

Insaisissable clarification

Enjeux et dilemmes des relations familles-école ¹

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Septembre 1997

Il n'est plus possible, de nos jours, de renvoyer l'enfant à sa famille. L'école l'a déjà trop accaparé. Le cercle familial ne connaît plus la cohésion et le calme nécessaires à un œuvre patiente et suivie d'éducation. Eparpillés les trois quarts du jour, les membres de la famille ne se rencontrent plus guère qu'aux repas. Il faut donc que ce soit l'école qui serve de lien entre ce qui subsiste de la vie de famille chez le petit enfant et ce qui sera demain le champ d'action collective du jeune homme et de la jeune fille : la société.

Adolphe Ferrière

Depuis plus d'un siècle, la famille et l'école sont, dans nos sociétés, les deux principales instances de socialisation des enfants et des adolescents². La journée, la semaine, l'année de l'écolier ou de l'étudiant sont rythmées par l'alternance entre travail scolaire et vie familiale. A quoi s'ajoute une zone de superposition des deux univers : celle des devoirs à domicile, eux qui incarnent, symbolisent et parfois dramatisent la progressive diffusion (certains diraient : l'intrusion) de la forme et de la logique scolaires dans l'espace privé des cuisines et des chambres à coucher.

Il serait évidemment abusif de réduire la vie affective, intellectuelle et sociale des enfants aux seuls mondes scolaire et familial. Tout d'abord, une bonne partie de leurs découvertes et de leurs expériences trouvent leur origine dans des espaces de socialisation informelle : contacts avec le voisinage, les camarades du quartier, les commerçants, les agents des services publics, etc. Ensuite, un réseau associatif plus ou moins dense offre d'importants lieux de rencontre et d'apprentissage : centres de loisirs, camps de vacances, mouvements religieux, clubs sportifs, conservatoires de musique, ateliers d'expression plastique, etc., tous contribuent de façon plus ou moins explicite, plus ou moins intentionnelle, plus ou moins systématique, à la construction de connaissances, de compétences et d'attitudes nouvelles chez les enfants³. Il faut cependant noter :

¹ Texte d'une intervention auprès de l'Association des directeurs d'établissements scolaires officiels vaudois (ADESOV). Villars (VD), 10 septembre 1997.

² 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.

³ Je n'ignore pas la place des médias audiovisuels, et en particulier de la télévision, dans la socialisation des enfants. De tels apports sont-ils bénéfiques ou non ? recommandables ou non ? J'éviterai soigneusement cette polémique, hors de propos dans le cadre limité de ce texte. Je rappelle cependant qu'un des enjeux essentiels du débat autour de la télévision réside précisément dans cette distinction entre socialisation explicite, formelle, intentionnelle et socialisation implicite, informelle, fortuite. Pour le dire très vite : la télévision peut-elle et doit-elle se donner comme objectif d'instruire et d'émanciper les (jeunes) téléspectateurs, ou doit-elle se contenter de contributions involontaires, voire accidentelles à leur éducation, assumant pour le reste un rôle ma foi peu reluisant de *formidable instrument de maintien de l'ordre symbolique* ? (Bourdieu, 1996, p.14).

1. Que ces espaces sont à la fois hétéroclites et marginaux, qu'ils gravitent autour de la famille et de l'école, qu'ils complètent un emploi du temps qui reste dépendant de l'horaire scolaire et des obligations professionnelles des parents.
2. Que les enfants n'ont pas tous les mêmes intérêts - ni les mêmes moyens - à disposition ; que les cours de piano, les leçons d'équitation et les camps de voile des uns sont fort différents des matches de football et des vacances chez les grands-parents des autres, qu'ils induisent d'autres expériences et, ajouterait Bourdieu, d'autres « profits de distinction ».

Constats qui nous ramènent à notre postulat initial : si la vie extra-familiale des enfants est avant tout tributaire de leur environnement... familial, on peut à la limite considérer la première comme une excroissance de la seconde. Ou, pour le dire plus carrément : si les loisirs des enfants dépendent en grande partie des moyens financiers, des valeurs, des ambitions et des projets de leurs parents, ils vont plus probablement prolonger l'éducation familiale que la contrarier ou la contrecarrer.

Dans une société pluraliste, libre et démocratique, il existe une forme de « marché » des espaces de rencontre, d'apprentissage et de socialisation. Chaque « consommateur », adulte ou enfant, s'y comporte de façon plus ou moins rationnelle, effectuant des choix plus ou moins documentés, développant des stratégies plus ou moins complexes, résultat de compromis entre ce qui serait chaque fois « souhaitable » et « possible » (March & Simon, 1979 ; Crozier & Friedberg, 1977). Dans ces conditions, et compte tenu de la progressive érosion des formes religieuses de rassemblement et d'autorité, l'école est bien l'interlocuteur privilégié des familles en ce qui concerne l'éducation des jeunes générations. Elle seule accueille tous les enfants avec l'ambition de transformer peu ou prou leur façon de comprendre le monde et d'y intervenir.

Qui dit cohabitation dit partage. Autrement dit : division du travail. Comment l'école considère-t-elle cette segmentation ? Quelles sont (et quelles devraient être), selon elle, ses propres prérogatives et celles des familles ? Peut-on « clarifier » les rôles des unes et de l'autre ? Ou doit-on admettre une part de flou, d'incertitude, de superposition ? Je vais aborder ces questions en trois temps :

1. Je ferai une brève description de l'état actuel des relations familles-école, en m'intéressant d'une part à leurs attentes et leurs représentations croisées, d'autre part à leur stratégies respectives (*Plates-bandes et chiens de faïence*) ;
2. Je m'arrêterai plus longuement sur quatre des dilemmes qui, de mon point de vue, nous empêcheront de trouver des solutions simples au problème complexe de l'équilibre entre clôture et ouverture scolaire (*Des enjeux complexes*)
3. Je conclurai en mettant en évidence les caractéristiques, les avantages et les limites d'une collaboration familles-école assumée et promue comme négociation et (re)construction perpétuelles (*Le partenariat : un chantier permanent*).

1. Plates-bandes et chiens de faïence

Les métaphores sont une mine de connaissance, une clef de lecture des phénomènes humains. Demandez à un enseignant (ou, mieux encore, à une équipe d'enseignants) comment il conçoit les relations entre les parents et l'école : il vous répondra le plus souvent en utilisant la métaphore cinétique ou politique. Qu'est-ce à dire ?

Dans le premier cas, tout est affaire d'« équilibre ». Dans un plateau de la balance, les prérogatives et les responsabilités familiales. Dans l'autre, celles du maître. En cas de dysfonctionnement, le fléau va basculer d'un côté ou d'un autre. Il s'en suivra des « glissements », des « tensions » ou des « blocages ».

Dans l'autre cas, plus fréquent, l'affaire devient belliqueuse et va crescendo. Tout commence par la définition de territoires respectifs : il faut tracer des « frontières », mettre des « limites », poser des « balises », « négocier » des espaces. Il faut ensuite s'efforcer de ne pas « franchir » ou « dépasser » la ligne ; de ne pas « empiéter » sur le territoire de l'autre, de ne pas l'« envahir ». Lorsque des menaces se font jour, on passe de la diplomatie à son naturel prolongement : la guerre. On élabore des stratégies individuelles et collectives qui permettront de « contenir » les attaques des parents, de « combattre », de « lutter » ou de « se défendre ». Exagérations ? Peut-être pas. Comparons, pour nous en convaincre, ces quelques citations :

<i>Là où vos adversaires sont puissants, évitez-les.</i>	<i>Il ne faut pas abuser des réunions de parents car les parents finissent par prendre trop d'importance en s'ingérant trop dans la vie de l'école.</i>
<i>Veillez à fortifiez vos alliances au-dehors.</i>	<i>De plus en plus, pour un incident sans gravité ou un problème, les parents font appel à l'inspecteur.</i>
<i>Lorsque l'ennemi est uni, divisez-le.</i>	<i>Les réunions de parents sont utiles pour remettre l'église au milieu du village. Il y a confrontation entre les optiques pédagogiques des parents, parfois même violentes. Certaines exigences extrêmes sont ainsi atténuées.</i>
<i>Faites vouloir à l'ennemi tout ce que vous souhaitez qu'il fasse.</i>	<i>Il faut faire prendre conscience aux parents de leur rôle à jouer dans la vie scolaire de l'enfant.</i>
<i>Celui qui connaît l'art de l'approche directe et indirecte sera victorieux. Voilà l'art de l'affrontement.</i>	<i>Certains parents viennent avec des a priori négatifs. Une réunion de détente me paraît un enchaînement positif pour une discussion ultérieure sur éventuellement des problèmes plus précis quant au travail.</i>
<i>Avant de songer à vous procurer quelque avantage, comparez-le avec le travail, la peine, les dépenses et les pertes qu'il pourra occasionner.</i>	<i>L'ouverture permanente des classes ne suffit pas. On nous dit que nous devrions travailler à aller chercher plus de parents. A-t-on encore envie de prendre de l'énergie pour ce faire ?</i>
<i>Le nœud des opérations militaires dépend de votre faculté à faire semblant de vous conformer aux désirs de votre ennemi.</i>	<i>On multiplie les rencontres dans certaines écoles en cherchant avant tout à séduire les parents (...). Il est facile de se faire applaudir.</i>

Les affirmations de la deuxième colonne émanent d'enseignants primaires (source : Favre & Montandon, 1989 ; Maulini, 1996). Celles de la première colonne sont l'oeuvre du philosophe chinois Sun Tzu. Elles datent d'il y a environ 2500 ans et sont extraites d'un fameux manuel intitulé... l'Art de la Guerre.

