

## CHAPITRE 16

# L'école comme lieu de formation des parents

*Paola Milani  
Diega Orlando Cian*

### Introduction

À partir de l'année scolaire 1992-1993, nous avons eu l'occasion de suivre le déroulement de différentes initiatives des parents dans des garderies, des écoles maternelles (3-6 ans) et, de moindre façon, dans les écoles élémentaires (6-11 ans) et de formations des enseignants à la relation avec les parents, sur lesquelles nous avons mené certaines recherches (la première a été présentée au Congrès AIFREF de Fribourg, en 1993). Nous n'allons pas présenter ici les résultats d'une enquête spécifique, mais plutôt proposer des réflexions critiques sur ce que nous avons pu apprendre des parents et des enseignants au cours de ces années de travail en commun et présenter une synthèse complète et critique du travail de recherche, d'intervention et de formation que nous avons réalisé. C'est-à-dire que nous voulons rassembler certains éléments de réflexions qui proviennent de l'analyse des expériences, dans le but de définir un cadre de référence, un ensemble de lignes directrices sur le thème de la formation des parents à l'école, qui, naturellement, est axé sur la situation italienne. Cela sans prétendre à aucune exhaustivité, puisque ce cadre a peut-être de la valeur uniquement pour l'espace social étudié.

L'hypothèse de fond qui est née de ce travail est la suivante: l'école peut se configurer, dans ce moment historique, comme le lieu par définition de la formation non seulement des enfants et des

adolescents, mais aussi des adultes (enseignants et parents) dans la communauté locale, en liaison étroite avec les autres agences éducatives, soit un lieu de formation transversal des genres et surtout de générations qui s'éduquent dans la réciprocité.

Dans ce texte, nous souhaitons présenter des arguments et mieux définir cette hypothèse de travail par la réflexion autour de deux questions principales :

- pourquoi la formation des parents et pourquoi à l'école ?
- qu'entend-on par formation des parents, comment et quand est-il possible de la réaliser ?

### **Pourquoi la formation des parents ?**

Les questions relatives à la fonction parentale sont au centre de nos préoccupations à cause de toute une série de points obscurs persistants, amplifiés par les médias, sur la responsabilité des parents relativement aux actes de violence commis par les jeunes, aux échecs scolaires et au malaise existentiel des enfants et des adolescents. Les formes du malaise correspondent de moins en moins aux définitions des catégories traditionnelles : la déviance évidente a quitté la place publique où elle était facile à observer et s'est insinuée dans la vie quotidienne d'un nombre toujours croissant de familles « normales », en agrandissant la zone du malaise invisible de façon marquée. Au cours de la dernière journée de la santé mentale, l'OMS a diffusé des statistiques selon lesquelles un enfant sur cinq est frappé de troubles mentaux de nature diverse (il s'agit bien souvent de maladies qui encore tout récemment se rencontraient à l'âge adulte, comme la dépression et l'anorexie), tandis que beaucoup d'autres semblent frappés des formes diverses de démotivation, de passivité, de faible autonomie de jugement, etc.

Même s'il convient de rappeler, face à ces données, la phrase inscrite sur le mur du célèbre hôpital de Trieste : « Vu de près, personne n'est tout à fait normal », il est évident que les familles sont désorientées. Malgré la diffusion d'une série importante d'interventions de soutien auprès des parents (Milani, 2000), rendue possible, même en Italie, par une législation innovante et récente de politiques de l'enfance et de l'adolescence<sup>1</sup>, il demeure une solitude croissante et un isolement en

particulier chez les jeunes parents qui, souvent, ne parviennent pas à trouver les personnes et les lieux indiqués pour socialiser l'anxiété et les conflits du nouveau rôle, toujours plus investi socialement. La bonne adaptation scolaire des enfants, par exemple, semble être l'un des critères les plus importants pour évaluer la réussite éducative de la famille, l'école étant vue comme le juge de l'efficacité des relations familiales plutôt que comme l'alliée de la famille dans l'éducation des enfants.

