

Pédagogie et communication avec les familles

Une pierre, deux coups¹

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2001

Le parent d'élève, c'est un peu « l'heure en plus » du maître d'école. Enseigner, c'est bien, mais « communiquer avec les familles », c'est mieux. A la fin de la journée, les enfants rentrent chez eux, mais le devoir du maître n'est pas terminé. Il doit encore corriger des cahiers, préparer des activités, ranger son bureau. Il doit aussi - de plus en plus et de mieux en mieux - « informer et impliquer les parents » (Perrenoud, 1999).

Le raisonnement vaut pour le titulaire de classe, mais on peut l'élargir à l'institution : d'un côté, les activités scolaires, les apprentissages, les savoirs ; de l'autre l'information et la coopération avec les familles. On sait que les enfants réussissent mieux si leurs parents s'impliquent dans leur scolarité. On sait que les citoyens sont de plus en plus exigeants - critiques même - vis-à-vis de l'école. On sait enfin que les innovations les mieux pensées risquent les pires désillusions si les parents n'en comprennent pas la portée. Ces facteurs sont très hétérogènes, mais ils font cause commune pour imposer à l'école et aux maîtres un immense effort de relation publique, un effort qui s'ajoute à leur travail régulier. Une « bonne école » ne peut plus se contenter de « bien enseigner ». Elle doit aussi témoigner d'un « supplément d'âme » : la communication avec les parents.

Communication ou discussion ?

Cette évolution pose au moins deux questions. Premièrement, comment éviter l'**essoufflement** ? Dossiers d'évaluation, livrets et portfolios, cahiers de liaison, entretiens individuels, réunions collectives, commissions parents-enseignants, revues d'information : les initiatives se multiplient et augmentent la charge de travail. L'offre crée la demande qui appelle l'offre, et certains enseignants ont le sentiment d'une harassante « fuite en avant » qui les condamne à toujours « mieux faire » (Migeot-Alvarado, 2000). Les familles sont de plus en plus informées, elles reçoivent de plus en plus d'explications et de conseils, mais elles résistent – certaines plus que d'autres – à nos bonnes intentions. Comme les mauvais élèves, elle ne s'« intéressent » pas ou elles ne « comprennent » pas ce que nous leur disons, bref, elles ne se rangent pas à nos arguments. Il faut donc, pour les convaincre, s'appliquer encore, inventer de nouveaux messages ou de nouveaux canaux de communication, être sans cesse plus clairs et plus éloquents. Si le clou ne s'enfonce pas, il faut frapper plus fort, dans l'espoir que « plus du même » rompra les résistances. Ce qui fait un deuxième enjeu : comment éviter l'**emballlement** ? Si la persuasion devient notre obsession, nous produirons une information hypertrophiée, un discours trop lisse et trop hermétique pour les parents les moins initiés. Nous saurons peut-être - avec toujours plus de « compétence » et de « professionnalisme » - parler **aux** familles. Mais saurons-nous les écouter pour parler **avec** elles ? Si l'école préfère la tranquillité au débat (Maulini, 1999), sa communication sera forcément unilatérale. Elle tuera la discussion.

¹ Article publié dans *Résonances*, mensuel de l'école valaisanne, 7, 15-17.

Comment trouver l'équilibre ? La solution la plus simple est un peu cynique : faisons le pari que le premier biais (l'essoufflement) sera l'antidote du second (l'emballement), et contentons-nous d'attendre. Puisqu'une communication à sens unique, indifférenciée et exhaustive est épuisante, laissons faire le temps. Nous verrons disparaître les pratiques les plus coûteuses et nous conserverons les autres. La deuxième solution ne dit pas le contraire, mais elle ajoute qu'il n'est jamais trop tôt pour bien faire. Jouons alors, non pas au yo-yo de l'autorégulation, mais à la construction de relations familles-école « durables ». Considérons-les comme un chantier à la fois prioritaire et permanent. Et commençons par exploiter la plus abondante de nos ressources : notre pédagogie.

La pédagogie : bonne pour les enfants, bonne pour les parents

Notre pédagogie, c'est de l'imagination au service de la communication. Pourquoi serait-elle bonne pour les élèves, et mauvaise pour leurs parents ? Pourquoi ne pas transposer, dans le travail avec les adultes, les méthodes interactives et différencierées que nous utilisons dans le travail avec les enfants ? Il ne s'agit évidemment pas d'infantiliser nos interlocuteurs, mais de témoigner des pratiques scolaires avec davantage d'authenticité. Un « bon exemple », c'est bien connu, vaut mieux que mille explications.