Les images employées sont parlantes. Elles témoignent de la façon dont les enseignants (et peut-être certains parents) vivent le partage des rôles et des tâches entre l'école et des familles. Marquage des limites, défense des frontières, préservation des marges de

manœuvre : les stratégies croisées relèvent le plus souvent d'une logique diplomatique, polémologique, militaire⁴. Au point que « convaincre » rime parfois avec « vaincre » les parents. Comme le confirme François Dubet (1997, p.13), *si la guerre n'est pas ouverte entre l'école et les parents, règne parfois la paix armée à la frontière des compétences attendues des uns et des autres.*

De part et d'autre, on réclame de la confiance. Mais on cultive la défiance. Les enseignants dévient par exemple aux parents le droit et la capacité de contester leurs compétences professionnelles. En même temps, ils reprochent aux familles toutes sortes de stratégies défensives ou offensives : peur, indifférence, démission d'une part ; agressivité, arrogance et intrusion de l'autre. Rares sont les parents conformes aux attentes de l'institution : ou trop proches, ou trop lointains, ils sont en général soupçonnés de ne pas savoir, de ne pas pouvoir ou de ne pas vouloir « rester à leur place », à juste distance. Comme l'affirme à nouveau Dubet (ibid., p.17), *tout est affaire de distance, de bonne distance : dès qu'elle se trouble, la vocation de l'école paraît menacée par l'indifférence des uns et par la trop forte présence des autres.*

La question se pose de savoir dans quelle mesure les pratiques correspondent à ces représentations. Témoignent-elles d'une crispation des enseignants, d'un sentiment d'incertitude et d'insécurité ? Consistent-elles en un repli prudent sur des positions formalistes ? En tout état de cause, consulter les parents, les impliquer dans la vie de l'école, les associer à certaines décisions sont des opérations encore exceptionnelles. Le dialogue lui-même demeure déséquilibré, largement unilatéral.

En 1996, le cahier des charges de l'enseignant primaire genevois se contentait de la formule suivante : *l'enseignant a le devoir d'informer les parents.* Et plus loin : *il participe aux réunions communes qui permettent de présenter aux parents tout sujet lié à la vie de l'école.* La nouvelle loi scolaire vaudoise et son règlement d'application adoptent la même orientation : les parents sont *régulièrement informés sur le travail de leur enfant* ; une séance d'information permet de leur *présenter les objectifs de l'enseignement* et de *préciser les conditions d'évaluation* ; des informations leur sont *communiquées* au moins quatre fois dans l'année. Dans tous les cas, le même principe : l'enseignant « informe », il « communique », il « présente », il « précise ». Les familles semblent n'être que le récepteur passif d'un message qu'elles ne sont pas censées questionner, encore moins mettre en doute. Et si elles se risquaient à le faire ? Sans doute devrait-on redire, réexpliquer, repréciser. Et sans doute devraient-elles à la longue comprendre... ou se soumettre.

Une telle logique pourrait conduire à des impasses (Maulini, 1996). A force de vouloir persuader et convaincre, l'école pourrait oublier d'interroger ses propres valeurs, ses propres intentions, ses propres actions. Si elle souhaite s'approcher de certaines familles en rupture de scolarité, elle ferait peut-être bien, au-delà de tout prosélytisme, de se mettre à leur écoute. En 1997, le code de déontologie de la Société pédagogique romande introduit l'idée d'un conversation plus symétrique et plus interactive : *l'enseignant expose [certes] clairement ses objectifs pédagogiques* ; mais il est aussi *à l'écoute des parents* et il *s'efforce de maintenir le dialogue.*

Les enseignants se sentent souvent démunis face aux parents. Certains reprochent à leurs supérieurs hiérarchiques un manque de soutien et, surtout, de clarté dans les intentions. C'est là une nouvelle image à verser à notre catalogue des métaphores : dans les moments de plus

⁴ Lorsqu'il fait le bilan de 25 années d'existence, le Groupement genevois des associations de parents d'élèves du primaire (GAPP) évoque les *batailles* et les *combats* remportés à force de *ténacité* et de *persévérance.* (*Ecole publique genevoise*, n°3, juin 1996, p.24)

obscur confusion, chacun rêve d'un retour aux évidences, réclame des « éclaircissements » ou même une définitive « clarification » des rôles. Les maîtres surtout. Comme ils l'affirment il faut être *clair* avec les parents, définir *clairement* le travail de chacun (ibid.).

Faut-il jeter la pierre aux enseignants ? Doit-on les soupçonner de frilosité infondée et de verrouillage égoïste ? Devraient-ils ouvrir toutes grandes les portes de l'école, afin de promouvoir un partenariat limpide avec les familles ? Avant de céder aux sirènes du jugement péremptoire et du précieux conseil, mieux vaudrait s'arrêter un instant sur les enjeux des relations familles-école. Afin d'en cerner toute l'importance, mais aussi – et peut-être surtout – toute la complexité.

2. Des enjeux complexes

A l'aube du troisième millénaire, l'école a perdu bon nombre de ses certitudes. Comme d'autres institutions, elle est confrontée à l'instabilité d'un monde qui génère des questions à mesure qu'il en résout.

Dans son articulation avec les familles, l'école doit éviter le piège de la fracture comme celui de la soudure. Elle se heurte en fait à quatre dilemmes fondamentaux que je vais essayer d'analyser tour à tour :

1. *Emanciper les enfants sans les confisquer*
2. *Prolonger l'éducation familiale sans la reproduire*
3. *Tenir compte des différences sans les figer*
4. *Coopérer ou résister ?*

2.1. Emanciper les enfants sans les confisquer

A quoi sert l'école ? A éduquer ou à instruire ? Poser la question, c'est tirer le fil sans fin d'un bon siècle de guerres scolaires. Là où la France s'enorgueillit d'un « Ministère de l'éducation nationale », la Suisse a juxtaposé de plus modestes « Départements de l'instruction publique ». Certains pédagogues, quant à eux, ne cessent de rappeler que l'instruction n'exclut pas l'éducation, et réciproquement :

Dans une société où le maintien du lien social se pose, avec force, sous la pression des intégrismes et des individualismes, la fonction de l'école est bien de tenir intimement mêlé le couple éduquer et instruire. (...) La finalité de l'Ecole n'est pas seulement d'éduquer. Pas plus qu'elle n'est uniquement d'enseigner. La finalité de l'Ecole est d'enseigner pour éduquer (Develay, 1996, p.25).

Le principe est sans doute fort bon. Il ne résout pas, loin s'en faut, tous les dilemmes. Lorsqu'un enfant ou un adolescent ne respecte pas certaines « règles du jeu », lorsqu'il ignore ou bafoue l'autorité du maître, quelle attitude adopter :

1. Mettre l'élève à pied, le renvoyer à sa famille en demandant à cette dernière d'assumer plus convenablement sa tâche éducative ?
2. Procéder soi-même à des tâches de (ré)éducation, en blâmant, en punissant, voire en saisissant le récalcitrant ?
3. Déléguer cette responsabilité à des fonctionnaires préposés : surveillants (« pions »), conseillers principaux d'éducation, proviseurs, voire officiers de police ?

4. Assumer la part éducative de l'enseignement en aménageant dans la classe et dans l'école des espaces de parole et de négociation réunissant enseignants et élèves ?

Les instituteurs et les professeurs sont quotidiennement aux prises avec ces questions. Tantôt, ils reprochent aux familles de « ne plus éduquer leurs enfants ». Tantôt, ils sont eux-mêmes accusés de laxisme ou d'autoritarisme par l'opinion publique ou les parents de tel ou tel élève. Parents ou enseignants, nous sommes tous confrontés à cette difficulté : comment concevoir et comment vivre les responsabilités croisées des familles et des enseignants dans l'éducation des enfants ? Jusqu'où aller sans interférer avec le partenaire, mais sans non plus fuir nos obligations ?

Il y a plus d'un siècle, Jules Ferry posait déjà la question. Il y répondait d'une formule restée célèbre :

Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir. Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé par ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment : car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse : c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans dans le patrimoine de l'humanité. Si étroit que vous semble peut-être un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir, restez en deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir : vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée qui est la conscience d'un enfant. (Lettre adressée aux instituteurs sur les principes fondamentaux de l'école laïque, 17 novembre 1883).