Être d'« assez bons » parents est aujourd'hui une tâche considérée comme importante sur le plan social, mais, en même temps, il s'agit d'une tâche toujours plus complexe, difficile à comprendre et à réaliser. Accompagner la croissance, en particulier émotive, des enfants à travers des gestes cohérents et continus de « bonne » éducation, paraît une tâche que les jeunes adultes affrontent avec de la bonne volonté, mais avec peu d'outils : souvent, leur témoignage révèle un vécu fait d'incertitude et d'inadéquation. La fonction parentale apparaît, de plus en plus comme une zone de fragilité qui demande différentes stratégies de soutien.

### **Pourquoi dans l'école ?**

Plusieurs recherches (Cloutier, 1994 ; Macbeth, 1989) montrent que l'intérêt des parents dans la vie scolaire des enfants est un facteur déterminant pour la réussite scolaire de ces derniers. La participation active des parents dans l'expérience éducative qui se réalise à l'école assume donc une importance nouvelle dans la structuration des différents programmes scolaires et, en particulier, dans ceux des garderies et des écoles de l'enfance.

En Italie, la législation récente invite les écoles des différents degrés à mettre l'accent et à réfléchir sur la relation école-famille afin d'établir des rapports de partenariat entre les élèves, les enseignants, les parents et les services de la communauté locale. Le rapport avec les familles est donc considéré comme une stratégie importante pour ce qui est de la prévention du malaise des jeunes, de l'échec scolaire, mais aussi par rapport à la promotion des facteurs d'opportunité pour la croissance normale de tous les enfants et des adolescents. La nouvelle école de l'autonomie demande qu'on accorde une attention particulière à l'interactivité écologique du milieu scolaire, qui consiste dans la

valorisation consciente de tous les sujets concernés, afin que le système-école produise des interactions constructives. Et cela pour plusieurs raisons, mais surtout parce que, comme l'affirmait P. Freire, « l'éducateur n'est pas seulement celui qui éduque, mais aussi celui qui, en éduquant, est éduqué [...] personne n'éduque personne, ni même soi-même: les hommes sont éduqués en communion ». L'éducation est donc conçue comme un processus qui ne supporte pas la solitude, c'est une relation avant tout entre des sujets qui expriment une intentionnalité les uns par rapport aux autres pour s'aider, réciproquement, à actualiser leurs propres ressources et le projet de vie de l'un et de l'autre. En effet, les enfants, par exemple, sont rassurés par une alliance efficace des adultes qui s'occupent d'eux, ils ont le droit de grandir à l'intérieur d'un réseau d'adultes qui s'occupent d'eux de façon cohérente et systémique.

La participation active des parents à l'école ne peut donc être un projet supplémentaire, car c'est dans la logique écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1986), qui constitue le décor de tout notre travail, une condition constitutive d'une soi-disant école de qualité. Loris Malaguzzi, le créateur de l'expérience pédagogique connue dans le monde sous le nom de Reggio Children<sup>2</sup>, exigeait ce qu'il y a de mieux pour les enfants en sachant qu'on pouvait l'obtenir uniquement par la participation de tous, car « pour éduquer un enfant il faut un village entier », il faut la rencontre et la négociation avec ce qui est différent, il faut la capacité de laisser entrer « la pensée des autres dans notre pensée » (Auge, 1988).

Le partenariat (OCDE, 1997) sous-entend la nécessité de construire un nouveau pacte, un contrat où l'école et la famille travaillent ensemble, dans le respect des spécificités de chacun, sur la question, pas si banale, de l'éducation des nouvelles générations. Cela signifie, par exemple :

- aider l'école à considérer les familles porteuses de ressources en mesure de coopérer dans la construction du projet éducatif et aider les familles, souvent accablées par la vie quotidienne, à assumer une logique de coopération en passant de la revendication d'un droit à l'engagement sur une responsabilité commune, du bénéfice à la coopération ;

