

"A chacun son métier!"

Innovation scolaire et rôle des parents : discours et pratiques des enseignants¹

Olivier Maulini
Enseignement primaire
Groupe de recherche et d'innovation

Août 1996

Avertissement :

Tout texte a une histoire. En l'occurrence, il convient de rappeler brièvement les initiatives qui ont abouti à la rédaction des 20 pages qui suivent.

A la rentrée 1994, la Direction de l'enseignement primaire initiait le processus de Rénovation de l'école primaire genevois en insistant sur la nécessaire "participation" des usagers. Elle invitait les écoles à "informer, consulter, associer" les parents. Logiquement, les 15 projets d'innovation élaborés en 1995 ont tous évoqué le rôle des parents et des familles : en décrivant la situation existante, mais en définissant également les intentions de l'équipe enseignante dans ce domaine. Ces intentions ont débouché sur de nombreuses réalisations, réalisations qui, tout en répondant à certaines demandes, en ont entraîné d'autres. Dans bon nombre d'écoles, les parents et leurs associations ont réclamé davantage de transparence, de garanties, de participation. C'est l'un des paradoxes de l'innovation : une école jusqu'alors très tranquille peut être soumise au feu des questions parce qu'elle a pris l'initiative d'un changement. Tout doit être expliqué, justifié, y compris ce qui était naguère évident. Bon gré, mal gré, les enseignants (et, parfois, les parents eux-mêmes) ont donc organisé des soirées de débat et d'information, ont publié des bulletins, ont animé des journées portes ouvertes, etc. De son côté, la Direction de l'enseignement primaire a édité plusieurs brochures d'information et ouvert une ligne de téléphone (319'24'12) consacrée à la Rénovation. En décembre 1995, une hypothèse fut évoquée : pourquoi ne pas demander à chaque école de présenter son projet au moyen d'une petite plaquette destinée à l'ensemble des parents ?

Cette nouvelle dynamique, en partie souhaitée (et en partie anticipée), a suscité de nombreuses discussions au sein du Groupe inter-projets (GIP). En janvier 1996, ce dernier décidait de constituer un groupe de travail "familles-école" composé de trois coordinateurs (Micheline Alpstaeg, Claudine Fleury, Jean-Marc Hohl) et d'un membre du Groupe de recherche de d'innovation (Olivier Maulini). Le mandat de ce groupe : identifier et analyser

¹ Texte rédigé à partir d'une brève enquête par questionnaire auprès des 15 écoles engagées dans la phase d'exploration de la Rénovation. Genève, printemps 1996. L'analyse s'appuie également sur des déclarations et des pratiques d'enseignants glanées dans les contacts quotidiens avec les écoles. Les citations provenant des enseignants et des enseignantes sont en italiques dans le texte. Pour les distinguer des citations d'origine bibliographique, elles sont de plus signalées par des guillemets.

les pratiques et les projets des 15 écoles en innovation afin d'étayer une réflexion collective et, le cas échéant, des prises de position et des actions communes.

En avril 1996, une réunion du Groupe inter-projets préparée par le groupe de travail posait donc la question : "Rénovation, école et parents : que faire ?" Le témoignage de Bernard Riedweg, membre de l'équipe de l'UCE-Bosson, suscita une longue discussion et confirma les constats antérieurs : la diversité des écoles (et de leur environnement) ne les empêchait pas d'être confrontées aux mêmes dilemmes : comment associer les parents au projet ? comment les informer, les consulter, les impliquer ? jusqu'où jouer le jeu de la transparence ? comment ouvrir l'école de façon à la rapprocher des familles les plus éloignées ? Afin de mieux connaître et de mieux comprendre les réponses possibles à ces interrogations, un questionnaire préparé par le groupe de travail fut remis à chacun des coordinateurs, charge à lui de le soumettre à son équipe. Les questions posées étaient les suivantes (formulations résumées) :

1. *Quelles sont les pratiques actuelles de votre école et ses projets pour l'avenir dans le domaine des relations familles-école ? Dans quelle mesure la rénovation et votre projet d'innovation ont-ils ou non modifié votre manière de voir les choses, vos habitudes ?*
2. *De votre point de vue, faut-il plutôt informer, consulter ou associer les parents ? Quelle conception de la collaboration familles-école défendez-vous, et pour quelles raisons ?*
3. *De votre point de vue, les parents de votre école ont-ils le sentiment d'être ou non suffisamment informés/consultés/associés ? Sur quels types d'informations basez-vous votre point de vue ?*

Les réponses des équipes furent collectées durant les mois de mai et juin 1996, dates auxquelles le Groupe de recherche et d'innovation entama un processus de recomposition, trois de ses membres (Danielle Bonneton, Thérèse Thévenaz et Olivier Maulini) étant nommés à l'Université pour participer au démarrage de la licence en sciences de l'éducation mention "Enseignement".

Les fins d'années étant ce qu'elles sont (dans la Rénovation comme dans tout l'enseignement primaire), c'est durant l'été 1996 que je finis par trouver le temps de la réflexion. Mon projet, discuté au sein du GRI, était le suivant : compiler les expériences et les projets en cours, en proposer une analyse qu'il s'agirait de soumettre au Groupe inter-projets avant toute éventuelle publication. C'est là un point essentiel : l'étude et les propositions qui suivent n'engagent que moi ; elles sont volontairement assez tranchées, leur principal objectif étant de prolonger le débat à l'intérieur du GIP, en soumettant - juste retour des choses - les analyses de l'analyseur (moi-même) à l'analyse des analysés (les coordinateurs et leurs équipes).

Pourquoi n'avoir pas diffusé ce texte plus tôt ? Tout simplement parce que les écoles et le GRI ont eu, entre temps, bien d'autres chats à fouetter. Or, on sait - même et surtout si on le déplore - que l'urgence commande souvent la réflexion. On peut y voir un signe positif : si les relations familles-école n'ont pas nécessité de grands débats durant deux ans, c'est peut-être (hypothèse à vérifier) que la situation s'est beaucoup pacifiée.

J'ai rencontré le GRI et Didier Salamin, directeur en charge de la Commission familles-école à la DEP, en janvier 1998. Nous avons discuté de ce document et choisi de conserver la stratégie initiale, en assumant le caractère daté du texte. Il était en effet peu commode de

transformer la règle du jeu en cours de route, et d'analyser avec nos yeux de 1998 les pratiques de 1996.

En résumé, il est donc important d'avoir à l'esprit :

1. *que ce texte n'engage pas le GRI, mais son auteur uniquement ;*
2. *que cet auteur travaillait officiellement, de 1995 à l'été 1996, pour le GRI et non pour l'Université ;*
3. *que le propos date d'août 1996, qu'il fait donc l'impassé sur tout ce qui a pu évoluer, dans les écoles et dans l'ensemble du système scolaire, au cours des deux années d'exploration qui ont suivi (mise en place de structures et d'activités nouvelles, naissance d'associations de parents, propositions de la commission familles-école, nouveaux travaux et nouvelles publications des chercheurs, etc.) ;*
4. *que cette faiblesse a sa force, en ce sens qu'elle permettra peut-être d'évaluer tout le chemin parcouru en deux années seulement ;*
5. *que les écoles et les membres du GIP sont invités à utiliser ce document comme un outil de travail, un support pour la réflexion et l'action collectives.*

Je l'ai dit : mon mandat était de susciter la réflexion et le débat. Cela explique le caractère un peu dense et éventuellement provocateur de certains chapitres. J'ai choisi de faire dialoguer les équipes d'enseignants avec quelques chercheurs soucieux d'un meilleur partenariat familles-école. Si les citations sont nombreuses, c'est parce qu'elles donnent à voir un discours et, en amont, des représentations parfois convergentes, parfois divergentes. Si ce texte provoque des interrogations et, pourquoi pas, des interpellations, il aura atteint l'objectif que je m'étais fixé.

Le document est diffusé par le GRI. C'est à ce dernier que revient naturellement la responsabilité d'organiser la suite du travail, dans le cadre du GIP et des écoles. Pour ma part, je reste à la disposition de celles et ceux qui souhaiteraient prolonger la discussion. Je me réserve ainsi un grand privilège : demeurer un modeste "compagnon de route" de l'enseignement primaire en général et de son entreprise de Rénovation en particulier.

OM, 18.3.1998

Ecole : les parents, persona non grata ? titrait récemment un hebdomadaire romand d'information, déplorant un ostracisme dont les principaux responsables seraient des enseignants coupables d'*intransigeance* (Abbet, 1996). Ce à quoi d'autres rétorquent que *ce ne sont plus les enfants qui vont à l'école, mais les familles* (De Closets, 1996, p.290). Alors ? Qui a raison et qui a tort ? Les parents sont-ils maladroitement écartés de la scène scolaire par des enseignants protectionnistes, ou sont-ils au contraire envahissants ? Comment aménager l'articulation entre vie familiale et vie scolaire au profit des principaux protagonistes : ces garçons et ces filles qui jonglent quotidiennement avec leur double identité d'enfant et d'élève.

La question se pose partout où vit une école. La plupart du temps, elle sommeille dans le non-dit et l'implicite, parents et enseignants ayant tout intérêt à limiter les sources de conflit potentiel. C'est l'une des fonctions essentielles de la routine : nous éviter de questionner en permanence les tenants et les aboutissants de nos actions quotidiennes, assurer certains automatismes afin de ne pas saturer notre mémoire de travail. Notre système nerveux trouve son équilibre en s'appuyant

sur ces habitudes. Or, on sait qu'un système, quel qu'il soit, se trouve profondément transformé si l'on y introduit de nouvelles données, le principe de totalité voulant que la mutation d'un élément modifie l'ensemble du mécanisme.