Ferry parle ici avec la conviction des entrepreneurs, la résolution des pionniers. Nous savons que les choses n'ont jamais été aussi simples, et qu'elles le sont ma foi de moins en moins.

Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire. Si nous écoutions Ferry, nous serions sans doute tous... muets. Quel enseignant ne s'est pas un jour posé cette question : ce que je suis en train de dire (ou de faire), les parents de Robert, Lucia, Kurt ou Nahat pourraient-ils tous l'admettre ? Et d'ailleurs, est-ce bien souhaitable ? Si je n'enseignais à ces enfants que ce qui est admis par leurs parents, pourquoi donc viendraient-ils me voir ? L'interrogation vaut pour les gestes quotidiens comme pour les débats de société. La maman du petit Victor, aimerait-elle que je lui lace ses chaussures ? Et celle de Julie, exigerait-elle le silence durant la leçon de lecture ? Le père de Juan, laisserait-il son fils entrer en classe sans dire « bonjour » ? Mais aussi : les parents de Pierre, que pensent-ils de la théorie de l'évolution ? Lui préfèrent-ils une lecture au premier degré du livre de la Genèse ? Ceux de Fatiha, admettraient-ils tel ou tel exercice de gymnastique ? Et ceux de Goran, que diraient-ils en m'entendant affirmer que la Serbie et la Croatie sont engagées dans une guerre aussi absurde que meurtrière ?

Il est des choses que l'école doit faire et doit dire. Il en est d'autres qu'elle peut faire et qu'elle peut dire. Il en est enfin qu'elle ne doit (ou ne devrait) ni faire ni dire. Or, il n'est pas certain que ces limites soient clairement, ni durablement, identifiées. Les références sont à ce point instables, insaisissables, complexes qu'elles sont de moins en moins définies au sommet du système. Les enseignants et les chefs d'établissement sont de plus en plus sollicités pour négocier « à la base », au niveau « du terrain » les équilibres appropriés à leur situation singulière. Ces *ajustements locaux* (Derouet, 1992) sont plus ou moins bien vécus, plus ou

moins bien maîtrisés par les différents acteurs. Les maîtres les apprécient lorsqu'ils leur laissent les coudées franches ; ils sont moins enthousiastes lorsque qu'ils sont synonymes de nouvelles responsabilités⁵.

Ces hésitations forment un saisissant contraste avec les convictions des « hussards noirs de la République ». Jusque dans les coins les plus excentrés du territoire, ces derniers ont traqué les idiomes maternels pour leur substituer le français national. La littérature francophone a fait son miel de cet acharnement linguistique. Patrick Chamoiseau évoque par exemple avec émotion et brio ses premiers jours d'école, tétanisé qu'il fut par un maître sûr de son droit et de son autorité :

Le maître parlait français (...). Le négryllon, dérouter, comprit qu'il ignorait cette langue. La tête-voix babilleuse de sa tête maniait une autre langue, sa langue-maison, sa langue manman, sa langue-non-apprise intégrée sans contrainte au fil de ses désirs du monde. Un français étranger y surgissait en traits fugaces et rares (...) Mais parler vraiment pour dire, lâcher une émotion, balancer un senti, se confier à soi-même, s'exprimer longtemps, exigeait cette langue-manman qui, ayayaye, dans l'espace de l'école devenait inutile (Chemin-D'Ecole, 1994, p.65-66).

La langue maternelle, c'était, pour l'enfant, la mère, la matrice familiale chaleureuse et protectrice. L'enseignant, le « nègre blanc », n'y voyait quant à lui qu'obscurantisme :

Qu'est-ce que j'entends, [criait-il]. On parle créole ? Qu'est-ce que je vois, des gestes-macaques ? Où donc vous croyez-vous ici ! ? Parlez correctement et comportez-vous de manière civilisée... (ibid., p.61).

En voulant extirper la langue maternelle des bouches (et des cervelles) enfantines, l'enseignant créole assumait une mission patriotique : arracher les jeunes citoyens à leurs mères biologiques pour les placer sous la garde de la mère-patrie.

2.2. Prolonger l'éducation familiale sans la reproduire

Dans nos sociétés, l'école s'est imposée comme le partenaire privilégié des familles dans la tâche de socialisation, d'éducation et d'intégration des jeunes générations. La loi genevoise sur l'instruction publique lui confie par exemple la tâche , « compléter l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle » ? Mais concrètement, comment doit-elle s'y prendre ? Comment concevoir la transition d'un espace à l'autre, afin que les élèves en tirent un maximum de bénéfices ?

Restreignons provisoirement la question : quelle serait la posture la plus utile si l'objectif était d'optimiser les apprentissages scolaires ? L'école doit-elle travailler dans le prolongement des pratiques familiales, ou doit-elle au contraire s'en distinguer ? En d'autres termes, comment doser **continuité** et **rupture** pour un maximum d'efficacité ?

On entend très souvent formuler cette opinion : la scolarité serait plus harmonieuse et, partant, profitable aux élèves, si les familles et l'école parvenaient à coordonner leurs points de vue et leurs pratiques. On éviterait ainsi de tirer les enfants à hue et à dia entre les exigences des enseignants et celles des parents, entre la chaleur du foyer familial et l'anonymat des salles de classe.

A la recherche d'une telle continuité, des familles s'orientent vers des écoles conformes à leurs propres conceptions de l'éducation. Dans certains cas, l'école publique sera jugée trop conservatrice, trop rigide, trop contraignante et on lui préférera une petite école active co-gérée par les parents. Dans d'autres cas, au contraire, l'école publique sera soupçonnée, de

⁵ Exemple fameux : le feuilleton français du « foulard » qui a finalement vu le Ministre déléguer la responsabilité ultime des exclusions aux chefs d'établissements.

laisser-aller ou de complaisance à l'égard des élèves, et on se dirigera vers des établissements renommés pour le « sérieux » de leur pédagogie et la rigueur de leur discipline⁶. Dans d'autres cas encore, c'est telle ou telle prestation particulière qui justifiera un choix : l'enseignement de la religion, d'une langue étrangère ou de l'informatique par exemple.

A la limite, certains parents adoptent la solution radicale qui consiste à assumer eux-même la scolarisation de leurs enfants. Une mère « qui a dit non à l'école » affirme par exemple, d'une part que *personne ne peut s'occuper mieux d'un enfant qu'une mère*, d'autre part qu'il convient de *ne pas séparer les études de la vie* (Lazinier, 1987, p.17 et 104). Double continuité donc : entre la vie et l'étude d'abord, entre la mère et l'institutrice ensuite. Une continuité censée favoriser l'épanouissement des enfants.

A l'inverse, on a vu que certains militent pour une forme ou une autre de rupture entre éducation familiale et éducation scolaire. Rupture particulièrement nette en France, là où l'école publique, laïque, gratuite et obligatoire est censée – c'est la célèbre formule d'Anatole France – « purger les élèves de leur particularismes » pour les fondre dans le creuset de la République. C'est précisément parce qu'elle a pour mission de rassembler les citoyens autour d'un certain nombre de valeurs et de connaissances communes que l'école publique se doit, selon ses promoteurs, de lutter contre les atavismes familiaux. L'éducation nationale, moteur du rassemblement et du progrès ne saurait s'aligner sur la propension supposée des familles au repli et au conservatisme.

Le projet de Jules Ferry, c'est d'arracher l'enfant à l'influence de sa famille considérée comme l'incarnation néfaste du « local », c'est-à-dire de l'affectivité, de la superstition et des inégalités. Dans l'histoire de la France, l'école a fonctionné comme une machine de guerre contre les particularismes de toute sorte. (Meirieu & Guiraud, 1997, p.32)

Pour Alain (1932), la distinction est évidente. Si la famille est fondée sur la proximité, la chaleur et l'amour, l'école s'appuie quant à elle sur la discipline et la justice :

La famille instruit mal et même élève mal. La communauté du sang y développe des affections inimitables, mais mal régées. C'est que l'on s'y fie ; ainsi, chacun tyrannise de tout son cœur. Cela sent le sauvage. Une entière confiance, sans aucune liberté. On peut tout exiger, mais aussi l'on doit tout (...). L'école n'est nullement une grande famille. A l'école se montre la justice, qui se passe d'aimer, et qui n'a pas à pardonner, parce qu'elle n'est jamais réellement offensée. La force du maître, quand il blâme, c'est que l'instant d'après il n'y pensera plus ; et l'enfant le sait très bien. Ainsi, la punition ne retombe pas sur celui qui l'inflige. Au lieu que le père se punit lui-même dans son fils.