- accueillir les savoirs des familles, soutenir les formes d'auto-organisation et leur engagement dans la réalisation de leurs propres objectifs, les informer ;
- considérer le parent non seulement comme contrôleur de l'efficacité de l'enfant, comme son avocat, comme un instrument de pression vis-à-vis de l'établissement, mais comme un sujet compétent qui doit être aidé pour assumer un rôle actif dans le processus éducatif ;
- reconnaître que parents et enseignants ont tous les deux le même but macroéducatif: la croissance et le développement de toutes les potentialités de l'enfant. L'école, en travaillant surtout sur les plans didactique et cognitif, et la famille, en travaillant surtout sur les plans de l'affectivité et des relations. S'il existe sans aucun doute un *proprium* de l'identité familiale par rapport à celui de l'école, il existe également un front commun sur lequel on peut se confronter (par exemple: l'éducation à l'autonomie, le dialogue et la communication entre adultes et enfants, la gestion des conflits, de l'agressivité, des règles et de la discipline, etc.). Il y a donc un domaine où l'action de l'école et celle de la famille, de façon implicite ou explicite, est constante. Le besoin de créer une continuité entre ces actions représente, par exemple, une occasion réciproque de formation: l'école devient ainsi le lieu où le parent peut s'arrêter lorsqu'il en ressent le besoin pour se confronter sur la façon dont son fils est éduqué, sur la façon d'agir, sur la façon d'être avec lui. La confrontation, la plupart du temps, survient non pas sur les grands problèmes dus à des troubles relationnels ou autres, mais sur les démarches quotidiennes: l'éducation familiale, pour se réaliser, a besoin d'une confrontation avec l'extérieur, d'une médiation, d'un encouragement, d'un réseau de rapports.

### Ce que nous entendons par formation des parents

Le soutien à la fonction parentale ne signifie pas, selon nous, qu'il faut enseigner aux parents comment être des parents (voir l'exemple de nombreux « parents trainings »), mais qu'il faut offrir des réflexions,

prospecter des alternatives et des solutions, formuler des hypothèses par rapport à la fonction éducative avec les parents eux-mêmes. Cela signifie qu'il faut comprendre les priorités des familles pour projeter et mettre en œuvre avec elles et les aider à s'autoactiver. Il faut accueillir leurs problèmes, les reformuler et leur restituer pour qu'elles puissent trouver elles-mêmes les solutions appropriées.

L'éducateur établit une relation éducative à la portée du parent, qui tient compte de sa possibilité de compréhension, de ses limites, de ses potentialités, de ses désirs et de ses craintes, de sa façon dynamique de se rapporter à son milieu, de son émotivité et de son affectivité. L'écoute empathique du parent permet à ce dernier de se sentir accepté et compris et favorise un processus de réflexion sur lui-même. L'attention de l'animateur du groupe sera donc centrée sur l'identification avec le parent, sur le maintien d'une distance optimale, sur l'intervention au bon moment (Winnicott) : ce que l'adulte fait avec l'enfant, l'éducateur le fait avec les parents. Ainsi que le font les enseignants de Reggio Emilia dans la relation avec les enfants : les enseignants essaient de ne pas répondre aux questions auxquelles l'enfant peut lui-même trouver une réponse ; cependant ces enseignants les restituent à l'enfant pour lui communiquer leur confiance dans ses questions. Les enfants apprennent que l'explication ne doit pas être correcte, mais intéressante et importante pour eux, que leurs questions ne sont jamais erronées, car les réponses ne peuvent presque jamais être univoques. Dans la relation avec les parents, on se réfère à ce même modèle de relation qui met au centre les compétences de l'enfant, le respect pour sa créativité, pour ses champs d'intérêt, ses découvertes, sa capacité de construire son savoir de façon active (on pense à Freinet, etc.). Ainsi l'on offre également aux parents, indirectement, un bon modèle d'intervention éducatif basé sur le respect et la confiance dans les compétences du sujet, sur l'importance de la relation, de la compréhension comme *cum-prehendere*, prendre l'autre à l'intérieur de soi : je comprends l'autre uniquement lorsque dans la relation avec l'autre je suis capable de comprendre quelque chose de moi qui m'était encore inconnu, comme le disait Bettelheim.

