



Article professionnel

Article

1997

Accepted version

Open Access

This is an author manuscript post-peer-reviewing (accepted version) of the original publication. The layout of the published version may differ .

"La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte". La
collaboration parents-enseignants dans l'école publique

Maulini, Olivier

How to cite

MAULINI, Olivier. 'La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte'. La collaboration parents-enseignants dans l'école publique. In: La Revue des échanges, 1997, vol. 15, n° 4, p. 3–14.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35593>

« La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte » ¹
La collaboration parents-enseignants dans l'école publique ²

Olivier Maulini

Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation ³

1997

Joseph se tenait debout (...), le carnet de correspondance ouvert devant son père liquéfié par la peur. Une peur bleue, maquillée en rage impuissante. Cette pétache des parents devant [le professeur] Crastaing. Crastaing, c'est la mort du père. Celui par qui le papa le plus coriace cesse d'être le Superman de votre enfance. Oh ! la première fois, pas de problème, ils y vont, à la convocation de Crastaing, les pères. En râlant, certes, comme il se doit, contre leurs gosses bien sûr, mais contre ces profs, aussi, qui ne sont pas foutus de faire le ménage dans leur classe, ils y vont en roulant leurs splendides mécaniques intérieures, ils jurent leurs grands dieux qu'on ne les déplacera pas pour rien, qu'ils ont autre chose à foutre, et que si ce prof n'est pas capable de faire son métier, ce n'est pas une raison pour qu'il vous empêche de faire le vôtre... Oui, un appétit à bouffer l'Education nationale, une résolution de chef de meute aussi, touchez mon gosse pour voir, essayez un peu... Ce genre de monologues qui gonflent tant de jabots... Ils y vont, les pères... mais il faut voir dans quel état ils reviennent ! A croire qu'ils ont touché le fond des abysses. Et la tête qu'ils font à la deuxième convocation de Crastaing ! Pas une petite appréhension, non, pas de l'inquiétude vague, de la pétache métaphysique, de l'effroi sans paroles, de l'épouvante qui réveille la nuit !

Un père tétanisé, un enseignant despotique, un élève impuissant. Est-ce là une scène banale de la dramatique scolaire ? Ou une situation totalement factice, tout droit sortie de l'imagination délirante d'un romancier mal informé ? Deux choses sont au moins sûres : 1. Daniel Pennac, créateur du personnage de Crastaing dans son dernier roman « Messieurs les enfants »⁴, ne peut être soupçonné d'innocence. Professeur de français au service de l'Education nationale depuis de nombreuses années, il connaît l'école, ceux qui la font, et ceux qui - bon gré, mal gré - s'y font⁵. 2. Le rire est fils de la dérision, elle-même fille de la caricature. A la recherche de l'effet comique, l'écrivain force le trait et enfle le verbe, c'est un fait. Mais attention : la pochade n'est crédible que si elle s'inspire d'un fond de vérité. La bonne caricature déforme, elle n'invente rien. C'est le dictionnaire (Robert) qui l'affirme : elle « accentue » et « révèle » les détails déplaisants, elle n'en ajoute pas.

Dans un premier temps, que retiendrons-nous de ce pénible épisode ? Quatre éléments :

1. Que le père craint le maître, que la « pétache métaphysique » le saisit à l'idée d'une prochaine rencontre ;

¹ Proverbe chinois.

² Texte d'une intervention dans le cadre de la conférence-débat « Relations école-familles : regards pluriels » organisée par l'Association vaudoise des parents d'élèves (Groupe de Lausanne). Lausanne, 7 octobre 1997.

³ Coordonnées de l'auteur: Université de Genève, Section des sciences de l'éducation. 9, route de Drize, CH-1227 Carouge. Tél: (41-22) 705'98'46. Fax: (41-22) 705'98'28. E-mail: maulini@fapse.unige.ch

⁴ L'extrait cité figure aux pages 37-38 de l'édition originale.

⁵ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, de pères que de mères, de fils que de filles, etc.

2. Que la convocation figurant dans le « cahier de correspondance » n'est pas anodine, qu'elle suppose un problème, un dysfonctionnement, une désobéissance de l'élève Joseph ;
3. Que le père n'aurait *a priori* aucune raison de s'inquiéter, mais que sa première visite chez Crastaing l'a précipité dans d'effrayantes « abysses »;
4. Que les jugements ne sont pas à sens unique, que le papa de Joseph soupçonne les profs de ne plus connaître leur métier, de ne plus assumer leurs responsabilités, de ne « pas être foutus de faire le ménage dans leur classe ».

Admettons que la fiction s'inspire d'un fond de réalité. Et observons dans quelle mesure les relations école-familles sont ou non à « couteaux tirés ».

Une drôle de guerre...

L'école publique est une invention récente. Cela fait à peine plus de cent ans que les enfants sont scolarisés dans une institution commune, accessibles à tous, quelle que soit leur origine géographique, culturelle, religieuse ou socio-économique. Cela fait donc cent ans que se pose cette difficile question : quelle part de l'éducation des nouvelles générations revient-elle à la famille, quelle part à l'école ? Si une division du travail est utile, souhaitable, nécessaire, où fixer des « limites » entre sphère privée et instruction publique, entre éducation familiale et éducation nationale ?

Lorsqu'on interroge les parents et, surtout, les enseignants à ce propos, on est frappé par le caractère polémique, voire polémologique, de leurs réponses. Le raisonnement adopté comporte trois temps :

Premièrement, la famille et l'école doivent être considérées comme deux espaces éducatifs **juxtaposés**, l'élève passant régulièrement (et physiquement) de l'un à l'autre.

Deuxièmement, une ligne de démarcation bien visible doit signifier le moment où l'on passe d'un lieu à un autre. Cette **limite** est en général comparée à une « frontière » à ne pas franchir, une « borne » à ne pas dépasser⁶. On évoque des « territoires » à respecter, des « espaces » à préserver. La solution préconisée : « clarifier » les rôles des uns (les enseignants, l'école) et des autres (les parents, les usagers) afin d'éviter les malentendus.

Troisièmement, et comme tout n'est pas toujours clair (Maulini, 1997c), des divergences et des **conflits** se font jour. Les territoires sont menacés d'« envahissement », d'« invasion », d'« intrusion ». Il s'agit donc de les « préserver », les « protéger », les « défendre ». Lorsque la diplomatie ne suffit plus, on passe – dans les discours surtout – à son prolongement naturel : la guerre. Exagération ? Pas si l'on en juge par les déclarations des principaux intéressés. Les parents et leurs associations évoquent les « batailles », les « longs et difficiles combats » qu'ils ont menés et qu'ils mènent encore pour faire valoir leur point de vue (GAPP, 1996). Les enseignants et leurs syndicats leur renvoient la balle en dénonçant les mauvaises intentions de ceux qui « cherchent la faille » (Maulini, 1996).