Au cours des décennies, on passera souvent du constat à la prescription. L'école et la famille ne seraient pas seulement différentes, mais elles devraient l'être. Il s'agira donc de protéger un espace public fondé sur la Raison – l'école - des carences de la société « civile ». Cette « clôture scolaire » ira s'incarner jusque dans les moindres recoins de l'institution. L'architecture elle-même conserve la trace, figée dans la pierre, de cette volonté de repli. Les premières « maisons d'école » sont conçues comme des véritables forteresses du savoir : parois épaisses, fenêtres étroites et impressionnants murs d'enceinte proposent un contraste saisissant avec des constructions contemporaines aux larges baies vitrées, insérées au milieu des immeubles d'habitation avec lesquelles elles partagent souvent leurs aires de jeux.

Ces considérations historiques sont-elles d'une quelconque actualité ? Ou sommes-nous désormais confrontés à d'autres enjeux ? On peut semble-t-il considérer que, si la situation a

⁶ Sans même parler du profil socio-professionnel de la « clientèle » de certains établissements, dont on sait qu'il est souvent l'un des premiers critères de choix, en particulier dans les écoles les plus prestigieuses.

bien évolué, le dilemme fondamental reste le même : une école efficace, une école utile, une école propice aux apprentissages des enfants doit-elle s'efforcer de prolonger l'éducation familiale ou doit-elle, au moins en partie, rompre avec elle ? La question peut paraître abstraite, oiseuse même. Elle traverse pourtant les écoles dans leur quotidien, alimentant des controverses endémiques, comme vont nous le montrer deux exemples parmi d'autres.

Premier exemple : les programmes scolaires. Dans quelle mesure devraient-ils répondre ou non aux attentes des usagers ? Faut-il privilégier l'anglais ou le grec ancien ? Les mathématiques ou les sciences expérimentales ? Les arts plastiques ou l'éducation physique ? Et plus spécifiquement : doit-on greffer les apprentissages nouveaux sur les habitudes et les intérêts spontanés des élèves ? Quel statut accorder par exemple à la télévision et au cinéma, très présents dans la plupart des foyers ? Doit-on largement les ignorer, et tenter d'intéresser les enfants et les adolescents à d'autres vecteurs de connaissance (à commencer par le livre) ? Doit-on plutôt les exploiter comme un levier, et partir de la « Liste de Schindler » pour étudier la Shoah ? Ou doit-on enfin les considérer comme de véritables objets d'étude, et organiser ce qu'on a appelé parfois des cours d'« alphabétisation » aux médias ?

Deuxième exemple : les méthodes pédagogiques. A Genève, tous les enseignants primaires (ou presque) ont un jour vécu cet expérience. Jorge, élève portugais, a des difficultés en mathématique. Ses parents souhaitent l'aider et tentent patiemment de lui inculquer, à domicile, les algorithmes de la multiplication et de la division. Lorsqu'il revient en classe, Jorge essaie de mobiliser ses nouvelles compétences, mais sans grand succès. C'est que tout joue contre lui. Là où le maître souhaiterait qu'il saisisse la signification de la division, Jorge ne fait que respecter une prescription. En outre, les algorithmes que ses parents ont assimilés au Portugal sont différents des habitudes helvétiques. On pourrait certes en profiter pour effectuer d'utiles comparaisons. Mais la famille de Jorge s'impatiente : quand donc le maître cessera-t-il de « tourner autour du pot » et enseignera-t-il une méthode fiable à leur fils ? Cette anecdote n'est pas anodine. Elle illustre combien il est difficile de prendre en compte les apprentissages domestiques de l'enfant, sans s'y cantonner. Dans le cas de Jorge, le maître doit certes éviter de disqualifier la contribution des parents. Mais peut-il pour autant faire table rase de toute la didactique des mathématiques ?

2.3. Tenir compte des différences sans les figer

Si l'école veut optimiser les apprentissages des élèves, elle doit donc éviter deux travers : 1. « coller » aux attentes et aux pratiques familiales, empêchant ainsi l'enfant de s'extraire du bercail ; 2. « rompre » totalement avec elles, au point d'en devenir incompréhensible, inintéressante, repoussante, bref inaccessible. La difficulté, on l'a vu, est là : dans la création et la gestion d'une **juste distance** entre école et familles. Trop proche, l'école ne fait que redoubler l'éducation familiale ; trop éloignée, elle la (ou elles se) disqualifie. Dans les deux cas, elle n'offre à l'enfant aucune alternative.

Arrêtons-nous un moment maintenant sur cette notion de distance. Et posons la question : les écarts sont-ils sociologiquement neutres ? Autrement dit :

1. Les enfants sont-ils tous à même distance de l'institution scolaire ?
2. Ont-ils tous la même représentation de l'écart « optimal » ?
3. Tirent-ils tous le même profit des écarts existants ?

Les travaux des sociologues ont montré que l'échec scolaire se « fabrique » (Perrenoud, 1984). Que les attentes du maître, ses valeurs, ses objectifs et ses méthodes pédagogiques, ses

interactions avec les élèves, ses pratiques d'évaluation construisent une forme et une norme scolaires à l'aune desquelles sont évaluées les compétences des élèves.

Or, on sait que les enfants ne sont pas tous égaux devant ce phénomène. Que la culture scolaire en général, et celle des enseignants en particulier, n'est pas universellement accessible. Et qu'elle génère - tantôt activement, tantôt passivement - des inégalités, de l'échec, de l'exclusion. Walo Hutmacher ne s'en cache pas : il soupçonne (avec d'autres) les transformations les plus récentes des systèmes et des pratiques scolaires de dérives inégalitaires :

La diffusion des méthodes d'école active, la rénovation des didactiques des disciplines, la réhabilitation du jeu comme moyen de développement de l'enfant et comme stratégie d'enseignement (...), etc. Toutes choses souhaitables et nécessaires sans doute, mais qui participent au total à une redéfinition de la culture scolaire et pédagogique à laquelle les différents milieux sociaux participent et adhèrent inégalement, en présence de laquelle ils ont inégalement armés (...). Ce qui signifie que les distances culturelles entre l'école et les familles se sont redéfinies. (Hutmacher, 1993, p.132)

Les programmes, les méthodes, les dispositifs d'évaluation, de sélection et d'orientation sont élaborés par les maîtres et/ou des experts issus des milieux de la formation, de la recherche et de l'enseignement universitaires. Ils sont ensuite transposés par les instituteurs et les professeurs, dans leur travail quotidien auprès des élèves. A tous les niveaux du système, des valeurs, des normes, des principes sont érigés en seuil de suffisance. Si l'on admet : 1. que le corps enseignant (au sens large) est le principal maître d'œuvre de cette vaste entreprise de normalisation, 2. Que ce même corps enseignant appartient – par définition - aux classes moyennes, dont il véhicule la plupart des prescriptions, des aspirations et des pratiques culturelles, force est d'admettre que les élèves et leurs familles ne sont pas tous à même distance de la culture scolaire. Plus même : tous ne définissent pas (ou ne souhaitent pas définir) à l'identique la distance optimale.

Dans certaines familles (à commencer par celles des enseignants eux-mêmes ; Maulini, 1997a), l'école est en général vécue comme un prolongement : elle doit permettre l'épanouissement des enfants, développer leur sensibilité artistique, leur fibre écologique, leur autonomie, leur esprit critique et leur sens des responsabilités, les équiper du bagage culturel nécessaire à leur vie de futur citoyen. Evidemment, elle doit aussi leur assurer une forme de « réussite ». Mais sans qu'il n'y ait là aucune contradiction. L'épanouissement personnel n'est pas – « chez ces gens-là » - l'antithèse de la prospérité. Il est sa condition.

Dans les familles populaires, on souhaite par contre marquer (et on marque) une séparation plus nette entre « métier d'enfant » et « métier d'élève ». On considère par exemple que l'école est un lieu où l'insouciance du jeu doit faire place au sérieux et à la persévérance du travail intellectuel, un lieu où la parole du maître fait autorité, un lieu où il s'agit d'écouter et d'obéir plutôt que questionner ou critiquer. Du côté des parents, on est parfois surpris, voire heurtés par certaines pratiques pédagogiques, sans qu'on ose pour autant émettre des jugements, encore moins des protestations. On évite les excès de « familiarité », on témoigne de sa confiance en évitant de mettre en cause les compétences du maître, voire – tout simplement - de le rencontrer.

Proximité, connivence et complicité d'un côté. Distance, étrangeté et respect de l'autre. Le rapport à la distance culturelle est fonction de cette distance elle-même. Comme le résume François Dubet (1997, p.21) : *là où les classes populaires veulent marquer la distance entre l'école et la famille, les classes moyennes entendent établir une continuité.*

On a beaucoup dit et beaucoup écrit à propos de la différenciation pédagogique. Si aucun élève n'est rigoureusement identique à son voisin, un enseignement qui dispense à tous les mêmes savoirs, au même moment et de la même façon ne peut que laisser certains sur le bord du chemin. Une telle « indifférence aux différences » ne fait que produire des inégalités sous couvert d'équité formelle.