### **Comment et quand l'école peut-elle former les parents (les gestes de la formation) ?**

La réponse à cette question ne peut pas être univoque, les parcours varient selon les réalités locales, des modalités de la participation des familles, considérées toutefois comme sujets et non comme objets des différents parcours. L'expérience de ces dernières années nous a suggéré toutefois que les parcours de la formation des parents dans l'école peuvent se présenter sous deux aspects, qu'ici nous appelons : la formation explicite et la formation implicite.

#### *La formation explicite*

L'idée de *formation explicite* renvoie à une vaste série de projets, de programmes, des parcours destinés aux parents, organisés par l'école qui, surtout ces 10 dernières années, ont été réalisés avec des modalités et des objectifs assez différents (on passe des conférences sur des thématiques psychopédagogiques adressées aux parents à de véritables itinéraires formatifs avec les parents, à des « parents training » axés sur l'apprentissage d'habiletés spécifiques, etc.). Le plus petit dénominateur commun de ces différentes expériences est le fait qu'elles sont parallèles à la vie scolaire et non pas mêlées à celle-ci. Il s'agit d'activités qui se déroulent en petits ou grands groupes, souvent le soir. Dans ces activités, les sujets principaux sont les parents et, presque toujours, des experts extérieurs à l'école. Les enseignants peuvent assumer des rôles divers, selon le lien, plus ou moins faible, avec l'activité scolaire : de simples invités à coparticipants à, plus rarement, animateurs de petits groupes de parents. Cette dernière hypothèse doit être soutenue, à notre avis, de façon particulière, même si elle pose différents problèmes (sur le plan de la formation des enseignants, de l'organisation du temps, etc.), car c'est, dans notre expérience, celle qui a produit les meilleurs résultats dans le temps. Elle peut démarrer lorsque les parents et les enseignants trouvent opportun d'affronter ensemble des thématiques spécifiques, qui naissent de la vie de l'école, qui ne sont pas étroitement liées aux résultats scolaires, mais plutôt à des problèmes éducatifs communs. Les enseignants peuvent animer ces petits groupes non comme des experts, mais comme des personnes qui facilitent des processus communicatifs, en

faisant la promotion de l'aide mutuelle, de la réflexion personnelle, à partir de la narration de ses expériences propres qui permet la reconstruction de son histoire à la lumière de l'échange avec son propre semblable (le semblable soigne le semblable, selon Hillman). L'enseignant se propose comme animateur amical qui tente de trouver un équilibre entre les savoirs et les relations, entre transmission de contenus et médiation de relations, entre l'attention au programme à suivre et l'attention à la personne. Le groupe devient un lieu chaleureux et accueillant où on est ensemble comme à la maison, si possible en prenant le thé, où on peut bavarder, être écoutés, discuter ensemble des problèmes de l'éducation des enfants, il devient un espace de relation et d'accueil pour une rencontre qualifiée avec les familles, pour s'interroger sur ses propres questions.

Un exemple de « formation explicite » peut être constitué par un projet réalisé dans différentes écoles maternelles : la légèreté soutenable du jeu. Quand les adultes et les enfants jouent ensemble. Il se présente comme un itinéraire d'implication et de participation des familles à la vie de l'école en utilisant les activités ludiques comme « objet médiateur » entre l'école et la famille, c'est-à-dire un lieu de rencontre commun pour découvrir ou redécouvrir le plaisir d'être ensemble, adultes et enfants, de se connaître mieux. Les parents peuvent s'introduire dans la vie de l'école de façon plus directe et sans trop de lourdeur dans les formalités. L'itinéraire prévoit :

- deux rencontres initiales, de type officiel, avec un expert du jeu ;
- une série de rencontres le samedi matin dans le jardin de l'école, ouvert, pour l'occasion, à toutes les familles pour souligner comment le jeu avec leur propre enfant est une bonne occasion pour favoriser les rapports de connaissance et de collaboration avec les parents (on réalise des ateliers de peinture, du mouvement, du langage, etc.) ;
- deux ou trois rencontres en petits groupes, gérées par l'éducatrice de son propre enfant, où on remet en question ensemble l'expérience vécue pendant les rencontres officielles avec l'expert et pendant les rencontres non officielles du samedi matin avec les éducateurs, les autres familles et les enfants.

