégration tant mieux, je veux dire c'est, le premier enjeux c'était quand même que les parents soient quand même le plus à l'aise avec la scolarité de leurs enfants.

Étudiante-chercheuse : Parce que j'avais vu une phrase dans la première circulaire de 2008¹ qui disait que c'était donc pour favoriser l'insertion, notamment professionnelle des parents et notamment des mamans qui représentent, qui ont beaucoup plus de difficulté à s'insérer professionnellement et donc quand je suis repartie du début je me disais oui donc c'est vraiment un dispositif pour apprendre le français, pour que les mamans, généralement, puissent avoir un boulot plus facilement, de façon très globale. Et puis on voit bien

1 « L'opération a pour objectif de (...) faciliter l'insertion professionnelle, en particulier celle des femmes qui constituent 70% de l'immigration familiale » Circulaire du 25 juillet 2008 parue au BO n° 31 du 31 juillet 2008.

l'évolution, changement de financement, etc. et puis le côté plutôt pour accompagner les enfants dans leur scolarité et leur réussite éducative du coup plus générale. Donc ça c'est quelque chose qui, pour vous, est beaucoup plus cohérent ?

CMPV : Ah oui, c'est...

IAA : Et puis on se sent plus à l'aise aussi avec heu ce cadre-là.

CMPV : Nous depuis 2009 ça a été, enfin localement hein, parce que encore une fois il y a eu des, des la mise en œuvre de la réflexion en amont, et localement on s'était bien mis d'accord sur le fait que c'était, l'objectif c'était la réussite des enfants, c'est, même si l'intitulé ne le spécifiait pas, c'était vraiment le, tout de suite ça a été ça. Sinon on aurait eu des problèmes quand même pour, pour faire entendre au chefs d'établissement et à leur équipe, à leurs équipes de se mettre en œuvre, de prendre du temps, parce que c'est de l'énergie, c'est du temps, il faut du temps, on aurait eu du mal à les convaincre d'être un organisme de, enfin, ça ressemble plus à une mission de, des prestataires de l'OFII qui apprennent le français, ça ressemble plus à cette mission-là, ce qui n'est pas la nôtre donc, c'est vrai que tout de suite ça a été, donc on a dit tant pis pour l'intitulé, nous on va faire quand même ce qui est notre cœur de métier, la réussite des élèves, des enfants.

Étudiante-chercheuse : Et du coup, par rapport aux différentes évolutions qu'il y a pu avoir dans les circulaires, est-ce que vous, concrètement, vous avez vu des changements dans la mise en œuvre de ce dispositif ?

CMPV : Beh à un moment il a été en péril le dispositif, au moment du FCI hein où le Ministère de l'Intérieur à durcit entre guillemets les critères de financement, où là où on avait pas encore le financement de l'Éducation nationale là, où madame [*IAA*] avait alerté madame la Rectrice pour dire qu'il y avait un soucis, qu'à la rentrée il n'y aurait plus un seul dispositif, euh et c'est là que c'est, ça a déclencher, que madame la Rectrice à décidé là, avant que le Ministère décide de financer, à décidé de financer le dispositif en Haute-Garonne, non dans l'Académie...

IAA : Tout à fait, c'était déjà au niveau académique là.

CMPV : ... Donc euh, ça a été, ça on l'a bien senti et on a alerté et je pense qu'on été pas le seul, la seule académie à, oui elle nous a dit que ça avait été un...

IAA : Parce que c'est un enjeux fort, je pense que vous l'avez senti hein pour nous, c'est un dispositif auquel on est très très attachées, pour toutes les raisons qu'on vous a expliqué, et il

est vraiment essentiel de pouvoir le, le, vraiment le poursuivre et lui donner d'avantage d'ampleur si on peut, pour rester...

CMPV : Pour autant les équipes ne souhaitaient pas devenir des, des, comment on dit, des inquisiteurs par rapport à la vie des familles parce que là on demandait quand même de demander des numéros de série, enfin de, donc c'était, c'était assez violent pour notre institution. On ne demande même pas si les gens ont des papiers ou pas donc là, là ça allait loin et c'était, légalement c'était pas possible. On s'est dit on aura personne en faisant, on aura personne sur la liste des CAI donc on aura personne, pas de financement, voilà. Donc, c'est pour ça qu'on avait vraiment, qu'on avait été très vigilant et heureusement et ça a donné un nouvel, un nouvel élan d'ailleurs.

IAA : Et puis qui a été conforté aussi avec la dernière circulaire [*Référence à la circulaire du 13 avril 2017*]. Je pense que ça veut dire aussi, ça nous demande un petit peu plus de travail parce que, effectivement, là maintenant les choses sont formalisées, les établissements doivent nous remplir des documents de présentation du projet, donc de l'action hein, de façon à pouvoir recueillir un financement et je trouve ça, ça montre aussi l'importance que notre institution porte à ces dispositifs.

Étudiante-chercheuse : Et j'ai vu aussi dans la nouvelle circulaire qu'il y avait une fiche d'émargement qui été proposée en annexe, donc ce n'était pas la première fois hein, il y en avait déjà eu, euh dans ces fiches justement il y a donc nom, prénom et il y a aussi des informations qui sont demandées, notamment, donc voilà, par rapport à des documents.

CMPV : Dans la dernière circulaire ? [*Vérification dans la circulaire*]

Étudiante-chercheuse : Dans les annexes oui. Après j'ai vu que ce n'était pas la première fois, mais effectivement ce que vous ressortiez...

CMPV : Oui, mais il n'y a pas le numéro par contre. Ils demandent juste s'ils sont nouvellement arrivés ou, mais...

Étudiante-chercheuse : Oui, il y a des choses à cocher oui. Et du coup cette peur du fichage, si je peux me permettre, elle est ressortie aussi chez les enseignants de, de demander aux parents...

CMPV : Ah bah c'est surtout euh qui nous avaient fait remonter que ce n'était pas du tout avec leur façon de travailler avec les parents et que c'est pas... d'autant plus qu'on nous disait que les parents ne savaient pas vraiment, qu'ils ne savaient pas ce que c'était être en CAI ou

pas. Et en plus il fallait leur expliquer ce que c'était être en CAI, alors à ce qu'il paraît il fallait leur dire que c'était un papier bleu, enfin bon, on devenait, ça devenait complètement fou. Par contre que tous les parents qui avaient un CAI qui, maintenant s'appelle CIR je crois, puissent venir, on était d'accord pour que l'OFII disent, au moment où ils signent les contrats, mais avec l'OFII, que l'OFII, on leur avait donné une plaquette, ils savaient où il y avait les lieux, pour que eux disent à ces parent-là si vous souhaitaient apprendre le français pour la réussite de nanana, vous pouvez contacter tel et tel lieux. Donc on avait plutôt, on avait fait une contre-proposition. Voilà. On s'était dit bon on est d'accord pour que tous ceux qui soient nouvellement arrivés en France soient tout de suite informés de ces dispositifs, mais qu'on nous demande pas à nous d'aller dans la rue et d'aller chercher les CAI potentiellement et parents d'élèves en plus, ça c'est une tâche qu'on ne pouvait pas assurer.

Étudiante-chercheuse : Et puis au-delà des parents, il me semble aussi qu'il y a certains professeurs qui ne sont pas aussi informés, au courant de tous ce qui est CAI, ce n'est pas leur corps de métier.

IAA : Non, non.

CMPV : Ah non, non, non, c'est pas, et puis même nous on a appris à travers tout ça hein. Moi je ne connaissais pas du tout. On est pas des spécialistes de, du Ministère de l'Intérieur.

IAA : Je crois que de plus en plus on travail avec les autres services de l'État aussi.

Étudiante-chercheuse : Dans une dimension plus d'intégration, mais dans le sens d'ouverture du dispositif ?

IAA : Oui.

CMPV : Oui, c'est connaître ce que font les autres et faire connaître ce que l'on fait. Ça c'est un enjeu fort de, pas seulement de ce dispositif, de tout ce qu'on fait nous en interne et il se fait beaucoup de choses dans les quartiers prioritaires, dans les établissements prioritaires mais aussi savoir ce que font les autre pour, comme ressource, pour que si à un moment on a besoin qu'on puisse aller demander aux uns et aux autres de venir en appuie de l'Éducation nationale. Donc ça c'est l'éducation partagée, voilà. C'est plus large de coéducation.

Étudiante-chercheuse : Donc ça c'était vos attentes et, selon vous, les parents quand ils ont connaissance de ce dispositif, quelles sont leurs attentes ?

CMPV : Apprendre le français reste quand même prioritaire.

IAA : Oui, c'est ça la priorité hein pouvoir maîtriser la langue pour pouvoir être euh...

CMPV : C'est vrai qu'on a beau, ça serait inutile de les amener, de leur amener un guide leur parler de, de, des peintures de la salle des Illustres s'ils comprennent rien à ce qui est dit [*NB* : avant le début de la cérémonie, des guides culturels ont proposé une visite guidée de la salle des Illustres de Toulouse aux familles présentes. Nous ne savons pas à la demande de qui ils sont intervenus.].

IAA : Il faut d'abord avoir la maîtrise de la langue pour parler et écrire.

CMPV : C'est pour ça que souvent, le parcours citoyen citoyen on le fait, enfin si j'ai bien compris les enseignants me disent qu'ils le font plutôt en deuxième partie d'année quand il y a un petit bagage, surtout que certains arrivent avec un, aucun, aucun bagage et puis d'autres maîtrisent mieux donc, ça créer de l'entraide d'ailleurs, mais euh autant attendre un peu qu'ils aient eu quelques séances de, de FLE pur pour que, d'ailleurs hier on parlait d'acheter des, des documents spécifiques, de doter les, chaque ateliers de petits livres adaptés quoi à ce public euh pour le FLE, ce qui est tout à fait possible.

Étudiante-chercheuse : Oui parce que du coup il y a priorité aux professeurs de FLE pour donner les cours de FLE mais ce n'est pas forcément que des professeurs de FLE, ça dépend des compétences, et puis tous les professeurs n'ont pas forcément tous les compétences non plus, à la base, pour donner des cours à des adultes.

IAA : Tout à fait, aussi.

CMPV : Aussi, c'est encore une spécificité, effectivement.

Étudiante-chercheuse : Et puis au cours de mon stage j'ai pu voir qu'ils y avaient aussi des mamans qui avaient déjà été à l'école et puis il y avait, notamment un papa, qui n'avait jamais écrit un mot de sa vie et qui n'avait jamais été à l'école.

IAA : Oui, et puis il y a des différences importantes entre, entre les participants de ces cours et puis là effectivement les professeurs doivent s'adapter euh doivent différencier les apprentissages.

Étudiante-chercheuse : Et donc là pour le dispositif, vous me parlez de documents, il y a des choses qui sont apportées pour les professeurs, pour les aider à construire leurs cours ?

IAA : Ben justement hier on avait le Casnav avec nous et ça permet aussi...

CMPV : Vous connaissez le Casnav ?

Étudiante-chercheuse : Oui, oui.

CMPV : Donc c'est eux qui donnent une liste des ouvrages. Il y a un livre spécifique, enfin un cahier spécifique, un ouvrage qui a été édité par, peut-être, Canopé, spécifique pour le dispositif « Ouvrir l'école aux parents ».

IAA : Oui c'est bien Canopé.

CMPV : Donc moi je ne l'ai pas vu parce que, certains groupes l'ont acheté euh d'autres utilisent d'autres outils qui sont des outils qu'ils connaissent qu'ils ont utilisés par ailleurs, donc après, s'ils ont besoin de quelque chose, le Casnav est là en appui, pour leur proposer des listes euh de niveaux ou de méthodes, etc. C'est ce qu'on a, hier on a rappelé à tous les départements qu'il y avait des ressources disponible au niveau du Casnav.

IAA : Et il y avait des personnes nouvelles dans le dispositif, des départements, là, qui intègrent le dispositif, ce qui est normal, ils avaient des questions à nous poser et connaître les sources, les ressources possible d'accompagnement de ce, à ce dispositif-là. Donc le Casnav est tout à fait approprié pour les donner.

CMPV : Idem, il est possible que l'enseignant, enfin que la personne qui va prendre en charge le groupe, soit formée ou au moins il y a des formations ou un accompagnement par le Casnav pour accompagner un public adulte primo-arrivant ou allophone, pour, pour être plus large mais, hier c'était vraiment cette idée, c'est on laisse personne seul dans une situation qui serait compliquée, l'idée c'est vraiment de, d'être opérationnel pour les parents puissent très vite apprendre le français.

Étudiante-chercheuse : Ma prochaine question c'est : êtes-vous satisfaites de ce dispositif ? Vous avez déjà répondu tout à l'heure en disant que ça vous plaisait, enfin que ça vous convenait.

IAA : Oui et c'est vraiment très très sincère.

CMPV : Oui on y tient, on se bat beaucoup pour ce dispositif, pour qu'il vive et le faire connaître.

IAA : Pour qu'on ait les moyens, quoi, voilà qu'on ait les moyens pour pouvoir accompagner tous ces groupes-là, ça c'est important.

Étudiante-chercheuse : Et vous avez faire ressortir aussi des effets que l'on pourrait qualifier de no-escomptés à la base, qui étaient la création de liens notamment, le fait que les mamans

notamment, les parents se sentent plus à l'aise à l'école, est-ce qu'il y a, selon vous, d'autres effets non-escomptés du dispositif ? Positif ou non.

IAA : Là ce qu'on souhaiterait peut-être aujourd'hui c'est qu'il y ait davantage de papas qui puissent participer euh à ces cours.

CMPV : Et peut-être plus d'ateliers si possible. Mais bon ça c'est des vœux mais euh qui se, qui sont limités par les moyens. Euh aussi que on ait peut-être plus de personnes dans certains ateliers parce qu'on voit qu'il y a des sites où c'est, une année y a beaucoup de monde l'année d'après il y a moins de monde, y a la...

IAA : L'assiduité tout au long de l'année c'est pas toujours simple.

CMPV : Ça c'est compliqué oui. Lever tous les freins pour que tous les parents qui souhaiteraient venir déjà soient informés et puissent y accéder euh sans problème et puissent s'y tenir parce qu'effectivement, les enseignants nous disent bien que entre le nombre d'inscrit et le nombre de présent régulier il a quand même un delta parfois important.

Étudiante-chercheuse : Et il y a d'ailleurs une volonté de sur-inscription qui ressort.

IAA : Oui, tout à fait.

CMPV : Ah bah ça c'est, dans les circulaire c'est surbooking (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Pour assurer un minimum de présence, d'après ce que j'ai compris.

IAA : Tout à fait., voilà.

CMPV : Oui voilà. Mais, même ça ça marche pas parce parfois on a, encore une fois la liste de départ, au mois de janvier, c'est une toute autre, enfin y a une ou deux personnes qui étaient inscrites depuis le début et puis il y en a d'autres qui se sont rajoutées.