⁶ Il existe quelques symboles très forts de cette délimitation. A Genève, on peut par exemple lire sur les portes des écoles publiques des inscriptions telles que : « L'accès du bâtiment scolaire est interdit au public. Les parents sont priés (...) de ne pas accompagner leurs enfants dans le bâtiment » ou « Les parents d'élèves sont informés qu'il est strictement interdit de pénétrer dans l'école pendant les heures de classe. Ils voudront bien attendre leurs enfants à l'extérieur de l'école ».

Les chercheurs se font l'écho de cette rhétorique guerrière. François Dubet (1997) parle de *paix armée* entre les familles et l'école. Bernard Favre et Cléopâtre Montandon évoquent des *stratégies défensives* (1989). Philippe Perrenoud (1987b) se demande si les deux instances ne sont pas *ennemies* autant qu'*alliées*.

Cette inflation verbale a quelque chose de troublant. Renvoie-t-elle à une réalité aussi noire, aussi lourde de préjugés, aussi saturée de rivalités ? Ou dramatise-t-elle une situation somme toute assez sereine qui, sur le terrain et au quotidien, témoigne d'une confiance et parfois même d'une indifférence réciproques ? On peut faire l'hypothèse suivante, qui reste à vérifier : les discours traduisent peut-être moins la réalité qu'ils ne la créent. Autrement dit : en attribuant aux uns et aux autres des intentions qu'ils n'ont pas, en montant quelques incidents isolés en épingle, parents et enseignants mènent peut-être une « drôle de guerre » qui consiste à dénoncer l'autre pour mieux s'en défendre. Avec le risque, non négligeable, de provoquer des conflits à force de les anticiper⁷.

Autre question : quelle place laisse la métaphore militaire aux familles qui ne luttent pas à armes égales avec l'école, celles qui n'ont ni les moyens ni l'envie de menacer l'intégrité des enseignants et des autorités scolaires ? On sait que l'homme, comme l'animal, a trois comportements possibles face au danger : se battre (résister), fuir ou se soumettre. On voit mal l'école entrer en conflit avec les familles qui choisissent l'une ou l'autre des deux dernières solutions. Au demeurant, on ne voit pas toujours ce qu'elle fait pour mieux connaître et gagner la confiance des usagers les plus éloignés de ses propres implicites culturels, de ses propres rituels, de ses propres valeurs (Bernardin, 1997 ; Hutmacher 1993, 1997 ; Maulini, 1997b ; Perrenoud, 1984, 1995).

Les relations entre l'école et les parents ne sont sans doute pas aussi acharnées que ne le laisse entendre la rhétorique. Afin d'en mieux comprendre les enjeux, j'aimerais évoquer maintenant trois des caractéristiques majeures de la collaboration parents-enseignants :

1. Le(s) **malentendu(s)** qui semble(nt) parfois parasiter la communication.
2. La(les) **mésentente(s)** qui peu(ven)t émerger lorsque des intérêts incompatibles s'affrontent.
3. Notre propension à considérer les rapports école/familles comme un **jeu à somme nulle**, un jeu dans lequel tout gain d'un participant impliquerait une perte pour l'adversaire.

Je conclurai en contestant cette dernière hypothèse. Et en rappelant les caractéristiques, mais aussi les conditions, d'une collaboration familles-école propice aux apprentissages et au développement de **tous** les enfants.

Malentendu...

Les enfants mènent une double vie : tantôt élèves de leur maître ou de leur maîtresse, tantôt fils ou fille de leurs parents.

⁷ Il n'y a bien entendu « pas de fumée sans feu ». Mais il y a peut-être aussi des pompiers pyromanes...

Durant l'année, ils passent entre 1000 et 2000 d'heures à l'école, soit 20 à 40 % de leur temps de veille⁸. Ils y sont soumis à l'autorité des enseignants et du personnel d'encadrement (surveillants, animateurs du secteur parascolaire, concierge, etc.). Ils doivent y respecter des règles de vie commune, explicites ou non. Ils y exercent, avec plus ou moins de facilité, plus ou moins de plaisir, plus ou moins de bonne volonté, leur difficile « métier d'élève » (Perrenoud, 1994).

A midi, le soir, en fin de semaine ou durant les vacances, ils retrouvent leur famille. Ils troquent alors un rôle pour un autre, passant du statut d'écopier à celui, bien distinct, de fils ou de fille. Certes, leurs familles respectives sont toutes différentes : les parents sont parfois séparés, divorcés, remariés ; la fratrie est plus ou moins nombreuse, plus ou moins solidaire ; les grands-parents, les oncles et les tantes ont parfois hérité de l'autorité parentale. Mais dans tous les cas, l'enfant qui rentre de l'école quitte l'espace public pour entrer dans un espace privé, un espace où les traditions, les rituels, les valeurs, les goûts, les normes, les obligations, les sanctions sont d'une nature différente. Plus cette différence est substantielle, plus la « distance culturelle » qui sépare les pratiques familiales des pratiques scolaires sera importante, et plus ardu sera le « grand écart » réalisé par l'enfant. Plus le fossé est large, plus le jeu du « go-between » (Perrenoud, 1997a) entre famille et école est périlleux . Et plus l'enfant sera menacé de conflit de loyauté entre des rôles trop antagonistes pour permettre leur intégration dans une structure identitaire équilibrée.

Les enfants connaissent très bien ces dilemmes. Parfois, ils en tirent profit : ils savent « jouer » un adulte contre un autre, en véritables stratégies miniatures. S'ils veulent regarder « la Guerre du Feu » à la télévision, ils diront à leurs parents que le paléolithique est actuellement au programme d'histoire, et que le maître a recommandé le visionnement du film à tous ses élèves. S'ils veulent changer de place dans la classe, ils demanderont à papa ou maman de rendre visite à l'enseignant, en arguant du fait que la cohabitation entre Jean et Martine semble perturber le travail de l'un comme de l'autre.

Il arrive que les adultes soient moins lucides. Ils ne font pas toujours l'effort de se placer « de l'autre côté de la barrière ». On reproche parfois aux enseignants de ne voir, dans l'enfant, que l'élève. Mais la réciproque est vraie. Certains parents peinent ou répugnent à considérer **leur** chérubin comme **un** parmi les 25 élèves d'une classe ou les 500 écopiers d'un établissement. Or, cette distinction est essentielle. Elle justifie à elle seule l'existence d'une institution scolaire dont la fonction est précisément de réunir des enfants tous particuliers, tous différents, dans un collectif qui les dépasse et qui les aide à construire une culture et une identité communes.

De quoi parlent enseignants et parents lorsqu'ils se rencontrent ? Sont-ils sur la même longueur d'onde ? Pour le dire très vite, ils ont toutes les raisons de se mal comprendre. Parfois, ils ne parlent pas le même langage. Et souvent, ils ne parlent même pas **de la même chose**. Observons tour à tour quelques caractéristiques de ce malentendu collectif.