A Genève, la Rénovation de l'école primaire n'avait pas pour objectif premier le réajustement des relations familles-école. Par contre, ses ambitions pédagogiques et l'ampleur (réelle ou supposée) des bouleversements à venir ne pouvaient que susciter des réactions, positives ou négatives, de la part des parents d'élèves. A ce titre, le processus de Rénovation a joué et jouera encore un rôle de **révélateur**, précipitant l'émergence de questions, d'interpellations, de stratégies et de dispositifs jusqu'alors inédits.

Le texte qui suit propose une analyse des interactions familles-école, telles qu'elles ont été réactivées par un innovation pédagogique majeure. Il s'appuie en partie sur des expériences personnelles (conversations, réunions d'information), en partie sur le dépouillement d'un questionnaire soumis au printemps 1996 aux 15 écoles engagées dans la phase d'exploration de la Rénovation. Dans un premier temps, on s'intéressera - sous un angle critique qu'il convient d'assumer - aux représentations et aux discours (la **rhétorique**) des enseignants vis-à-vis des parents. On observera ensuite la richesse et la diversité de leurs **pratiques**, en s'interrogeant sur les promesses et les limites d'un concept à la mode : le partenariat familles-école. Enfin, on évoquera quelques **enjeux** importants pour qui veut tirer profit des expériences connues. Le texte se composera donc de trois parties :

1. La rhétorique : polémique et jeu à somme nulle
2. Les pratiques : vers le partenariat ?
3. Les enjeux : l'école qui apprend

1. La rhétorique : polémique et jeu à somme nulle

Chaque enseignant a sa conception de ce que devrait être, ou de ce que ne devrait pas être, l'implication des familles dans la vie de l'école. Ses attentes sont en partie dépendantes de ses intérêts personnels, mais aussi de la représentation qu'il se fait des compétences et des intentions des parents de ses élèves. Lorsqu'une quinzaine d'équipes d'enseignants explicitent leurs attitudes et leurs pratiques vis-à-vis des familles, elles dévoilent une partie de ces représentations. En les organisant dans un discours cohérent, elles mobilisent des images très "parlantes", elles s'inscrivent dans un champ rhétorique qui "donne à voir" des conceptions qui, sans cela, demeurent dans une inaccessible abstraction. Intéressons-nous tour à tour à quelques unes de ces images.

Division du travail et partage du monde

L'école, c'est d'abord un espace. Un lieu clos, préservé de l'agitation du monde extérieur, à l'abri de ses murs épais et des grilles du préau. A l'entrée du bâtiment, un avis met les points sur les "i". La formulation varie d'une commune à l'autre, mais le refus de la "pénétration" est général. On peut lire par exemple : "L'accès au bâtiment scolaire est interdit au public. Les parents sont priés (...) de ne pas accompagner leurs enfants dans le bâtiment". Ou encore : "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."

On retrouve cette notion de lieu privilégié, de territoire à protéger des intrusions extérieures dans le discours des enseignants. Le partage de l'espace fait écho à la division du travail (éduquer à la maison, enseigner à l'école). Eviter "*la confusion des rôles et des fonctions*", c'est aussi "*délimiter clairement les compétences de chacun*", c'est "*poser des limites, par crainte de se laisser envahir*", c'est faire en sorte que "*chacun puisse trouver sa place*", c'est éviter que les parents se croient "*autorisés à prendre le relais des enseignants*". L'enjeu pourrait consister à

territorialiser l'autre (Schwartz, 1990), lui assigner un lieu de résidence, l'y maintenir et éviter ainsi qu'il n'empiète un jour sur notre propre territoire. Ce qu'il faut travailler, c'est plus souvent la césure que la soudure, la séparation que le rapprochement. Une analyse plus fine induirait sans doute certaines nuances, en particulier vis-à-vis des sensibilités spécifiques à chacune des trois divisions de l'enseignement primaire (élémentaire, moyenne et spécialisée). Quoi qu'il en soit, les rôles respectifs de l'école et de la famille sont la plupart du temps considérés comme juxtaposés, rarement superposés.

Ces premiers exemples nous renvoient tout droit au substrat animal des comportements humains. L'éthologie nous enseigne en effet que le *singe nu* (l'homme) se bat avec ses congénères, comme tous les animaux, afin d'*assurer [ses] droits territoriaux sur une certaine zone* (Morris, 1968, p.163). Les parents et les enseignants se regarderaient-ils trop souvent en chiens de faïence ? C'est en tout cas l'avis de certains chercheurs qui, d'une part constatent l'omniprésence des thèmes de *distance à garder, frontières à respecter, territoire à protéger, stratégies défensives* (Favre-Montandon, 1989), d'autre part regrettent la trop grande prudence des enseignants, comme si *laisser une place aux parents signifiait leur donner la possibilité d'envahir le territoire de l'école* (Montandon, 1991, p.119)

Je te fais confiance... moi non plus

La prudence naît souvent de la méfiance. Les parents et les enseignants se connaissent mal, chacun préfère rester sur son quant-à-soi, tout en espérant l'émergence d'un hypothétique "*climat de confiance*". Il en résulte un élargissement du fossé séparant école et familles, en vertu d'une triple mécanique bien décrite par la psychologie sociale : premièrement, les conceptions et les pratiques éducatives sont en partie "objectivement" différentes; deuxièmement, l'écart effectif est amplifié dans l'esprit de chacun des partenaires, les stéréotypes venant figer le jeu croisé des représentations ("les parents n'éduquent plus leurs enfants" ou "les enseignants sont devenus laxistes"); troisièmement, les acteurs déploient des stratégies conscientes afin de préserver la *zone d'incertitude* qui leur donne un certain pouvoir dans les différentes transactions (Crozier et Friedberg, 1977).

Pour certains enseignants, les parents "*ont besoin d'être rassurés*". Ils ont droit à une information claire, mais pour le reste, "*que les parents nous fassent confiance*". En fait, les "*craintes*" des usagers font écho aux "*peurs*" des professionnels qui n'ont aucune envie de se sentir "*jugés ou évalués*" et craignent les "*rumeurs*", voire l'agressivité de parents "*qui chercheraient la faille*". Confondent-ils confiance et "chèque en blanc" ? S'abritent-ils trop facilement derrière leur brevet d'aptitude, censé les préserver de toute incapacité ? C'est le reproche qu'on leur fait parfois, par exemple lorsqu'on regrette que *le professionnel attende des parents qu'ils lui fassent confiance sans qu'il ait à faire la preuve de ses compétences ou de sa qualité de professionnel*. (Favre-Montandon, 1989, p.141)

Ceci étant, les réticences des instituteurs et les institutrices ne sauraient être réduites à un douteux mélange de naïveté et de mauvaise foi. Dans *la Foire aux Cancres*, un parent d'élève prend leur défense :

Il y a deux sortes de parents : ceux qui trouvent que leur rejeton en fait toujours trop et ceux qui, au contraire, ont l'impression qu'il n'en fait jamais assez.

- De notre temps, disent-ils, les professeurs n'étaient pas comme ça...

Bien sûr, de leur temps, mais ce n'est pas parce que l'enseignement a fait quelques progrès qu'il faut revenir en arrière. Malheureusement cette espèce de parents est celle qui milite le plus activement dans les associations de parents d'élèves où elle lutte farouchement contre la plupart des réformes intelligentes (Jean-Charles, 1962).

Sens commun ? Stéréotype éculé ? Pas si l'on en croit les analyses des sociologues pour qui la confiance des usagers est d'autant plus faible qu'ils sont culturellement plus "distingués" et économiquement mieux pourvus (Bourdieu, 1979 ; Hutmacher, 1996a).

L'acteur et le système

Les familles les plus favorisées, et en particulier les classes moyennes, ont fait de l'école *leur chose* (Sirota, 1988). Elles s'y sentent à l'aise, partagent ses codes, ses objectifs, ses valeurs. Elles sont en connivence avec l'institution scolaire, en "terrain connu", là où d'autres sont en "terre inconnue". Cette complicité facilite le travail des enseignants. Les enfants s'initient rapidement à leur *métier d'élève* (Perrenoud, 1994), ils maîtrisent les "prérequis" nécessaires au bon fonctionnement de la classe et entrent d'un pas décidé dans les apprentissages les plus complexes.

Mais la médaille a son revers. On a coutume de dire qu'il existe à Genève deux sortes d'écoles : celles dont les élèves sont "difficiles", mais les parents "conciliants"; celles dont, au contraire, les élèves sont "faciles" mais les parents "exigeants". Les enseignants y voient une forme de justice : à chacun sa croix ! Aux uns les affres de la différenciation pédagogique, aux autres celles des pressions parentales...

Les familles n'ont pas toutes le même rapport à l'école : désengagement ou délégation pour les unes; alliance ou collaboration pour les autres (Troutot-Montandon, 1989). Dans tous les cas, on ne peut attendre des parents, même les plus engagés, qu'ils situent leurs préoccupations au même niveau que les enseignants. Là où les premiers passent une dizaine d'années à temps partiel en moyenne (pour une famille de deux enfants), les seconds travaillent à temps plein durant toute une vie. Si bien que là où les uns voient des centaines d'enfants et des réformes scolaires à long terme, les autres attendent des résultats immédiats pour leur propre progéniture. Il s'en suit quelques malentendus, en particulier avec les représentants de certaines associations de parents "*qui viennent souvent avec leur problème personnel et non le questionnement de l'ensemble des parents*". On peut en effet le regretter, à ceci près que les enseignants affirment parfois eux-mêmes qu'on "*ne doit pas [aux parents] des comptes sur notre enseignement, mais des informations sur leur enfant*". Ce qui leur vaut des critiques en retour, l'école étant soupçonnée de décourager *chez les parents une vision plus large des problèmes*, de scotomiser leurs intérêts, d'encourager un "*égoïsme*" dénoncé par ailleurs (Montandon, 1991, p.97).