IAA : Il y a beaucoup de va et viens quoi, c'est pas comme nous nos classe, on a une liste d'élèves en début d'année et c'est la même jusqu'à la fin de l'année avec, bon des départs et des arrivées, alors que là c'est beaucoup plus difficile.

Étudiante-chercheuse : Et à votre avis ça tient à quoi ces absences ?

[Coupure – départ de l'IAA]

Étudiante-chercheuse : Juste pour reprendre ce que l'on disait parce que je trouve ça intéressant, vous disiez que lorsque vous demandez chaque année aux chefs d'établissement s'ils souhaitaient reconduire le dispositif, ils étaient motivés à continuer.

CMPV : Oui, oui, alors ça c'est unanime. Tous les chefs d'établissement qui se sont une année lancés veulent reconduire l'année suivante, donc c'est pour ça qu'on a augmenté le nombre de groupe au fur et à mesure des moyens possibles et de, des besoins, des envies des chefs d'établissement de se lancer dans l'aventure et là encore une fois l'année prochaine on aura 9 groupes et il y en a aucun qui, qui annonce qu'il veut fermer l'atelier.

Étudiante-chercheuse : C'est déjà arrivé qu'il y ait des établissements où il y ait des ateliers qui s'arrêtent ?

CMPV : Non, jamais. Non, non, non, vraiment, sur l'académie euh au contraire, je pense que sur la première année c'était que sur le 32 et on devait avoir 5 groupes euh et aujourd'hui on sera à 24 groupes à la rentrée, sur l'académie et 7 départements sur 8. Donc c'est plutôt, on doit freiner les envies et une fois, encore une fois, et ça c'est le problème entre guillemets, dès qu'on a commencé personne s'arrête donc en fait on est obligés de trouver des sous en plus parce que on peut pas remplacer un groupe par un autre, voilà.

Étudiante-chercheuse : D'accord. Et vous sentez que dans les volontés politiques il y a cette volonté d'accompagner ce développement ?

CMPV : Ben justement on en parlait hier, et les opérateurs, quand on est en contrat de Ville c'est plus simple quand même, parce qu'on a une instance où on peut parler de ce besoin et d'autres avaient l'air de dire qu'ils n'auraient pas d'écoute, mais je suis pas sûre qu'ils aient tenté plus que ça, c'est-à-dire après ils faut être un peu incisif, il faut un peu aller vers entre le Conseil départemental, la Préfecture et la Mairie, en général, il y a bien un qui accroche. Il y en a bien un qui se retrouve dans les valeurs, qui accepte d'être partenaire du dispositif, donc euh. Enfin moi je pense qu'on a tous à y gagner à jouer cette carte-là. Et d'ailleurs vous avez vu à la Mairie [Référence à la cérémonie] le Maire qui prend deux heures de son temps ou trois heures de son temps pour être là avec les parents.

Étudiante-chercheuse : Parce que l'année dernière il n'était pas là c'est ça ?

CMPV : Non. Il était pas disponible c'était donc son adjointe. Mais là il devait pas être là. Il a donc il a libéré du temps. Moi je croyais qu'il aller venir juste introduire euh la cérémonie mais il est resté.

Étudiante-chercheuse : Oui, il a même distribué tous les diplômes. J'entendais même des mamans dire qu'elle étaient étonnées que monsieur le Maire soit là.

CMPV : Oui ben l'année dernière ils demandaient pourquoi il n'était pas là. Et puis, bon on regrettait qu'il n'ait pas mis son écharpe, mais, parce que l'année dernière son adjointe avec son écharpe.

Étudiante-chercheuse : J'ai trouvé ça très institutionnel, très impressionnant la mise en scène avec le pupitre officiel.

CMPV : Ah oui, oui c'est bien fait. C'était bien préparé hein ça donne vraiment un caractère solennel.

CMPV : Et puis le petit cocktail.

Étudiante-chercheuse : Et puis la salle des Illustres qui est quand même...

CMPV : Oui c'est emblématique. Ah ben ça c'était une exigence de notre part. On a dit n travail sur les valeurs de la République, autant qu'il y ait Marianne, la Marianne, autant qu'il y ait le drapeau, enfin qu'on y soit.

Étudiante-chercheuse : Et il y a beaucoup de maman qui prenaient des photos avant d'entrer, je ne suis pas sûre que toutes étaient déjà venues.

CMPV : Oui c'est sûre, peut-être pour des mariages à la limite. Mais c'est pour ça, l'idée c'est qu'elles se sentent capables de venir avec leurs enfants un week-end, ou un soi, enfin, seules quoi. Et qu'elles puissent dire, voilà, montrer des choses. Voilà, vraiment cette idée qu'on aimerait organiser. Mais c'est très très compliqué, encore une fois, d'organiser des choses avec des parents.

Étudiante-chercheuse : Et puis il y a cette dimension aussi, justement, qui est sans engagement.

CMPV : C'est ça, voilà c'est ça. Je ne sais pas comment les autres cours de FLE, par exemple dans les quartiers, comment ça se passe. Je, j'ai jamais posé la question.

Étudiante-chercheuse : Il y a en effet une volonté de la part des acteurs d'avoir une vision globale, un état des lieux de tous les dispositifs qui existent à destination des parents, sur le même réseau, de savoir ce qui existe, de comprendre comment ça fonctionne et d'effacer cette dimension un peu concurrentielle pour créer de la cohérence.

CMPV : C'est l'objectif du contrat de Ville aussi. Oui. Et c'est pas simple hein parce que des acteurs il y en a qui arrivent tous les jours presque sur le terrain. Alors il y en a des historiques, institutionnels et puis y a les associations qui se créent, qui, comme c'est un

territoire où financièrement il peut y avoir des subventions, ça attire et du coup les chefs d'établissements sont très, très, très sollicités par une diversité de, d'acteurs qui viennent proposer leurs services. Donc c'est, ce qui ne se passe pas dans un collège hors quartier prioritaire, non. Donc, mais c'est écrit noir sur blanc que l'articulation des dispositifs et le, et éviter la mise concurrence c'est un enjeu fort aujourd'hui de la politique de la Ville. Et puis c'est vrai que, on arrive il me semble, au sein des quartiers heu il y a cette commission pour que les gens se connaissent, les institutionnels hein après ce n'est pas ouvert à toutes les associations, mais entre le comité CLAS, entre le comité CLSPD, entre enfin entre tout, les gens se connaissent donc c'est déjà une première étape, et se reconnaissent je pense aussi, et ensuite il y a, encore une fois, plusieurs association qui gravitent et là par exemple je pense qu'il y a plus de flou parce que c'est compliqué de suivre l'actualité de chaque association qui, au départ, est une association sportive, mais d'un coup qui fait du CLAS, et puis peut-être de la réussite éducative, et puis peut-être du FLE, et puis peut-être du, de la parentalité, et puis peut-être, et à la la fin le sport est, c'est déposé au niveau de la Préfecture c'est une association sportive mais qui est multi-cartes, centre de loisir, euh voilà (*rire*).

Étudiante-chercheuse : Oui il y a ce côté un peu mille-feuille qui peut ressortir parfois dans ces quartiers.

CMPV : Oui, est on devient contre-productif. Ça je ne sais pas si on va réussir à, on essaie vraiment, déjà en sachant ce que font les autres, c'est déjà une première étape, et ensuite euh essayer de espérer tout les, toutes les ressources disponibles mais c'est un sacré travail.

[Retour de l'IAA]

CMPV : On reparlait de l'articulation, du coup, entre les dispositifs parce que on revient toujours à ça (*rire*).

IAA : Oui ça c'est..

CMPV : Parce que vraiment dans les quartiers politiques de la Ville c'est l'enjeu...

IAA : C'est l'enjeu majeur.

Étudiante-chercheuse : Je pense que c'est aussi ce qui fait la force de ces réseaux, c'est qu'il y a ce réseau qui est très dense.

IAA : Il y a un maillage très très dense oui.

CMPV : Et on disait contre-productif parfois, parce qu'il y a des mamans qui disaient qu'il y a tellement de choses que on ne fait plus rien. On ne sait plus quoi choisir et du coup on ne fait plus rien. Au Mirail par exemple, je pense qu'on peut s'occuper 24 heures sur 24 hein.

Étudiante-chercheuse : Donc on parlait des effets non-escomptés du dispositif OEPRE dans les établissements, donc on avait évoqué les liens parents-enseignants, le lien social, de façon générale, que ça pouvait créer. Et du coup, je vous demandais s'il y avait, selon vous, d'autres effets non-escomptés, positifs ou négatifs ?

IAA : Eh bien dans les effets positifs ce que je vois c'est quand même aussi une meilleure implication des parents dans la vie des établissements, j'ai cité un exemple tout à l'heure de l'implication d'une mère dans le Conseil d'administration mais, les parents qui vont venir plus facilement dans l'établissement, rencontrer les professeurs des choses comme ça donc c'est important. Parce que c'est pas évident d'aller rencontrer des professeurs, donc là aussi euh la maîtrise de la langue facilite ces liens-là.

CMPV : Participer aux élections des parents d'élèves, enfin après on a pas pointé tous, tous les effets, là c'est plutôt au niveau du terrain que vous aurez plus de précisions. Nous c'est ce qu'on nous remontre ors des comités de pilotage ou techniques.

IAA : Nous ce qu'on voit aussi c'est qu'on nous demande davantage de groupe ça montre que ça répond à un besoin. Et le fait que madame la Rectrice ait souhaité aussi que ça ne concerne pas que l'éducation prioritaire mais aussi les quartiers politiques de la Ville d'autres départements, ça permet aussi de proposer ce dispositifs à d'autres, d'autres établissements.

Étudiante-chercheuse : Donc on a déjà parlé des apports réels, est-ce que vous souhaitez en redire un mot ?

IAA : On, enfin je crois que, on est vraiment très attachées à la pérennité de ce dispositif et les établissements nous suivent, c'est vraiment.

CMPV : Oui, je disais avant qu'aucun chef d'établissement ne nous a jamais demandé de le fermer, on a toujours...

IAA : Oui c'est vrai, on a jamais fermé. On reconduit l'existant et en ouvre d'autres mais...

CMPV : Même si une année ça s'est pas bien passé, ils disent non, comme on sait qu'une année ne ressemble pas à une autre, ils se nourrissent de, justement ce qui a pu ne pas fonctionner, alors souvent c'est vrai que le lien avec l'enseignante est important, donc c'est vrai que si l'enseignante s'en va ou est malade ou est remplacée par quelqu'un d'autre et c'est

vrai que relancer une dynamique de confiance on s'aperçoit que ça perd les parents, donc on veut éviter mais on peut jamais l'éviter à 100 %, qu'une personne qui était là au départ soit pas sur la durée du dispositif, pour pas que les parents se désengagent, surtout s'il y a un trou au moment de la jonction, voilà, ça on sait que c'est le, un point qui peut faire périlcliter l'atelier rapidement.

Étudiante-chercheuse : Donc globalement les attentes initiales et le, les résultats réels correspondent ?

IAA : Je dirais peut-être même plus. Quand je vois les résultats, ils sont quand même plus positifs que ce qu'on pouvait espérer au départ.

CMPV : Ah oui, oui, oui. Parce que là c'était vraiment l'inconnu.

IAA : Parce que vous voyez lundi, bon le ramadan était déjà commencé, mais il y eu malgré tout une participation, peut-être un petit peu moins que l'an dernier, mais néanmoins importante. Vous avez vu la salle elle était bien, bien occupée donc. Il y avait plus d'enfants aussi l'an dernier, ce qui fait que, on avait le sentiment d'avoir une salle un petit peu plus remplie, mais là il y avait quand même beaucoup de, beaucoup de parents présents.

CMPV : Et nous on tient à cette cérémonie et là je pense qu'il faut, ...

IAA : Et puis là dans la salle des illustres...

CMPV : Elle fait partir complètement intégrante du dispositif, c'est-à-dire que elle y serait pas, on perdrait...

IAA : On perdrait quelque chose. Et puis là hier on a souhaité, en comité de pilotage académique, hein le...

CMPV : On les a poussé (*rire*)...

IAA : Oui on les a poussé on leur a dit mais faites une cérémonie !

CMPV : s'ils ont pas compris que le, la cérémonie était importante euh (*rire*).

IAA : (*rire*) Oui, oui c'est d'autant plus clair maintenant, on a les diplômes, on a tout euh enfin vous avez vu dans la circulaire, voilà, hein c'est des beaux diplômes, voilà.

CMPV : On les a même travaillés avec la Mairie hein, on l'a travaillé ensemble hein.

IAA : Sur du beau papier.

CMPV : Ah oui, c'était superbe.

IAA : Non, non c'était très très beau. C'est une certification, c'est une validation, c'est, voilà je pense que le parchemin a toujours son importance (*rire*).

CMPV : Tout à fait.

IAA : Bon ben voilà je crois que...

Étudiante-chercheuse : J'ai encore deux petites questions, donc on parlait aussi du côté gratuit évidemment et du côté sans engagement qui, enfin les parents peuvent venir, enfin ils s'inscrivent bien-sûr...

IAA : C'est sûr qu'on fait pas l'appel, on est pas, c'est pour ça que c'est peut-être plus difficile aussi d'engager une, une régularité dans la présence dans l'assiduité. Maintenant ça n'aurait pas de sens de faire un appel et de...

CMPV : De toutes façons ils s'engagent, en s'inscrivant, à suivre, après, y a de bonnes raisons, sûrement, qui ont fait qu'ils ne viennent plus, mais euh c'est un engagement moral, enfin de dire je prends la place dans le dispositif, je m'engage à suivre les 80 heures de formation.

Étudiante-chercheuse : Il n'y a pas de volonté de rendre obligatoire leur présence ?

CMPV : Non, et puis on a pas les moyens de les forcer à...

IAA : Et puis je pense que, enfin je pense qu'on perdrait l'esprit aussi de ces cours-là, on peut pas les rendre obligatoires, c'est un service, qui est proposé au sein de l'Éducation nationale.

CMPV : C'est plutôt l'enseignant qui va arriver à être, voilà plutôt dans le, la création du groupe, l'envie, comme toute activité, même si on paie, parfois on y va pas. Donc euh voilà, on se sent bien dans un groupe on y reste. On se donne les moyens de venir. Si après on se sent pas à l'aise etc. on se donne toutes les raisons de pas venir. Voilà.

IAA : Vous avez aussi entendu aussi le témoignage des enseignants, ils sont quand même, eux-aussi, très attachés à ces dispositifs-là.

Étudiante-chercheuse : Oui effectivement, notamment lors de mon stage, c'est effectivement ressorti. Et donc, dernière question, quel avenir envisagez-vous, de façon un peu générale, pour ce dispositif, au vue des résultats actuels de ce dispositif mais aussi des volontés politiques, comment est-ce que vous envisagez la suite ? Selon vous il y a une dynamique plutôt de reconduction ?

IAA : Moi je pense que là maintenant qu'on a eu, on a eu cette circulaire là récemment, ça montre aussi l'intérêt enfin voilà...