Un lieu commun : le « bien des enfants »

A quoi devraient servir les relations familles-école ? Lorsque Cléopâtre Montandon et moi-même avons posé cette question aux directeurs d'établissements du canton de Vaud, nous avons obtenu cette double réponse : en premier lieu, à l'« épanouissement de l'enfant »

⁸ A quatorze heures de veille par jour (et en moyenne), l'année civile compte un peu plus de 5000 heures. A Genève, une semaine d'école compte 24 heures. Pour les enfants qui fréquentent le parascolaire, cette durée peut monter jusqu'à 44 heures. Comme l'année scolaire compte 40 semaines, les enfants passent 40x24 (=960) heures au minimum, 40x44 (=1760) heures au maximum dans l'école. En rapportant ces chiffres aux 5000 heures de veille, on obtient la fourchette indiquée : entre 20 et 40 % du temps disponible est passé à l'école.

et aux « apprentissages de tous les élèves ». Tout le monde, sans doute, approuvera. Se posent dès lors deux questions :

1. Qu'est-ce qu'un enfant « épanoui », quels sont les apprentissages utiles à son harmonieux développement ?
2. Une fois l'objectif défini, comment l'atteindre ?

Inutile de dire que ces deux questions ont divisé, divisent et diviseront encore de nombreuses générations d'adultes, enseignants et parents confondus. Les uns souhaitent s'en tenir aux compétences de base (lire, écrire, compter). D'autres aimeraient en atténuer l'importance au profit de l'éducation artistique et corporelle. Certains ne jurent que par l'anglais. D'autres préfèrent l'allemand, le latin ou le grec ancien. On milite tantôt pour une école plus rigoureuse, plus démocratique, plus ouverte, plus tolérante, plus exigeante. On veut y faire entrer les technologies nouvelles, l'histoire des religions ou la gastronomie. Sans renoncer à quoi que ce soit en échange.

Le « bien des enfants », tout le monde ne pense qu'à ça. Certes, quelques lobbies l'évoquent pour mieux défendre des intérêts égoïstes. Mais la mauvaise foi n'est pas la règle. C'est le plus souvent pour des motifs généreux que la « guerre scolaire » est déclarée. Au nom de l'héritage républicain, les uns demandent aux familles de « confier » (en toute « confiance ») leurs enfants aux instituteurs et aux institutrices chargés de les intégrer dans l'espace public de la classe. Au nom de la liberté et des droits des individus, d'autres revendiquent l'accès facilité aux écoles privées ou à ce que les Anglais et les Américains appellent le « home-schooling ».

Les enfants seront-ils plus réjouis et plus compétents si l'école se calfeutre ou si elle s'ouvre sur l'extérieur ? Ni l'un ni l'autre, répondent Philippe Meirieu et Marc Guiraud (1997, p.113) :

D'un côté, certains veulent transformer l'école en « sanctuaire ». De l'autre, on trouve les partisans de « l'école ouverte sur la société ». Renvoyons dos à dos esprits mesquins et rêveurs naïfs. Ouvrir l'école à tous les vents serait irresponsable. Professeurs et élèves s'y enrhumeraient, les courants d'air balaieraient la réflexion, les tourbillons empêcheraient l'étude. Mais confiner l'école, c'est l'asphyxier. (...) On ne peut pas placer l'école sous une bulle stérile pour la protéger de tous les problèmes de la société.

Sur les fins comme sur les moyens, la polémique fait rage. Elle démontre que le « bien des enfants » n'est qu'une fausse évidence, un lieu commun. Un lieu que chacun rêve peut-être d'occuper, mais en y installant son propre mobilier.

Mon enfant, mes élèves : une question d'espace

Les parents et les enseignants ne sont pas aux prises avec les mêmes **espaces**. La cellule familiale n'est pas la classe, encore moins l'établissement ou le système scolaires. Et cette différence d'échelle n'est pas anodine.

Dans nos sociétés, les parents ont en général deux enfants, parfois plus, souvent moins. Les maîtres ont, dans leur classe, 20, 25, 30 élèves à charge. Les directeurs ou les inspecteurs plusieurs centaines. Cette différence arithmétique a plusieurs conséquences :

1. Les contraintes et les ambitions du maître ne sont pas celles du père ou de la mère. On ne fait pas avec 25 enfants ce que l'on fait avec 2 ou 3.
2. La disproportion peut être vécue et analysée négativement : on dira alors que, dans la classe, chaque enfant ne reçoit qu'un 25^e de l'attention reçue à la maison.

3. Mais la même différence peut être positivée : c'est souvent parce qu'il est, à l'école, un parmi d'autres que l'élève y développera mieux qu'à la maison des compétences et des attitudes nouvelles : indépendance, débrouillardise, autonomie, amitié, solidarité, etc.
4. Au total, les parents et l'enseignant regardent les mêmes enfants, mais ils ne voient pas tous la même chose.

Lorsqu'un parent juge l'école, il le fait en pensant d'abord à son/ses enfant/s. Au risque de trop généraliser. « Mon fils déteste la rythmique, pourquoi ne pas la supprimer ? » « Ma fille n'aime pas sa maîtresse, pourquoi ne pas licencier l'une ou déplacer l'autre ? » « Nous mangeons chaque jour en famille, pourquoi ne pas allonger la pause de midi ? » De telles propositions sont recevables si elles expriment **un** avis parmi d'autres. Elles sont plus ambiguës lorsqu'elles prétendent définir une norme valable pour la majorité ou même l'ensemble des familles.

Les enseignants et les autorités scolaires doivent composer avec la multitude des demandes familiales. Modifier l'horaire scolaire, rénover l'enseignement du français, créer des cycles d'apprentissages, renoncer aux notes, autant d'innovations qui ne provoqueront jamais l'unanimité des usagers (pas plus que des enseignants d'ailleurs). A un niveau plus local, un maître peut-il « convenir » à tous ses élèves et, surtout, à tous leurs parents ? Certains le souhaiteraient « strict », « exigeant », « sévère ». D'autres le préféreraient « tolérant », « affectueux », « cool ». Difficile, dans ces conditions, de cumuler toutes les vertus. Impossible, en tout cas, de donner des notes à Robert et de n'en point donner à Marc sous prétexte que leurs parents divergent dans leurs attentes.

Mais attention : si certains parents cèdent à l'égoïsme ou à l'égoïsme, l'école tombe parfois dans le travers inverse. Sous prétexte d'accorder la même attention à tous les élèves, quelle que soit leur origine familiale, elle pêche souvent par « indifférence aux différences ». En imposant aux élèves et à leurs familles un modèle culturel unique, et en privant certains des moyens d'y accéder, elle fabrique de l'échec scolaire en même temps qu'elle le légitime (Perrenoud, 1984 ; Hutmacher, 1993). Permettre aux demandes familiales de mieux s'exprimer aurait au moins deux avantages : 1. Confronter les parents à la diversité de leurs attentes, les inciter à relativiser leurs points de vue personnels ; 2. Mieux comprendre les familles les plus éloignées de l'école, afin de promouvoir des changements qui évitent de les marginaliser davantage (Hutmacher, 1997 ; Maulini, 1997b).

« Une école une et diverse » ; voilà un beau slogan. Mais difficile à mettre en œuvre au quotidien. Comment en effet construire de l'unité dans la diversité quand la définition même de l'unité (et de l'universalité) est... diverse ?