Or, rares sont les enseignants et les autorités scolaires à transposer le principe de différenciation aux relations entre les familles et l'école. Le plus souvent, les parents sont fondus dans un grand tout qui ignore les différences au nom – sans doute – de l'universalité du service public. En publiant des brochures d'information, en organisant des conférences de presse, en transformant les bulletins d'évaluation, en convoquant des réunions de parents, l'institution scolaire entreprend un travail considérable d'information en direction des familles. S'il est parfois justifié par des considérations politiques ou électoralistes, son impact pédagogique n'est pas toujours évident. En voulant s'adresser indifféremment à toutes les familles, on risque en effet :

1. de réduire la diversité des familles contemporaines (séparées, divorcées, remariées ou monoparentales ; autochtones ou immigrées ; riches ou pauvres ; etc.) à une improbable famille « générique » (Glasmann, 1992) ;
2. d'anticiper en priorité les attentes des familles les plus proches du système scolaire, les plus présentes ou les plus vindicatives (autrement dit : les familles des classes moyennes et supérieures) ;
3. de diffuser des messages audibles (i.e. à la fois compréhensibles et acceptables) avant tout par ces mêmes familles ;
4. d'exclure et de culpabiliser la plupart des autres.

La distance est une notion relative. En rapprochant certains usagers de l'école, on en éloigne fatalement d'autres. Comprenons-nous bien : il n'est pas question de nier l'utilité d'une politique d'information et de communication en direction des parents. Il s'agit plutôt d'imaginer et d'aménager des dispositifs qui puissent résoudre la quadrature du cercle : tenir compte des différences sans les statufier, sans y enfermer les élèves et leurs parents. Là encore, suivre la ligne de crête relève de la danse sur fil. Un pas trop à gauche, et la « discrimination positive » peut provoquer le marquage des élèves ; un pas trop à droite et l'équité formelle peut condamner les enfants atypiques.

C'est les éthologues qui le disent : lorsqu'il a peur, *homo sapiens* a le choix entre trois attitudes : la lutte, la soumission ou la fuite. Les recherches le confirment abondamment : les familles des quartiers populaires ne font pas preuve de « démission » dans l'éducation et la scolarisation de leurs enfants. Si elles « fuient » l'école, c'est avant tout par soumission, dans un complexe culpabilisateur où l'angoisse et la souffrance le disputent à l'impuissance (Charlot, 1977). Comme l'a bien montré Jean-Yves Rochex (1994) dans une recherche consacrée aux adolescents des banlieues françaises, seule une *triple autorisation* permet à l'enfant d'investir pleinement les apprentissages scolaires : d'abord, celle de ses parents (qui doivent l'autoriser à devenir différent) ; ensuite, les deux siennes (qui doivent lui permettre : 1. de différer de ses parents ; 2. de les autoriser, dans le même temps, à demeurer ce qu'ils sont). S'il veut susciter ces autorisations, l'enseignant ne doit pas oublier un principe fondamental : les familles ne gravitent pas autour de l'école, elles sont **dans** l'école. Dans les têtes, les corps, les « habitus » des élèves qui se sentent jugés par la culture scolaire en même temps qu'ils la jaugent. Si leurs études les mettent en porte-à-faux avec leurs aînés, les adolescents n'auront que deux opportunités : renier leur famille ou abandonner l'école. Là

encore, tout est affaire de juste distance, de tension optimale ou, dirait Vygostsky, de zone proximale.

C'est l'un des paradoxes de l'innovation scolaire (Maulini, 1997b ; Hutmacher, 1997) : lutter contre l'échec scolaire, c'est – d'une manière ou d'une autre – vouloir changer l'école ; or, les familles les plus éloignées de la culture scolaire sont en même temps les plus fragilisées par des innovations pédagogiques, conçues et réalisées par les enseignants. Comment dès lors réussir ce pari *a priori* impossible : transformer l'école pour la rapprocher des familles que les changements... éloignent ? Peut-être en renonçant à faire « plus du même ». En abandonnant, par exemple, une conception descendante et prescriptive de la communication au profit de logiques plus horizontales, plus interactives, plus conviviales et surtout plus différenciées. Une logique qui nous permette de parler aux parents, pas seulement *tels qu'ils devraient être, conformes aux besoins et aux finalités de l'école*, mais *tels qu'ils sont, avec leurs ressources différentes et leurs attentes particulières*. (Dubet, 1997, p.37)

2.4. Coopérer ou résister ?

Résumons-nous : dans le partage des tâches éducatives, l'école et les familles sont confrontées à trois dilemmes. Le premier est un dilemme **éthique** : l'enfant appartient-il d'abord à sa famille ou à la collectivité publique et nationale ? Quelle part de son éducation relève de l'espace privé, quelle part de l'espace public et donc, au premier rang, de l'institution scolaire ? Le second dilemme pourrait être qualifié de **psycho-pédagogique** : comment l'école doit-elle articuler sa contribution à celle des parents, si elle souhaite en optimiser l'apport ? Doit-elle prolonger les initiatives familiales ? Les compléter ? Les ignorer ? Les contester ? Comment peut-elle susciter l'émancipation des enfants en évitant leur confiscation ? Le troisième dilemme, de nature **socio-pédagogique**, complète et affine le précédent : comment tenir compte des différences inter-familiales sans les stigmatiser ? Comment s'approcher des familles les plus éloignées de l'école, sans les juger ni les culpabiliser ?

Ces trois questionnements ont un point commun : ils partent du principe que l'institution scolaire et les enseignants sont bien intentionnés, qu'ils sont prêts à tous les efforts et tous les sacrifices pour assumer au mieux la mission qui leur a été confiée. Certes, les points d'achoppement potentiels restent nombreux. Il faut en effet tenir compte du fait :

1. au plan de l'intention : que les finalités et les objectifs de la mission ne sont – nous l'avons vu - ni parfaitement clairs, ni complètement partagés, ce qui peut provoquer des malentendus, des divergences, des conflits ;
2. au plan de la réalisation : que des erreurs et des maladresses sont dans tous les cas possibles.

Malentendus, divergences, erreurs et maladresses : des difficultés auxquelles sont confrontées toutes les personnes de bonne volonté lorsqu'elles souhaitent coopérer. Des difficultés qui admettent que les partenaires ne sont certes pas toujours « sur la même longueur d'onde », mais qui postulent en même temps leur honnêteté et leur bonne foi. Des difficultés qui font référence à un même paradigme : le paradigme **altruiste**, où chacun sacrifie ses propres intérêts au profit du partenaire.

Or, nous avons plus haut que les familles et l'école pensaient souvent leurs relations en terme d'adversité, et non de partenariat. Dans un tel contexte, il serait naïf et inapproprié de s'en tenir au paradigme altruiste. Lorsque les familles parlent aux enseignants, et lorsque les

enseignants parlent aux familles, ce n'est pas (toujours) pour le bien de l'autre. C'est bien souvent pour obtenir un avantage, un gain ou même une « victoire » dans ce qui est vécu – on l'a vu – comme un affrontement. Du paradigme altruiste, il nous faut donc passer à son indispensable pendant : le paradigme **stratégique**.

Pour les besoins de l'analyse, posons provisoirement comme hypothèse que l'institution scolaire et les enseignants cherchent avant tout, dans leurs interactions avec les familles, à préserver leurs propres marges de manœuvre, leurs propres conditions de travail, en un mot, leurs propres intérêts. Le dilemme se pose alors comme suit : dans quelle mesure est-il plus judicieux, tantôt de coopérer avec les familles, tantôt d'y renoncer ? Quelle dose d'« ouverture » et de « fermeture » négocier, de façon à éviter deux situations symétriques mais toutes deux pesantes : celle qui voit les parents conspuer l'école pour son ostracisme ; et celle qui les voit « s'incruster » par excès d'ouverture ?

La dialectique de la clôture et de la brèche est partout présente, mais sans aboutir toujours aux mêmes compromis. Tantôt, l'école choisit de conserver certaines responsabilités : l'élaboration des programmes, le choix des méthodes pédagogiques, l'affectation des élèves à tel ou tel établissement, etc. Tantôt, elle les délègue (partiellement ou complètement) aux familles. Dans les deux cas, elle peut agir pour des motifs altruistes ou égoïstes, comme en témoigne l'exemple de l'orientation et de la sélection dans l'enseignement secondaire.