CMPV : Oui, on en avait pas eu depuis longtemps hein, depuis 2014 je crois.

IAA : La dernière circulaire, là elle réaffirme quand même. Oui, voilà, c'était en novembre 2014 la circulaire précédente donc euh je trouve que là ça réaffirme le...

CMPV : Ça réaffirme cette dynamique.

IAA : ... ce dernier texte-là me, m'a conforté dans le fait que voilà il faut qu'on continue et c'est vraiment une dispositif qui recueille vraiment toute notre satisfaction et tout notre engagement aussi vis à vis des familles quoi.

Étudiante-chercheuse : Ah oui, il y a juste une chose qui me revient en parlant de certification, au début, le Dilf et le Delf étaient, enfin il y avait des financements...

CMPV : Non jamais eu. Jamais, jamais, jamais, justement ça a été un de nos combats dès la première année et le Ministère de l'Intérieur n'a jamais voulu financer, et donc, parce qu'il disait que leur ligne n'était pas une ligne de financement de, de, de passation voilà de, d'examen. Et là, effectivement, si vous voulez ça coûte très cher, je ne sais si eux peuvent être financés de leur côté, je ne connais pas leurs possibilités de financement, d'auto-financement est-ce qu'ils ont des aides possibles pour passer le Dilf ou le Delf, mais nous on a pas les moyens. On l'a fait une année mais a, dans des conditions qui, qui n'ont pas pu être reconduites, voilà parce que c'était, ça avait été vraiment très compliqué, mais hum donc hier on en reparlait, parce que ça serait idéal.

IAA : C'est vrai que ça serait idéal, si on pouvait ponctuer l'année avec la remise du Delf ça serait génial.

CMPV : On a pas encore de partenaires qui pourraient nous, nous le proposer. Et puis l'organiser hein, parce qu'il faut organiser.

Étudiante-chercheuse : Oui, c'est sur toute une journée c'est ça ?

CMPV : Oui et puis ce sont des organismes qui sont spécifiques pour organiser ces formations qui sont particulières et donc il y a des frais, je crois que c'est cent euros par candidat, donc on ne peut pas demander aux parents de payer cent euros.

Étudiante-chercheuse : Parce que je ne l'avais pas vu inscrit dans les circulaires mais par contre il y avait une circulaire où il était clairement écrit que ce n'était pas pris, c'était précisé que ce n'était pas pris en charge². Du coup je me suis demandée si ça l'avait été à un moment.

CMPV : Ah voilà. Oui parce qu'on l'a tellement demandé qu'ils ont été obligé, ils ont fini par l'écrire parce que on l'a tellement demandé qu'il ont fini par l'écrire comme ça ils réglaient la question définitivement, c'est pas possible.

Étudiante-chercheuse : Parce que c'était précisé ni Delf, ni Dilf, ni garde d'enfants. Du coup je me suis dis, est-ce que si c'est préciser ça veut dire qu'avant il y avait un financement qui n'est plus ?

CMPV : Mais là par exemple sur garde d'enfants, si ça s'avérait être absolument nécessaire, madame XX disait que si ça se passait à l'école elle voulait bien réfléchir à une solution pour qu'il y ait des gardes d'enfants adaptées à ces créneaux. Donc on sait pas, enfin disons que ça veut dire qu'il y a vraiment une volonté de nous accompagner sur la mise en place de ce dispositif. C'est à nous de leur dire voilà où est le frein et de réfléchir ensemble à des modalités. Voilà.

Étudiante-chercheuse : Parce qu'au vue des élections, enfin du second tour, [référence aux élections présidentielles 2017 : *Second tour entre Emmanuel Macron et Marine LePen*] je m'étais posé la questions du coup de la viabilité de ce projet.

IAA : Ah non, pour moi non y a pas de remis en cause. La preuve, hein, la circulaire elle date heu d'avril, oui bon c'est vrai que c'était avant les élections mais bon, non enfin, ça n'a pas, non.

CMPV : De toutes façons sur ça on n'a pas d'informations en tout cas, si dans les tuyaux ça doit passer heu...

Étudiante-chercheuse : Eh bien merci beaucoup. Est-ce que vous avez des questions, des choses que vous voulez ajouter ?

CMPV : Non, non.

IAA : Non, pour ma part on a fait le tour. C'est un sujet passionnant.

2 « Les frais d'inscription au diplôme initial de langue française (Dilf) ou diplôme d'études en langue française (Delf) ou de gardes d'enfants ne sont pas pris en charge par les crédits relevant du programme 104. »
Circulaire du 11 juillet 2011 parue au BO n°31 du 1^{er} septembre 2011.

Annexe n° 9:

Catégorisation - Effectivité de la coéducation dans le dispositif OEPRE

Catégorisation - Effectivité de la coéducation...

1. ... Selon les commanditaires

1.1. Effectivité de la coopération entre familles et École

	Chef d'établissement	IAA et CMPV
Agir de façon complémentaire	<p>« tout partager, pour que véritablement on puisse faire émerger, en lieu et place de décider à la place d'un enfant »</p> <p>« c'est aussi une stratégie pour qu'on puisse avancer à la fois sur des personnels à visée éducative, ça relève de notre mission et, et aussi des, des devoirs de parents qui ont aussi cette, des obligations en tant que responsables légaux pour la réussite ou l'épanouissement de leur enfant. »</p> <p>« l'Éducation nationale, ou nos dispositifs, se repositionnent au même niveau que les parents »</p> <p>« on va se positionner à côté et pas en face »</p> <p>« le dispositif permet euh bien-sûr d'apporter des compétences et des, des moyens supplémentaires à des parents »</p>	<p>« éducative parce que chacun dans son champs. Nous c'est la scolarité, les parents c'est l'éducation donc euh éducation comprend tout ça »</p>
Communiquer, échanger, construire un discours cohérent	<p>« un temps de partage »</p> <p>« Là on est dans une, une démarche où on déconnecte, on parle entre adultes »</p> <p>« créer en tout cas une forme (...) de dialogue facilité avec ces familles. »</p> <p>« trouver un temps où on créer du lien »</p> <p>« elles peuvent échanger, et échanger avec nous. »</p>	<p>« que cette idée de, de parler le même langage et d'avoir cette même ambition scolaire, qu'on soit à la maison, que ce soit le parent qui porte un discours ou l'école, que l'enfant s'y retrouve, qu'il sache dans quel, dans quel objectif il se situe. »</p> <p>« c'est vraiment un, c'est une fluidité du jeune jusqu'au parents, jusque, jusqu'à l'école. »</p>
Résoudre ensemble les difficultés éducatives	<p>« C'est-à-dire que entendre le fait qu'une famille est en grande difficulté sociale, ça peut nous permettre à un moment de le retravailler avec notre assistance sociale qui à un moment va aller faire du lien avec une assistante sociale de secteur, pour trouver une solution ou essayer de s'approprier une difficulté repérée chez une famille. Donc, qu'on soit un relais, qu'on soit un</p>	<p>« quand il y a des soucis ou des conflits, qu'on puisse en discuter sereinement »</p>

	<p>accélérateur, peut-être pour trouver un certain nombre de solutions, je pense qu'on est plus dans cette démarche là »</p> <p>« une stratégie partagée, à la fois avec des parents, parfois avec des partenaires associatifs, des personnels de l'établissement, qui vont essayer justement de faire émerger chez un jeune des compétences, des qualités et sur lesquelles, lorsqu'il y a des difficultés, on va essayer d'avoir une stratégie constructive, au lieu d'être dans du coercitif exclusivement ou, ou des reproches éventuels. »</p>	
<p>Agir dans la confiance et le respect</p>	<p>« créer une démarche de confiance »</p> <p>« créer en tout cas une forme de confiance »</p>	<p>« par le fait de les faire venir régulièrement ils se, ils s'approprient le lieu, ils ont des visages connus, ils sont en confiance. Si on leur demande de venir pour une situation particulière de leur enfant, ils sont moins angoissés et ils se sentent plus en confiance donc pour discuter sereinement de la situation de leur enfant »</p> <p>« les parents se sentent en confiance vis à vis de l'école, ils nous confient aussi leurs enfants, et nous il faut qu'on soit vraiment très à l'écoute de cette confiance-là »</p> <p>« On voit que ces familles sont très bien accueillies dans le cadre de ce dispositif. Donc ça induit aussi le respect qu'on a tous ensemble pour faire en sorte que l'élève soit respectueux du système »</p>

1.2. Effectivité de la culture commune aux familles et à l'École

	Chef d'établissement	IAA et CMPV
Partage de l'espace et des règles éducatives	« parce qu'auparavant, on avait des familles qui étaient, parfois aussi, peu présentes sur l'établissement, parce que je pense que c'est anxiogène, où ils se voyaient souvent reprocher des choses par rapport au fait que leur enfant n'était peut-être pas aussi efficace que ce qu'on attendait scolairement, en terme de performances, là maintenant ils, ils rentrent plus facilement dans un établissement parce qu'aussi ils le repère comme un lieu ressource »	« grâce au dispositif une mère d'élève, alors c'est un, c'est de l'ordre de l'anecdote mais qu'une mère d'élève, grâce à l'OEPRE, avait osé demander de participer en tant que représentante de parents d'élèves au conseil d'administration »
Accessibilité des procédures liées à cet environnement scolaires	« ce dispositif, va permettre sur un territoire euh avec par exemple une langue spécifique parce qu'ils viennent d'arriver sur le territoire ou maîtrisent peu la langue, euh à la fois sur des concepts qui sont liés à notre Histoire, aux particularités de notre Républiques, la complexité de notre système éducatif aussi »	« d'explicitation aussi de l'école de façon à ce que les parents comprennent bien aussi ce qu'on attend à l'école, ce qui va être fait et pourquoi on le fait. »

1.3. Effectivité de l'implication des acteurs

	Chef d'établissement	IAA et CMPV
Sens¹	<ul style="list-style-type: none"> - Mutualisation - Accompagnement à l'intégration - Création de liens et communication - Développement de la confiance - Émancipation et autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil - Développement de la confiance - Ouverture, déconstruction des préjugés et des représentations - Bienveillance
Repères	<p><u>Historiques</u> « Le dispositif « Ouvrir l'école aux parents », c'est un dispositif qui, initialement, a été constitué euh notamment à l'époque de la présidence de M. Sarkozy, donc Ministère de l'identité nationale etc., je reprends pas tout l'intitulé mais qui été co hum coconstruit, en tout cas par ce Ministère et le Ministère de l'éducation nationale. » « Alors, dans cet établissement il a dû être mis en œuvre, puisqu'il était déjà présent avant mon arrivée, j'aurais donc tendance à préciser 2009-2010 »</p> <p><u>Identitaires</u> « La mission, j'allais dire spécifique, c'est de faire vivre ce dispositif. on nous demande, justement, d'impulser ces dispositifs, les faire vivre et donc on est dans cette démarche où on doit être à l'initiative de mettre en mouvement des, j'allais dire des synergies des enseignants, des personnels, euh pour que, repérer aussi les parents, pour qu'on puisse faire vivre ce dispositif à notre petit niveau, qu'on puisse utiliser un dispositif qui a du sens, vraiment sur des publics qui en ont besoin. Voilà. Donc c'est toute cette dynamique d'organisation et de, de, de construction. »</p> <p><u>Représentationnels</u> « c'est quand même une, une, une innovation qui a pu être portée il y a quelques années à pousser l'Éducation nationale à venir sur un autre domaine, qui nous évite de, j'allais dire toujours passer par le prisme du scolaire »</p>	<p><u>Historiques</u> « Le dispositif existe depuis 2009. » « donner une, une identité plus heu comment dire, plus locale du dispositif parce que, aujourd'hui il y a des formes de, d'ateliers qui ont pas du tout le, le même format que en 2009 c'est-à-dire qu'on s'est autorisés petit à petit, on a été inventif »</p> <p><u>Identitaires</u> « Alors là c'est au niveau académique, toutes les deux on suit les dispositifs qui sont mis en place dans chacun des départements. »</p> <p><u>Représentationnels</u> « Je pense que ça montre aussi aux enfants l'intérêt d'apprendre, d'apprendre notre langue, et eux ça les, je pense que ça les conforte aussi d'apprendre aussi notre langue et le fonctionnement de notre institution » « Alors maintenant c'est pas facile pour ces familles, on l'a vu, d'assurer le, d'être présent à chaque, à chaque séance c'est pas toujours simple pour ces familles mais on essaie de faire en sorte qu'elles puissent l'être. » « Maintenant, pour les élèves je pense que c'est important de voir leurs parents qui sont récompensés par, suite au terme de cette année scolaire, des, de tous les cours qu'ils ont suivis de tout ce qu'ils ont appris. Ça créer une dynamique entre la famille et les élèves et ça invite aussi les</p>

1 Nous nous basons sur le sens donné au dispositif par les détenteurs d'enjeux, analysé dans une partie précédente de notre analyse.