En fait, chaque parent déploie des stratégies au sein du système. Stratégies de *reproduction* (Bourdieu, 1980) ou stratégies éducatives de *mobilisation* (de Singly, 1993), elles participent du phénomène contemporain d'occupation du marché scolaire par des *consommateurs d'école* de plus en plus avisés (Ballion, 1982). On conçoit que les enseignants cherchent parfois à contrecarrer ces grandes manoeuvres afin d'économiser leurs forces. Si les phénomènes de "burn-out" devaient se généraliser, l'école consommée finirait consumée. D'où le souhait que "*certains parents mettent de l'eau dans leur vin s'ils souhaitent vraiment être associés à notre projet d'école*".

Juger et condamner ?

Lorsque les parents sont à l'offensive, lorsqu'il occupent le terrain et revendentiquent de meilleures places, les enseignants posent des garde-fous et réclament de la confiance et de l'indulgence. On les comprend. Mais de leur côté, sont-ils aussi magnanimes avec les familles les moins impliquées, celles qui sont situées à *distance culturelle* maximale de l'institution scolaire (Hutmacher, 1993) ?

Par endroits, on sent poindre quelques jugements normatifs dans les déclarations des enseignants. Les parents montrent "*peu d'intérêt*" voire "*aucun intérêt*" pour les projets de l'école, ils n'ont pas l'air "*beaucoup émus par la nouveauté*" et sont "*peu présents aux réunions*". On

attendrait davantage "*d'intérêt et de soutien*". Leur indifférence est jugée coupable, mais elle renforce le sentiment assez général que "*nous faisons déjà suffisamment pour les parents*".

Souvent, on attend des parents qu'ils répondent aux attentes de l'école (Perrenoud, 1987), qu'ils cuisinent des tartes pour la vente de pâtisseries, qu'ils servent la soupe de l'Escalade et, surtout, qu'ils éduquent leurs enfants ! On les rêve en *auxiliaires zélés* de l'institution (Médioni, 1996), on les juge tels qu'ils devraient être et on les condamne parfois pour ce qu'ils sont (Dubet et Martucelli, 1996). Au bout du compte, l'échange est inégal. Le pot de terre se brise contre le pot de fer et *les autorités scolaires se posent toujours en détenteurs uniques et légitimes de la définition des normes en matière d'éducation* (Montandon, 1987, p.37).

(Con)vaincre

L'école est un monde comme les autres : elle est parfois tentée par le nombrilisme et l'ethnocentrisme. Sûre de ses arguments et forte de son monopole, elle définit des valeurs, des normes, des attentes, des pratiques, bref une culture scolaire à laquelle elle soumet l'ensemble des usagers. On dira que c'est dans l'ordre des choses, et que l'instruction publique a précisément pour mission de faire accéder des enfants tous différents à une culture commune. Or, là est justement le problème. En présentant la culture scolaire comme un universel indiscutable et en condamnant prématurément les enfants et les familles qui s'en éloignent, contribue-t-on à corriger les inégalités ou se contente-t-on de les sanctionner ?

Une fois les normes établies, reste à les communiquer aux familles. Là encore, la tendance générale consiste à gérer la *relation de manière plutôt unilatérale*; de façon à *maintenir [les parents] à bonne distance* (Gather Thurler, 1996). Si l'école sait ce qu'elle doit faire, pourquoi en discuter davantage ? Mieux vaut informer les usagers pour vaincre leurs résistances, autrement dit les convaincre², ou encore les *séduire* (Montandon-Favre, 1988). Pour cela, l'autorité diffuse des brochures d'information, les bâtiments organisent des journées portes-ouvertes et les enseignants parlent aux parents. L'objectif : que les citoyens "*voient le travail qui se fait*", qu'ils "*prennent conscience de ce qui se passe à l'école*", qu'ils "*comprennent les décisions de l'autorité scolaire*". Le moyen : "*exposer les programmes*", être "*très clair*", sans "*ambiguité*", "*mieux communiquer les décisions*" afin de "*réguler les malentendus*". En général, les résultats sont là. Quand "*tout est bien expliqué*", le travail des enseignants est "*facilité*". Dans le cas contraire, on peut "*permettre [aux parents] de s'exprimer*", mais sans leur assurer d'être entendus, surtout s'ils entendent toucher au "*fonctionnement de base de l'école*". On tiendra compte de leurs remarques "*si c'est possible*". Sinon, on fera preuve de "*haute voltige diplomatique*" en maintenant le *statu quo*, mais "*sans renvoyer séchement les parents*".

Force est de saluer une volonté de transparence qui tranche avec plusieurs décénies d'opacité. Créer "*des lieux où les choses puissent être dites*", informer les parents, leur permettre de mieux comprendre le fonctionnement de l'école et le travail de leurs enfants ne peut que contribuer à les instituer en acteurs de la scène scolaire. Cependant, cette condition nécessaire sera-t-elle suffisante ? Elle ne menace en tout cas pas l'équilibre des forces qui veut que l'immense majorité des parents *ne traitent pas sur pied d'égalité avec les enseignants*, ces derniers conservant *l'entièr maîtrise* du jeu et de ses règles (Montandon-Perrenoud, 1987; Montandon-Favre, 1988)

Du rendement, svp

Lorsque les enseignants se déplacent en direction des familles, c'est aussi par intérêt. Convaincre les parents, c'est la promesse d'une "facilitation du travail". Echouer peut au contraire "*coûter une grande énergie*", rendre la tâche "*trop lourde*".

² "Informer et convaincre" : deux verbes particulièrement chers à certains énarques. L'expert analyse la situation, définit la politique adéquate et la met en oeuvre. Si le peuple résiste, c'est qu'il n'a pas compris. Bien informé, il sera forcément convaincu... Michel Crozier analyse cette dérive en stigmatisant l'opposition bien française entre *dirigeant majestueux* et *exécutant rebelle* (*La société bloquée*, Paris, Seuil, 1970).

Le dosage idéal n'est pas évident. On sait par exemple, que "si les parents sont intégrés, les enfants ont plus envie d'apprendre, ils trouvent plus facilement un sens à la vie scolaire" et font des progrès. Tout le monde en sort gagnant. Mais "travailler à aller chercher plus de parents" est un investissement colossal. "A-t-on encore envie de prendre de l'énergie pour ce faire" se demande une équipe. Si le temps c'est de l'argent, il s'agit de l'investir à bon escient afin d'optimiser le profit, pour les élèves comme pour les enseignants.

Dans un registre moins pécuniaire, les physiciens définissent

- le rendement comme : le rapport de l'énergie utilisable à l'énergie mise en œuvre ;
- le travail comme : la différence entre deux niveaux d'énergie, ou encore le produit de la force dégagée par le déplacement effectué ($T = f \times d$).

D'où l'on déduit :

1. que le rendement est d'autant plus négligeable que l'énergie mise en œuvre est grande et l'énergie utile est faible;
2. que la réduction de l'écart (et donc l'augmentation du rendement) demandera un travail, donc un déplacement et le dégagement d'une force supplémentaires ;
3. que les enseignants sont soumis à ces principes et qu'ils sont ainsi légitimés dans leurs calculs coût-bénéfice.

L'art de la guerre

"Protéger" ou "envahir" un "territoire", rechercher des "failles", "lutter" contre les réformes, investir "énergie et prudence" : voilà un vocabulaire qui nous renvoie davantage aux opérations militaires qu'à la coexistence pacifique. Il nous rappelle en outre que la guerre n'est rien d'autre que la continuation de la diplomatie, mais avec d'autres moyens.

Dans un premier temps, en effet, l'école informe et explique. Ensuite, de deux choses l'une : soit les parents sont convaincus, soit ils se soumettent. De la communication et de la polémique, on passe au jeu stratégique et à la polémologie (Perrenoud, 1987) : on ne laisse aux parents qu'une faible "*marge de manœuvre*", on "*ne bouge pas nos décisions*", on "*ne lâche pas prise*". Le jeu qui se joue est un jeu à somme nulle : ce que les uns gagnent, les autres le perdent. Parfois seulement, on considère la collaboration familles-école comme un jeu à somme non nulle, c'est à dire un jeu où *tous les joueurs peuvent trouver des avantages qu'aucun d'eux n'aurait obtenus individuellement* (Watzlawick, 1988).

Dans un article récent, Walo Hutmacher (1996b) s'intéresse au sentiment de responsabilité des enseignants. Selon lui, les maîtres et les maîtresses considèrent en général que c'est aux usagers (enfants et parents) - plutôt qu'aux collègues, à la hiérarchie ou à l'autorité politique - qu'ils doivent en priorité *rendre des comptes*. Mais aussitôt il s'interroge : *où sont les lieux et quelles sont les modalités de ce rendre compte aux usagers de l'école ?* En clair, les pratiques des enseignants sont-elles en phase avec leurs déclarations où les enseignants se donnent-ils *le beau rôle* en s'illusionnant ?

Comprendons-nous bien. Il n'est pas question, à ce stade, de porter un jugement définitif sur les pratiques de l'institution scolaire, encore moins sur celles des écoles (dont la diversité interdit d'ailleurs toute généralisation). Par contre, force est de constater que les acteurs déplorent parfois eux-mêmes une espèce de guerre de tranchées où l'égoïsme des uns répondrait à l'agressivité des autres :

Certains enseignants, sous prétexte d'être des professionnels, tiennent les parents à distance. A chacun son métier et les vaches sont bien gardées. Un enseignant pareillement sur la défensive est-il vraiment compétent ? Plus on maîtrise la profession et plus on est capable d'expliquer et de justifier ses choix. (...) Les professionnels de l'enseignement reconnaissent la légitimité des parents à être informés. En revanche, au nom de ce professionnalisme, ils leur refusent le droit de mettre en cause le système. (Abbet, 1996)

Face à de telles incompréhensions, on militera volontiers pour une réflexion commune des parents et surtout des professionnels autour de leurs stratégies respectives de séduction et/ou de contrainte. Si le problème n'est pas nouveau, il n'en est que plus névralgique.