Objectifs poursuivis :

- on aide les parents à repenser la signification « rester-avec » et non l'unique « faire-pour » dans la relation éducative avec les enfants, à récupérer la gratuité de la relation, non orientée vers le produit, mais axée sur le processus ; on les aide aussi à construire des relations positives entre adultes dans un climat favorable, des relations entre adultes et enfants à travers le jeu avec son propre enfant et avec d'autres enfants ;
- le fait de rester avec les parents modifie les comportements des enseignants et favorise une plus grande disponibilité par rapport à l'expérience scolaire des enfants et une plus grande conscience chez les parents du rôle éducatif de l'école maternelle. Les moments de relations positives entre enfants, parents et enseignants portent les enfants à entrer de façon plus active et avec plus de confiance dans l'expérience scolaire.

### *La formation implicite*

La *formation implicite* est constituée de toutes ces occasions qui, dans l'école, multiplient les dialogues avec les parents. Si la formation explicite représente un moment extraordinaire de relations, la formation implicite est constituée du caractère ordinaire des relations école-famille, des moments officiels et non officiels au cours desquels la formation se réalise normalement dans la vie scolaire. Notre expérience nous porte à affirmer que les deux domaines ne devraient jamais être disjoints, car le premier trouve une condition essentielle d'efficacité uniquement lorsqu'il est soutenu par un style de relation école-famille ordinaire orienté vers une communication ouverte, bidirectionnelle, axée sur l'écoute et sur la confiance réciproques. En ce sens, la formation des parents n'est pas considérée comme une activité supplémentaire à organiser, dans des lieux indiqués, avec des financements spécifiques, dans des temps structurés ; elle est plutôt le résultat de la façon précise qu'est menée la relation ordinaire école-famille, c'est-à-dire étroitement liée à la vie scolaire avec des conséquences directes sur cette dernière. Dans cette optique, les deux dimensions projet-école et projet-famille s'entrecroisent constamment : la communication

entre l'école et la famille est l'élément clé qui doit être soigné pour rendre plus efficaces tous les rapports, mais cette tâche concerne les enseignants en tant que « professionnels de la parole ». On donne donc une importance particulière à la communication continue et non officielle entre professionnels et parents, celle-ci favorisant la participation des enfants dans l'école et le succès dans l'apprentissage. C'est-à-dire que les parents et les enseignants trouvent importants les contacts continus, non limités aux occasions où les enfants présentent des problèmes. (« Nous parlons toujours; si l'enfant va bien ou non, nous en informons les parents. Nous n'attendons pas que l'enfant se conduise mal. Nous leur disons: votre enfant a été extraordinaire aujourd'hui, c'est bien, il faut continuer... »)

Passons rapidement en revue les trois lieux où la formation implicite peut être réalisée:

#### *Les rencontres individuelles (officielles et non officielles):*

Elles deviennent formatives lorsqu'elles ne sont pas axées sur la collecte de données d'anamnèse, mais sur la relation enseignants-élèves-parents, lorsqu'elles sont utilisées pour s'entretenir des enfants. Les enseignants documentent et décrivent les processus de croissance et d'apprentissage, de construction de la connaissance des élèves, leur façon d'affronter les problèmes, d'élaborer les hypothèses et les théories, leur rapport avec les savoirs, le groupe, le contexte. Les parents augmentent leurs connaissances sur leurs enfants, il se crée un rapport d'écoute réciproque, une alliance, un processus dialectique: nous, les enseignants, nous avons pensé adopter cette stratégie, vous, les parents, qu'est-ce que vous en pensez? Les parents sont plus conscients de l'importance de leur rôle éducatif, car on a parlé de l'enfant et non de nous, les adultes. On a vérifié ensemble que les problèmes de l'enfant sont des difficultés passagères. On a pris conscience que nous, les adultes, sommes les responsables de la croissance de l'enfant par nos comportements et nos actions. On a trouvé qu'il vaut mieux que nos actions ne soient pas laissées au hasard, mais qu'elles soient le fruit de la réflexion et d'un échange d'idées et d'informations.