	<p>« on est aussi sur une évolution parfois de la posture professionnelle, c'est-à-dire qu'on ne travaille pas sur le même public »</p> <p>« Ce qui est pas à négliger c'est que c'est un dispositif gratuit pour les familles donc c'est en plus gratuit donc ça peut aussi avoir un intérêt qu'on peut entendre. »</p> <p>« Parce que le dispositif il vient s'intégrer dans une politique plus globale autour de la parentalité qui est forte ici. »</p>	<p>élèves à s'inscrire d'avantage dans ce parcours de réussite au niveau de l'école. »</p>
<p>Sentiment de contrôle</p>	<p>« Un chef d'établissement c'est surtout quelqu'un qui, j'allais dire, avec un certain nombre d'ingrédients, va devoir aussi essayer hum de, de ,de ,de... de construire, voilà, d'élaborer. »</p> <p>« Quand moi sur des élèves, je travaille sur des élèves, ce sont avant tout des jeunes (...) voyons par exemple l'élève comme un jeune, et quand on travaille sur des parents, moi je travaille pas sur des parents d'élèves, je travaille sur des parents »</p> <p>« le dispositif permet euh bien-sûr d'apporter des compétences et des, des moyens supplémentaires à des parents »</p> <p>« Donc c'est aussi une stratégie pour qu'on puisse avancer à la fois sur des personnels à visée éducative, ça relève de notre mission »</p>	<p>« Nous ce qu'on voit aussi c'est qu'on nous demande davantage de groupe ça montre que ça répond à un besoin »</p> <p>« On les a poussé »</p> <p>« On les a même travaillés avec la Mairie hein, on l'a travaillé ensemble hein. »</p> <p>« Non, et puis on a pas les moyens de les forcer à... ça a été un de nos combats dès la première année »</p> <p>« nous on a pas les moyens »</p> <p>« on l'a tellement demandé qu'ils ont été obligé, ils ont fini par l'écrire parce que on l'a tellement demandé qu'il ont fini par l'écrire comme ça ils réglaient la question définitivement, c'est pas possible. »</p>

2. ... Selon les administratrices

2.1. Effectivité de la coopération entre familles et École

	Professeure de FLE	CPE
Agir de façon complémentaire	« Si on ne travaille pas ensemble, si les parents se mettent à dos l'école ou inversement, on a raté quoi. On échoue. »	<p>« on s'est rendu compte que on ne peut pas aider les élèves si on ne travaille pas avec les parents, voilà, dans une démarche de coéducation. Autrefois les parents éduquaient, l'École instruisait sauf que bon voilà c'est un faux débat, on coéduque »</p> <p>« c'est travailler ensemble, c'est ça on est égaux la famille et nous et on travaille ensemble pour faire réussir l'enfant. »</p> <p>« on avait toujours cette difficulté à aider les élèves puisque les parents voilà, ne parlaient pas (...) c'était une aide supplémentaire »</p> <p>« Non, non, on est pas dans cette relation apprenant et celui qui va, celui qui fait apprendre. Non. Non, non on est pas du tout dans cette relation là, on est dans une relation d'adultes et ils m'apportent aussi beaucoup de choses voilà, c'est vraiment, c'est hum c'est un échange même si bien-sûr moi j'apporte la langue française, j'apporte peut-être des connaissances de, de l'école mais elles elles m'apportent aussi leur histoire, leur parcours, leur expérience, non, non, on est pas du tout dans une relation élève/enseignant. »</p> <p>« on est dans, dans, dans une démarche d'échange. »</p> <p>« Euh ils peuvent nous dire ce qu'il veulent.. »</p> <p>« Alors, en fait le thème on le choisi ensemble avec les parents. On a fait une première réunion pour leur dire on va travailler sur un projet, euh qu'est-ce que vous voulez travailler ? »</p>
Communiquer, échanger, construire un discours cohérent	<p>« Après, avec certaines mamans que je vois d'avantage, il y a plus un lien, il y a plus un lien intime donc d'adulte à adulte. Mais avec les mamans que je vois assez peu souvent, elles viennent suivre un cours. Les autres, oui non les autres y a une relation plus intime »</p> <p>« je connais, je connais un peu plus la famille »</p>	<p>« le fait de les voir en dehors de l'heure, du cours »</p> <p>« Je garde un très bon souvenir de tous les groupes que j'ai eu depuis le début. »</p> <p>« Même quand ils ne venaient plus j'ai gardé le contact. C'est vraiment des, des relations privilégiées avec ces parents-là »</p>

	<p>« Je suis quelqu'un qui fait parti de leur environnement »</p> <p>« des mamans que je connais bien »</p> <p>« au fil des semaines, on arrive à construire quand même un lien quand même assez fort entre, entre nous, donc entre moi et quelques parents. Et je pense que ça peut être important, enfin c'est important dans, dans l'idée que eux peuvent se faire de l'école et des professeurs aussi, et, et de, du cadre du collège voilà. Et que dans le collège c'est pas des gens très lointains, c'est des gens qui connaissent aussi. Je pense que ça c'est, ça c'est à peu près établi. »</p> <p>« c'est un aspect de mon métier qui m'intéresse beaucoup, c'est-à-dire que le lien avec les familles (...) que là je peux encore exploiter d'avantage à travers ce dispositif et pour moi c'est, c'est fondamental quoi.. »</p> <p>« pour moi c'est plus cette relation rapprochée avec les parents que je vois et qui m'importe. »</p> <p>« qu'il y ait une communication entre l'école et eux. »</p> <p>« certaines le dise que euh elles ont une bonne image des professeurs ou en tout cas des gens du collège parce qu'elles les côtoient un peu plus, donc pour elles c'est pas des inconnus c'est plus des gens avec qui elles ont des liens. »</p>	
<p>Résoudre ensemble les difficultés éducatives</p>	<p>« ça m'est déjà arrivé plusieurs fois qu'une maman m'appelle pour me parler de son enfant parce que je sais pas, parce qu'elle a eu un problème en vie scolaire, euh qu'elle voulait que je lui explique... »</p> <p>« on les aide là-dedans. Elles nous demandent quand elles comprennent pas quelques chose de l'école »</p> <p>« Elles disent qu'on les aide beaucoup, aussi. »</p> <p>« Elles disent ça aussi, qu'on est toujours là et qu'on peut aller n'importe où, en vie scolaire, demander un prof, il va répondre ou il sera là quoi, il sera présent. (...) Si elles étaient pas là y aurait pas ce lien, y aurait pas, elles se, elles, elles n'oseraient peut-être pas faire ça. »</p>	<p>« Leur dire aux parents que quand ils ne comprennent pas qu'ils demandent, qu'ils demandent enfin qu'ils qu'ils se fasse aider. »</p> <p>« les parents n'osent pas euh ils disent oui on a compris mais en fait quand ils ne comprennent pas, enfin on insiste pour qu'ils demandent de l'aide »</p> <p>« qu'ils aient au moins le déclic ou le réflexe de venir demander et de se faire aider et de pas se dire oui on comprend alors qu'ils n'ont pas compris. Et on insiste beaucoup sur ça. »</p>
<p>Agir dans la confiance et le respect</p>	<p>« Donc là, là y a, c'est, c'est plus simplement le lien du professeur je viens suivre mon cours et puis je m'en vais, il y a une relation de confiance qui s'est créée. »</p>	<p>« on coéduque et on coéduque dans le respect du, des familles mais on travaille en confiance et on travaille cette confiance parce que c'est pas acquis »</p>

2.2. Effectivité de la culture commune aux familles et à l'École

	Professeure de FLE	CPE
Partage de l'espace et des règles éducatives	<p>« de les amener à voir, à avoir des liens avec l'école, donc les enseignants et autres »</p> <p>« qu'ils n'aient pas peur de venir à l'école et qu'ils puissent suivre au plus près leurs enfants en fait dans la scolarité. »</p> <p>« je pense qu'ils apprennent aussi un certain nombre de choses sur l'école en France, sur euh le valeurs de la République. »</p>	<p>« Le parent comprend ce que son enfant apprend hein dans l'établissement scolaire que ce soit à l'école primaire ou au collège, et l'enfant est aussi fier de savoir que son, sa maman ou son papa vienne au collège. Ça veut dire que, heu, y a pas cette barrière entre l'École et la famille. »</p>
Accessibilité des procédures liées à cet environnement scolaires	<p>« c'est plus de familiariser les parents avec les dispositifs scolaires, avec l'école, déjà, avec le lieu, avec le fonctionnement de l'école en France, avec le fonctionnement des institutions françaises, le fonctionnement de l'administration française, pour qu'ils puissent, eux, se débrouiller là-dedans »</p> <p>« de leur montrer comment fonctionne tout ça »</p> <p>« concernant l'école, des fois y a des séances pour leur expliquer l'utilisation de l'ENT, qu'est-ce que c'est qu'un bulletin scolaire, comment lire un bulletin scolaire, le carnet de liaison à quoi il sert. Voilà. Là c'est vraiment plus, ça concerne la scolarité de leurs enfants et les outils que nous on a, que nous on a aussi à disposition des parents. Leur apprendre à s'en servir »</p> <p>« le dispositif avait cet avantage-là, c'est-à-dire que y avait une porte ouverte, les parents pouvaient, les parents peuvent venir et s'ils ont envie de comprendre pleins de choses sur le système français etc., l'école, le dispositif leur offre cette possibilité »</p>	<p>« c'est ça qu'on essaie dans l'école aux parents, qu'on essaie dans « Ouvrir l'école aux parents », ce qu'on essaie d'expliquer, déjà le fonctionnement, expliquer par exemple les différentes étapes de l'orientation, les différences entre maternelle, primaire, collège, lycée et la poursuite des, de, d'études. Expliquer ou essayer de sensibiliser sur tous les termes qu'on utilise, Éducation nationale, qu'est-ce que ça veut dire par exemple SEGPA, qu'est-ce que ça veut dire ULIS, qu'est-ce que ça veut dire quand on parle de COP, de CPE voilà on utilise beaucoup ces sigles, expliquer qu'est-ce que ça veut dire. »</p> <p>« on a travaillé sur l'orientation, on a travaillé, on a pris un carnet par exemple, qu'est-ce que ça veut dire les mots, comment on peu discuter avec enfin communiquer avec l'établissement scolaire, comment comprendre le bulletin, et qu'elles sont, qu'elles sont les aides, ça aussi ça fait partie des choses qu'on explique aux parents c'est quelles sont les aides ? Où est-ce qu'on peut aller chercher l'information ? »</p> <p>« on a aussi des parents qui veulent comprendre tout ce qui est administratif, tout ce qui est autour de l'École. Ils sont demandeurs de cette, de cette forme d'aide. »</p> <p>« j'expliquais un peu ce qu'était le système éducatif, je travaillais surtout sur l'école, l'école de, l'école maternelle comment on s'inscrit ? Comment on va chercher une information ? Et sur les valeurs de la République mais qui étaient un peu en filigrane, c'était pas un cours sur les valeurs mais c'était un peu, quand on parle du système éducatif, qu'elles sont les valeurs qu'il appelle ? »</p>

2.3. Effectivité de l'implication des acteurs

	Professeure de FLE	CPE
Sens ²	- Création de liens et communication	- Accueil
Repères	<p><u>Historiques</u> « ça fait deux ans que je donne des cours dans le dispositif au (collège), mais avant ça j'ai, je suis intervenue euh dans un dispositif OEPRE dans mon ancien établissement donc à Vitry-sur-Seine en région parisienne » « Ben je sais même pas. Ça moi je sais pas répondre donc j'ai dit à monsieur (le Principal) que je savais pas répondre à ça. Je sais pas, je sais même pas si on a de l'argent nous. » « Non mais monsieur (le Principal) il doit savoir lui pour le coup, moi je. Là c'est plus les trucs techniques, moi je connais pas. Je pense que eux le Rectorat ils recensent ça, mais je sais pas. »</p> <p><u>Identitaires</u> « Ils nous côtoient en tant que personnes aussi représentantes de l'institution scolaire » « je suis, donc j'interviens dans le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants ». Donc là du coup je donne des cours, mais je suis en lien aussi avec les partenaires du quartier, les écoles primaires mais aussi la bibliothèque, le centre social, euh surtout et puis d'autres associations que j'ai pu croiser. » « Plutôt en tant que professeure. Elles me voient plus comme le professeur de français. » « Après ce que moi je fais là-dedans et qu'est-ce que ça leur apporte, ça je, je, je sais pas en fait. Je suis pas sûre » « Là au bout de deux ans moi je m'y retrouve pas vraiment. J'arrive pas à trouver ma place en fait » « je suis pas satisfaite de ce que je fais, parce que euh, bah parce que, parce que je sais pas, parce que je trouve, je sais pas trop quoi faire. »</p>	<p><u>Historiques</u> «c'est un dispositif qu'on a mis en place depuis pratiquement six ou sept ans, avant de s'appeler « Ouvrir l'école aux parents pour l'intégration » hein OPRI, pour réussir leur intégration, maintenant » « Sachant qu'au départ c'était le Ministère de l'Intérieur qui le pilotait et qui le finançait, et depuis qu'il est, qu'on a axé sur la réussite des enfants il y a un copilotage et un cofinancement entre Ministère de la Culture euh de l'Intérieur et de l'Éducation nationale. » « même si c'est pas nouveau hein ça fait maintenant sept, huit ans, que, que ça existe, mais sur l'échelle de l'Éducation nationale c'est peu » « Parce qu'au départ, « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite de l'intégration » y avait deux volets, le volet langue, FLE et le volet connaissance du système éducatif. » « Alors au départ c'était ouvert qu'aux parents du collège, maintenant enfin de, depuis quatre cinq an il est ouvert à tout le réseau la différence » « Oui, alors au départ aussi c'était pour tous les parents ne parlant pas français. Depuis trois ans c'est, c'est pas exclusivement, enfin quand ils ont changé ils ont dit que les parents qui sont en France depuis moins de cinq ans qui ont signé un CAI c'est pas possible on peut pas faire la Police et savoir qui a fait le CAI voilà c'est pas évident. » « le dispositif n'est pas ouvert exclusivement pour eux mais pour tous les parents allophones. »</p> <p><u>Identitaires</u> « Oui alors euh au départ j'ai, je suis intervenue, dès le, dès le</p>

2 Nous nous basons sur le sens donné au dispositif par les détenteurs d'enjeux, analysé dans une partie précédente de notre analyse.

	<p>«moi je suis pas sûre que je m’y retrouve en fait. » « Après c’est plus moi je pense, professionnellement parlant où je ne m’y retrouve pas. Où j’arrive pas en tout cas à composer avec tous ces trucs tellement flous, Mais euh j’ai peut-être pas assez d’expérience dans le dispositif aussi J’ai l’impression que c’est, c’est encore trop flou, enfin pas flou parce que, c’est pas flou parce que les textes je les connaît par cœur, c’est pas flou du tout, je sais pas comment dire, c’est euh y a trop d’incertitudes en fait pour que moi je, aujourd’hui je trouve ma place dans ce dispositif. » « Donc moi j’ai pas encore trouvé un équilibre là-dedans encore, je cherche, je fouille, j’expérimente »</p> <p><u>Représentationnels</u> « Je pense qu’il y a des ajustements à faire quoi. Pour que, pour qu’on ait l’impression que ça serve à quelque chose en fait. »</p>	<p>démarrage hein de ce dispositif, sur la partie connaissance du système éducatif, et valeurs de la République. » « ça m’intéressait aussi d’aider les parents » « du coup moi voilà, je participais » « c’est vrai que nous les CPE malheureusement on est perçus pas les enfants comme des personnes qui sanctionnent qui punissent »</p> <p><u>Représentationnels</u> « si on a des parents allophones ça veut dire que les enfants aussi sont allophones. » « C’est-à-dire que quand je parle d’élèves allophones qui sont dans un dispositif UPE2A, quand l’élève est en UPE2A et quand le parent est en OEPRE c’est vrai que ça se regroupe. » « on peut s’imaginer nous vivre, enfin partant du jour au lendemain dans un pays étranger, on ne maîtrise pas la langue, je pense qu’on peut aussi se mettre à la place de ces parents hein qui viennent et c’est vrai que la première rencontre ici en France on leur dit d’aller à l’ENAF. Qu’est-ce que ça veut dire ? » « pour certain c’est la première fois dans leur vie où ils rentrent dans une école, c’est prendre un stylo, savoir écrire voilà. Pour d’autre c’est, c’est différent, c’est juste un problème de langue mais pour la majorité, ici, enfin au moins sur (collège) c’est plus, c’est presque de l’alphabétisation. »</p>
<p>Sentiment de contrôle</p>	<p>« on élargit un peu l’univers des parents, et ça ça peut les aider eux à faire grandir leur enfant et à l’aider à se développer, et euh au sein de l’école mais aussi à l’extérieur. » « On est pas, on passe pas assez de temps avec la parents pour, pour avoir, pour pouvoir construire ça, et même pour pouvoir avoir une certaine influence sur eux, ou pour approfondir un certain nombre de thèmes » « moi je leur donne aussi euh mon point de vue sur l’éducation et sur l’école, c’est sûr. Après je ne sais pas ce qu’ils en font. Mais je leur apporte peut-être cet éclairage là. Mais après ça c’est très subjectif, enfin c’est quand même assez subjectif je pense. » « J’aimerais plutôt construire quelque chose quoi que donner mes</p>	<p>« on s’est rendu compte que c’était surtout pour aider leurs enfants. Comment on va aider les parents pour pouvoir, pour qu’ils puissent aider leurs enfants dans la réussite scolaire. » « c’est accompagner la famille euh c’est plus qu’accompagner » « d’aide à la famille, les familles » « Pour les aider dans leurs démarches. » « on aide ceux qui sont, qui ne, qui n’écrivent pas du tout » « Nous on est, on est établissement support pour ce, euh pour ce travail » « j’ose espérer qu’on leur apporte au moins la connaissance de, de certaines connaissances pas la connaissance grand C au moins comment</p>