Des résultats, s-v-p : une question de temps

Les parents et les enseignants ne partagent ni ne scrutent le même espace. Mais leurs calendriers, leurs échéances, en bref leurs **temps** respectifs ne sont pas non plus identiques.

Lorsqu'on devient parent, c'est pour la vie. Les pères et les mères ont suivi le développement de leurs enfants depuis leur plus jeune âge et se préoccupent de leur avenir à long terme. Les enseignants ne travaillent pas avec les mêmes délais : ils accompagnent chaque élève durant une période relativement courte (quelques années, parfois une seule⁹), puis le « transmettent » à un collègue.

⁹ Sans parler des maîtres spécialistes qui, dans l'enseignement secondaire surtout, mais dans le primaire aussi, ne côtoient qu'une « partie » de l'enfant. Dans le pire des cas, le maître de mathématique ne s'intéressera qu'à son cortex frontal, la maîtresse d'allemand à son aire de Broca et le maître d'éducation physique à ses muscles...

D'un autre côté, l'école se transforme lentement. La plus petite innovation demande souvent des mois ou des années de discussion, de négociation, de diffusion. La taille de l'institution, la multitude des partenaires à consulter, les lourdeurs administratives concourent à l'inertie du système. N'importe quelle PME, si elle en ressent le besoin, est aujourd'hui connectée sur l'Internet. Tel n'est pas le cas des écoles primaires.

Les mutations sont encore moins évidentes lorsqu'elles touchent à des phénomènes plus subtiles, dépendant des représentations, des jugements, des convictions des enseignants. Renoncer aux notes au profit d'une évaluation formative, passer de la « liste de mots » à un apprentissage de l'orthographe « en situation », supprimer le redoublement : autant de longues marches dont le premier pas reste à faire dans bien des endroits.

Les enseignants et les parents diffèrent donc deux fois dans leur rapport au temps. Dans le contact avec les enfants, la famille travaille à long terme, les enseignants à plus court terme. En matière de politique scolaire, c'est l'inverse : les enseignants se projettent à plus ou moins longue échéance là où les usagers veulent des résultats immédiats. Autrement dit, et pour schématiser, les maîtres prennent du temps et se préoccupent d'une vaste population d'enfants, alors que les pères et les mères se soucient de leurs enfants et ne veulent pas attendre. Sans que l'on puisse d'ailleurs le leur reprocher. Si un élève doit refaire sa cinquième, on ne rassurera pas ses parents en leur promettant un assouplissement des procédures de sélection pour 2010.

Le dialogue par délégation subit ces contraintes de plein fouet. Un enseignant peut passer plusieurs décennies dans la même école. La durée de vie du parent d'élève est beaucoup plus courte (8-10 ans au maximum, moins d'1 année au minimum). Lorsqu'un père ou une mère s'implique dans l'Association de parents d'élèves du quartier, ses enfants ont déjà bien entamé leur scolarité. En quittant l'école (pour passer dans le secondaire ou pour déménager), ils entraîneront leurs parents avec eux. De quoi décapiter régulièrement les Associations. De quoi décourager les enseignants, condamnés à hisser sans cesse un rocher du partenariat qui ne cesse de dégringoler.

Connaissances, compétences, amour

Les instituteurs et les institutrices sont des professionnels, aux capacités certifiées dans un domaine particulier ; l'enseignement. Les parents sont, par définition, des « amateurs » de l'éducation (sauf lorsqu'ils sont eux-mêmes instituteurs ou professeurs ; Maulini, 1997a). Ils improvisent le plus souvent sur le tas, même si les « écoles de parents » et une littérature psycho-pédagogique très en vogue leur offrent des ressources. Le « métier de parent » (Vellas, 1994) est tous les jours plus complexe, mais il ne s'enseigne dans aucun institut de formation.

Lorsqu'ils sont interpellés par tel ou tel citoyen, les enseignants s'abritent souvent derrière l'étendard de leurs compétences professionnelles. « Laissez-nous faire, faites-nous confiance, nous sommes les professionnels, nous connaissons l'école, bien mieux que des parents obnubilés par leur propre expérience d'élève, nécessairement partielle et partielle », tel est, en substance, le message délivré aux parents. En réponse, certaines familles leur déniaient cette expertise. Si elles en avaient le loisir et le courage, elles feraient – de leur point de vue - aussi bien qu'un maître consciencieux. Avec au moins trois atouts supplémentaires : 1. Une meilleure connaissance de l'enfant. 2. Davantage d'amour. 3. Davantage de réalisme face aux dures réalités du monde économique.

Selon Alain, l'école républicaine est un espace de *justice* où l'on se passe d'*aimer*. Dans la famille règneraient au contraire l'affection, la complicité, la proximité, mais également la violence de l'arbitraire. Aujourd'hui, la distinction n'est peut-être pas aussi tranchée. Mais

elle reste d'actualité. Un instituteur ne touche pas un élève comme le ferait un père. Pour preuve : les débats suscités par l'implication d'enseignants dans de récentes affaires de mauvais traitements ou de pédophilie.

J'instruis, tu éduques

La vie d'un enfant ne se résume pas à son travail scolaire. Les parents le savent bien qui doivent pourvoir à l'ensemble de ses besoins : se nourrir, s'habiller, être en bonne santé ; mais aussi s'amuser, s'instruire, se sentir aimé et protégé, etc. L'école et les enseignants ne sont pas insensibles à l'équilibre général des enfants. Mais leur mission n'en demeure pas moins spécifique : s'ils éduquent, c'est par le biais de l'instruction (Develay, 1996 ; Meirieu, 1996).

Certains enseignants vont jusqu'à préconiser une pédagogie qui ne s'adresserait qu'à la part « raisonnable » de l'enfant, une pédagogie qui dissoudrait les atavismes, les particularismes, les intégrismes en les ignorant. Pour ces partisans d'une école consacrée d'abord à *l'instruction, toute l'instruction, rien que l'instruction*, l'élève ressent un *grand soulagement* à n'être, en classe, *qu'un élève* (Sallenave, 1997). Il y dépose une partie de son fardeau familial, il y respire un air nouveau, il y gagne en liberté et en autonomie. Durant la leçon, Carlos, Sonia et Yves ne sont plus, *stricto sensu*, des enfants : en écoutant (ou non) le maître, en répondant (ou non) à ses questions, ils jouent d'abord leur rôle d'élève. Certains participent, d'autres pas ; certains réussissent, d'autres échouent. Mais aucun (ou presque) n'est **totale**ment impliqué dans l'activité. Les convictions les plus intimes, les sentiments les plus authentiques demeurent du domaine privé. L'enseignant doit d'ailleurs « garantir le respect des convictions politiques et confessionnelles des élèves » (Règlement genevois de l'enseignement primaire). Les parents, eux, ne sont pas soumis à cette obligation. Heureusement. Où donc les enfants puiseraient-ils leurs convictions morales si ce n'est dans leur famille ?

Si l'école doit « compléter l'action éducative de la famille » (Loi genevoise sur l'instruction publique), reste donc à définir la nature du « complétant » (l'action de l'école) et, en amont, du « complété » (l'action de la famille). Or, on sait que ni l'un ni l'autre ne font l'unanimité et que la recherche éperdue d'une « clarification » nous entraîne dans des impasses (Maulini, 1997c).