Pour bien mener ces rencontres, il faut:

- préparer la rencontre et le faire de façon collégiale;
- préparer un profil de l'enfant qui mette en évidence les comportements les plus significatifs et les plus positifs;
- éviter d'étiqueter l'enfant, éviter d'interpréter son comportement en renseignant les parents sur ce que fait l'enfant et non sur ce qu'il est, c'est-à-dire décrire les comportements en *racontant* les actions, ne pas demander comment il va, mais ce qu'il fait;
- relancer les questions aux parents en leur demandant: et vous, qu'est-ce que vous en pensez?
- utiliser un mode de relation dialectique et dialogique, et non directif, qui vise à mettre au point des stratégies opérantes; observer et enregistrer les progrès et les régressions de l'enfant et évaluer les choix éducatifs qui se sont révélés plus efficaces que d'autres.

On aide ainsi le parent à devenir interlocuteur des enseignants, capable de se remettre en question et d'exprimer son point de vue de façon constructive.

#### *Les assemblées de classe où les parents et les enseignants s'entendent sur une série de stratégies et de modalités pour orienter les comportements réciproques.*

Notre recherche indique l'importance des premiers contacts, des premiers moments de communication pour l'élaboration fructueuse de la communication école-maison. Il faut préparer soigneusement les premières assemblées de début d'année en structurant un « projet-accueil » qui puisse favoriser la connaissance réciproque, l'instauration d'un climat de confiance et de respect, où on déclare que ce qui commence est un travail fait ensemble dans le but d'une recherche partagée des modalités, des contenus, des valeurs d'une éducation plus efficace. On accorde une importance accrue à la situation d'écoute et à la première connaissance pour établir un chemin de rapprochement au

nouveau système, plutôt qu'à la simple communication d'informations et d'explications.

### *Ateliers pour parents*

Parents et enseignants se rencontrent pour discuter des résultats obtenus par l'enfant, par le groupe classe et pour acquérir des techniques et des habiletés spécifiques que les parents peuvent transmettre aux enfants. La documentation – fabriquée par les enseignants au cours de l'année – constitue la base des discussions (relations individuelles et de groupe, audio et vidéocassettes, photos, questionnaires, interviews sur les expériences vécues par les enfants, matériel divers produit par les enfants, journal école-maison, etc.). La documentation éducative est un aspect méthodologique du travail didactique dans les garderies et les maternelles auquel on consacre un soin particulier, considéré stratégique et basé sur l'observation, l'enregistrement, la réflexion pour pouvoir rendre compte de l'apprentissage des enfants.

On peut apporter l'exemple du projet *Parle-moi... j'ai beaucoup de choses à te dire*. Lorsque les enseignants parlent des enfants, où les épisodes de la vie à l'école deviennent des récits qui passent des enseignants aux parents et sur lesquels on travaille ensemble. Dans ces occasions, les parents voient leur enfant avec des yeux différents, ils le voient en relation avec d'autres enfants, avec d'autres adultes. Cette découverte les surprend, les mène à vouloir en savoir davantage, les rend conscients de l'importance de rencontrer d'autres adultes, de participer, de partager des idées, des problèmes. On réalise un partage de ses propres théories implicites et explicites de l'éducation: chaque famille a une image propre de son enfant, une théorie éducative propre; chaque enseignant a une image propre des enfants: le problème est de faire ressentir à enseignants et familles cette partialité en la rendant explicite pour la remettre dans son contexte, dans une perspective d'une juste complexité. On peut créer un terrain commun de réflexion, de rencontres, de confrontation où il est possible d'établir ensemble des choix faits non pas sur des « ombres » d'enfants, mais sur des enfants réels. C'est-à-dire qu'il est nécessaire de s'interroger sur l'idée d'enfance que chaque adulte a mûri pour pouvoir restituer à l'enfant une lecture subjective mais pas du tout mystifiée: qui est l'enfant dont nous parlons?