<p>compétences »</p> <p>« Je sais pas vraiment comment orienter. »</p> <p>« Moi j'ai pas réussi à faire ça. »</p> <p>« Il y a certaines familles qui sont très impliquées, certaines mamans qui sont très impliquées, qui ont envie que leur enfants réussisse. Pour certaines je pense que cet objectif-là il est atteint, enfin qu'il est atteint »</p> <p>« Et, au bout du compte, elles se sont pas emparées du projet. »</p> <p>« rien n'était sûr, elles ne viennent pas tout le temps, voilà. »</p> <p>« Je constate que elles sont pas tellement impliquées, quand elle viennent elles sont là avec plaisir, elles entendent du français, voilà, elles apprennent des choses, mais c'est pas, c'est pas leur, je pense pas qu'elles voient ça comme leur cours et leur, leur dispositif, je sais pas. »</p> <p>« parce que même eux, d'une semaine à l'autre, ils sont incapable de nous dire de quoi sera fait leur quotidien. »</p> <p>« Oui disons que des parents qui suivraient le dispositif toutes les semaines, qui seraient là tout le temps oui je pense qu'on serait dans l'idée de la coéducation. Là, vu la réalité du, enfin des semaines, c'est pas vraiment ça qu'il se passe. C'est-à-dire que les parents on les voient pas assez pour qu'il puisse y avoir une coéducation. »</p> <p>« c'était une idée des parents, une envie des parents, des mamans »</p> <p>« si elles ne s'emparent pas du projet, ça ne peut pas fonctionner. »</p> <p>« Qui sont inscrites il y en a une vingtaine (rire), mais à chaque cours on est entre trois et six quoi, plutôt. En début d'année on est plutôt huit, dix et puis là on est plutôt trois, deux, trois. En fait plus le temps passe et moins les parents viennent. Et en fin d'année c'est difficile. Et c'est le même constat que l'année dernière et c'est le même constat apparemment ici que les années d'avant. C'est-à-dire qu'au début ils arrivent à venir, ils s'y tiennent un peu après je sais pas si il y a un effet de, je sais pas ou elles sont motivées ou y a, bon et puis petit à petit elles reviennent moins. »</p> <p>« Oui. Oui, oui. C'est arrivé. C'est arrivé quelques fois, pas souvent mais c'est arrivé oui [qu'il y ait des cours où il n'y ait pas de parents] »</p> <p>« C'est-à-dire que ce qu'on nous demande de faire, en tout cas dans notre quartier, attention je ne, on parle bien du collège (collège), dans le sens où</p>	<p>fonctionne un établissement scolaire. »</p> <p>« nous on est, on est pas en capacité sur deux heures enfin matérielles hein en deux heures de leur apprendre ça. »</p> <p>« Alors c'est un peu compliqué. Au départ quand ils s'inscrivent ils sont présents mais euh ce sont des parents qui... »</p> <p>« Oui alors au début oui, mais euh les, les parents de, les parents qui habitent le réseau hein (...) ils viennent ils sont très impliqués au départ, moi je vois par exemple le projet de cette année qui a très bien démarré jusqu'au mois de février et après ça s'étiole et des parents ne viennent plus et il y a un qui a trouvé un travail, un qui a déménagé, un parce que là cette année on a deux mamans qui ont accouché, hein c'est les aléas, de la vie familiale mais qu'on vie nous de façon vraiment très prégnante euh et du coup c'est vrai que, même si la motivation elle y est, mais les, les conditions matérielles ne sont pas réunies pour avoir un groupe du début jusqu'à la fin de l'année »</p> <p>« Alors en théorie y a quinze places. On a une vingtaines d'inscrits, euh au pus fort on a eu quatorze personnes et on peut des fois se retrouver avec deux. Voilà. C'est vraiment très aléatoire. On a eu des moments où la salle étaient pleine, on avait même pas de place et vers la fin on avait beaucoup moins de monde. »</p> <p>« On a eu énormément d'inscrits mais sur la enfin le nombre d'inscrit il y a eu je crois quatorze personnes qui étaient assidues jusqu'au mois de février pratiquement, et après voilà ça s'est... On a eu deux mamans qui ont accouchées déjà (rire). Voilà, alors ces deux mamans arrivaient déjà avec des personnes de leur familles alors du coup ben ces personnes ne venaient plus. On a eu un déménagement. On a eu deux personnes qui ont trouvées du travail, et du coup bon voilà c'est un peu compliqué. Et il suffit que, parce qu'ils ont des enfants en bas âge, qu'un enfant soit malade ou voilà, c'est. »</p> <p>« au départ il y a beaucoup de monde »</p>
---	--

on est, on est dans un quartier où, où **on a très peu de prise sur les parents.** »
« j'ai un peu l'impression de proposer quelques chose, elles **elles viennent elles prennent ce qui les intéresse et voilà.elles elles prennent et voilà.** »
« elles sont là pour, elles prennent ce que je leur donne mais moi je, **j'ai du mal à savoir ce, ce dont elles ont besoin.** »
« Pour prendre ce qu'elles ont à prendre. »
« y a **trop d'incertitudes sur les gens,** sur ce que je peux faire avec eux, sur leur engagement, sur leur envie, sur leur quotidien »
« C'est-à-dire que **si on donne pas de notre personne, si on va pas les chercher si on, si, enfin ça marche pas en fait** »
« Euh, en fait je pense qu'ils attendent beaucoup, euh ils attendent beaucoup de ce dispositif euh mais sans, **sans forcément y donner de leur personne.** »
« C'est-à-dire que c'était à moi de tout construire. »
« on est dans un quartier où, où **on a très peu de prise sur les parents.** On ne peut pas leur demander de s'engager sur quelque chose, c'est pas possible »

2. ... Selon le bénéficiaire

2.1. Effectivité de la coopération entre familles et École

	Parent
Agir de façon complémentaire	« j'ai proposé à (professeur de FLE) qu'on change. Elle m'a dit oui c'est bien. » (proposer : action de participation)
Communiquer, échanger, construire un discours cohérent	« on a contact avec les profs » « la relation avec le collègue, le primaire, la maternelle tous les parents des écoles du quartier. » « Parce que toujours contact avec les profs »
Résoudre ensemble les difficultés éducatives	« toujours on appelle (professeur de FLE) pour de l'aide » « Normalement c'est, nous on demande de, de comment ça s'appelle ? »
Agir dans la confiance et le respect	« Mais moi j'ai parlé avec (professeur de FLE) je demande on peut changer (...) Oui, elle m'a dit oui oui on peut changer. » (demander : action respectueuse)

2.2. Effectivité de la culture commune aux familles et à l'École

	Parent
Partage de l'espace et des règles éducatives	« ça nous aide pour, pour suivre comment ça marche le collège, pour nos enfants aussi » « Avant le collège c'était un endroit que pour les, c'était pour les, les enfants, pour les dames, mais maintenant on peut entrer. On peut, oui. »
Accessibilité des procédures liées à cet environnement scolaires	« ça nous aide aussi pour nos enfants heu la méthode, travailler, le programme » « on fait les devoirs avec les enfants, on cherche sur l'ordinateur, comment on travail sur l'ordinateur, comment on, on, pour contrôler le cahier de liaison, pour signer quelque chose, c'est toujours de l'école. » « Oui, pour écrire un mot au prof, on a demandé deux, trois fois, c'est pour, pour prendre un rendez-vous, pour, oui »

2.3. Effectivité de l'implication des acteurs

	Parent
Sens³	- Accompagnement à l'intégration
Repères	<p><u>Historiques</u> « Oui dans l'école, oui dans l'école, toujours dans l'école. » « Par exemple, cette année on a travaillé sur un projet, si vous connaissez j'aime et j'aime pas » « L'année dernière c'était une heure et demi mais deux fois par semaine. Une fois le matin et une fois l'après-midi. » « Pas avec (professeur de FLE), c'est avec madame (CPE) on a fait une visite au, à Toulouse, au centre ville. » « C'était une sortie en groupe. » « Parce que madame (CPE) quand il y a quelqu'un qui vient apprendre le français elle demande, est-ce que, parce que c'est l'école pour les parents les hommes et les femmes »</p> <p><u>Identitaires</u> « J'étais à Carcassonne c'était deux ans et ici trois ans. » « Trois ans qu'on est ici. Cinq ans. Parce que moi j'ai mes filles une qui est au primaire et l'autre au maternelle, je viens ici au collège, même si j'ai pas des enfants au collège » « Six ans, juin 2011, six ans. Trois ans à Carcassonne et trois an ici. Et avant ça huit ans en Italie. » « j'ai commencé à la moitié de l'année ici, la première année ici. » « Élève. Étudiante. »</p> <p><u>Représentationnels</u> « On prends beaucoup de choses. »</p>
Sentiment de contrôle	<p>« Cinq ans oui mais c'est pas régulière parce que j'étais enceinte, avec le bébé. Toujours j'arrête et je reviens. » « je préfère de faire des cours de français au collège parce que c'est pas, c'est pas régulier quand on est absent on demande pas le justificatif et tout ça. » « Je fais un effort pour, pour faire, pour suivre un petit peu. »</p>

3 Nous nous basons sur le sens donné au dispositif par les détenteurs d'enjeux, analysé dans une partie précédente de notre analyse.

Annexe n°10 :

**Catégorisation - Effets non-escomptés du dispositif OEPRE repérés par
les acteurs**

Catégorisation - Effets non-escomptés du dispositif OEPRE repérés par les acteurs

	Chef d'établissement	IAA et CMPV	Professeure de FLE	CPE	Parent
Evolution de la posture professionnelle des enseignants	<p>« moi je reste convaincu qu'à la fois ça a eu un apport à la fois pour les parents, mais ça a aussi un apport pour nous, c'est-à-dire que des personnels intègrent beaucoup plus la mission de coéducation, la mission, j'allais dire, éducative classique hein par ce que souvent l'élève il ne fonctionne pas, j'ai un problème, je demande une punition, une sanction et derrière je laisse à d'autres gérer. Là à un moment c'est, on intègre une forme d'autorité bienveillante, je suis l'enseignant, j'ai une difficulté repérée, j'échange directement avec la famille et l'élève, et donc je vais critiquer mais d'un autre côté je renvoie un message, un message fort que j'incarne, au lieu de, j'allais dire, de, d'être dans l'image de l'enseignant de petit lycée qui viendrait faire son cours, ça lui va pas donc mauvaise note ou punition ou sanction et puis qui après s'en va. Non. Ici sur ce territoire, et ailleurs aussi hein, c'est la démarche éducative et bien elle doit prendre d'autres aspects et je</p>			<p>« En tant que CPE c'est un plus pour appréhender le travail avec les élèves. »</p>	

	pense que ça fait bouger les lignes chez les enseignants. Oui. »				
Création de lien social entre parents		« D'ailleurs un point qui me revient, c'est une maman qui nous a dit l'année dernière que, pour elle, au-delà de, d'apprendre le français etc. ça avait été aussi son premier lien social avec d'autres mamans, parce que jusque -là elle était restée chez elle à élever ses enfants, elle était inscrite dans aucun activités du quartier, et là le label Éducation nationale parce qu'il y avait son enfant, le prétexte en fait c'est de s'occuper de son enfant, elle s'est autorisée à s'inscrire et elle a dit je me suis fais des copines. Et c'était la première fois qu'elle avait des copines dans le quartier, alors elle était pas arrivée depuis des années et des années, mais ça nous a étonné, alors qu'il y a une offre importante pour les, s'inscrire pour les parents, ben elle ne s'était pas autorisée, elle avait élever ses enfants chez elles, elle n'était pas sortie, donc elle, elle n'avait pas appris la langue non plus parce que c'est par la, par la confrontation avec d'autres personnes qu'elle			« Est-ce que vous avez rencontré de nouvelles mamans ? Parent : Oui. »

		<p>aurait pu apprendre la langue. Et là elle nous a dit ça et ça nous a vraiment étonné, j'avais pas pensé à ça dans un premier temps que ce, cet atelier pouvait servir, aussi, à créer du lien social, entre mamans. »</p> <p>« On parlait de liens amicaux qui se nouent lors de ces ateliers »</p>			
<p>Implication des parents dans la vie de l'établissement scolaire</p>		<p>« Hier un chef d'établissement nous citait aussi le fait que grâce aussi que grâce au dispositif une mère d'élève, alors c'est un, c'est de l'ordre de l'anecdote mais qu'une mère d'élève, grâce à l'OEPRE, avait osé demander de participer en tant que représentante de parents d'élèves au conseil d'administration donc c'est quand même, là aussi, une implication. »</p> <p>« il y a aussi une implication un engagement dans la vie du collège par l'intermédiaire du Conseil d'administration pour le collège mais ça peut, on peut avoir la même chose au niveau du Conseil d'école. »</p> <p>« j'ai cité un exemple tout à l'heure de l'implication d'une mère dans le Conseil</p>			