Prenons une pratique répandue : la pédagogie de projet. Quel meilleur public que les parents d'élèves ? Un spectacle de cirque, un recueil de poèmes, une exposition de peintures : tout est bon pour ouvrir la classe sur un environnement dont les familles forment le premier cercle, et travailler ainsi l'éducation physique, le français ou les arts plastiques. Le principe n'est pas nouveau. Ce qui peut l'être, par contre, c'est une préoccupation pédagogique à double détente : premièrement, comment « exploiter » les familles pour donner du sens au projet ; deuxièmement, comment « exploiter » le projet pour informer les familles. Si l'on pousse le raisonnement jusqu'à ce second palier, on se demandera non seulement ce que les parents apportent au projet, mais aussi ce que le projet peut leur apporter. Lorsqu'ils assistent au spectacle, lisent les poèmes ou visitent l'exposition, que comprennent-ils de nos objectifs et de nos pratiques d'enseignement ? Ce papa qui nous félicite de « ce beau projet » et qui se demande ensuite si les enfants ne seront pas déçus, après cela, de « se remettre au travail », qu'a-t-il compris de nos intentions ? Quelle est sa conception du travail scolaire (du travail des élèves et de celui des maîtres) ? En lui ouvrant les portes de l'école, lui avons-nous ouvert les yeux, ou l'avons-nous conforté dans ses préjugés ?

De tels malentendus ont de quoi décourager, mais ils peuvent aussi stimuler notre créativité. Certains parents ont une représentation stéréotypée de l'école, du savoir, de l'apprentissage ? Elargissons leur horizon en ajoutant deux cordes à notre arc. Montrons-leur d'abord que des projets sont possibles dans toutes les disciplines, y compris les plus « sérieuses ». Aux spectacles de Noël et aux bricolages de la fête des mères, ajoutons des tournois de mathématiques, des festivals de lecture et des cafés scientifiques. Allons plus loin, et montrons combien le produit, aussi épantant soit-il, n'est que la pointe émergée de l'iceberg. Montrons comment les enfants ont procédé pour en arriver là (le processus), montrons les savoirs et les savoir-faire qu'ils ont mobilisés, ceux qu'ils ont construits et ceux qui restent à construire (nos objectifs). Montrons que le programme n'est pas à côté, mais **dans** le projet. Montrons que les savoirs élémentaires (lire, écrire, compter) s'articulent avec des compétences de haut niveau (publier un livre, commenter une affiche, animer un atelier) et des attitudes générales qui se travaillent difficilement hors de l'action commune (coopérer avec des camarades, identifier des problèmes, imaginer des solutions, négocier des arrangements). Bref, faisons du projet une « leçon de chose » pédagogique.

« Se » parler de quelque chose

Certains parents, bien sûr, comprennent tout cela sans qu'on le leur explique. Mais ce sont les autres qui nous intéressent : ceux qui vivent les soirées d'informations comme autant de pénibles leçons, et les rendez-vous avec le maître comme d'inquiétantes interrogations. Le passage par les projets et les activités de la classe ne va pas magiquement les soulager ou les convaincre, il ne peut pas se substituer aux contacts formels, mais il propose un « détour » qui peut dédramatiser la rencontre et, qui sait, dénouer la conversation.

En tissant du lien entre l'école et les familles (Perregaux, 1998), le projet donne l'exemple d'une pédagogie qui fait d'une pierre deux coups : il donne du sens au travail des enfants ; il dynamise le travail avec les parents. Les savoirs scolaires et les savoirs des familles ne sont ni confondus, ni isolés les uns des autres. Ils circulent, ils traversent, ils s'échangent. Ils ne sont pas confinés dans les « devoirs à domicile » ou les « épreuves à signer », ils alimentent la discussion. Ils évitent le face-à-face en instituant une médiation. Au détour du projet, les enseignants ne parlent plus aux parents et les parents ne parlent plus aux enseignants. Ils **se** parlent **de** quelque chose. Les contes d'Andersen, le développement du têtard, la peinture à l'huile, les jeux de lutte, peu importe l'objet ou l'activité. Ce qui compte, c'est que l'échange s'instaure. Ce qui compte surtout, c'est qu'il ne fasse pas que s'**ajouter** au travail d'enseignement, mais qu'il s'y **articule**. Gain de temps ? Gain de paix ? Pourquoi pas. Mais ce qui compte avant tout, pour l'école, ce n'est pas ce qu'elle gagne, c'est ce qu'elle donne. Et qu'a-t-elle à donner, sinon des savoirs à discuter ?

Références bibliographiques

- Maulini, Olivier (1999). La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école, in: *Educateur*, 3, p.9-15.
- Migeot-Alvarado, Judith (2000). *La relation école-familles. "Peut mieux faire"*. Paris, ESF
- Perregaux, Christiane (1998). Quand l'école fête, le tissu social se construit !, in : *Educateur*, 12, p.13-15.
- Perrenoud, Philippe (1998). Informer et impliquer les parents. Voyage autour des compétences (7), in : *Educateur*, 2, p.24-31.