Reconnaître la subjectivité de l'observation et les risques qu'elle comporte signifie reconnaître que tout observateur regarde les faits à partir d'un point d'observation d'où il est possible de les voir. Passer de la subjectivité à l'intersubjectivité ne signifie pas nier ce qui est subjectif, mais mettre ensemble les différents points de vue subjectifs, créer les conditions afin qu'ils puissent communiquer, c'est seulement ainsi qu'on peut récupérer l'information contenue dans la situation observée dans sa globalité et, par conséquent, éviter le risque d'interprétations hâtives et réductrices. Le matériel récolté avec les observations est destiné à être analysé et débattu à plusieurs voix, car la confrontation offre à l'observateur la possibilité de parvenir à une vision plus globale et complexe de l'enfant observé, elle lui impose d'argumenter, de justifier ses propres opinions et, par conséquent, d'aller au-delà des impressions subjectives et momentanées. Cela ne signifie pas qu'il faille écarter la subjectivité, mais plutôt la prendre par la main, la contrôler en lui donnant sa valeur, en éliminer les risques et en exploiter les opportunités (Braga et autres, 1994).

C'est ainsi que prend forme une école en mesure à la fois d'écouter et de régler des flux informatifs et de proposer aux parents, avec tout le respect qu'elle a des droits des enfants, des images, des mondes et des pensées de cette partie de l'enfant (et de l'enfance) moins connue, plus invisible ou autrement inexprimée et inaccessible à la connaissance de la famille. Le parent a besoin de découvrir concrètement les potentialités de son enfant, de les voir. L'école, lorsqu'elle offre son regard sur les enfants, est attentive aussi aux modalités linguistiques utilisées par les enseignants quand ils parlent des élèves: par exemple, dans le cadre de l'évaluation des résultats de l'apprentissage, l'évaluation est pensée comme une façon de conter les enfants, non pas comme façon de diagnostiquer et de généraliser. Les enseignants se demandent: quelle histoire voulons-nous conter? Comment souligner le dynamisme du parcours et du processus dans le temps? En mettant l'accent sur un style de communication affirmative (non pas passive ou critique): des affirmations concises et claires et des opinions qui sont fondées sur des faits, une critique constructive sans culpabilité, etc.

## Conclusion

Bien que notre activité sur le terrain nous ait indiqué ces trois moments comme des lieux privilégiés de la formation des parents à l'école, nous ne voulons certes pas nier que les difficultés dans l'application de ces pratiques restent nombreuses. Citons trois des principales problématiques qui, normalement, dans l'école italienne, constituent des obstacles pour ces processus :

- la maigre formation qualifiée et continue des enseignants sur ces thématiques, y compris dans les nouveaux programmes de base prévus pour la formation de l'instituteur à l'université ;
- l'insuffisante attribution d'espace, dans les écoles, pour que les parents puissent se rencontrer entre eux (*salle pour les parents*) et avec les enseignants ;
- le peu de temps que les enseignants ont à consacrer aux activités avec les parents : « le temps des parents » devrait être planifié dans l'horaire de travail des enseignants, comme l'on planifie le temps de programmation, d'évaluation, etc.

Malgré ces difficultés et d'autres qui ne sont pas encore résolues, notre parcours des dernières années nous a conduits à apprendre beaucoup des enseignants et des parents, et à changer, un peu à la fois, certaines de nos convictions initiales. En particulier, nous avons appris que la formation des parents dans l'école peut ne pas être une activité supplémentaire, mais le propre d'une école réellement éducative, axée non seulement sur la tâche et l'apprentissage mais aussi sur les relations, c'est-à-dire la condition *sine qua non* pour réaliser la tâche.