Un seul exemple : plusieurs écoles déclarent avoir pris des dispositions (réunions d'information, commissions paritaires, journaux famille-école, etc.) pour "*calmer les esprits*", en "*réaction*" à certaines offensives "*virulentes*" des parents ; sans doute conscientes du fait que "la meilleure défense, c'est l'attaque", elles souhaitent prévenir d'autres interpellations en intensifiant les échanges, de sorte à "*gagner les parents à notre cause*". Elles suivent ainsi les conseils d'un éminent spécialiste de l'analyse stratégique qui suggère à ses lecteurs :

1. de s'adapter (*le noeud des opérations dépend de votre faculté de faire semblant de vous conformer aux désirs de votre ennemi*);
2. d'anticiper (*la grande science est de faire vouloir [à votre adversaire] tout ce que vous souhaitez qu'il fasse, et de lui fournir, sans qu'il s'en aperçoive, tous le moyens de vous seconder*).

Le nom de cet expert ? Sun Tzu, philosophe chinois auteur d'un célèbre... *Art de la Guerre* vieux de... 2500 ans environ (p.48 et p.131).

2. Les pratiques : vers le partenariat ?

En pédagogie, Philippe Meirieu a montré qu'il y a souvent loin du *dire au faire*. Les relations familles-école ne font pas exception à cette règle. Dans les pratiques quotidiennes, la rhétorique vindicative cède souvent (mais pas toujours) la place à une cohabitation pacifique, voire une coopération instituée ou en voie d'institution.

Du côté des autorités scolaires, les parents et leurs associations représentatives sont considérés comme des interlocuteurs incontournables. Ils siègent dans plusieurs commissions consultatives, ils sont associés à différentes manifestations, ils sont informés par l'intermédiaire de circulaires, de brochures illustrées, de périodiques, etc. Acteurs de la scène scolaire et, accessoirement, puissance électorale de première importance, ils ne sauraient être ignorés par les autorités politiques responsables de l'éducation et de la formation.

La nécessité du dialogue étant admise par tous, y compris les associations professionnelles d'enseignants, reste à en définir les modalités. Or, il y a là beaucoup plus qu'une formalité. L'attitude adopté par l'institution scolaire peut prendre différentes formes qui induiront différentes réactions chez les parents. Selon Montandon (1987), ces derniers sont considérés tantôt comme des *clients*, tantôt comme une *caution*, tantôt comme un *groupe de pression* ou, en dernière instance, comme de véritables *partenaires*. En fait, ces quatre conceptions cohabitent, s'interpénètrent et se parasitent en permanence. Lorsque le Département genevois de l'instruction publique édite des brochures illustrées vantant les mérites de la Rénovation de l'enseignement primaire, des voix se font entendre pour stigmatiser ce qu'elles considèrent comme une dérive vers l'école "savonnette", école dont la qualité intrinsèque ne suffirait plus à séduire le citoyen-client. Dans d'autres textes, le même Département subordonne sa politique au *soutien actif des parents*, il les interpelle ensuite au titre de *partenaires de l'école* et insiste finalement sur la nécessité de *ne pas confondre les rôles*³.

En fait, les déclarations d'intention sont nombreuses en matière de partenariat. Elle ne suffisent pas à lever tous les malentendus, à commencer par ceux qui tournent autour de la définition même du concept de "partenaire". Pour le Robert, le ou la partenaire est 1° la personne à qui l'on est allié contre d'autres joueurs; 2° la personne associée à une autre dans un exercice sportif, professionnel; 3° la personne avec qui l'on tient une conversation. Nous allons voir que

³ Sources (dans l'ordre des trois citations) : Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise; août 1994. Ecole primaire, école première; 1996. Ouvrir l'école; août 1986. Genève, Département de l'instruction publique.

ces trois définitions ont tour à tour leur pertinence dans le contexte qui nous intéresse. Et qu'elles peuvent nous aider à répondre au voeu exprimé par les acteurs eux-mêmes de *clarifier le type de partenariat avec les parents* (Barthassat et Clément, 1996).

Informer, consulter, associer

Comment appréhender aujourd'hui la complexité des interactions familles-école ? Comment concevoir un éventuel partenariat ? Comme une *association* paritaire ou, à l'autre extrême, comme un simple *conversation* ? Lorsqu'on pose ces questions à 15 écoles engagées dans un projet d'innovation, on obtient des réactions que l'on peut qualifier de **convergentes**.

Le questionnaire soumis aux écoles évoquait trois attitudes fictives volontairement tranchées :

Jean Rage, enseignant primaire à l'école X, pense qu'il suffit d'informer les parents de ce qui se passe en classe, le reste est du ressort des professionnels de l'enseignement qui n'ont de conseil à recevoir de personne. Sa consoeur Paule Hille estime au contraire que les familles doivent être consultées avant que les enseignants ne décident de bouleverser leur dossier d'évaluation ou l'organisation des devoirs à domicile. Kurt Oisie pense quant à lui qu'associer complètement les parents à la gestion de l'école est la seule voie possible.

A la question "duquel de ces trois confrères et consoeur votre équipe se sent-elle la plus proche ?", 6 écoles choisissent Jean Rage (informer), 2 écoles Paul Hille (consulter) et 1 école Kurt Oisie (associer)⁴; les 5 autres écoles préfèrent un achalandage des trois options, étant entendu que les parents sont en général associés à ce qu'une équipe définit comme *des projets non pédagogiques* (fêtes, spectacles, etc.). Au total, la tendance s'oriente résolument vers un pôle "informatif", les enseignants confirmant par là leur conception asymétrique de la relation familles-école.

De leur côté, Favre et Montandon (1989) distinguent :

1. les écoles à *ouverture élargie* des écoles à *ouverture restreinte*;
2. les écoles qui insistent sur la superposition des rôles parents-enseignants (*fonctions partagées*) des écoles qui privilégient leur séparation (*fonctions distinctes*).

En croisant ces deux critères, ils définissent quatre types d'enseignants. Les *polyvalents* sont adeptes d'un partage des fonctions et une école à large ouverture. A l'inverse, les *minimalistes* préfèrent la séparation des rôles et l'ouverture restreinte. Nous allons voir que les pratiques actuelles s'inscrivent assez aisément dans ce découpage.

De l'information à la coopération

Les écoles interrogées ont rédigé une liste des activités organisées pour/avec/par les parents et leurs associations représentatives entre 1993 et 1996. Elles ont également fait part de leurs projets pour les années à venir. Au total, on reste impressionné par la quantité et la diversité des initiatives entreprises. Afin de faciliter l'analyse, on distinguera quatre grandes familles de pratiques, correspondant à quatre niveaux d'interaction familles/écoles et regroupées dans le tableau qui suit :

⁴ Les trois verbes sont définis ainsi par le Robert : informer = mettre au courant (de qqch), faire part (à qqn); consulter = demander avis, conseil à qqn; associer = faire participer qqn à qqch.

Tableau: les quatre niveaux d'interactions familles/école

	⇒ relation plutôt unilatérale	↔ relation bilatérale
Dire 	<p>Information</p> <p>⇒ <i>de l'école vers les familles</i></p> <p>Journal d'école à l'intention des parents Panneau d'information dans les couloirs Information/cours de français et de math pour les parents Ecole "ouverte" en permanence Journée portes ouvertes Classes ouvertes Soirées photos</p> <p>⇒ <i>des familles vers l'école</i></p> <p>Boîte à questions dans le couloir Questionnaire/sondage aux parents</p>	<p>Conversation</p> <p>Réunions d'information par école Réunions/débats thématiques (projet de rénovation, évaluation, violence, etc.) Séance d'information de rentrée Accueil des nouveaux parents Réunions d'information par classe Rencontres avec le comité de l'APE Rencontres avec une sous-commission de l'APE Contacts irréguliers et informels avec l'APE Groupe de réflexion/discussion Entretiens informels parents/enseignant/(enfant) Entretiens "bilan d'évaluation" parents/enseignants/(enfant)</p>
Faire 	<p>Prestation</p> <p>⇒ <i>de l'école vers les familles</i></p> <p>Fêtes organisées par l'école Kermesse Spectacles Chorale d'école Expositions Vernissages Apéritifs Petits déjeuners Repas canadiens Pique-nique d'école Présentation de l'APE aux parents des nouveaux élèves Distribution des informations de l'APE par l'école Participation d'enseignants à des soirées à thèmes organisées par l'APE</p> <p>⇒ <i>des familles vers l'école</i></p> <p>Fêtes organisées par l'APE ou une association locale Organisation des promotions avec l'APE Marché de Noël Ventes de pâtisseries Ateliers du samedi matin Animation de la bibliothèque d'école Journée sportive Accompagnement pour les sorties</p>	<p>Coopération</p> <p>Comité d'école réunissant enseignants et parents (structure paritaire) Représentation régulière des parents dans le conseil d'école Commissions régulières parents/enseignants Comité des fêtes Association de l'APE à l'accueil des nouveaux arrivants Journal d'école commun (parents/enseignants)</p>

A un premier niveau, nous trouvons des pratiques que l'on rangera sous l'appellation générique **d'information**. Elles se situent dans le registre d'un "dire" plutôt unilatéral, soit que l'école s'expose au regard des familles (par le biais de journaux d'école, de panneaux d'affichage, de "portes ouvertes", de soirées photos), soit qu'elle puise de l'information auprès des familles

(sondages, boîtes à questions). Evidemment, toute mesure de ce type peut provoquer des réactions et initier des échanges. Mais sa vocation première n'est pas là : elle consiste avant tout à entretenir une forme de transparence qui permet de "*mieux se connaître*" et qui peut, le cas échéant, déboucher sur des initiatives plus interactives génératrices de *zones d'intercompréhension* (Perregaux, 1994).