On sait que la nouvelle loi scolaire vaudoise (art.21, art.29 du règlement d'application) stipule que *les enseignants, l'élève et les parents participent au processus d'orientation* et que des entretiens réguliers *permettent aux différents partenaires d'exprimer leur position pour déboucher sur un consensus quant au projet d'orientation*. Si le consensus est impossible, l'autorité assumera une décision dont elle *fera part aux parents* qui *informeront* ensuite le directeur d'établissement *de leur position finale*. Cette solution est un compromis entre deux pratiques moins subtiles : la première, bien connue, qui voit les familles subir des décisions d'orientation entièrement décidées et assumées par l'école ; l'autre, plus récente, qui confie cette responsabilité aux seules familles (sur la base d'un préavis du/des maître/s). La division du travail est, dans ce domaine, l'enjeu de vives controverses : les uns considèrent que les parents sont seuls à pouvoir légitimement décider de l'orientation de leur enfant ; les autres pensent qu'on court alors le risque d'un renforcement du « consumérisme » scolaire et, partant, des inégalités. Si elle pose la question de manière égoïste, l'école peut choisir de conserver ou de déléguer cette responsabilité : en l'accaparant, elle économise de nombreuses heures de discussion et de négociation, mais assume seule une lourde charge ; en la déléguant, elle évite quelques conflits mais perd une partie de son pouvoir.

L'alternative est la même dans d'autres domaines : qu'il faille modifier l'horaire scolaire, transformer les dossiers d'évaluation, aménager les devoirs à domicile ou agender la fête d'école, les enseignants hésitent souvent entre ouverture et repli. Dans le premier cas, ils concèdent une influence aux parents en espérant leur coopération ; dans l'autre, ils préfèrent décider seuls en réclamant de la confiance. Rares sont les situations où les maîtres choisiront la solution la moins économique pour eux. Les concessions sont certes nombreuses, mais elles doivent aboutir – à plus ou moins long terme – à des contreparties (les élèves seront plus attentifs, les parents moins astreignants, etc.). Comme le disait une équipe d'enseignants genevois, à quoi bon « s'investir » si on n'en retire, au bout du compte, « aucun bénéfice » ?

Revenons à notre hypothèse de travail : si les enseignants poursuivent, dans leurs relations avec les parents, des mobiles égoïstes, ils vont chercher à optimiser leurs profits, tantôt en « monopolisant » certaines responsabilités, tantôt en les « évitant ». Voilà une conclusion

bien cynique et sans doute infondée. Employé de cette façon, le paradigme stratégique a un avantage : il empêche une lecture trop candide des relations familles-école. Il a cependant trois limites. Il ignore :

1. que le « jeu » qui réunit école et familles n'est pas un jeu à somme nulle, et qu'il n'est donc pas fatal que certains perdent ce que les autres gagnent ;
2. que l'élève, à l'interface des deux univers (familial et scolaire), fait souvent les frais d'une alliance objective entre les parents et les enseignants (par exemple lorsque les uns comme les autres font tout leur possible pour contrarier ses stratégies de fuite, contrôler son travail, surveiller son comportement ou empêcher l'absentéisme⁷) ;
3. que les considérations « altruistes » et « égoïstes » sont en réalité imbriquées les unes dans les autres, ce qui rend la distinction nécessaire mais insuffisante.

Reprenons notre exemple de l'orientation. Des recherches ont montré qu'une décision de redoublement consensuelle, prise d'un commun accord entre enseignants et parents pouvait prêter certains élèves. Hypothèse des chercheurs : lorsque l'école prend une décision unilatérale, l'élève peut faire front avec ses parents ; dans le cas contraire, il se trouve seul face à une coalition d'adultes. Il aura d'autant plus de peine à se (re)mobiliser que sa famille aura elle-même admis son échec. Une décision qui visait à « pacifier » et à améliorer les procédures d'orientation aurait fini par s'inverser en son contraire.

Ce simple fait illustre, encore une fois, la complexité des phénomènes éducatifs. Il confirme qu'efficacité et déontologie ne sont pas antithétiques, mais enchevêtrés. Il nous impose deux constats : premièrement, l'enfer est parfois pavé des meilleures intentions ; deuxièmement, en défendant leurs conditions de travail, les enseignants n'entraînent pas *de facto* le malheur de leurs élèves.

Chacun des quatre dilemmes évoqués est déjà fort épineux à lui seul. Dans la réalité, les choses sont encore plus intriquées. Rappelons deux évidences :

1. Les niveaux d'analyse ne sont pas cloisonnés. Ils se superposent et s'interpénètrent. Un seul exemple : les devoirs domicile. Certains maîtres s'y opposent pour des raisons de principe (« l'école à l'école ») ; d'autres pensent qu'ils consolident les apprentissages des enfants ; d'autres encore qu'ils aggravent les inégalités ; certains enseignants « n'y croient pas », mais en donnent pour satisfaire les parents. Les arguments éthiques, psycho-pédagogiques, socio-pédagogiques et stratégiques divergent ou convergent au gré des points de vue personnels. Chaque enseignant assume finalement un choix qui n'est pas toujours, loin s'en faut, aligné sur les prescriptions de l'autorité.
2. C'est d'ailleurs là notre deuxième banalité : les dilemmes ne se posent pas de la même façon à tous les échelons du système scolaire. Des alliances de circonstance peuvent se nouer qui brouillent les cartes et dynamisent le jeu. Tantôt, les enseignants bénéficient du soutien des usagers face à l'autorité (lorsqu'il s'agit par exemple de réclamer l'ouverture d'une classe) ; tantôt, c'est l'inverse (lorsque la direction déplace un professeur sous la « pression » des parents). Les coalitions peuvent même demeurer virtuelles. Lorsque l'association professionnelle et la direction négocient le nouvel horaire, chacune des parties aura tout intérêt à se réclamer de l'hypothétique soutien des associations des parents d'élèves.

⁷ Pour Dubet et Martuccelli (1996, p.103), *le dialogue souhaité entre l'école et la famille vise souvent à limiter les espaces secrets de l'enfance par des stratégies d'aveux* (Dubet & Martuccelli, 1996, p.103). D'autres chercheurs parlent d'enfant prisonnier ou embastillé (!)

3. Le partenariat : un chantier permanent

Tentons de récapituler. Et retenons des pages qui précèdent un triple constat :

1. Les familles et l'école se partagent le travail d'éducation des jeunes générations dans une forme de « paix armée ». La méfiance règne, les frontières sont bien gardées, les escarmouches se multiplient. Certes, la situation n'est pas identique dans tous les quartiers, ni dans toutes les écoles ; certes, les propos dépassent souvent les actes et peuvent dramatiser des situations anodines. Il n'en reste pas moins que, à tort ou à raison, les enseignants se plaignent d'une progressive péjoration de la situation. Dans les quartiers « populaires », ils déplorent l'absence des parents ; dans les autres, leur ingérence. Ils se sentent affaiblis, et trop peu soutenus par leurs supérieurs.
2. Dans un tel contexte, on déploie une grande variété des stratégies d'affrontement ou d'évitement : on avance, on recule, on biaise, on ruse, on se soumet, on résiste, on contourne, on évite, etc. Et on se plaint de gaspiller ainsi une énergie précieuse qu'on préférerait mettre directement au service des élèves. D'où un appel permanent à une « clarification » des rôles et des règles du jeu. L'idée, fort simple, est la suivante : prenons un peu de temps pour informer les parents, leur expliquer nos intentions, leur préciser nos attentes, leur communiquer les résultats de leur enfant : ils seront alors parfaitement éclairés, rassurés, sereins. Et ils n'auront plus aucune raison d'intervenir à mauvais escient.
3. Pourtant, les choses ne sont pas si faciles. Et ce pour au moins trois raisons : premièrement, certains parents ont beau être informés, ils continuent à « s'immiscer » (à en croire certaines écoles innovatrices, ils auraient même tendance à le faire d'autant plus qu'ils sont davantage informés) ; deuxièmement, les parents les plus éloignés de l'école sont peu touchés par une communication à sens unique ; troisièmement, les dilemmes auxquels nous confronte la division du travail entre familles et école sont – par essence – irréductibles. Or, la pensée complexe a horreur des solutions simples. Elle ne choisit pas entre les contraires, elle les fait dialoguer. Elle n'éradique pas *l'imprécision, l'ambiguïté, la contradiction*, elle en prend acte afin de mieux les assumer (Morin, 1990)

Dans ces conditions, que faire ? Comment penser et comment organiser la relation entre parents et enseignants ? A défaut de recettes ou de partenariats « clefs en main », on peut émettre quelques hypothèses. Des hypothèses que la recherche pourrait ou non valider. Des hypothèses que les acteurs seuls pourront concrétiser.

Première hypothèse : une clarification définitive des rôles est impossible

Je n'y insisterai pas. Sinon pour rappeler, avec Philippe Meirieu, que ceux-là mêmes qui réclament la clarté tissent parfois l'imbroglio. Comment en effet sommer les familles d'éduquer leurs enfants sans se mêler du métier d'instruire, lorsqu'on les oblige en même temps à surveiller (voire à conduire) les devoirs à domicile (ou à engager des répétiteurs pour ce faire) ?