Les familles sont entrées dans l'école...

François de Closets (1996, p.290) prétend que *ce ne sont plus les enfants qui vont à l'école, mais les familles*. Avec d'autres, il dénonce une dérive utilitariste qui verrait des parents obnubilés par les diplômes développer des stratégies de plus en plus sophistiquées pour assurer la « réussite » scolaire (et sociale) de leurs enfants. A un point tel que *ce qui doit rester, quand on a tout oublié, ce n'est plus la culture, mais le diplôme* (ibid., p.296).

Cette immixtion n'est que la pointe de l'iceberg. En réalité, les familles sont assises de toute éternité dans les salles de classe. Certes, physiquement, papa et maman sont priés de « ne pas accompagner leurs enfants dans le bâtiment » (cf : note de bas de page n°6). Mais en fait, ils sont omniprésents. Car les élèves ne déposent pas leur « habitus », autrement dit leur mode de penser, de juger, d'agir, de rêver et d'aimer, à l'entrée de la classe. En entrant dans l'école, ils y importent leur vie privée¹⁰.

¹⁰ Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que l'inverse est vrai : l'école pénètre dans les familles, les devoirs à domicile n'étant, là aussi, que la partie la plus spectaculaire d'une large intrication (voir : Perrenoud, 1987b).

Ces « intrusions » sont parfois spectaculaires : Igor refusera par exemple de participer à la kermesse de l'école car ses parents sont Témoins de Jéhova. Claire viendra confier à sa maîtresse qu'elle subit chez elle des traitements inhumains. Mais la plupart du temps, les phénomènes sont plus ténus, plus fugaces, plus insaisissables. Comment Paolo pourra-t-il s'impliquer dans l'apprentissage de la lecture ? Ses parents sont analphabètes et le petit garçon a peur d'en savoir très vite plus qu'eux. Comment Marie ferait-elle preuve de fair-play durant le tournoi de basket-ball ? Son père lui a appris que, si elle désire devenir championne de tennis, elle doit entrer sur le court en détestant son adversaire.

Le « rapport au savoir », le rapport à l'apprentissage, le rapport à l'école se construisent d'abord dans la famille (Charlot, 1997). L'enfant ne se mobilisera pleinement dans le travail scolaire qu'à une triple condition : 1. Que l'enfant s'autorise à grandir, à changer, à devenir un autre. 2. Que ses parents l'y autorisent. 3. Qu'en retour, il autorise ses parents à demeurer ce qu'ils sont (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Rochex, 1994, 1995). L'expérience familiale des enfants ne se situe donc pas à la marge de leur expérience scolaire. Elle la traverse de part en part.

L'enseignant est confronté à cette évidence paradoxale : les familles sont d'abord **dans** l'école avant d'être à sa périphérie. Elles sont au cœur des savoirs, des apprentissages, des réussites et des échecs. Il serait donc dangereux de ne penser le rapport école-familles qu'en terme de politique extérieure. Dans la république scolaire, les relations familles-école relèvent autant du Ministère de l'Intérieur que des Affaires étrangères. Or, on ne juge souvent les enseignants que sur la seconde moitié du défi. La plus spectaculaire, la plus visible, la plus « payante » peut-être. Mais peut-être pas la plus substantielle.

Une école de classe ?

On l'a vu plus haut, l'institution scolaire est « une » là où les familles sont multiples. Cette caractéristique l'oblige à composer avec des attentes diverses, parfois contradictoires. Dans nos sociétés de plus en plus atomisées, « babélisées », elle est souvent le dernier endroit où tisser du lien entre individus et entre communautés (Bruckner, 1994 ; Meirieu, 1996). C'est en faisant converger tous les enfants vers des savoirs et des compétences partagés qu'elle assumera son rôle de carrefour social.

Il faut pourtant le répéter : la culture scolaire, ses programmes, ses normes, ses traditions ne sont pas universels. Ils ne sont pas « sociologiquement neutres ». Ils sont en phase avec les valeurs et le mode de vie de certaines familles, ils rompent avec d'autres (Bernardin, 1997 ; Hutmacher, 1993 ; Lahire, 1995 ; Perrenoud, 1984, 1995).

L'école est une énorme institution. Si elle reste assez homogène, c'est un peu grâce (ou à cause) d'une administration centralisée qui empêche chaque maître de jouer en solo. Mais c'est surtout parce que l'orchestration des partitions individuelles bénéficie d'un énorme atout : tous les instrumentistes jouent dans la même tonalité. Autrement dit : c'est parce que les enseignants et les enseignantes partagent *grosso modo* la même philosophie, les mêmes principes, les mêmes comportements (ceux des classes moyennes scolarisées, pour le dire vite) que le « métier d'élève » est à peu près identique (toutes proportions gardées) à Morges, à Yverdon, à Brest ou à Chicoutimi.

Cette relative homogénéité a une conséquence : les familles sont toutes égales devant l'école, mais certaines sont plus égales que d'autres. En premier lieu, elles diffèrent dans la manière dont elles comprennent (ou ne comprennent pas) et approuvent (ou n'approuvent pas) les politiques scolaires et les pratiques pédagogiques. Si *malentendu* il y a entre l'école et les familles (Dubet, 1997), force est d'admettre qu'il n'est pas démocratiquement partagé.

...ou mésestante ?

« Tu me parles, **je ne t'entends pas**. C'est-à-dire : je ne te comprends pas ; ce que tu dis me dépasse, m'échappe. Je fais de mon mieux, nous faisons de notre mieux, mais nous n'y pouvons rien : le **malentendu** s'est installé. Il faudra reformuler, préciser, clarifier. Au bout du compte, le malentendu sera sans doute levé. »

Mais aussi : « Si **nous ne nous entendons pas**, pourquoi me parlerais-tu ? Nous nous sommes déjà expliqués sur ce point, nous nous sommes compris, mais sans tomber d'accord. Nous divergeons sur le fond, il faut en prendre acte : il ne s'agit plus de malentendu, mais de **mésestante**. Dans ces conditions, rien ne sert de détailler, de justifier, de convaincre. Il s'agit de négocier un arrangement acceptable. »

Du verbe « entendre » découlent ces deux substantifs : « malentendu » et « mésestante ». Dans le premier cas, les acteurs sont supposés désintéressés, bienveillants, conciliants. Nous pourrions parler d'un **paradigme « altruiste »**. Dans le second cas, les acteurs peuvent se montrer égoïstes, rusés, obstinés. Nous parlerons alors d'un **paradigme « stratégique »**. Certes, à chaque fois, « on ne s'entend pas ». Mais l'incompréhension n'est ni de même nature, ni de même origine.

Nous nous sommes tenus jusqu'ici au premier des deux paradigmes. Nous avons montré que les enseignants et les parents, quelle que soit la nature de leurs intentions réciproques, ont de nombreuses raisons de mal se comprendre. Mais doit-on en rester là ? Ou doit-on admettre que le malentendu est souvent la version euphémisée d'un conflit d'intérêts, d'une mésestante ?