		<p>d'administration mais, les parents qui vont venir plus facilement dans l'établissement, rencontrer les professeurs des choses comme ça donc c'est important. »</p> <p>« participer aux élections des parents d'élèves »</p> <p>« Voilà, des sorties euh voilà avec des élèves, ce qui au départ le groupe était un petit une bulle au sein de l'établissement et puis là on voit que il commence à y avoir des articulations sur d'autres moments forts de l'établissement »</p>			
Création d'une identité plus locale du dispositif		<p>« puis viennent ensuite, par le, le biais de comités où les différents opérateurs se rencontrent, à faire évoluer, à donner une, une identité plus heu comment dire, plus locale du dispositif parce que, aujourd'hui il y a des formes de, d'ateliers qui ont pas du tout le, le même format que en 2009 (...) c'est-à-dire qu'on s'est autorisés petit à petit, on a été inventif, les chefs d'établissement ont dit on pourrait faire ça aussi et voilà ça, ça a vraiment pris une autre tournure, tout en étant dans le, dans le cadre de</p>			

		la circulaire mais avec des, des plus-values amenées aussi par la Mairie puisqu'ils ont, ils nous ont proposé la cérémonie que l'on avait pas auparavant »			
Croissance importante du dispositif		« je pense que sur la première année c'était que sur le 32 et on devait avoir 5 groupes euh et aujourd'hui on sera à 24 groupes à la rentrée, sur l'académie et 7 départements sur 8. Donc c'est plutôt, on doit freiner les envies et une fois, encore une fois, et ça c'est le problème entre guillemets, dès qu'on a commencé personne s'arrête donc en fait on est obligés de trouver des sous en plus parce que on peut pas remplacer un groupe par un autre, voilà. »			
Désengagement des parents		« alors souvent c'est vrai que le lien avec l'enseignante est important, donc c'est vrai que si l'enseignante s'en va ou est malade ou est remplacée par quelqu'un d'autre et c'est vrai que relancer une dynamique de confiance on s'aperçoit que ça perd les parents, donc on veut éviter mais on peut jamais l'éviter à 100 %, qu'une personne qui était là au départ soit pas sur la durée du dispositif, pour pas que les parents se désengagent, surtout s'il y a un trou au	« Et, au bout du compte, elles se sont pas emparées du projet. » « rien n'était sûr, elles ne viennent pas tout le temps, voilà. » « Je constate que elles sont pas tellement impliquées, quand elle viennent elles sont là avec plaisir, elles entendent du français, voilà, elles apprennent des choses, mais c'est pas, c'est pas leur, je pense pas qu'elles voient ça	« Alors c'est un peu compliqué. Au départ quand ils s'inscrivent ils sont présents mais euh ce sont des parents qui... » « Oui alors au début oui, mais euh les, les parents de, les parents qui habitent le réseau hein (...) ils viennent ils sont très impliqués au départ, moi je vois par exemple le projet de cette année qui a très bien démarré jusqu'au mois de février et après ça s'étiole et des parents ne	« je préfère de faire des cours de français au collège parce que c'est pas, c'est pas régulier quand on est absent on demande pas le justificatif et tout ça. » « Je fais un effort pour, pour faire, pour suivre un petit peu. » « . Y a beaucoup de monde qui vient pas. Il aime pas le projet ça y est elle reste à la maison. »

		<p>moment de la jonction, voilà, ça on sait que c'est le, un point qui peut faire périlcliter l'atelier rapidement. »</p>	<p>comme leur cours et leur, leur dispositif, je sais pas. »</p> <p>« parce que même eux, d'une semaine à l'autre, ils sont incapable de nous dire de quoi sera fait leur quotidien. »</p> <p>« Oui disons que des parents qui suivraient le dispositif toutes les semaines, qui seraient là tout le temps oui je pense qu'on serait dans l'idée de la coéducation. Là, vu la réalité du, enfin des semaines, c'est pas vraiment ça qu'il se passe. C'est-à-dire que les parents on les voit pas assez pour qu'il puisse y avoir une coéducation. »</p> <p>« c'était une idée des parents, une envie des parents, des mamans »</p> <p>« si elles ne s'emparent pas du projet, ça ne peut pas fonctionner. »</p> <p>« Qui sont inscrites il y en a une vingtaine (rire), mais à chaque cours on est entre trois et six quoi, plutôt. En début d'année on est plutôt huit, dix et puis là on est plutôt trois, deux, trois. En fait plus le temps passe et moins les parents viennent. Et en fin d'année c'est difficile. Et c'est</p>	<p>viennent plus et il y a un qui a trouvé un travail, un qui a déménagé, un parce que là cette année on a deux mamans qui ont accouché, hein c'est les aléas, de la vie familiale mais qu'on vie nous de façon vraiment très prégnante euh et du coup c'est vrai que, même si la motivation elle y est, mais les, les conditions matérielles ne sont pas réunies pour avoir un groupe du début jusqu'à la fin de l'année »</p> <p>« Alors en théorie y a quinze places. On a une vingtaines d'inscrits, euh au pus fort on a eu quatorze personnes et on peut des fois se retrouver avec deux. Voilà. C'est vraiment très aléatoire. On a eu des moments où la salle étaient pleine, on avait même pas de place et vers la fin on avait beaucoup moins de monde. »</p> <p>« On a eu énormément d'inscrits mais sur la enfin le nombre d'inscrit il y a eu je crois quatorze personnes qui étaient assidues jusqu'au mois de février pratiquement, et</p>	<p>« J'ai déjà rencontré les dames et pourquoi tu viens pas ? Non on a rien appris, on travaille avec ça, se projet on l'aime pas »</p> <p>« Elles ne veulent pas parler de leur vie personnelle, parce que si tu dis j'aime ça, j'aime pas ça, tu parles de toi. »</p> <p>« Y a pas beaucoup des gens. Pas trop. Ça dépend. Parce que y a deux enceinte, après une qui a accouché, y a pas trop, y a pas trop. Cette année c'est un peu compliqué. Cette année c'est pas comme l'année dernière. Je connais des mamans qui parlent pas bien le français mais ça les intéresse pas. »</p>
--	--	---	--	---	---

			<p>le même constat que l'année dernière et c'est le même constat apparemment ici que les années d'avant. C'est-à-dire qu'au début ils arrivent à venir, ils s'y tiennent un peu après je sais pas si il y a un effet de, je sais pas ou elles sont motivées ou y a, bon et puis petit à petit elles reviennent moins. »</p> <p>« Oui. Oui, oui. C'est arrivé. C'est arrivé quelques fois, pas souvent mais c'est arrivé oui [qu'il y ait des cours où il n'y ait pas de parents] »</p> <p>« C'est-à-dire que ce qu'on nous demande de faire, en tout cas dans notre quartier, attention je ne, on parle bien du collège (collège), dans le sens où on est, on est dans un quartier où, où on a très peu de prise sur les parents. »</p> <p>« j'ai un peu l'impression de proposer quelques chose, elles elles viennent elles prennent ce qui les intéresse et voilà.elles elles prennent et voilà. »</p> <p>« elles sont là pour, elles prennent ce que je leur donne mais moi je, j'ai du mal à savoir ce, ce dont elles ont besoin. »</p>	<p>après voilà ça s'est... On a eu deux mamans qui ont accouchées déjà (rire). Voilà, alors ces deux mamans arrivaient déjà avec des personnes de leur familles alors du coup ben ces personnes ne venaient plus. On a eu un déménagement. On a eu deux personnes qui ont trouvées du travail, et du coup bon voilà c'est un peu compliqué. Et il suffit que, parce qu'ils ont des enfants en bas âge, qu'un enfant soit malade ou voilà, c'est. »</p> <p>« au départ il y a beaucoup de monde »</p>	
--	--	--	---	--	--

			<p>« Pour prendre ce qu'elles ont à prendre. »</p> <p>« y a trop d'incertitudes sur les gens, sur ce que je peux faire avec eux, sur leur engagement, sur leur envie, sur leur quotidien »</p> <p>« C'est-à-dire que si on donne pas de notre personne, si on va pas les chercher si on, si, enfin ça marche pas en fait »</p> <p>« Euh, en fait je pense qu'ils attendent beaucoup, euh ils attendent beaucoup de ce dispositif euh mais sans, sans forcément y donner de leur personne. »</p> <p>« C'est-à-dire que c'était à moi de tout construire. »</p> <p>« on est dans un quartier où, où on a très peu de prise sur les parents. On ne peut pas leur demander de s'engager sur quelque chose, c'est pas possible »</p>		
<p>Moment de liberté pour les mères de famille</p>	<p>« Ça permet aussi derrière de se dire des choses, euh qu'elles puissent se dire des choses entre elles, parce que parfois elles sont prises dans des tâches familiales qui sont parfois un peu lourdes. »</p>		<p>« Il y a des mamans pour qui ce moment dans la semaine là, c'est, c'est un temps à elles. C'est-à-dire y a pas d'enfant, y a pas de mari, y a pas de ménage, y a pas de cuisine, y a pas de cris, y a pas de famille, y a rien. Elles sont toutes</p>	<p>« parce que c'était que des mamans, ce que elles disaient euh le, euh on est contentes de venir parce qu'on nous demande pas si on étaient absentes d'aller chercher un billet »</p>	

			<p>seules et elles font ça pour elles, et c'est un moment pour elles, en fait »</p> <p>« elles arrivent à s'extraire deux heures de leur semaine pour venir se retrouver entre femmes et, et euh entendre du français et voilà, moi je trouve ça super. Et puis, c'est, les mêmes qui ont dit ça sont celles qui quand elles viennent souvent elles s'apprêtent. Elles sont bien habillées, elles se maquillent, c'est leur moment à elles en fait. Elles ont pas le temps de faire ça le reste du temps. Le reste de la semaine elles sont pas femme, elles sont maman, elles sont, elles sont épouse, mais elle sont pas, elles sont pas juste avec elles-même. Là c'est un moment où elles sont juste avec elles-même. Même si elles parlent beaucoup de leur mari et de leurs enfants, évidemment, mais quand même. C'est, ils sont pas là. Ils sont pas là à leur polluer l'esprit »</p> <p>« y a une maman qui disait j'ai l'impression de revenir vingt ans en arrière quand j'étais étudiante, que je pouvais aller à la fac toute seule et que... cette espèce de, de liberté pendant deux heures là où (souffle) je suis toute seule y a personne qui va me dire</p>	
--	--	--	--	--

			quelque chose quoi. »		
Temps unique de pratique du français			« Pour toutes c'est le seul moment dans leur semaine où pendant deux heures elles entendent que du français et elles sont obliger de s'exprimer en français. Et pour certaines c'est déjà énorme en fait. (...) y a des mamans qui disaient ça, parce que chez elles évidemment que c'est pas ça. Au marché, au magasin, je sais pas quoi, il y a toujours des femmes qui parlent la même langue qu'elles, y a des copines, enfin bon. Donc c'est vraiment le seul moment, d'après ce que disent certaines, où on entend que du français et on ne s'exprime qu'en français. »		
Suivi administratif et social des familles			« Souvent les mamans demandent mais, des histoires de papiers aussi »		« Parfois on reçoit des papiers on sait pas ce qu'ils disent, on demande aux profs. Ils nous a aidé de faire du courrier, de faire euh. (...) Non, non c'est des papiers administratifs, du quotidien. » « Parfois on demande qu'est-ce que, pour les lois pour les droits qu'est-ce qu'on peut faire qu'est-ce que, pour la santé pour tout. » « Oui, oui je lui demande

					<p>tout le temps. Même y a des activités ici plus que là-bas [Référence au collège où est scolarisé l'enfant aîné] et oui il m'intéresse pour voir, pour savoir plus qu'est-ce qu'il passe dans les collèges de quartier et les collèges du centre ville. Pour comparer. »</p>
<p>Absence remarquée de pères de famille</p>	<p>« parce qu'on a souvent des mamans. »</p>	<p>« Bon elles sont souvent entre mamans, il y a très peu de papas. »</p>	<p>« Il y a que des femmes. Y a, y a que des femmes. Cette année, il y a eu deux hommes qui sont venus quelques fois. Très peu, très peu de fois. L'année dernière, y a pas eu d'hommes. Voilà. Donc c'est des femmes. C'est des mamans qui se déplacent. Parce que, ben parce qu'elles travaillent pas. Et elles sont disponibles l'après-midi pour venir aux cours. Les parents, les papa ils travaillent souvent. Et puis je pense aussi que l'éducation incombe beaucoup à la maman. Et que c'est elle qui, c'est elle qui gère ça à la maison. Et c'est elle qui a peut-être besoin qu'on l'aide là-dessus quoi. Les pères, on est encore un peu sur le modèle le papa ramène l'agent et nourrit sa famille, voilà. »</p>	<p>« Oui beaucoup elles, beaucoup elles. On a euh on a deux papas inscrits euh deux ou trois et on a deux qui viennent mais de façons vraiment très très sporadiques. Mais c'est beaucoup les mamans, depuis le début. C'est un peu la spécificité d'ici. Parce que l'année dernière à la cérémonie on a vu qu'il y avait aussi des hommes enfin des papas mais ici non, pas trop. »</p>	<p>« Trop de femmes, moi je veux pas rester avec les femmes. (...) Oui j'ai remarqué, quand il y a un homme qui vient ici, l'autre fois il vient pas. Parce que madame (CPE) quand il y a quelqu'un qui vient apprendre le français elle demande, est-ce que, parce que c'est l'école pour les parents les hommes et les femmes, ils dit oui, il vient il regarde y a que des femmes et après il vient pas. »</p>

Annexe n°11 :

**Catégorisation - Pistes de réflexion et d'amélioration repérées par les
acteurs**

Catégorisation - Pistes de réflexion et d'amélioration repérées par les acteurs

1. Le chef d'établissement

Renforcement du pilotage du dispositif	Renforcement de la cohérence des actions du territoire
<p>« Euh je suis satisfait de ce dispositif ensuite c'est, en terme de pilotage c'est quand même quelque chose qui est difficile à gérer. Euh, qui mériterait même, si on veut être dans quelque chose de plus efficace, des moyens de coordination importants »</p> <p>« Donc j'ai souvent, et c'est peut-être aussi un peu mon défaut, j'ai toujours l'impression qu'on pourrait être plus efficaces. Mais pour être efficaces il faut aussi des moyens humains, qui permettraient d'avoir à mes côtés quelqu'un qui coordonne de manière plus structurée, plus approfondie ce dispositif et qui puisse accompagner des enseignants. »</p> <p>« je pense qu'il reste toujours, ce que j'abordais, la question du pilotage. »</p>	<p>« Hum, que moi j'aimerais voir un jour un pilotage qui soit plutôt hum, quand je dis pilotage qui puisse être, qui puisse aussi avoir une notion de copilotage, pour qu'on arrête de s'enfermer dans un pilotage qui serait autour d'une institution, l'Éducation nationale, pour des, j'allais dire, des objectifs et des finalités qui vont bien au-delà de l'éducation nationale, donc, comment à un moment on fait vivre un dispositif parentalité sur une territoire relevant de la politique de la ville mais sur lesquels on se structure, on s'organise, on mutualise, on se répartit les rôles, on y met du sens, au lieu d'être, j'allais dire, dans une organisation euh qui manque de cohérence, de lisibilité. »</p> <p>« C'est-à-dire que vous demandez sur le territoire en lien avec la politique de la ville les actions autour de la parentalité ou de l'éducation, ou de la coéducation, je pense que sur nos territoires il y a pas quelqu'un qui est capable de le définir. »</p> <p>« C'est-à-dire qu'on se retrouve face à un puzzle, sur lequel derrière il y a aussi des questions de financement, mais sur lesquels il n'y a absolument aucune cohérence. Donc, ici par exemple, il y a pléthore d'actions, hein, sur notre territoire. Mais quelle est la cohérence, quel est le plan d'action quel est le programme d'action vraiment structuré avec le public ? Et là l'objectif c'est un contrat de ville qui l'a, lui, clairement posé. Mais comment, à un moment, on s'empare, on s'approprie ce contrat de ville mais de manière réfléchie, euh à la fois avec la Mairie, la Préfecture, l'Éducation nationale avec, Éducation nationale et Préfecture on est là sur la notion d'État euh et derrière avec des partenaires euh associatifs qui serait fort. »</p> <p>« Mais vraiment qu'on fasse vivre un projet de territoire autour de cette action, que soit, soit réfléchie, coordonné, piloté, pour qu'on puisse voir un effet à plus long terme, on construit, on est, ça j'allais dire c'est plus une problématique français, française, on construit ou on ajoute, on évalue rien. Ou pas grand chose. Est-ce qu'ensuite c'est efficace ou autre, parfois on se pose pas toujours la question ou on a du mal ou on a pas toujours le temps de se la poser à plusieurs. »</p> <p>« Mais moi je, je ce que je dis sur le territoire, ce, c'est quel est l'intérêt pour nous de faire des actions sur la parentalité, alors que, j'allais dire, presque sur notre territoire il faudrait devenir un professionnel par exemple des, les cafés des parents. C'est un action qui a germé depuis longtemps mais ici su notre territoire, il faudrait être professionnel du café des parents. »</p>