Cet exemple confirme une chose : la recherche obsessionnelle de la ligne de démarcation est une chimère. Il serait sans doute plus sage, non seulement d'admettre, mais également de promouvoir, l'existence d'une zone de **superposition** des droits et des devoirs. Une zone qui permette, dans un même mouvement, de partager **et** de coordonner des responsabilités

éducatives considérées comme complémentaires et solidaires. En d'autres termes, de séparer pour mieux relier, de relier pour mieux séparer. Admettre que *la tension entre l'école et les familles ne peut pas être réduite, [mais] négociée*. (Dubet, 1997, p.40) serait sans doute le premier pas vers une « politique de détente ».

Deuxième hypothèse : les familles et l'école sont pourtant condamnées à s'entendre

Qu'elles le veuillent ou non, qu'elles s'en félicitent ou non, les familles et l'école doivent trouver une forme de collaboration. Dans un pays où l'enseignement public scolarise la grande majorité des enfants, il existe un partenariat de fait entre les deux grandes instances de socialisation. Seuls quelques enfants échappent à la règle, soit en fréquentant des établissements privés, soit en pratiquant le *home schooling* sous la garde de leurs parents. Pour le reste, l'institution scolaire doit « faire avec » la diversité des demandes familiales, même et surtout si ces dernières sont informelles.

Troisième hypothèse : le partenariat est une construction permanente

Retenons ce principe : du moment que deux partenaires (plutôt que deux adversaires) sont côte à côte (plutôt que face à face), ils sont engagés dans un type ou un autre de *partenariat*⁸. Or, les formes de ce partenariat ne sont pas préétablies. Elles sont à **construire**, au quotidien, dans l'ici et le maintenant des établissements et des classes (Ballion, 1984 ; Bouchard, 1988).

Mais alors, que construire ? Une cathédrale, un chef-d'œuvre coulé dans le marbre ? Un mausolée, où faire le deuil de relations informelles et conviviales ? Ni l'une ni l'autre, évidemment. Le mécano du partenariat doit permettre la création d'un espace balisé, mais modulable au gré des besoins et des projets. Inutile d'édifier de massives commissions paritaires si elles n'accouchent que de souris et qu'elles paralysent les innovations plus modestes et, souvent, plus prometteuses. Le partenariat ne sera vivant, vivable et viable que s'il prend la forme d'un chantier permanent.

Quatrième hypothèse : il se construit d'autant mieux que les enseignants acceptent d'en prendre l'initiative...

Ce partenariat, qui donc doit l'initier ? Les parents, leurs associations, les enseignants, les directions ? J'ai montré ailleurs (Maulini, 1996) que les responsabilités ne sont pas symétriques pour au moins trois raisons :

1. Lorsqu'il rencontre les parents, l'enseignant fait son métier. Il est soumis à un cahier des charges et perçoit, en échange de ses prestations, un salaire. L'inverse n'est pas vrai : les parents sont, par définition, des « amateurs ». Ils sont libres (jusqu'à un certain point) de s'investir comme bon leur semble dans la scolarité de leur enfant.
2. L'espace des parents n'est pas celui des enseignants. C'est là une des grandes sources de malentendus et de conflits. Là où le maître voit les 25 élèves de sa classe (et même, on peut le souhaiter, les milliers d'autres des écoles voisines), le père ou la mère ne voit que son chérubin. Si Pierrot ne parvient pas à « décrocher » en lecture, c'est peut-être que la « méthode » de la maîtresse est mauvaise, pensent ses parents. Et si sa sœur Olga s'ennuie à la rythmique, pourquoi ne pas supprimer la discipline ? De même, le temps des familles est plus court que celui des maîtres. Un professeur peut l'être durant

⁸ Je n'ignore pas la graduation qui nous mène traditionnellement de la simple cohabitation (juxtaposition) familles-école à des formes progressivement plus sophistiquées de collaboration : consultation, coordination, concertation, coopération, etc. En général, le « partenariat » fait figure de *nec plus ultra*, juste avant la totale (et fort rare) cogestion des établissements. C'est volontairement que je romps avec cette taxonomie. Je préfère en effet poser un partenariat **de fait** et soulever la question du « comment » plutôt que celle du « quoi ».

40 ans. Un père d'élève, dans nos contrées, a une espérance de vie d'une douzaine d'années à peine : s'il adhère à l'association de parents du primaire, il la quittera une fois ses enfants passés dans le secondaire⁹. Les parents sont toujours des néophytes en partance. Ils sont légitimement pressés et réclament des résultats immédiats. Les maîtres le savent, mais peinent à l'admettre : tout est toujours à reconstruire.

3. Au-delà de ces considérations sociologiques, l'éthique de la responsabilité nous interdit de nous abriter derrière l'incurie du partenaire. Les parents fuient l'école, ne s'intéressent pas au travail de leur enfant, ne retiennent que les notes, etc. ? Autant de raisons qui pourraient nous inciter à nous « laver les mains ». Et pourtant, le principe de non-réciprocité nous oblige à persévérer. Comme le dit Emmanuel Levinas : *je suis responsable d'autrui sans attendre la réciprocité, dut-il m'en coûter la vie ; la réciprocité c'est son affaire ; il y a toujours surplus de mes devoirs sur mes droits.*

Qu'on ne se méprenne donc pas. Prendre l'initiative, ce n'est pas faire un unique pas vers l'autre et attendre que tout, désormais, s'enchaîne. C'est assumer chaque jour cette obligation : « faire notre part » sans attendre celle de l'autre.

Cinquième hypothèse : ...sans monopoliser la parole

Prendre ses responsabilités, ce n'est pas instaurer un monologue permanent qui empêche l'autre de s'exprimer. C'est, au contraire, doser information et écoute, explication et négociation.

Comme on l'a vu plus haut, le dialogue entre les familles et l'école souffre de nombreux handicaps. Récapitulons-en quelques uns sous forme de tableau :

Handicaps		Remèdes ?
Une communication monolithique	vs	Une communication différenciée
Une communication unilatérale		Une communication interactive
Une communication verticale		Une communication horizontale
Une communication formaliste		Une communication informelle
Une communication qui réagit		Une communication qui anticipe

Prenons un seul exemple : un père d'élève qui proteste violemment après que son fils ait reçu une note à son avis injustifiée. L'enseignant mis en cause en réfère à la direction qui, pour couper court à toute polémique, édite une circulaire qu'elle diffuse aux parents d'élèves, une circulaire où elle (ré)explicite l'échelle des notes en usage. La communication en question est de nature monolithique (elle est adressée à tous les parents, y compris les moins inquiets), elle est unilatérale, verticale et formaliste (la direction expose la règle, il suffit d'en prendre acte), elle réagit à l'interpellation d'un parent mais ne débouche sur aucune autre perspective.

L'anecdote est un peu caricaturale, sans doute. Il n'est pas certain que la réalité soit toujours plus nuancée. Pourtant, de nombreux enseignants ont expérimenté et continuent à promouvoir des formes plus interactives de communication. Le Groupe français d'éducation

⁹ En fait, l'espérance de vie moyenne est dramatiquement plus basse, surtout au centre ville où l'émigration et les déménagements font chuter la moyenne.

nouvelle a élaboré des outils pédagogiques qui, en mettant les parents en situation de découverte et d'apprentissage, permettent d'entendre leur point de vue, mesurer leurs attentes, comprendre leurs représentations. D'autres enseignants ont développé des dispositifs d'entretiens interactifs qui réunissent l'enfant, ses parents et le maître autour d'un dossier d'évaluation (Bonaiti & Cochet, 1996). D'autres encore profitent des fêtes d'école ou de manifestations culturelles pour enclencher le dialogue et tracer l'esquisse de *zones d'intercompréhension* (Perregaux, 1994 ; 1996).

Cet aller-retour de l'information (« je te parle ») à l'écoute (« tu me parles ») est primordial. Sans lui, l'école se condamne à ne rien comprendre aux familles qui ne la comprennent pas (ou ne veulent pas la comprendre). Pour Bernard Lahire (1995, p.272), on risque alors une nouvelle normalisation des conduites, *un redoublement du travail de conversion des structures mentales, cognitives par un travail de conversion de l'ethos, des mœurs*.

Sixième hypothèse : il se construit d'autant mieux que les enseignants font preuve de sérénité collective

De leur aveu même, c'est souvent par manque de confiance que les enseignants hésitent à rencontrer les parents. Confiance individuelle, confiance collective aussi.

On peut faire l'hypothèse qu'un groupe d'enseignants bien organisé, ayant l'habitude d'adopter en équipe ses principales options pédagogiques, d'en peser le pour et le contre, d'en évaluer les intérêts et les limites sera mieux équipé pour les discuter en compagnie des parents d'élèves. Si la sérénité fait défaut aux maîtres eux-mêmes, on les voit mal la diffuser autour d'eux.

Evidemment, une telle option implique un lourd sacrifice. Si l'établissement parle désormais d'une seule voix (ou presque), il sera plus malaisé de « tirer son épingle du jeu » à titre personnel. Les parents comparent les enseignants et les jugent. Si les pratiques s'harmonisent et gagnent en cohérence, sur quoi fonder désormais les hit-parades ?