Lorsque l'école, en effet, s'oriente vers une culture collaborative et interactive, recherche le dialogue et la promotion de la coresponsabilité dans le processus éducatif, ne perd pas de vue son but, l'éducation globale de l'enfant, elle se retrouve, presque d'une façon inévitable, à assumer une fonction de soutien à la parenté, car, même implicitement, elle crée continuellement les occasions pour aider les parents à se repenser comme éducateurs. La formation des parents est ainsi la conséquence naturelle d'une bonne pratique éducative basée sur de bonnes et profitables relations à tous les niveaux de l'écosystème. En

même temps, les enseignants sont formés par les parents, ils sont aidés dans la connaissance de leurs élèves, leur regard s'élargit, ils apprennent des familles leur façon d'éduquer, ils élaborent de nouvelles occasions pour repenser et intégrer leurs stratégies éducatives. L'instauration d'un authentique partenariat formatif n'est ni naturelle ni spontanée ; au contraire, le partenariat peut être le fruit d'un processus lent et long qui se trouve toujours dans une situation de négociation sur le plan de l'engagement personnel, des conditions organisationnelles, des orientations de politique éducative. Des parcours de formation parentale de cette nature peuvent soutenir non seulement la dimension de la fonction parentale, mais aussi celle de la citoyenneté active et responsable, pour ce que les parents peuvent répandre au dehors de l'école, en devenant des personnes-ressources pour la promotion de stratégies d'*empowerment* dans la communauté et pas seulement dans l'école.

\*

## Notes

1. Citons seulement la très récente loi 285/1997, Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza.
2. Il s'agit d'un ensemble de garderies et de maternelles situées dans la ville de Reggio Emilia, au nord de l'Italie, considérées, par plusieurs observateurs internationaux, comme étant les meilleures du monde.



## Références

- Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale (1999). « Familles et école ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 3, (1-2).
- Auge, M. (1988). *Le forme dell'oblio. Dimenticare per vivere*, (traduction) 2000. Milan, Il Saggiatore.
- Braga, P. et autres (1994). *Perchè e come osservare nel contesto educativo. Presentazione di alcuni strumenti*. Bergamo Junior.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*, (traduction). Bologne, Il Mulino.
- Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (1998). *Infanzia e Adolescenza. Diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti nella Legge 285/97*. Florence, Istituto degli Innocenti.
- Cloutier, R. (1994). « L'apprentissage: au centre des relations entre l'école et la famille ». *Vie pédagogique*, n° 89, (1), p. 20-23.
- Crepet, P. (2000). *Non siamo capaci di ascoltarli*. Turin, Einaudi.
- Durning, P. (1995). « Éducation familiale ». *Acteurs, processus, enjeux*. Paris, PUF.
- Durning, P. et Pourtois, J.P. (sous la direction de) (1994). *Éducation et famille*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Fontaine, A.M. et Pourtois, J.P. (1998). *Regards sur l'éducation familiale*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*, (traduction) 1980. Milan, Mondadori.
- Macbeth, A. (1989). *Involving Parents*. Oxford, Heinemann.
- Milani, P. (1993). *Progetto Genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*. Trente, Erickson.
- Milani, P. (1995). « Famiglia: partner o cliente della scuola? » *Difficoltà di apprendimento*, n° 2, p. 239-254.
- Milani, P. (2000). « Il sostegno alla genitorialità: analisi delle tipologie esistenti in Italia e in Europa ». *Cittadini in crescita*, n° 2/3, p. 46-59.
- Milani, P. (2001). (sous la direction de). *Manuale di Educazione familiare: ricerca, intervento e formazione*. Trente, Erickson.
- OCDE (1997). *Parents as Partners in Schooling*. Paris, Publications OCDE.
- Orlando-Cian, D. (sous la direction de) (1993). *Il bambino protagonista*. Milan, Unicopli.

- Orlando-Cian, D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia, La Scuola. 1T.
- Winther-Jensen, T. (sous la direction de) (1996). *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*. Berne, Peter Lang.