« Le jour, le lundi il faudrait qu'ils viennent au collège, le mardi il faudrait qu'ils aillent à l'association, le mercredi ils vont aller là-bas, mais c'est-à-dire mais vous n'arrêtez pas. Euh, si un moment on avait une cohérence entre nous, ou peut-être se dire tient, nous on peut porter telle action à plutôt, à visée éducative, autour de l'enfant, de l'ado, et essayer de travailler avec des partenaires et vraiment être dans une notion de projet coconstruit, là ça aurait du sens. Alors que là on est sur un effet mille-feuilles, sans, j'allais dire la recherche de sens qui me paraît indispensable et prioritaire. Donc mutualisation, cohérence, (...) je pense que c'est le problème central, et j'avais, je me suis retrouvé face à cet écueil-là, alors que moi j'ai eu la volonté d'aller vers les autres (...) ,d'essayer d'incarner autre chose même que l'Éducation nationale. »

« Ma collègue ou d'autres personnes pourront à juste titre dire moi ça ne relève par de chez moi ou de moi, moi je vais juste gérer mon petit dispositif, mes petites actions et j'en sors pas. Mais si on s'enferme dans quelque chose d'aussi réducteur, ben on se retrouvera toujours face à des problématiques qui seront importantes. Donc pour moi, ça nécessite que ces dispositifs, qui ont, j'allais dire plutôt une visée de, une visée de cohésion nationale, ne se positionne pas sur quelque chose qui est restrictif, qui va être juste d'un petit Ministère, pas d'un petit Ministère mais d'un Ministère, il faudrait vraiment qu'il y ait une politique de la ville qui soit incarnée, dans laquelle les différents Ministères se retrouvent sur des points essentiels et sur lesquels on s'organise en structure, ce qu'on ne fait pas. »

« .Moi je suis arrivé, j'ai pu m'appuyer là-dessus pour, un moment, travailler sur les mêmes jeunes mais aussi, en étant dans une démarche où moi j'y intègre la notion de scolaire. Et donc on essaye de faire vivre vraiment ce qu'on appelle nous plutôt un collectif pour faire avancer ça, mais je, j'aurais pu ne pas du tout être là-dedans, les laisser, alors que je suis convaincu que si on est plus efficient, ce sont nos élèves et notamment derrière leurs résultats qui vont en bénéficier. Donc c'est derrière cette cohérence qui fera que ça puisse progresser. Mais tant qu'on s'épuisera chacun à, à se démener, euh même autour d'actions parentalité mais qui vont être chronophages, qui vont être usantes, et sur lesquelles on va pas toujours réussir à mobiliser parce qu'on met pas en dynamique les compétences qu'on a sur un territoire, à mon avis ça risque d'être compliqué. »

2. L'IAA et la CMPV

Renforcement de la cohérence des actions du territoire	Développer et valoriser le dispositif	Alterner les outils d'apprentissage (sorties)	Renforcer les moyens donnés au dispositif (financiers, humains, matériels)	Lutter contre l'absentéisme des parents dans le dispositif
<p>« C'est l'objectif du contrat de Ville aussi. Oui. Et c'est pas simple hein parce que des acteurs il y en a qui arrivent tous les jours presque sur le terrain. Alors il y en a des historiques, institutionnels et puis y a les associations qui se créent, qui, comme c'est un territoire où financièrement il peut y avoir des subventions, ça attire et du coup les chefs d'établissements sont très, très, très sollicités par une diversité de, d'acteurs qui viennent proposer leurs services. Donc c'est, ce qui ne se passe pas dans un collège hors quartier prioritaire, non. Donc, mais c'est écrit noir sur blanc que l'articulation des dispositifs et le, et éviter la mise concurrence c'est un enjeu fort aujourd'hui de la politique de la Ville. Et puis c'est vrai que, on arrive il me semble, au sein des quartiers heu il y a cette commission pour que les gens se connaissent, les institutionnels hein après ce n'est pas ouvert à toutes les associations, mais entre le comité CLAS, entre le comité CLSPD, entre enfin entre tout, les gens se connaissent donc c'est déjà une première étape, et se reconnaissent</p>	<p>« Parce que c'est un enjeu fort, je pense que vous l'avez senti hein pour nous, c'est un dispositif auquel on est très très attachées, pour toutes les raisons qu'on vous a expliqué, et il est vraiment essentiel de pouvoir le, le, vraiment le poursuivre et lui donner d'avantage d'ampleur si on peut »</p> <p>« Et nous on tient à cette cérémonie (...) Elle fait partir complètement intégrante du dispositif, c'est-à-dire que elle y serait pas, on perdrait... On perdrait quelque chose. »</p> <p>« ça a été un de nos combats dès la première année et le Ministère de l'Intérieur n'a jamais voulu financer ([le DELF et le DILF]) et donc, parce qu'il disait que leur ligne n'était pas une ligne de financement de, de, de passation voilà de, d'examen. »</p> <p>« parce que ça serait idéal. C'est vrai que ça serait idéal, si on pouvait ponctuer l'année avec la remise du Delf ça serait génial. »</p> <p>« il y a vraiment une volonté de</p>	<p>« l'idée c'est qu'elles se sentent capables de venir avec leurs enfants un week-end, ou un soi, enfin, seules quoi. Et qu'elles puissent dire, voilà, montrer des choses. Voilà, vraiment cette idée qu'on aimerait organiser. »</p>	<p>« on parlait d'acheter des, des documents spécifiques, de doter les, chaque ateliers de petits livres adaptés quoi à ce public euh pour le FLE, ce qui est tout à fait possible. »</p> <p>« Pour qu'on ait les moyens, quoi, voilà qu'on ait les moyens pour pouvoir accompagner tous ces groupes-là, ça c'est important. »</p> <p>« Et peut-être plus d'ateliers si possible. »</p> <p>« c'est des vœux mais euh qui se, qui sont limités par les moyens. »</p> <p>« Et là, effectivement, si vous voulez ça coûte très cher, je ne sais si eux peuvent être financés de leur côté, je ne connais pas leurs possibilités de financement, d'auto-financement est-ce qu'ils ont des aides possibles pour passer le Delf ou le Delf, mais nous on a pas les moyens. »</p>	<p>« Là ce qu'on souhaiterait peut-être aujourd'hui c'est qu'il y ait davantage de papas qui puissent participer euh à ces cours. »</p> <p>« aussi que on ait peut-être plus de personnes dans certains ateliers parce qu'on voit qu'il y a des sites où c'est, une année y a beaucoup de monde l'année d'après il y a moins de monde »</p> <p>« Lever tous les freins pour que tous les parents qui souhaiteraient venir déjà soient informés et puissent y accéder euh sans problème et puissent s'y tenir parce qu'effectivement, les enseignants nous disent bien que entre le nombre d'inscrit et le nombre de présent régulier il a quand même un delta parfois important. »</p> <p>« par exemple sur garde d'enfants, si ça s'avérait être absolument nécessaire, madame XX disait que si ça se passait à l'école elle voulait bien réfléchir à une solution pour qu'il y ait des gardes d'enfants adaptées à</p>

<p>je pense aussi, et ensuite il y a, encore une fois, plusieurs association qui gravitent et là par exemple je pense qu'il y a plus de flou parce que c'est compliqué de suivre l'actualité de chaque association qui, au départ, est une association sportive, mais d'un coup qui fait du CLAS, et puis peut-être de la réussite éducative, et puis peut-être du FLE, et puis peut-être du, de la parentalité, et puis peut-être, et à la la fin le sport est, c'est déposé au niveau de la Préfecture c'est une association sportive mais qui est multi-cartes, centre de loisir »</p> <p>« on devient contre-productif. Ça je ne sais pas si on va réussir à, on essaie vraiment, déjà en sachant ce que font les autres, c'est déjà une première étape, et ensuite euh essayer de espérer tout les, toutes les ressources disponibles mais c'est un sacré travail. »</p> <p>« Parce que vraiment dans les quartiers politiques de la Ville c'est l'enjeu...C'est l'enjeu majeur. »</p> <p>« Je pense que c'est aussi ce qui fait la force de ces réseaux, c'est qu'il y a ce réseau qui est très dense a un maillage très très dense oui. »</p> <p>« Et on disait contre-productif parfois, parce qu'il y a des mamans</p>	<p>nous accompagner sur la mise en place de ce dispositif. C'est à nous de leur dire voilà où est le frein et de réfléchir ensemble à des modalités. »</p>			<p>ces créneaux. »</p>
---	--	--	--	------------------------

<p>qui disaient qu'il y a tellement de choses que on ne fait plus rien. On ne sait plus quoi choisir et du coup on ne fait plus rien. Au Mirail par exemple, je pense qu'on peut s'occuper 24 heures sur 24 hein. »</p>				
---	--	--	--	--

Catégorisation pistes de réflexion et d'amélioration ressorties par les administratrices

1. La professeure de FLE

Renforcer les moyens donnés au dispositif (financiers, humains, matériels)	Proposer un agencement différent des séances	Favoriser les retours de la part des bénéficiaires et des commanditaires	Renforcement de la cohérence des actions du territoire	Lutter contre l'absentéisme des parents dans le dispositif
<p>« il faudrait beaucoup plus de, il faudrait faire beaucoup plus de choses avec eux, il faudrait les accompagner beaucoup plus peut-être au quotidien que simplement dans un cours un petit peu institutionnel »</p> <p>« En tout cas en quatre vingt heures on peut pas tout faire. »</p> <p>« Après faut-il encore avec les moyens de le faire, financiers quoi, de payer un intervenant qui vienne »</p> <p>« Et après oui ça veut dire qu'il nous faut un peu, quelques euros pour payer tout ça quoi »</p> <p>« Donc je suis pas sûre que tous les crédits soient</p>	<p>« il faudrait, au moins deux cours hebdomadaires je pense pour arriver un peu à quelque chose. »</p> <p>« Si on faisait que du français, que de l'apprentissage de la langue, que du FLE en fait. Je pourrai, c'est une de mes compétences en tout cas, moi je sais faire ça donc pourquoi pas, pourquoi pas (...) si c'est ce qu'elles veulent, si elles arrivent à s'engager un minimum, moi je, moi c'est quelque chose que je peux proposer c'est sûr. »</p> <p>« dans l'idée de l'apprentissage d'une langue c'est un peu décousue. »</p> <p>« Je pense, moi je pense que ça peut fonctionner ce genre de dispositif déjà si on passe plus de temps avec les parents, pas forcément dans l'école mais y compris les accompagner ailleurs en fait, faire d'autres choses avec eux euh leur faire découvrir la République française mais au-delà de l'école parce qu'il y a aussi tout ce qu'il y a dehors, toute l'histoire qu'il y a dans la ville. Je sais pas faire un parcours, un parcours visite guidée de Toulouse avec j'en sais rien, ou alors aller même ailleurs, leur montrer ce que c'est que les institutions vraiment, et pas juste une visite parce que on peut nous, on a deux cent balles et c'est la visite de fin d'année, bon accord. Mais voilà c'est faire vivre ce pays dans lequel ils vont vivre, dans lequel ils vivent et dans lequel ils s'installent, à travers ce qu'il est</p>	<p>« finalement je ne sais pas ce qu'elles en retiennent quoi. »</p> <p>« Moi je pense que j'aurais besoin de savoir ce qu'elles attendent de ce cours. »</p> <p>« Qu'est-ce qu'elles veulent apprendre ? Qu'est-ce qu'elles veulent apprendre ? Qu'est-ce qui les intéresse d'apprendre ? Euh, de quoi elles ont besoin elles pour que nous ont les aide à éduquer leurs enfants ? Quels sont leurs besoins à elles en tant que mamans ou qu'éducatrice ? Ou enfin en tant que maman qui éduquent leurs enfants ? Euh, voilà, parce que ça moi je le sais pas vraiment en fait. Oui, voilà, c'est ça, qu'est-ce qu'elles attendent ? Est-ce qu'elles veulent un cours de français ? Est-ce qu'elles veulent euh juste prendre des trucs comme ça et puis si elles sont pas là tout le temps ça les embête pas ? Heu. Moi j'aimerais savoir aussi pourquoi c'est, c'est difficile de suivre un cours ? Qu'est-ce qu'ils leur manque ? Est-ce que c'est le temps, la motivation, l'envie euh le quotidien qui est compliqué ? Enfin je sais pas. Est-ce qu'on peut leur demander de s'engager ? Par exemple si elles viennent au cours en début d'année</p>	<p>« donc on a réfléchi, on réfléchi, on va proposer dans ce quartier que ce dispositif soit élargi à d'autres, à d'autres instances quoi à, je sais pas, à d'autres associations, au centre social, se mettre en lien et utiliser les compétences de chacun pour, pour apporter quelque chose à ces parents en fait, ou en tout cas que ça réponde à ce qu'ils, ce qu'ils attendent. »</p> <p>« [créer une cohésion] je pense que ça peut avoir une influence, sur leur présence au cours en tout cas et y compris même l'animation du cours peut-être. »</p> <p>« Mais voilà oui je pense qu'il y a des ajustements à faire et que, et que l'idée</p>	<p>« Après, si elles pouvaient s'extraire toutes les semaines. »</p>