Mauvaise volonté

Rappelons une banalité : on peut certes rêver d'une communication transparente entre enseignants et parents ; cela n'enlève rien au fait que leurs intérêts sont parfois différents, ou même contradictoires. Dans ce cas, on reprochera au partenaire, non pas son incompréhension, mais sa mauvaise volonté, son insolence ou son abdication. C'est en tout cas l'avis de notre ami Crastaing :

La vérité, c'est que la famille est une espèce en voie de disparition ! On nous serine la perte des valeurs familiales. Des blagues ! C'est la famille elle-même qui a disparu ! Dissoute toute entière par les enzymes médiatiques. La télévision fabrique de la génération spontanée et vous êtes le désastreux produit de cette manufacture !

Vieux refrain, en vérité. A Genève, les rapports de fin d'année de l'Ecole supérieure de jeunes filles développaient avant-guerre la même argumentation, la télévision en moins mais les mondanités en plus :

Le vent actuel souffle à l'indépendance, nos élèves suivent le courant, mais il leur arrive de manquer de tact. Deux élèves ont cru se rendre très intéressantes en s'obstinant dans leur déplorable habitude de maquiller leur visage. L'école reste impuissante si les parents eux-mêmes n'interdisent pas cette ridicule pratique (rapport de 1921).

Les parents autorisent beaucoup trop facilement leurs jeunes filles à ne pas venir en classe pour un mal de tête ou pour fatigue après une soirée mondaine. C'est la faiblesse des parents et une tolérance trop large de leur part qui semblent être les causes du relâchement moral des élèves (rapport de 1935).

Quand les familles ne « démissionnent » pas, elles « s'immiscent ». Quand elles ne « fuient » pas, elles font « intrusion ». Du point de vue d'un enseignant mal luné, les deux attitudes sont condamnables : dans un cas, les parents « n'éduquent pas assez leurs enfants » ;

dans l'autre, ils prétendent se substituer aux maîtres. A chaque fois, ils rendent l'enseignement impossible.

Consommer l'école

Dans les sociétés modernes, les enfants sont de plus en plus rares à hériter d'un patrimoine foncier, immobilier ou financier. Leurs parents n'ont qu'une chose à leur transmettre : leur « capital culturel », c'est-à-dire leurs connaissances, leurs valeurs, leurs projets, ou encore leur « niveau d'instruction ». Mais cette transmission est indirecte. Ce n'est qu'en se mobilisant pour transformer ce capital en réussite scolaire que les « héritiers » pourront hériter (Bourdieu & Passeron, 1964 ; De Singly, 1997).

Dans ces conditions, et comme le dénonçait tout à l'heure De Closets, les familles entretiennent un rapport de plus en plus stratégique à l'institution scolaire. La crise économique, le chômage, l'incertitude face à l'avenir, autant de facteurs qui incitent les parents à tout miser sur l'école et ses diplômes. Certes, ces derniers perdent peu à peu de leur valeur marchande et de leur prestige. Mais le paradoxe est là : de moins en moins suffisants pour entrer sur le marché du travail, les diplômes sont plus que jamais nécessaires.

En véritables « consommateurs d'école » (Ballion, 1982 ; De Closets, 1996), les usagers demandent désormais des comptes aux enseignants. En cas d'insatisfaction chronique, et en fonction de leurs moyens, ils pourront faire appel à l'autorité hiérarchique, exiger un déplacement (de l'élève ou de l'enseignant), déménager eux-mêmes ou s'orienter vers l'enseignement privé. Certains pensent qu'il faut aller plus loin, et offrir à chaque famille une « chèque éducatif », charge aux parents de sélectionner l'école qui conviendra le mieux à leurs enfants.

Les enseignants n'ont pas ces libertés. Ils sont les employés d'une entreprise publique plus ou moins centralisée. Ils sont soumis à un cahier des charges, à un plan d'études, à des directives administratives qu'ils n'approuvent pas toujours. Ils relaient (plus ou moins fidèlement) des décisions qui ne sont pas les leurs. Ils sont des « agents » de l'Etat et, à ce titre, au service d'une collectivité dont ils doivent préserver les intérêts. Or, l'intérêt du canton de Vaud n'est pas la somme des intérêts individuels de chaque Vaudois.

Les enseignants auraient beau jeu de critiquer la course aux diplômes et le consumérisme scolaire. En fait, ils sont en partie responsables de cette logique « utilitariste ». En proposant aux élèves des savoirs atomisés, décontextualisés, lyophilisés, les programmes ne donnent pas toujours sens au travail scolaire (Develay, 1996 ; Perrenoud, 1994 ; Rochex, 1995 ; Vellas, 1996). Ensuite, les enfants d'enseignants sont les premiers à faire d'une pierre deux coups : leur rapport au savoir est si peu mercantile, leur curiosité est tellement « gratuite » - et ces attitudes sont tellement appréciées par leurs instituteurs - qu'ils en tirent finalement profit pour... réussir à l'école. Comme le dit le sociologue François Dubet (1997, p.23), *les parents des classes des moyennes partagent une des croyances centrales de l'école et des enseignants : non seulement la performance et l'épanouissement ne sont pas contradictoires, mais ils s'étaient mutuellement, car plus un élève est épanoui, plus il est efficace*

En fait, il faut plutôt admettre que **tous** les acteurs, enseignants et parents, sont (partiellement) rationnels dans leurs choix et dans leurs revendications (Crozier & Friedberg, 1977). Et qu'une stratégie basée uniquement sur l'information et la persuasion (« tu ne comprends pas, je t'explique ; tu contestes, je te convaincs ») est insuffisante. S'il n'est pas question de nier l'utilité d'une *meilleure visibilité et lisibilité des activités scolaires* (Bernardin, 1997), on ne saurait s'en satisfaire.

J'ai montré ailleurs que la plupart des textes officiels se contentent de promouvoir l'information en direction des parents (Maulini, 1996, 1997b). Cette conception unilatérale du dialogue et de la collaboration a deux conséquences :

1. Elle disqualifie les familles qui, envers et contre tout, s'« obstinent » à contester le point de vue de l'école.
2. Elle enferme les enseignants et les autorités scolaires dans une logique infernale, une fuite en avant vers l'ultime (mais insaisissable) clarification (Maulini, 1997c).

La dernière initiative genevoise s'inscrit dans cette tension : elle propose d'« ouvrir le dialogue », mais avec prudence. Une affiche interactive placardée dès cette année dans toutes les écoles invite en effet les parents à *faire part de leurs préoccupations et de leurs idées afin d'améliorer la communication entre les familles et l'école*. L'objectif : permettre aux parents de *mieux comprendre ce que fait l'école* et de *mieux connaître les programmes*. Deux questions sont donc posées : 1. D'où proviendront les avis exprimés, de quels groupes de parents ? 2. Que fera-t-on du matériau récolté ? Renseignera-t-on les parents, afin qu'ils « connaissent » et « comprennent » mieux une école omnisciente ? Ou s'inspirera-t-on des avis recueillis pour réorienter, le cas échéant, les politiques et les pratiques pédagogiques ?¹¹

La collaboration parents-enseignants : jeu à somme nulle ?