A un second niveau, l'échange d'informations est suffisamment dynamisé pour que l'on puisse parler de **conversation**. Les dispositifs élaborés sont bilatéraux. Ils permettent un dialogue "en temps réel" entre parents et enseignants, soit sous forme individualisée (accueil de nouveaux parents, entretiens d'évaluation), soit sous forme collective (réunions d'information, débats), soit encore par délégation (rencontres avec l'association de parents d'élèves, commissions de travail). Les enseignants y participent activement, mais restent maîtres de leur pratique professionnelle et de la gestion de l'école. Les parents ne décident pas, ils "*s'expriment*". Dans les manifestations collectives, certains d'entre eux n'ont même pas cette opportunité. Manquant de confiance, ils adoptent un profil bas et le rôle passif de *parents spectateurs* (Favre-Montandon, 1989).

Du registre du "dire", on peut passer à celui du "faire". En y transposant la pratique unilatérale de l'information, on entre alors dans une logique de **prestation**. Dans bien des cas, les parents sont mis à contribution par l'école : ils organisent le bal des Promotions, ils animent des ateliers le samedi matin, ils transportent des enfants au cirque ou au théâtre de marionnettes. Dans d'autres cas, c'est l'école qui se transforme en *école-spectacle* (Montandon-Favre, 1988) et qui anime la vie du quartier en organisant fêtes, kermesses, expositions et pièces de théâtre en tous genres. Là encore, des collaborations enseignants-parents sont possibles et même fréquentes. Mais elles gardent précisément la forme d'un échange de prestations qui permet à chacun de garder sa pleine autonomie (à l'Escalade, les enseignants organisent l'animation pendant que les parents cuisent la soupe). Certaines équipes s'en plaignent et souhaitent "*associer davantage les parents plutôt que les utiliser seulement*".

En dernier lieu, on observe ici et là quelques velléités de **coopération**. Enseignants et parents y effectuent une tâche commune, sans que l'une des parties ne délègue un travail à l'autre. Nous avons affaire à deux partenaires au sens fort du terme : plutôt que de "tenir une conversation", ils sont "associés dans un exercice". Mais attention : même dans ce cas, la coopération se circonscrit autour de domaines bien identifiés (comité des fêtes, accueil des nouveaux arrivants, comité de rédaction du journal d'école). Les enseignants ne souhaitent pas qu'elle empiète sur leurs prérogatives ; ils assument une forme de *coordination locale* (Montandon, 1991) mais ne souhaitent pas la "*cogestion*".

Au total, on s'aperçoit que les pratiques confirment en partie ce que laissaient entendre les discours. Les familles sont associées à la vie de l'école, mais à trois conditions :

- que les règles du jeu soient fixées par l'autorité scolaire et/ou les enseignants eux-mêmes ;
- que la collaboration se situe en marge des activités scolaires essentielles ;
- que le surcoût ne soit pas excessif.

Les initiatives sont - nous le disions plus haut - extrêmement nombreuses et diverses. Elles rythment l'année scolaire et permettent le développement d'un climat "*chaleureux*" et d'un sentiment de "*satisfaction*". Sans doute sont-elles utiles, et même nécessaires. Mais suffiront-elles à relever des défis qui dépassent le cadre des relations de bon voisinage pour viser la réduction des inégalités face à l'école et l'accession de tous les enfants, quelle que soit leur origine familiale, à des compétences et à des connaissances émancipatrices ? C'est là tout l'enjeu des années à venir.

Un proverbe africain dit : *Si tu ne sais plus où tu vas, retourne-toi et regarde d'où tu viens*. Au moment de se tourner vers l'avenir, il serait malvenu de négliger les efforts importants déjà

consentis par les écoles. Selon Monica Gather Thurler (1996), ces dernières sont en pleine *évolution*, à la recherche d'*équilibres* qui leur permettent de quitter les rives des *relations conviviales et de confiance, mais asymétriques*, pour le grand large des *relations partenariales instaurées et renforcées*. Les suggestions qui vont suivre ne prennent évidemment le contre-pied ni des pratiques actuelles, ni des intentions qui les sous-tendent. Elles s'inscrivent au contraire dans cette filiation et n'ont d'autre ambition que de contribuer à la réflexion générale.

3. Les enjeux : l'école qui apprend

Lorsqu'on leur demande leurs projets pour les années à venir, la plupart des écoles déclarent vouloir “*reconduire*” leurs initiatives, “*continuer à informer*”, “*consolider le dialogue*”, en un mot : “*poursuivre dans la même voie*”. Dans certains cas, il s’agit de “*garder un climat de confiance*”; dans d’autres, de le construire pierre par pierre.

On sait qu'il existe deux sortes de changements. Dans le premier, on conserve le geste initial, mais on intensifie l'effort (par exemple lorsqu'on tire une lourde charge). Dans ce cas, la solution consiste à faire *plus de la même chose*, à “redoubler d'effort”. Dans le second, on doit au contraire éviter de s'obstiner (par exemple lorsqu'une voiture part en dérapage et qu'il faut lâcher la pédale de frein plutôt que l'enfoncer). Dans ce cas, redoubler d'énergie ne sert à rien, car *deux fois plus n'est pas nécessairement deux fois mieux* (Watzlawick, 1988). Persister ne fait en réalité qu'aggraver une situation déjà mal engagée.

Dans le domaine des interactions familles-école, il y aurait certes moyen d'amplifier telle ou telle démarche. Mais le mieux est souvent l'ennemi du bien, y compris dans la communication. D'après plusieurs écoles, les parents se sentent par exemple “*suffisamment informés*”. Lorsqu'on fait plus, ils estiment qu'ils reçoivent “*trop d'informations*”, qu'ils viennent “*trop souvent à l'école*”, que “*nous leur en demandons trop*”. L'effort consenti est inutile, voire contre-productif. Le rendement énergétique serait meilleur, et le travail moins épaisant, si l'on réorientait les forces au lieu de les dilapider. A cet égard, on peut proposer six pistes de réflexion et d'action complémentaires. Elles ont trait au partage des responsabilités, à la différenciation des interventions, à la recherche d'informations, à la coopération entre enseignants, à la création de structures paritaires et à la place des savoirs dans l'interface école-familles. Examinons-les tour à tour.

Des responsabilités asymétriques

Lorsqu'un enfant rencontre des difficultés à l'école, qui en est responsable ? La nature (“cet élève n'est pas doué, il n'a pas la bosse des maths”) ? La famille (“ses parents ne sont jamais à la maison, ils se désintéressent de l'école”) ? La société (“les inégalités sont un fait, on n'y peut rien changer”) ? L'élève lui-même (“enfant paresseux et indiscipliné”) ? Tout cela à la fois ? Peut-être, mais est-ce vraiment tout ?

Face à un dysfonctionnement impliquant plusieurs personnes, deux réactions sont possibles. On peut d'abord, comme au tribunal, assumer l'entièr responsabilité du délit, “tout prendre sur soi” et dédouaner ainsi les autres protagonistes. On peut aussi, au contraire, chercher à se disculper en “chargeant” systématiquement autrui. Dans le premier cas, la psychologie sociale parle d'*autoattribution* ; dans le second d'*héteroattribution*. Lorsqu'un enseignant français déclare *vos enfants ne m'intéressent plus* (Maschino, 1983), il se situe dans le registre de l'héteroattribution. Lorsqu'un autre écrit *échec à l'école, échec de l'école*, il préfère l'*autoattribution* (Pierrehumbert, 1992).

Il existe une tension inévitable entre auto- et héteroattribution. Vouloir éradiquer l'un des pôles pour se réfugier dans l'autre peut aboutir à des catastrophes. Dans *Frankenstein pédagogue*, son dernier livre, Philippe Meirieu nous met en garde contre le fantasme de toute puissance qui

nous pousserait à vouloir “fabriquer” l’autre contre son gré, en niant sa liberté. Il décrit l’*impouvoir* de l’éducateur face à un sujet *qui se fait œuvre de lui-même* et peut seul prendre la décision d’apprendre. En fin de compte, il insiste sur la nécessité d’attribuer ses actes à l’enfant de façon à *faire advenir* sa liberté et sa responsabilité.

Si l’on en croit Meirieu, le postulat d’éducabilité (“Tous capables !”) pourrait déboucher sur l’acharnement pédagogique. Mais la dérive inverse est possible. Reconnaître la liberté de l’élève ne doit pas nous entraîner dans l’*attentisme*, le *fatalisme* ou l’*obscurantisme*, toutes formes de démissions condamnées par l’auteur. En fait, le dilemme dans lequel se trouve impliqué tout enseignant consiste à échapper [simultanément] aux dérives symétriques de l’abstention pédagogique - au nom du respect de l’enfant - et de la fabrication de ce dernier - au nom des exigences sociales (Meirieu, 1996, p.60).

On pourrait discuter longuement du point de vue défendu par le pédagogue-chercheur. Nous en retiendrons simplement l’idée que la responsabilité de l’enseignant commence en quelque sorte là où s’arrête celle qu’il attribue à l’élève, à mi-chemin entre volontarisme et fatalisme. Postulat que vient enrichir le principe de non-réciprocité défini par Emmanuel Levinas (1982, p.94-95), principe qui veut que *je [sois] responsable d’autrui sans attendre la réciproque, dut-il m’en coûter la vie ; la réciproque c'est son affaire ; il y a toujours surplus de mes devoirs sur mes droits*.