<p>maintenue pour financer les dispositifs en France, est-ce que ce sera une priorité du Ministère de l'Intérieur et du Ministère de l'Éducation nationale ? Je sais pas. »</p>	<p>concrètement aussi, parce que oui en classe on leur apporte des choses mais, voilà, les accompagner aussi sur d'autres choses et peut-être, peut-être aussi sur les services de proximité qui sont compliqués pour eux, je sais pas moi les impôts, la Poste, ça à l'air très compliqué pour eux. »</p> <p>« Est-ce que nous là-dedans, est-ce que moi je peux pas apporter mes compétences de français mais pas uniquement travailler sur des lettres de motivation mais y aller quoi, aller, je sais pas faire des jeux de rôles, j'en sais rien, faire un partenariat avec la Poste, non mais je sais pas, avec la CAF, qui ait un intervenant qui viennent au collège une ou deux fois dans l'année pour expliquer un certains nombre de choses, moi, moi, j'ai pas ces, en fait moi j'ai pas ces compétences-là. Souvent les mamans demandent mais, des histoires de papiers aussi. Est-ce que la Préfecture pourrait pas nous expliquer ? Ou venir avec, faire une intervention, je sais pas, une intervention, la Préfecture vient et nous explique euh, les papiers qui faut remplir et tous les trucs là. Moi je peux aller me renseigner, je peux faire ça mais, en fait j'ai pas, j'ai pas toutes ces casquettes, j'ai pas toutes ces compétences. »</p> <p>« je pense que faire connaître les valeurs de la République par des représentants de l'État, moi j'en suis une mais euh par les représentants des différents institutions je pense que ça pourrait être hyper intéressant. Ou même que le Conseil, je sais pas que le Conseil départemental, même une journée, nous accueille et nous explique comment fonctionne les différents services, je pense que ça serait super utile aux parents. Moi je suis incapable de faire ça, je travaille pas dedans, je sais pas le faire quoi. »</p> <p>« on va de plus en plus vers une société qui se ferme</p>	<p>c'est, est-ce qu'elles sont prêtes à s'engager à suivre un cours ? Et dans ce cas là nous on peut construire quelque chose. »</p> <p>« Sur une petite période, de vacances à vacances par exemple. Sur six semaines, ou sur un thème. »</p> <p>« Voilà, est-ce qu'elles ont des thèmes qu'elles aimeraient aborder ? Est-ce qu'elles ont des choses qu'elles ont envie de, de ,de, d'approfondir. Qu'est-ce qu'elles attendent d'un professeur de, de français dans un, enfin d'un professeur dans un dispositif OEPRE ? Qu'est-ce que, qu'est-ce qu'elles veulent que moi je leur apporte. Est-ce que c'est plus des connaissance sur la langue ? Est-ce qu'elles veulent des cours de français ou est-ce qu'elles veulent plus euh juste se retrouver hum connaître un peu l'école ? Je sais pas en fait. Connaître, ou apprendre à se débrouiller euh dans la vie des jours ? Ça peut être du FLE pur, c'est ça, ça peut être ça aussi. Leur apprendre à rédiger une lettre de motivation, un CV, voilà. Voilà, y a plus ce côté là, aussi. Mais en même temps elles c'est leur quotidien. C'est-à-dire que elles quand elles sont confrontées aux administrations, elles sont bloquées par la langue aussi. Euh, donc est-ce que c'est du français avec ces objectifs là aussi ? Avec des objectifs spécifiques. Est-ce que c'est moi je fais du français pour apprendre à trouver un travail ? Ou est-ce que c'est du français, ou est-ce que c'est du français juste pour connaître le fonctionnement de la langue française. Ou est-ce que c'est du français, est-ce que c'est</p>	<p>c'est quand même la coéducation et aujourd'hui dans nos quartiers à nous la coéducation c'est pas seulement l'école quoi, c'est aussi pleins d'autres choses. Et moi je pense que nous, Éducation nationale, on peut aussi euh, on peut aussi jouer ce rôle, enfin en tout cas faire ça un peu, à notre mesure, avec les travailleurs sociaux, avec tous les gens qui travaillent dans les quartiers déjà, partout là. Chacun de notre côté on a un peu de mal déjà à faire nos trucs euh si on partageait nos compétences enfin je sais pas. Après c'est peut-être idéaliste ce que je dis hein. »</p>	
---	--	--	--	--

	<p>euh au contraire, moi je pense qu'il faudrait ouvrir, ouvrir, ouvrir encore plus et y compris, aller, enfin que l'école se déplace en fait dans le quartier, c'est pas, parce que c'est difficile pour les parents de venir. L'école c'est une institution de la République, euh voilà. C'est un bâtiment officiel. Moi je pense qu'on aurait tout à y gagner à ce que nous, enseignants, enfin en tout cas les gens qui, travaillant dans ce dispositif, qu'on aille faire des cours ailleurs, qu'on se déplace là où ils sont en fait. Pourquoi pas ? Pourquoi est-ce qu'on irait pas au centre social ? Je sais pas. Là où ils se retrouvent dans le quartier, pour, oui, faire ce qu'on fait ici mais chez eux en fait. Pour briser un peu cette méfiance. Là c'est, on leur demande à eux de faire l'effort, de venir. Voilà, est-ce que nous on s'ouvre à, est-ce que, enfin est-ce que eux s'ouvrent à l'école, c'est difficile. Alors pourquoi, si c'est pas un problème pour nous, pourquoi est-ce que nous on irait pas faciliter ça ? Enfin, moi j'y vois absolument aucun inconvénient au contraire, je pense que ça serait quelque chose d'intéressant. Je sais pas »</p> <p>« revoir la manière de faire. »</p> <p>« Donc c'est pour ça que je disais pourquoi est-ce finalement c'est pas l'école qui se déplacerait ? »</p> <p>« On peut aussi, nous enseignants, euh aller là où ils sont avec ce qu'on est, avec notre discours sur l'école. »</p>	<p>beaucoup, est-ce que c'est de l'oral ? Est-ce qu'elles veulent juste apprendre à parler ? Est-ce qu'elles veulent apprendre à lire à écrire ? »</p> <p>« .Moi ma préoccupation c'est les attentes des parents en fait. Donc du coup, ouais les attentes des parents et comment, y compris nos supérieurs là-haut la ils voient ça ? Quelle appréciation ils ont de ce, ouais de ce dispositif et de cette manière de faire ? Est-ce que il faudrait pas, là, qu'il y ait des ajustements ?</p> <p>« Ouais et comment ils envisagent là dans les années à venir, enfin dans les années à venir, comment ils qu'est-ce qu'ils font de ce qu'on leur fait remonter en fait. Alors oui ils adaptent un peu les circulaires, très bien, très bien. Enfin je veux dire ok ouais ça va. Voilà alors après c'est vrai que, mais après c'est vrai que, en même temps quand on remplit ces trucs là nous on se dit bon si on critique trop le truc, on va nous sucrer les crédits et l'année prochaine ils le, ils le renouvellent pas. Donc euh bah est-ce que c'est c'est vraiment très sincère ou très, je sais pas. »</p>		
--	---	--	--	--

2. La CPE

Renforcement de la cohérence des actions du territoire	Lutter contre l'absentéisme des parents dans le dispositif	Développer et valoriser le dispositif	Renforcer les moyens donnés au dispositif (financiers, humains, matériels)
<p>« Oui, peut-être on pense travailler avec les associations de, de quartier qui peuvent nous aider justement. »</p> <p>« qu'on ait une information beaucoup plus importante au niveau des, des réseaux pour les associations du quartier, pour les écoles, les, les directeurs d'école qui nous aident justement dans la recherche de parents, pour fidéliser les parents, voilà, c'est. »</p>	<p>« Une année on s'est rendu compte qu'il y avait beaucoup de parents qui avaient enfin des mamans qui avaient des enfants en bas âge. On pensait travailler avec la halte garderie. Je pense que ça peut être aussi, voilà c'est cette aide qui peut arriver de l'extérieur, c'est comment aider les mamans à être présentes quand il y a ce genre de, de, de problématique ? Par exemple garde d'enfants. »</p> <p>« un dispositif où au départ il y a beaucoup de monde et à un moment donné comment gérer justement cette incertitude et comment peut-être penser à mettre en place peut-être quelque chose, on sait pas. »</p> <p>« c'est le revers de la médaille, de ne pas leur demander de compte sur leur présence et voilà, peut-être que il faudrait, un axe d'engagement heu voilà mais je ne sais pas si on y arrivera parce que il y a toujours cette incertitude qu'ils vivent, on ne peut pas leur dire ne, n'acceptaient pas un travail venaient, continuez à venir au dispositif, on peut pas, on peut pas faire ça. »</p>	<p>« Ben j'espère qu'il, qu'il continuera. »</p> <p>« Du coup enfin moi j'aimerais bien que ça continue. »</p>	<p>« J'espère avoir plus d'heures, parce que déjà ils nous ont diminué, on avait à peu près cent cinquante heures là on est à quatre vingt, c'est pas du tout suffisant, quatre vingt sur, sur c'est pas trente six semaines c'est une trentaine de semaine ça fait à peu près deux heures heu par, par, par semaine, un peu plus de deux semaines et c'est pas du tout suffisant. Et quand on est en co-enseignement ça fait moins de deux heures. »</p> <p>« Qu'on ait plus de financement »</p>

Catégorisation pistes de réflexion et d'amélioration ressorties par le bénéficiaire

Travailler sur les bases de français avant de réaliser des projets	Travailler en petit groupe pour profiter des erreurs des autres	Favoriser la pratique orale en lien avec les besoins du quotidien	Proposer un agencement différent des séances pour garder une liberté présentielle	Alterner les outils d'apprentissage (cours utilisation des ordinateurs, sorties)
<p>« Il aime pas le projet ça y est elle reste à la maison. »</p> <p>« on a rien appris, on travaille avec ça, se projet on l'aime pas. »</p> <p>« Nous on vient ici pour apprendre le, la conjugaison, la grammaire on travaille sur les textes, c'est mieux que ici, que le projet »</p> <p>« On cherche le vocabulaire »</p> <p>« elles ne venaient plus c'est parce que le projet ne les intéressait pas et elles, elles attendaient plutôt des cours de langue »</p> <p>« Oui c'est ça, de langue, la langue français, le vocabulaire.. Parce que nous, nous on sait même pas encore faire une phrase juste et on fait des textes. »</p> <p>« Parce qu'avec les enfants et tout on peut pas. Cette année on a essayé de travailler sur ce, sur ce projet mais ça marche pas, on va changer. »</p>	<p>« collectif, le travail collectif c'est mieux. »</p> <p>« Si j'ai fais une faute et les autres elles savent qu'est-ce que j'ai, pour corriger et tout... »</p> <p>« Oui en collectif. »</p> <p>« c'est bien. Parce qu'il n'y a pas beaucoup de monde, c'est bien. »</p>	<p>« Il faut que euh l'habitude de parler, parler. »</p> <p>« Pratiquer. »</p> <p>« Y a une qui, qui joue le rôle du docteur et l'autre la, la patiente, on parle comme ça, la marchand, on se rencontre chez le boulanger... Comme ça on parle. C'est des choses que on utilise chaque jour. »</p> <p>« Des mises en situation, du quotidien, pour pratiquer ? Oui voilà pour pratiquer comme ça. Comment on parle, comment on s'assoie, c'est tout. »</p> <p>« Comme une pièce de théâtre, c'est ça ? Voilà c'est comme ça. Bonjour. Comment, on se lève après les personnes qui... Vous voyez ce que je veux dire ? Oui les règles de vie en société. »</p> <p>« Le dialogue, surtout le dialogue. »</p> <p>« Moi j'aimerais bien que je parle couramment, même le français simple, mais j'ai envie de parler couramment, sans fautes euh comme ça. »</p> <p>« Parfois on demande qu'est-ce que, pour les lois pour les droits qu'est-ce qu'on peut faire qu'est-ce que, pour la santé pour tout. Il est bien. »</p> <p>« Comment on parle au téléphone ? Comment prendre un rendez-vous au téléphone ? C'est bien. Tout de la vie quotidienne. »</p>	<p>« Et puis le fait que, comme vous avez dit aussi, on est pas obligé de venir tout le temps, ça vous plaît aussi ? Oui ça aussi. »</p> <p>« Si un jour on vient, on, on a quelque chose on vient pas ça y est c'est bon, il y a pas de, il faut pas demander des justificatifs du tout. »</p> <p>« Oui parfois il y a des sorties avec les, les enfants, parfois des rendez-vous. »</p> <p>« L'année dernière c'était une heure et demi mais deux fois par semaine. Une fois le matin et une fois l'après-midi.eux qui viennent pas le mardi, ils viennent le jeudi. C'est pas pareil comme si on vient pas le jeudi on vient pas quinze jours. Mais ceux qui veulent ils peuvent venir le mardi et le jeudi, c'est comme ils veulent, les deux jours. »</p>	<p>« Il faudrait un petit peu d'écrit et un petit peu de parler, de pratique oui c'est ça. »</p> <p>« Pour l'ordinateur. La dernière fois on a tapé des textes. »</p> <p>« Ça ça vous intéresse aussi, l'ordinateur ? Oui c'est bien. »</p> <p>« on a fait une visite au, à Toulouse, au centre ville. Et ça vous aimeriez bien qu'il y en ait plus ? Connaître un peu la ville ? Oui. Parce que je crois c'est la première année on est venue ici, 2015 je crois, et je connais pas beaucoup d'endroits mais, j'aimerais bien qu'on fait des sorties comme ça. »</p>

Annexe n°12 :

Fiche projet de recherche-intervention. Développement de la cohérence des actions menées à destination des parents allophones

Fiche projet présentant la recherche que nous souhaiterions réaliser au cours de l'année de Master 2. Cette fiche projet sera présentée aux personnes concernées comme support à la présentation et à la négociation de cette future recherche.

Fiche projet de recherche-intervention

Développement de la cohérence des actions menées à destination des parents allophones

Charlène HEBERT - Juin 2017

Contexte

Suite à la réalisation d'un mémoire de recherche dans le cadre du Master 1 Sciences de l'éducation et de la formation, portant sur l'évaluation du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » dans au sein d'un collège situé dans un quartier politique de la Ville de Toulouse, nous avons porté notre intérêt sur l'une des pistes d'amélioration relevée par les détenteurs d'enjeux interrogés : le renforcement de la cohérence des actions du territoire. Nous souhaiterions alors prolonger cette première recherche par la réalisation d'une seconde recherche portant sur ce thème dans le cadre du Master 2 Politiques Enfance Jeunesse. Nous souhaiterions ainsi réfléchir au développement de la cohérence des actions menées à destination des parents allophones dans le réseau ciblé par cette présente recherche.

Présentation du projet

Nous envisageons donc d'entreprendre la création et l'animation d'un groupe de réflexion, constitué de l'ensemble des acteurs du réseau (institutions, associations, familles) afin d'effectuer ce travail de coordination. Par le prolongement de notre étude dans cette direction, nous nous inscrivons ainsi dans une volonté d'accompagnement du changement ouvrant des pistes de recherche s'inscrivant dans le cadre des recherches-interventions.

Modalités de mises en œuvre

Ce sujet de recherche étant validé par Lucie Aussel, Maître de conférence à l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès et directrice de la recherche effectuée au cours du Master 1, elle accepte de diriger ce travail de recherche. La réalisation de ce dernier nécessitera donc l'accord des parties concernées par cette dernière concernant la présence sur le terrain de l'étudiante-chercheuse et la signature d'une convention de stage.

Une fois cela établi, il restera donc à l'étudiante-chercheuse, sa directrice de recherche et les personnes concernées par la recherche-intervention de négocier les modalités concrètes de mise en œuvre de cette dernière.