Récapitulons : Si l'on en croit leur vocabulaire, parents et enseignants sont en guerre ou, à tout le moins, en conflit. Un conflit qui trouverait sa source dans des quiproquos (le « malentendu »), mais aussi dans le télescopage de stratégies inconciliables (la « mésentente »). Or, l'école fait beaucoup d'efforts pour mieux informer les usagers. Qui demandent plutôt qu'on les écoute.

La situation est évidemment différente d'un canton à l'autre, d'un établissement, voire d'une classe à l'autre. Mais elle se heurte partout aux mêmes dilemmes : comment émanciper l'enfant sans le confisquer à sa famille, comment prendre en compte les différences sans les figer, comment ouvrir l'école sans la faire exploser (Maulini, 1997c ; Meirieu & Guiraud, 1997).

Du côté des enseignants, de nombreuses entreprises sont possibles pour mieux articuler éducation familiale et éducation scolaire. J'en énumère ailleurs quelques axes de travail qui me semblent importants (Maulini, 1997b, p.15) :

- *la prise de conscience, par les enseignants et les autorités scolaires, de l'inéluctable asymétrie des responsabilités, asymétrie qui les oblige à prendre l'initiative du dialogue, sans « renvoyer la balle » dans le camp des parents ;*
- *une indispensable « différenciation de plus », à savoir une politique d'information et de concertation orientée en priorité vers les familles les plus éloignées de l'école ;*
- *un dialogue plus équilibré, qui fasse de l'école à la fois un émetteur et un récepteur d'informations et lui permette ainsi, non seulement de « convaincre » ses usagers (au moyen de revues, de brochures, d'entretiens et de réunions d'information), mais aussi de mieux les connaître et les comprendre ;*

¹¹ Evidemment, l'un n'exclut pas l'autre. Mais là n'est pas la question. La question est plutôt : quelle serait la plus forte pente ?

- une « sereine professionnalisation », qui permette aux enseignants de mobiliser leurs compétences, moins pour « clouer le bec » des parents que pour tirer profit de leurs questions et de leurs suggestions ;
- l'aménagement d'espaces communs, de structures permanentes de concertation et de dialogue qui évitent de réagir au coup par coup.

Les parents et leurs associations représentatives sont, nous l'avons vu, dans une autre situation. Ce qui ne saurait les dédouaner. On peut au contraire attendre d'associations responsables qu'elles s'efforcent :

- d'assumer leur **part d'initiative** dans le dialogue et la collaboration, sans attendre la balle que leur enverraient les enseignants ;
- de situer l'expérience personnelle de chaque parent et de chaque enfant dans un **espace plus large** et sur un **temps plus long** ;
- de se faire les porte-parole fidèle de la **majorité silencieuse**, celle qui s'éloigne de l'école à mesure qu'elle y vit des échecs.

En fin de compte, il est essentiel d'admettre, dans un camp comme dans l'autre, trois vérités contre-intuitives, véritables conditions d'une bonne collaboration.

Première condition : il faut renoncer à raisonner en termes de partage, de frontière, de clivage. Et assumer une **superposition** partielle des rôles. Si Raoul frappe ses camarades avant de leur parler et ne comprend rien aux diagrammes de Venn, inutile de renvoyer le premier problème à ses parents et le second à son maître. La brutalité de Raoul, ses difficultés en mathématique sont du ressort de sa famille **et** de son maître. Chacun à sa façon, avec ses propres moyens et selon ses propres prérogatives, a un rôle complémentaire à jouer. D'ailleurs, les diagrammes de Venn et le théorème de Pythagore ne sont pas sans rapport avec la violence physique. Comme l'affirment des pédagogues comme Michel Develay et Philippe Meirieu, apprendre les mathématiques, c'est apprendre que celui qui crie le plus fort n'a pas toujours raison¹².

Deuxième condition : il faut cesser de considérer la collaboration école-familles comme un jeu à somme nulle, un jeu dans lequel A perd obligatoirement ce que gagne B¹³. Lorsque des parents, un enfant et un enseignant dialoguent autour d'un dossier d'évaluation, lorsqu'ils font un bilan des apprentissages effectués et réfléchissent ensemble aux marges de progression envisageables, il peuvent tous y trouver leur compte (Bonaiti & Cochet, 1996). Il n'est pas nécessaire que l'avis de l'une des parties triomphe au détriment des deux autres. Dans un **jeu à somme non nulle**, tout le monde peut gagner. Mais pas d'angélisme : toutes les divergences ne seront pas levées. L'enjeu est plutôt le suivant : à quel moment les partenaires ont-ils davantage intérêt à collaborer qu'à s'affronter ?

Troisième condition : il faut envisager le dialogue et la collaboration comme des **constructions permanentes** (Ballion, 1984 ; Maulini, 1997c). Il est illusoire de penser qu'une franche explication entraînera la disparition de toutes les zones d'ombres, de toutes les incertitudes, de tous les malentendus, de tous les conflits. On peut toujours rêver de

¹² Encore faut-il préciser **comment** on enseigne l'algèbre et le théorème de Thalès : *Il y a une manière de découvrir les mathématiques qui contribue à construire la guerre et une autre qui prépare la guerre* (Meirieu & Guiraud, 1997, p.110).

¹³ Dans le jeu à somme nulle, les gains de A et les gains de B égalent zéro. Exemple : si la Juventus gagne le match de football, l'Inter le perd. Si Georges gagne la partie de poker, Sam et Tim la perdent. Si les Etats-Unis gagnent la Guerre du Golfe, l'Irak la perd (si les parents gagnent la « guerre scolaire », les enseignants la perdent...). Dans un jeu à somme non nulle, tout le monde peut gagner : si le chef de course a bien lu la carte, si les alpinistes sont bien entraînés, si les sherpas sont motivés, si la cordée est bien organisée et solidaire, tous parviendront au sommet. Dans le cas contraire, tous échoueront.

lendemain qui chantent, et exhorter l'autre à davantage d'ouverture, de confiance, de pugnacité. Il serait plus réaliste, et sans doute plus efficace, d'admettre l'existence de désaccords et d'aménager des moments et des espaces pour en parler. Au niveau de la classe, de l'établissement et du système scolaire.

Si l'on admet ces trois conditions, il y a fort à parier que des réalisations suivront. L'école ne peut et ne doit sans doute pas s'aligner sur les exigences des usagers, comme une fabrique de savonnettes qui substituerait la lavande au jasmin pour « s'adapter à la demande du marché ». Mais elle ne peut pas non plus, sous ce prétexte, évincer les familles de la scène scolaire. En se crispant sur des positions rigides, elle ne fera qu'entériner le *statu quo*. Un *statu quo* qui irrite les familles les plus entreprenantes. Mais un *statu quo* qui, surtout, pénalise les autres.