Que conclure de ce bref détour par les enjeux de l’éthique pédagogique ? Avant tout que l’**asymétrie des pouvoirs et des responsabilités** excède le cadre de la classe pour occuper tout l’espace scolaire. Que l’école ne mesure pas toujours sa force, que le dialogue avec les familles est *inégal*, donc *fragile*, voire *impossible* (Montandon-Perrenoud, 1987). L’institution définissant ses propres critères de qualité, elle pratique le plus souvent l’hétéroattribution en renvoyant la paternité des problèmes éventuels aux parents plutôt qu’aux enseignants (Favre-Montandon, 1989). Certaines familles se sentent mises sur la sellette, les plus virulentes dénonçant *la tendance à expliquer toute cause “déviant” par l’attitude, les convictions ou les croyances du parent [comme] un phénomène important, grave, à la base de beaucoup d’incompréhension, de haine, de violence entre parents et enseignants* (Giacometti, 1996).

Le principe de non-réciprocité défini par Levinas n’est pas monnaie courante dans le domaine des relations familles-école. Les parents d’un côté, les enseignants de l’autre, ont tendance à mettre l’accent sur les devoirs de la partie adverse. Ils verrouillent ainsi le jeu des attentes réciproques en le réduisant à un perpétuel round d’observation. Un tel constat suscite deux remarques :

- 1° Créer un interface entre familles et école ne sera possible que si l’on admet la nécessité d’un chevauchement partiel de leurs responsabilités. On sait que les organisations fonctionnent d’autant mieux que les acteurs acceptent de dépasser en partie les limites de leur rôle, de ne pas se cantonner dans une conception rigide et défensive de la division du travail. Le problème est donc moins de “*rappeler régulièrement les rôles*” des uns et des autres (“à chacun son métier !”) que de les inciter à ne pas s’y enfermer. L’enjeu : passer d’une logique de “marqueterie” (de juxtaposition) à une logique de “tuilage” (de superposition partielle).
- 2° Le principe de non-réciprocité s’applique dans tous les cas. Mais il est d’autant plus incontournable que les interlocuteurs sont “objectivement” inégaux. A Genève, la loi confie à l’instruction publique le mandat *de compléter l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle*. Le cahier des charges de l’enseignant, moins ambitieux, se suffit du *devoir d'informer les parents*. Ces textes, pour peu contraignants qu’ils soient, ont le mérite de bien marquer une différence essentielle : là où les instituteurs exercent une fonction professionnelle, salariée et définie par l’autorité politique, les parents interviennent légitimement en “amateurs”. Les statuts ne sont pas de même nature, les compétences et les responsabilités non plus. Or, aucun cahier des charges n’oblige un père ou une mère à

s'intéresser activement à la scolarité de son enfant. L'enseignant peut s'en plaindre, mais ne saurait jouer les Ponce Pilate. A l'instar de ce qui se passe en classe, il ne peut ni éradiquer la résistance, ni l'ignorer. Il doit *faire avec* (Meirieu, 1996). Là encore, sa responsabilité est première.

Différencier, là aussi

Si nous admettons que la qualité des interactions familles-école est d'abord (mais pas seulement) du ressort du corps enseignant, il nous faut mobiliser toute nos ressources et toute notre imagination pour la garantir. Pour commencer, il faut s'assurer que chaque famille, à commencer par les plus éloignées de l'espace pédagogique, tire profit des initiatives engagées.

Il est une idée maintenant largement répandue dans le monde scolaire et qui figure au fondement de la Rénovation genevoise : on ne luttera pas contre les inégalités sans “différencier” l’enseignement. Si l’on ne veut pas rester “indifférent aux différences”, il s’agit de renoncer à une égalité de surface qui consiste à faire ingurgiter les mêmes savoirs à tous les élèves au même moment. Le troisième axe de la Rénovation symbolise cette intention : on *souhaite placer les enfants au cœur de l'action pédagogique*. Du moment que tous les élèves ne sont pas égaux devant l'école et les apprentissages, on ne saurait parler du développement de l'enfant (au singulier) sans stigmatiser les garçons et les filles qui s'éloignent un tant soit peu du modèle général. *En ce sens, le pluriel est de mise*, insiste le texte d'orientation d'août 1994 (p.14). *Il s'agit de placer les enfants au centre du travail et de la relation. Dans leur diversité, pour tenir compte des histoires de vie, des héritages culturels, des langues, des valeurs, des modes de vie, des rapport au savoir.*

Ce qui est valable pour les élèves l'est aussi pour leurs familles. On militera donc ici pour **une différenciation de plus**, celle qui concerne les modalités de collaboration entre l'école (entendue comme institution scolaire unifiante) et **les familles** (appréhendées dans leur diversité)⁵. Pourquoi cette instance ? Pour deux raisons maintenant bien étayées par les travaux des sociologues de l'éducation :

1° L'inégalité des familles face à la culture scolaire et son influence sur le développement intellectuel, affectif et social des enfants. Pour Perrenoud par exemple (1987, p.132) *l'école est vécue par une partie des parents comme une alliée, une force qui complète leur action éducative (...). Au-delà du capital scolaire qu'elle peut garantir, l'école est en affinité, parfois profonde, avec les valeurs et les modes de pensée d'une partie des parents, peut-être davantage dans les classes moyennes que dans les classes privilégiées ou dans les classes populaires.*

2° L'inégalité de ces mêmes familles face à des politiques d'ouverture largement influencées par les besoins et les désirs des plus actives d'entre elles. Selon Montandon cette fois (1987, p.42-43) *certains chercheurs ont montré que l'ouverture de l'école avantage les familles qui ont un rapport privilégié avec le système d'enseignement, c'est à dire les classes moyennes et supérieures, et défavorise les familles qui ont un rapport problématique avec l'école, c'est à dire les classes populaires.*

En résumé, une politique d'ouverture indifférenciée peut satisfaire une majorité de citoyens, mais pas forcément la minorité marginalisée. Elle peut être électoralement payante, mais elle ne rapproche de l'école que les familles... qui en ont le moins besoin. Les classes moyennes (dont les enseignants, faut-il le rappeler, font partie) y trouvent de l'intérêt et du profit. Les milieux plus modestes sont moins enthousiastes et demeurent à la périphérie de l'institution. Plus exactement, ils entretiennent un autre rapport à l'école, aux apprentissages et aux savoirs, un

⁵ Une seule école, mais de multiples familles. D'où l'utilisation un peu obsessionnelle de la notion de relations familles (avec s) vs école (sans s).

rapport qui les disqualifie souvent objectivement **et** subjectivement. Peu attirés par l'innovation éducative, ils se sentent exclus de la scène scolaire, sans que la diffusion massive d'informations écrites et illustrées (même traduites dans leurs langues d'origine) ne vienne combler le fossé initial. Au total, la *distance culturelle* relative est loin de diminuer, démontrant si besoin était que la réalité n'a pas fini de résister à nos bonnes intentions (Hutmacher, 1993).

Face à ces menaces, il s'agit non pas de faire machine arrière, mais de mieux cibler les interventions en direction des usagers les moins spontanément partie prenante. Le salut passe alors par des initiatives locales, peut-être moins spectaculaires mais, on peut l'espérer, plus efficaces.

“Que le maître apprenne de l’élève”

Comme on l'a vu dans la première partie de ce texte, l'instruction publique et le corps enseignant insistent souvent sur la nécessité de mieux informer, expliquer, convaincre. Lorsque certaines familles semblent “résister”, lorsqu'elles s'interrogent sur les nouveaux programmes ou les nouvelles méthodes pédagogiques, lorsqu'elles pratiquent à la maison une éducation jugée trop rigide ou au contraire trop permissive, on les invite à changer de point de vue, voire d'attitude. On est parfois tenté par l'*orthopédie morale et intellectuelle*, on cherche à *redresser* la famille pour mieux *redresser* l'enfant (Cifali, 1994). La logique est à sens unique. L'information et les suggestions partent de l'école vers les familles.

Qu'en est-il du flux inverse ? L'école se préoccupe-t-elle des “*effets ressentis par les enfants et leurs parents*” face à une innovation ? Comment s'intéresse-t-elle aux valeurs, aux représentations, aux attentes, aux habitudes, à la culture des élèves et de leur famille ? S'emploie-t-elle à connaître ces différences pour mieux les prendre en compte ? Ou part-elle du principe que les élèves posent leur histoire de vie au vestiaire avant d'entrer dans la classe ? De façon générale, force est d'admettre que l'*école connaît peu la vie de ses élèves. Elle semble organisée pour ne pas apprendre grand chose de la société, sous prétexte qu'elle l'instruit.* (Perrenoud, 1996, p.13). Comprendre-nous bien. Il n'est pas question de militer ici pour des démarches intrusives découlant d'un hypothétique “droit d'ingérence” de l'école dans l'espace privé. Par contre, pourquoi ne pas imaginer, à la suite de certaines écoles, quelques dispositifs interactifs qui permettent aux enseignants et aux parents de “*mieux se connaître en travaillant ensemble*”, de “*s'associer pour mieux [se] comprendre*”.

Prenons un seul exemple : l'évaluation. Dans le passé (un passé relatif), l'école se contentait de transmettre une information laconique aux parents : le livret scolaire. Dans certains cas, un entretien pouvait en découler, mais sans que les résultats soient toujours probants. On se heurtait en effet à deux limites : 1. Certains parents ne se déplaçaient pas à l'école. 2. Lorsqu'ils le faisaient, ils participaient peu à la discussion, se bornant à entendre l'avis du maître. A chaque fois, l'enseignant restait assez démunie, les parents aussi. Les dossiers d'évaluation qui ont récemment remplacé les livrets et les notes scolaires dans quelques écoles ont beaucoup préoccupé les autorités politiques. Mais ils n'ont pas changé grand chose à la logique antérieure. Dans certains cas, on pourrait même leur reprocher une inflation d'informations à destination de familles qui ne savent qu'en faire. Ajouter *plus du même* pourrait, ici aussi, ne pas être le changement idéal.