Septième hypothèse : il perdure d'autant mieux qu'il fait feu de tous bois...

L'idée peut paraître simpliste, mais on l'oublie parfois. En matière de partenariat, la panacée n'existe pas. Il faut savoir multiplier les offres pour diversifier la demande. Certains parents apprécient l'anonymat des réunions d'école, d'autres préfèrent les entretiens individuels. Certains souhaitent animer des ateliers dans les classes, d'autres veulent siéger dans des commissions.

La variété des initiatives pourrait élargir le cercle des parents associés. Pour peu qu'on évite de confondre diversification et dispersion.

Huitième hypothèse : ...qu'il s'incarne dans quelques espaces permanents...

Diversité sans dispersion, souplesse sans mollesse, nous voilà à nouveau soumis à de difficiles tensions. S'il se fonde sur le seul opportunisme, le partenariat pourrait n'être qu'un bateau ivre, réagissant au coup par coup, sans intention claire, sans outils de navigation. S'il veut conserver un cap, il lui faudra :

1. Définir quelques orientations générales à partir desquelles élaborer et conduire des projets concrets ;
2. Aménager des espaces de concertation qui permettent un travail régulier.

Ces espaces peuvent prendre diverses formes : un groupe de contact entre l'association de parents et le corps enseignant par exemple ; ou encore : une réunion trimestrielle réunissant le maître, les élèves et leurs parents autour des dossiers d'évaluation.

Neuvième hypothèse : ... qu'il admet une dose d'incertitude et de conflit...

Nous sommes ici de retour vers notre première hypothèse. Un partenariat entre l'école et les familles ne lèvera pas toutes les ambiguïtés, ne résoudra pas tous les désaccords, n'évitera pas tous les conflits. Par moments, il pourrait même en créer de nouveaux, ou au moins en donner le sentiment. Il est sans doute important de l'admettre une bonne fois pour toute : le partenariat travaille sur et avec la tension, il ne l'élimine pas.

Dixième hypothèse : ...et qu'il est suscité, coordonné et régulé par les directeurs d'établissement !

On a vu tout au long de ce texte que les dilemmes et les contradictions se télescopiaient aux différents niveaux du système, mais aussi **entre** ces niveaux. Les responsables politiques sont soumis au verdict populaire ; les directions générales rencontrent les associations faïtières de parents ; les chefs d'établissement négocient avec les associations et les groupements locaux ; les enseignants sont quotidiennement au contact des familles. Mais une mère d'élève peut écrire au Président du Département, tout comme une association de parents peut interpellier un enseignant.

Une politique visant à intensifier les relations familles-école ne saurait se borner à l'un ou l'autre de ces échelons. Elle doit au contraire penser leur interaction, leur articulation, leur cohérence. Dans ces conditions, l'établissement scolaire semble être le meilleur niveau d'« agrandissement », le meilleur « niveau de détail » auquel coordonner les efforts des différents acteurs. En se cantonnant plus en bas (le niveau « classe »), on soutiendrait des initiatives individuelles souvent intéressantes mais dispersées. En le faisant plus en haut (le niveau « système scolaire »), on imaginerait des politiques ambitieuses... qui pourraient bientôt s'enliser dans les méandres d'une gestion bureaucratique.

Les chefs d'établissement sont donc à la charnière des interactions familles-école. Ce que confirme la nouvelle loi scolaire vaudoise qui leur attribue la compétence *d'organiser les relations entre les parents et l'école* (art.144 du règlement d'application).

Organiser (v. tr.) : Doter d'une structure, d'une constitution déterminée, d'un mode de fonctionnement. Et aussi : Préparer (une action) pour qu'elle se déroule dans les conditions les meilleures, les plus efficaces. (Petit Robert).

Préparer et structurer. En invitant et en suscitant d'abord ; en coordonnant, en fédérant, en évaluant et en régulant ensuite. Telles sont sans doute quelques unes des prérogatives du directeur ou de la directrice d'école, de collège, de gymnase. Un programme dont la conception pourrait bien nécessiter plus d'un séminaire...

Références bibliographiques

- Ariès, Philippe (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, Seuil.
- Aubry, Philippe (1995). Quelques pistes pour former les enseignants aux relations avec les familles, in : *Cahiers pédagogiques*, 339, p.59.
- 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.
- Belmont, Brigitte (1995). Pour réduire la distance, in : *Cahiers pédagogiques*, 339, p.34-35.
- 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).
- Bouchard, Jean-Marie (1988). De l'institution à la communauté. Les parents et les professionnels : une relation qui se construit, in : Paul Durning (dir.). *Education familiale*. Vigneux, Matrice, p.157-184.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Sur la télévision*. Paris, Liberéditions.
- Chamoiseau, Patrick (1994). *Chemin-d'Ecole*. Paris, Gallimard.
- Charlot, Bernard (1997). Pour le savoir, contre la stratégie, in : Dubet, François (dir.). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris, Textuel, p.59-78.
- Charlot, Bernard; Bautier, Elisabeth; Rochex, Jean-Yves (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- Charlot, Bernard; Rochex, Jean-Yves (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expériences scolaires, in : *Revue internationale d'action communautaire (RIAC)*, n°35, p.137-151.
- Commaille, Jacques (1987). Ordre familial, ordre social, ordre légal. Eléments d'une sociologie politique de la famille, in : *L'année sociologique*, 37, p.265-290.
- 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.
- De Gauléjac, Vincent (1987). *La névrose de classe*. Paris, Editions Hommes et Groupes.
- 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).
- Favre, Bernard; Steffen, Norbert (1988). *Tant qu'il y aura des devoirs...* Genève, Service de la recherche sociologique (Cahier n°25).
- Ferry, Jules (1893). Lettre adressée aux instituteurs sur les principes fondamentaux de l'école laïque du 17 novembre 1883, in : *Discours et opinions*, t.IV. Paris, p.261-262.
- Glasman, Dominique (1992). "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique, in : *Revue française de pédagogie*, 100, p.19-33.
- Glasman, Dominique (1995). Les avatars de l'implication. *Cahiers pédagogiques*, 339, p.13-14.
- Groupement des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines genevoises (1996). GAPP, 25 ans, in : *Bulletin du GAPP* (Hors-série).
- Holder, Eric (1996). *Mademoiselle Chambon*. Paris, Flammarion.
- 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 (1994). L'école ne sert-elle qu'à instruire ?, in : *Educateur*, n°3, p.60-63.
- 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 Nietslé.
- Laflaquière, Alain (1984). Familles-école : images réciproques, in : *Le groupe familial*, 105, p.49-55.
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Gallimard & Seuil.
- Lazinié, Marie-Lydia (1987). *J'ai dit NON à l'école*. Paris, Retz.
- Levinas, Emmanuel (1982). *Ethique et infini*. Paris, Fayard (Poche-biblio-essais).
- March, J.G.; Simon, H.A. (1979). *Les organisations*. Paris, Dunod.
- 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 (1997). 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 (1997). Le paradoxe de l'innovation. Changer l'école: pour éloigner ou rapprocher les familles ?, in : *Educateur*, 5, p.12-15.

- Médioni, Gérard (1996). La prise en compte de l'environnement : les relations familles-école, in : *GFEN. Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*. De l'école à la cité, Lyon, Chronique sociale, p.157-160.
- 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.
- Migeot-Alvarado, Judith (1995). Les parents dans l'école ou pourquoi ils ne participent pas assez, in : *Cahiers pédagogiques*, 339, p.15-17.
- Montandon, Cléopâtre (1991). *L'école dans la vie des familles*. Genève, Service de la recherche sociologique (Cahier n°32).
- Montandon, Cléopâtre (1996). 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 (1996). 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.
- Morin, Edgar (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF.
- Mouvement populaire des familles (1978). *L'école en question. Un millier de parents s'expriment*. Lausanne, MPF.
- Perregaux, Christiane (1994). *Odyseea. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel, Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage.
- Perregaux, Christiane (1996). La fête de fin d'année. Au coeur du tissage social, in : *Journal de l'enseignement primaire* (Genève), n°60, p.44-45.
- Perrenoud, Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz.
- 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.
- Prost, Antoine (1968). *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*. Paris, Armand Colin.
- 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).
- Sun Tzu (1996). *L'art de la guerre. Les treize articles*. Paris, Mille et une nuits.
- Vellas, Etienne (1994). Le métier de parent dans les pédagogies actives, in : *Educateur*, 6, p.20-21.
- Vincent G.; Lahire, B.; Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Pour faire référence à ce texte ;

Maulini, O. (1997). *Insaisissable clarification. Enjeux et dilemmes des relations familles-école*. Texte d'une intervention auprès de l'Association des directeurs d'établissements scolaire officiels vaudois (ADESOV), Villars, 10 septembre 1997. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.