Si l'ouverture de l'école est une ouverture maîtrisée, négociée, orientée vers les apprentissages de **tous** les élèves (en particulier ceux qui sont les plus éloignés des attentes de l'école), elle ne fera que renforcer l'institution. Comme dit le proverbe chinois : *La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte.*

Post-scriptum :

Interface entre la famille et l'école, l'enfant est l'élément neutre de ce texte. Il s'agit donc de préciser trois choses :

1. C'est par souci de ne pas allonger le propos que je m'en suis tenu aux relations entre parents et enseignants (ce que suggérerait le titre).
2. Le troisième sommet du triangle (l'enfant) peut beaucoup contribuer à éloigner ou, au contraire, rapprocher les deux autres. Par exemple, lorsque les parents sont invités à l'école, non par l'enseignant, mais par les enfants eux-mêmes. La pédagogie de projet peut provoquer ce type de dynamique : la communication finale (exposition, spectacle, conférence, etc.) fait souvent la fierté des élèves. Ils mettront d'autant plus d'ardeur à y convier leurs parents. De façon plus générale, une activité qui « fait sens » sera peut-être discutée à la maison. Les fiches de mathématiques ou les dictées à trous sont moins propices au dialogue familial.
3. Les enseignants et les parents s'entendent souvent mieux qu'on ne le pense. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne le contrôle des enfants. Devoirs à domicile, lutte contre l'absentéisme, le tabagisme, l'alcoolisme, etc. : autant de terrains qui voient les adultes s'allier, au détriment des enfants et des adolescents transformés en « dindons de la farce ». L'enfant bien entouré, bien encadré, est parfois un *enfant prisonnier*, un *enfant embastillé* (Montandon, 1996a). D'ailleurs - et puisque nous avons commencé avec la sociologie de Pennac - pourquoi ne pas finir avec elle :

Bien sûr, école et famille se livrent bataille en apparence, le prof vilipende les géniteurs et le père jure ses grands dieux qu'il ne veut plus entendre parler de Crastaing, mais on s'allie en douce, on traite en sous-main, on donne le feu vert à la punition, on aide même le prof à concevoir le sujet de la rédaction (Messieurs les enfants : p.183-184).

Références bibliographiques

- Ballion, Robert (1982). *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*. Paris, Stock/Laurence Pernoud.
- Ballion, Robert (1984). Des rapports à construire, in : *Le groupe familial*, 105, p.77-86.
- Bernardin, Jacques (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris, Retz.
- Bonaiti-Dugerdil, Simone; Cochet Kaeser, Florence (1996). *Pratiques en évaluation : quelle communication famille-école ?* Université de Genève (mémoire de licence).
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Minuit.
- Bruckner, Pascal (1994). *Le vertige de Babel. Cosmopolitisme et mondialisme*, in : Arléa.
- Charlot, Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Charlot, Bernard; Bautier, Elisabeth; Rochex, Jean-Yves (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- Crozier, Michel; Friedberg, Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.
- De Closets, François (1996). *Le bonheur d'apprendre... et comment on l'assassine*. Paris, Seuil.
- Derouet, Jean-Louis (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié.
- De Singly, François (1997). La mobilisation familiale pour le capital scolaire, in : Dubet, François (dir.). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris, Textuel, p.45-58.
- Develay, Michel (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF.
- Dubet, François (dir.) (1997). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris, Textuel.
- Dubet, François; Martucelli, Danilo (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.
- Ecole et familles (1995). *Cahiers pédagogiques*, n°339.
- Favre, Bernard; Montandon, Cléopâtre (1989). *Les parents dans l'école*. Genève, Service de la recherche sociologique (Cahier n°30).
- Groupe des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines genevoises (1996). GAPP, 25 ans, in : *Bulletin du GAPP* (Hors-série).
- Hutmacher, Walo (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève, Service de la recherche sociologique (Cahier n°36).
- Hutmacher, Walo (1997). Il n'est pas impossible que les réformes scolaires accroissent encore les inégalités, in : *Educateur*, n°2, p.5.
- Kellerhals, Jean; Montandon, Cléopâtre (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Gallimard & Seuil.
- Maulini, Olivier (1996). *A chacun son métier ! Innovation scolaire et rôle des parents : discours et pratiques des enseignants*. Genève, Groupe de recherche et d'innovation de l'enseignement primaire.
- Maulini, Olivier (1997a). Les enfants du cordonnier : bien ou mal chaussés ? Le métier d'élève et le métier de parent dans les familles enseignantes, in : *Educateur*, n°1, p.10-14.
- Maulini, Olivier (1997b). Le paradoxe de l'innovation. Changer l'école: pour éloigner ou rapprocher les familles ?, in : *Educateur*, 5, p.12-15.
- Maulini, Olivier (1997c). *Insaisissable clarification. Enjeux et dilemmes des relations familles-école*. Université de Genève. Texte d'une intervention auprès de l'Association des directeurs d'établissements officiels vaudois (ADESOV). Villars, septembre 1997.
- Meirieu, Philippe (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris, ESF.
- Meirieu, Philippe (1997). Vers un nouveau contrat parents-enseignants ? in : Dubet, François (dir.). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris, Textuel, p.79-100.
- Meirieu, Philippe; Guiraud, Marc (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris, Plon.
- Montandon, Cléopâtre (1991). *L'école dans la vie des familles*. Genève, Service de la recherche sociologique (Cahier n°32).
- Montandon, Cléopâtre (1996a). Les relations familles-école, in : *Les Sciences de l'éducation face aux interrogations du public. Réponses et analyses sur quelques sujets d'actualité*. Cahier spécial de la Section des sciences de l'éducation, Université de Genève, p.15-25.
- Montandon, Cléopâtre (1996b). Les relations des parents avec l'école, in : *Revue internationale d'action communautaire (RIAC)*, n°35, p.63-73.
- Montandon, Cléopâtre; Perrenoud, Philippe (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang.
- Mouvement populaire des familles (1978). *L'école en question. Un millier de parents s'expriment*. Lausanne, MPF.
- Penac, Daniel (1997). *Messieurs les enfants*. Paris, Gallimard.
- Perregaux, Christiane (1994). *Odyssée. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel, Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage.
- Perrenoud, Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz.
- Perrenoud, Philippe (1987a). Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message, in : Montandon, Cléopâtre; Perrenoud, Philippe. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang, p.49-87.
- Perrenoud, Philippe (1987b). Ce que l'école fait aux familles. Inventaire, in : Montandon, Cléopâtre; Perrenoud, Philippe. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang, p.89-168.

- Perrenoud, Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris, ESF.
- Rochex, Jean-Yves (1994). Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ?, in : *Sciences humaines*, n°44, p.10-13.
- Rochex, Jean-Yves (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris, PUF (l'Educateur).
- Sallenave, Danièle (1997). Le maître et la "transmission des savoirs", in : *L'école et ses maîtres. Entretiens Nathan, actes VII*. Paris, Nathan, p.67-78.
- Vellas, Etienne (1994). Le métier de parent dans les pédagogies actives, in : *Educateur*, 6, p.20-21.
- Vellas, Etienne (1996). Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple !, in : GFEN, *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale, p.12-26.