Deux enseignantes d'une école genevoise ont préféré l'autre type d'innovation : elles ont changé de logique (Bonaiti-Dugerdil et Cochet, 1996). Elles ont réduit l'ampleur du dossier d'évaluation, l'ont accompagné de productions d'élèves et ont organisé des entretiens tripartites maître-élève-parents (père et mère) autour de ces documents. Les résultats en matière d'autoévaluation de l'élève et d'information des parents sont intéressants mais ne sauraient être détaillés ici. Qu'il nous suffise de relever un point essentiel : ce que les enseignantes, de leur propre aveu, n'avaient pas anticipé, c'est ce qu'elles ont elles-mêmes appris au cours des

entretiens. D'une part, l'enfant et les adultes y explicitent leurs attentes et jugements respectifs. D'autre part, les parents y expriment des avis sincères sur le moyen d'évaluation lui-même. Lors d'un sondage écrit, l'équipe enseignante avait noté avec satisfaction que plus de 90% des parents estimaient que le dossier d'évaluation était clair, compréhensible, intéressant. Lors des entretiens, la situation de communication avait changé, le taux de satisfaction aussi : la plupart des familles ont reconnu ne pas tout comprendre, même lorsque les enfants commentaient le document à la maison. Témoignage aussitôt confirmé par la petite Lucia qui explique à son papa, sous les yeux effarés de sa maîtresse, qu'elle est bien contente de ses performances en activités créatrices sur textiles car on y mesure sa capacité à... “*écrire des textes*”.

On le voit, cette démarche assez légère rompt en partie avec la logique précédente. Désormais, l'école **apprend** aussi de ses élèves et des parents. En terme de rendement, elle déplace son investissement : moins de sondages d'opinion, des dossiers d'évaluation moins volumineux mais davantage de véritables interactions avec les familles. A la clef, un double profit : la différenciation pédagogique peut s'appuyer sur de précieuses informations ; le dialogue avec les familles est davantage personnalisé.

Sereine ouverture

Certains parents, responsables politiques et chercheurs reprochent aux enseignants une attitude égoïste, frileuse, défensive. Ils regrettent que l'école ne soit pas davantage ouverte sur le monde qui l'entoure et qui la fait vivre. Pour une part, ils sous-estiment la vocation de l'institution scolaire à constituer, on l'a déjà dit, le lieu clos qui permette aux enfants de s'émanciper de leur histoire familiale pour accéder à une culture commune et tisser, dès le plus jeune âge, le lien social qui nous fait tant défaut aujourd'hui. Ceci étant, le degré d'occlusion des écoles n'est pas partout réduit au strict nécessaire. Parfois, il sert davantage à protéger le corps enseignant que les élèves.

Sur la base de l'expérience genevoise, on peut avancer une hypothèse que des recherches pourraient ou non confirmer : l'ouverture des écoles vers l'extérieur est en moyenne proportionnelle à leur **sérénité intérieure** ; autrement dit, si une équipe d'enseignants a l'expérience de la coopération et de l'interdépendance, si elle partage des principes et des pratiques pédagogiques qu'elle sait argumenter, si elle gère sa vie quotidienne de façon économique, elle pourra d'autant plus facilement consacrer du temps, non seulement à répondre aux sollicitations des familles, mais surtout à les anticiper, voire les susciter (Gather Thurler, 1994). Au contraire, une équipe qui manque de conviction collective dans ses choix pédagogiques ou qui doit consacrer toute son énergie à les (re)discuter en permanence sera plus empruntée face aux interpellations externes.

Les enseignants sont eux-mêmes bien conscients du phénomène : ils revendiquent le “*besoin de prendre de l'assurance*” avant de collaborer avec les parents ; ils militent pour une politique commune au sein du bâtiment, étant entendu qu’“*une classe ne doit pas prétérer le fonctionnement de l'école*” ; ils souhaitent “*apprendre un nouveau métier : la communication*”. Là encore, on s'aperçoit de la responsabilité qui incombe à l'institution. Si la pratique de *concertation* entre enseignants constitue le *passage obligé* de toute transformation des relations avec les familles (Favre-Montandon, 1989), c'est au cœur même de la salle des maîtres que l'on résoudra paradoxalement certaines préoccupations de l'environnement scolaire.

Un espace commun

Très souvent, les contacts enseignants-parents ont un caractère ponctuel, quand ce n'est pas exceptionnel. Au plan collectif, les parents sont généralement invités à l'école pour des manifestations festives, le plus souvent assez éloignées du travail intellectuel quotidien. Commémorations, bals, kermesses, ventes et même spectacles sont souvent peu représentatifs des

problématiques centrales de la scolarité et des apprentissages des élèves. Pour certains enseignants, ces moments ont précisément cette vertu : “*rencontrer les parents sans parler d'école*”, de manière conviviale, hors des enjeux habituels. Au plan individuel, beaucoup d’entretiens sont provoqués par les mauvais résultats et l’indiscipline de l’élève ou une protestation des parents vis-à-vis d’une décision du maître. Dans bien des cas, le caractère singulier de l’événement en fait une rencontre “sans lendemain” qui ne s’inscrit dans aucun projet à moyen ou long terme.

Une telle dynamique peut difficilement déboucher sur une véritable coopération. Comme le disent encore une fois Montandon et Perrenoud (1987, p.13), *il n'y a aucune raison que des relations sereines s'établissent une fois pour toutes. (...) Un consensus même relatif est la résultante d'un travail de communication et de négociation.* Or, ce travail est en cours dans les écoles engagées dans la phase d’exploration. Il permet de défricher des terrains jusque là peu connus, soit :

- la création d'**espaces communs permanents**, de “*structures paritaires*” (commissions de travail parents-enseignants ; rencontres régulières avec le Comité de l’association de parents ou une délégation ; rédaction conjointe du journal d’école ; etc.) ;
- une politique d'**incitation** consistant à permettre aux familles les moins spontanément actives d’être “*mieux représentées*”, entendues et associées aux décisions, puis de “*faire le relais*” dans le voisinage ;
- l'**élargissement** du débat à des questions pédagogiques susceptibles d’intéresser les parents (évaluation, apprentissage de la lecture, etc.)
- l’utilisation par les enseignants, dans ces espaces, de méthodes et d’outils d'**animation** plus interactifs, *plus dynamiques* qui *semblent porter leurs fruits* (Gather Thurler, 1996).

Et les savoirs ?

Les savoirs sont-ils cantonnés dans l’école ? Evidemment non. Les familles sont elles aussi des lieux de conservation, de production et de transmission des connaissances. Le français, la mathématique ou la géographie ne sont pas la propriété privée des programmes scolaires. Dans les foyers, on se parle, on écrit, on compte. Lorsqu’on part en voyage, on déplie les cartes, on définit des itinéraires, on découvre des territoires et des terroirs, leur histoire, leur économie, leur culture.

Dans leur famille, les enfants apprennent. Ils construisent des savoirs, et, dans le même temps, un rapport à ces savoirs. Ils découvrent leur langue maternelle, les règles de l’addition ou la topographie de l’arc lémanique. Surtout, ils intègrent des conceptions, des attitudes et des comportements qui ne seront pas sans conséquence sur leur désir et leur manière d’apprendre. Vaut-il mieux connaître l’allemand ou l’anglais ? La division peut-elle s’apprendre sans se comprendre ? Pratique-t-on un sport pour s’épanouir ou pour triompher ? Les punitions provoquent-elles l’obéissance ? Suffit-il d’écouter pour apprendre ? Autant de questions qui traversent les familles aussi bien que les salles des maîtres, même si elles restent implicites.

A l’évidence, le (rapport au) savoir s’élabore au moins autant dans les familles qu’à l’école. Or, les relations familles-école font souvent l’impasse sur ce bien et ce destin communs. Lorsque nous rencontrons les parents, nous leur parlons peu des savoirs. Que doit-on apprendre à l’école ? Que vaudrait-il la peine d’apprendre ? Et comment le fait-on ? Il n’y a aucune raison que ces interrogations ne mobilisent pas les parents. Encore faut-il que l’école suscite et organise le débat. On pense évidemment à des pratiques existantes, des pratiques qui pourraient être étendues. Par exemple :

- l’explicitation des programmes scolaires au cours des réunions de parents ;

- la participation d'un papa violoniste au concert de l'école ou le témoignage d'une grand-mère horlogère durant la leçon d'histoire ;
- les expositions organisées par les élèves ("les plantes", "les dinosaures", "la course d'école en Valais", mais aussi, pourquoi pas, "l'histoire des nombres", "les types de textes", "l'éducation physique à l'école", etc.).

Mais d'autres activités, moins répandues, mériteraient certainement d'être développées. Des activités qui situent la question du savoir et du rapport au savoir au cœur de partenariat familles-école plutôt qu'à sa périphérie. Le Groupe français d'éducation nouvelle préconise depuis longtemps des rencontres qui permettent aux parents de se confronter à de vraies situations d'apprentissage. Lorsqu'elles sont suivies d'une discussion avec les enseignants, ces initiatives sont génératrices de compréhension réciproque. Certains parents découvrent où les enseignants veulent en venir. Et réciproquement. En associant les élèves à certaines de ces activités, en leur proposant - par exemple - de préparer des conférences-débats à l'intention des adultes, on pourrait en faire des constructeurs de passerelles entre leurs familles et la communauté du village ou du quartier. L'écriture, la parole, l'espace, le temps, le nombre, le corps, la musique : autant d'objets autour desquels se rencontrer et débattre, quel que soit notre âge, notre sexe, notre culture, notre religion.

Les enfants viennent à l'école pour y apprendre le monde. Il serait vain d'intensifier les échanges avec les familles en oubliant cette évidence. Si les savoirs sont au fondement de l'école, à nous de les rendre plus compréhensibles et plus désirables pour tous, enfants **et** parents.

L'art du pilotage

J'ai commencé cet article en parlant de l'effet révélateur des innovations pédagogiques sur le fonctionnement général du système scolaire. Je faisais l'hypothèse que les projets nés de la Rénovation de l'enseignement primaire ne pourraient que réactiver certains des enjeux du partage éducatif entre les familles et l'école. Nul doute que la diversité des actions et des réactions des écoles confirment en grande partie ce prémissé.

Au moment de conclure, il convient toutefois de relativiser l'ampleur générale des phénomènes et des enjeux analysés en précisant deux choses :

1° Lorsqu'on leur demande si la Rénovation a modifié leurs pratiques dans tel ou tel domaine des relations familles-école, plusieurs écoles répondent par la négative ("non", "peu", "pas vraiment", "rien de significatif"). Sous-estiment-elles l'importance des changements effectifs ou à effectuer ? C'est possible. A cet égard, le présent article peut être considéré comme une contribution à la réflexion collective, soit qu'il considère des changements existants mais non identifiés par les enseignants, soit qu'il les incite à en imaginer d'autres.

2° La concertation, la collaboration, la coopération ou le partenariat familles-école, de quelque façon qu'on l'appelle, n'est pas la pierre philosophale de l'innovation pédagogique. Quel que soit le concept adopté, il ne transformera pas en or toutes les initiatives locales, cantonales ou nationales. S'il prend la forme d'une évidence indiscutable et indiscutée, s'il devient une *nouvelle norme* (Perrenoud, 1987), il risque fort de manquer son objectif. S'il est monopolisé par une certaine catégorie de parents, il dérivera peut-être loin des nobles objectifs d'émancipation des enfants et de démocratisation des études ; pour les experts les plus soupçonneux, il pourrait au contraire contribuer à *limiter les espaces secrets de l'enfance par des stratégies d'aveux* (Dubet et Martucelli, 1996, p.103), empêcher l'élève de se construire *des outils pour prendre du pouvoir sur ses parents* (Médioni, 1996) et, en fin de compte, promouvoir *une sorte d'"orthopédie" des modes d'éducation des familles populaires*. (Rochex, 1995, p.275).

Ces réserves étant formulées, elles ne doivent pas nous inciter à un confortable relativisme. Comme on l'a vu, l'école a encore beaucoup à réfléchir et beaucoup à entreprendre pour se rapprocher de certaines familles. Si elle accepte cette responsabilité, il lui restera à imaginer des moyens lui permettant de différencier ses interventions, de puiser des informations, de stimuler la participation, d'aménager des espaces de dialogue et de collaboration. La voilà devant un défi important mais qu'elle ne saurait régler ni dans les six mois, ni d'ailleurs de façon définitive.

Daniel Hameline (1977) fait souvent l'éloge de la *médiocrité* pédagogique. Il assure que *tout choix pédagogique est un choix médiocre* au sens où il consiste à ajuster les ambitions théoriques et politiques *sur les conditions réelles de la pratique* (plutôt que l'inverse). Les lois de la communication contemporaine préconisent tout le contraire : pas de modestie, de la forfanterie. Peu importe ce que le produit manufacturé ou le projet politique sont capables d'assumer en réalité. L'important, ce n'est pas le contenu, c'est le message publicitaire, c'est l'*"effet d'annonce"* qui, une fois dissipé, sera relayé par un autre. Abreuvés de cette eau-là, les citoyens et les citoyennes n'ont que faire des vertus d'humilité et de patience : il veulent des *hard facts*, et tout de suite. (Gather Thurler, 1996). Ils veulent par exemple que les innovations pédagogiques fassent leur preuve dans l'instant et de façon mathématiquement irréfutable.

L'école n'est pas obligée de se précipiter dans cette brèche. Le travail qui l'attend pour se rapprocher de certaines familles et permettre à tous les enfants d'acquérir de solides repères identitaires et des compétences de haut niveau est un travail de fourmi, exigeant l'obstination et la solidarité de la communauté. Les milliers d'initiatives individuelles et de projets locaux doivent certes s'inscrire dans un plan d'ensemble, afin que l'abondance ne se transforme pas en confusion. Mais la cohérence n'exclut pas la diversité, elle s'en nourrit.

Le pilotage des innovations scolaires est-il un art ? Oui, si on le compare à une toile de Seurat. Le foisonnement pointilliste dessine alors un tableau d'ensemble net et précis. Non, si c'est un "happening" du sculpteur Christo. On ne luttera pas contre l'échec scolaire en emballant le Grand Canyon de la distance culturelle dans du papier rose...

Références bibliographiques

- Marie Abbet (1996). Les parents, persona non grata ? in: *L'Hebdo*, 22.08.1996, pp.10-11
 R.Ballion (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris, Stock/L.Perrenoud.
- Marie-Ange Barthassat, Christine Clément (1996). *Pour un bilan du groupe inter-projets*. Genève, GIP (document de travail).
- Simone Bonaiti-Dugerdil, Florence Cochet (1996). *L'entretien tripartite d'évaluation*. Université de Genève, FPSE-SSED (mémoire de licence).
- Pierre Bourdieu (1979). *La distinction*. Critique sociale du jugement. Paris, Minuit.
- Pierre Bourdieu (1980). *Le sens pratique*. Paris, Minuit.
- Mireille Cifali (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris, PUF (L'Éducateur).
- Michel Crozier (1970). *La société bloquée*, Paris, Seuil.
- Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.
- François De Closets (1996). *Le bonheur d'apprendre... et comment on l'assassine*. Paris, Seuil.
- François De Singly (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris, Nathan.
- François Dubet et Danilo Martucelli (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.
- Bernard Favre, Cléopâtre Montandon (1989). *Les parents dans l'école... Ce qu'en disent les enseignants primaires genevois*. Genève, Service de la recherche sociologique (cahier n°30).
- Monica Gather Thurler (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'indivisualisme ? in : Revue française de pédagogie, 109 (octobre-décembre), pp.19-39.
- Monica Gather Thurler (1996). *Les écoles en innovation: de l'activisme à la méthode. Rénovation: bilan de l'an 1*. Genève, DIP.
- Dominique Giacometti (1996). Relations parents-enseignants. Et si nous étions tous responsables ? in : *Educateur*, 8, p.34.
- Dabiel Hameline (1977). Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire. Paris, Ed.Ouvrières.
- Walo Hutmacher (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève, Service de la recherche sociologique (cahier n°36).
- Walo Hutmacher (1996a). "Les parents les plus méfiants sont les plus instruits" in: *L'Hebdo*, 22.08.1996, pp.6-7
- Walo Hutmacher (1996b). A qui rendre compte du travail enseignant ? in : *Educateur*, 9, pp.10-11.
- Jean-Charles (1962). *La Foire aux Cancres*. Paris, Calmann-Lévy.
- Emmanuel Levinas (1982). Ethique et infini. Paris, Fayard (Poche-biblio-essais).
- Maurice T. Maschino (1983). *Vos enfants ne m'intéressent plus*. Paris, Hachette.
- Gérard Médioni (1996). La prise en compte de l'environnement: les relations école-familles, in: GFEN. *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Lyon, Chronique sociale, p.157-160.
- Philippe Meirieu (1995). *La pédagogie, entre le dire et le faire*. Paris, ESF.

- Philippe Meirieu (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris, ESF.
- Cléopâtre Montandon (1987). L'essor des relations famille-école: problèmes et perspectives, in: Cléopâtre Montandon, Philippe Perrenoud. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Berne, Lang, pp.23-47.
- Cléopâtre Montandon (1991). *L'école dans la vie des familles*. Genève, Service de la recherche sociologique (cahier n°32).
- Cléopâtre Montandon, Bernard Favre (1988). Les relations entre les familles et l'école dans l'enseignement primaire genevois, in: Philippe Perrenoud, Cléopâtre Montandon et al. *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne, Réalités sociales, p.91-107.
- Cléopâtre Montandon, Philippe Perrenoud (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Berne, Lang.
- Desmond Morris (1968). *Le singe nu*. Paris, Grasset.
- Christiane Perregaux (1994). *Odyssea. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel, Corome.
- Philippe Perrenoud (1987). Ce que l'école fait aux familles: inventaire, in: Cléopâtre Montandon, Philippe Perrenoud. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Berne, Lang, pp.89-168.
- Philippe Perrenoud (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.
- Philippe Perrenoud (1996). *L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire: effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire*. Université de Genève, FPSE-SSED.
- B. Pierrehumbert (dir.) (1992). *L'échec à l'école : échec de l'école*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Jean-Yves Rochex (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris, PUF (L'éducateur).
- O. Schwartz (1990). *Le monde privé des ouvriers*. Paris, Puf.
- Régine Sirota (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris, Puf.
- Sun Tzu (1996). *L'art de la guerre. Les treize articles*. Paris, 1001 Nuits.
- Pierre-Yves Troutot, Cléopâtre Montandon (1988). Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école: une mise en perspective typologique, in: Philippe Perrenoud, Cléopâtre Montandon et al. *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne, Réalités sociales, p.133-153.
- Paul Watzlawick (1988). *Comment réussir à échouer. Trouver l'ultrasolution*. Paris, Seuil.

Pour citer ce texte :

Maulini, O. (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.