

La tranquillité ou le débat ?¹
Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école

Olivier Maulini

Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation ²

1998

Les relations entre les familles et l'école font régulièrement la « une » de l'actualité. Tantôt, on débat de grands principes : la participation des parents à la gestion des établissements ; la libéralisation du « marché » éducatif ; le choix entre secteur public et secteur privé. Tantôt, on pose une loupe déformante sur des faits divers isolés, mais croustillants : une maîtresse a oublié un élève au zoo ; une association de parents réclame le départ d'un enseignant « incompetent ». Tantôt, enfin, on bascule d'un incident local à une polémique nationale : une élève maghrébine refuse d'ôter son voile, et la France entière s'interroge sur l'avenir de la laïcité, du « sanctuaire » scolaire et de l'édifice républicain.

Le débat fait rage pour savoir si l'école doit se soumettre aux attentes des usagers³, si elle doit les prendre en compte, les entendre, les ignorer ou tout bonnement y résister. Les enseignants doivent-ils préparer les enfants à vivre dans le monde de demain ? A y trouver leur place ? A s'y battre ? Ou doivent-ils promouvoir un monde (un peu) différent, plus juste, plus raisonnable, plus responsable, plus propre ? Tous les citoyens - et tous les enseignants - n'ont pas les mêmes réponses à ces questions.

L'absence de solutions définitives et indiscutables, c'est le lot de nos sociétés complexes. Dans son domaine, l'école doit faire le deuil d'un hypothétique âge d'or : ses missions sont plus importantes que jamais, mais elles sont ambivalentes. Très souvent, il faut concilier les inconciliables : émanciper les enfants, sans les confisquer à leurs parents ; prolonger l'éducation familiale, sans la reproduire ; tenir compte des différences, sans les figer ; s'ouvrir à la Cité, sans s'y dissoudre (Maulini, 1997c).

Parents et enseignants vivent plus ou moins sereinement ces tensions. En fait, ils ont plutôt tendance à s'en plaindre. Les projets familiaux étant tous différents, certains sont plus compatibles que d'autres avec le projet scolaire. Des familles investissent massivement le système, d'autres le désertent, de gré ou de force. Des incompréhensions peuvent apparaître, des récriminations et des revendications aussi. L'enjeu est moins de rétablir une improbable harmonie, que de vivre *avec* les conflits pour mieux les dépasser. J'essaierai de développer ce point de vue en commençant par interroger la nature, réelle ou supposée, des différends qui opposeraient le plus souvent parents et enseignants. Je ferai ensuite un éloge (modéré) du conflit. Moins pour prendre le contre-pied du « pacifisme » ambiant, que pour suggérer, dans

¹ Texte d'une conférence prononcée dans le cadre des Entretiens Pédagogiques de Rachi : « La place des parents dans l'école juive aujourd'hui et demain » (Organisation : Département de l'enseignement du Fonds social juif unifié). Paris, 9 décembre 1998. Publié dans l'*Educateur*, 3-1999, 9-15.

² Coordonnées de l'auteur: Université de Genève, Section des sciences de l'éducation, 9, route de Drize, CH-1227 Carouge. Tél: (41-22) 705'98'46. Fax: (41-22) 705'98'28. E-mail: Olivier.Maulini@pse.unige.ch. Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>

³ 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, d'usagers que d'usagères.

la troisième partie du texte, un partenariat interactif, un partenariat considérant les savoirs et les cultures comme des enjeux essentiels d'une « dispute » contemporaine⁴ fondée sur la *raison* et le *débat* (Perrenoud, 1998).

1. Ecole et familles : main dans la main ou face à face ?

L'institution scolaire est née d'un projet ambitieux : extraire les enfants de leur milieu social et de leur famille, afin de les réunir dans un espace commun, un espace protégé du bruit et de l'agitation de la Cité. Lorsqu'elle se développe au 19^e siècle, l'école publique se profile comme un lieu séparé du monde extérieur, où règne la raison plutôt que les passions, la justice plutôt que l'amour, la rigueur plutôt que la convivialité, l'hygiène plutôt que la volupté. Plusieurs heures par semaines, et plusieurs mois par an, les enfants du peuple se transforment en élèves de la Nation. Ils étudient la *langue* nationale, l'*histoire* nationale, la *géographie* nationale. Ils entonnent des chants patriotiques et saluent leur drapeau.

L'école contemporaine est l'héritière de cette « clôture » initiale. Les bâtiments les plus anciens sont construits comme des châteaux, protégés par d'épais murs d'enceinte et des grilles de fer forgé. Les édifices plus récents s'ouvrent sur le village ou sur le quartier. La pierre se marie avec le verre, les préaux se fondent dans l'espace public. Mais si l'architecture se transforme, des précautions subsistent. Sur les portes des écoles genevoises, on peut par exemple lire aujourd'hui : « *L'accès au bâtiment scolaire est interdit au public. Les parents sont priés (...) de ne pas accompagner leurs enfants dans le bâtiment* » ou « *les parents d'élèves sont informés qu'il est strictement interdit de pénétrer dans l'école pendant les heures de classe. Ils voudront bien attendre leurs enfants à l'extérieur de l'école.* »

Le ton est parfois courtois, parfois sec, mais l'idée principale est identique : l'école n'est pas un moulin dans lequel les parents seraient libres d'aller et venir à leur guise. Il se peut que des circonstances particulières (un entretien avec un maître, par exemple) justifient leur « pénétration » dans le bâtiment, mais le principe général, c'est que les parents ont leur place « à l'extérieur de l'école ». Voilà qui tranche avec la dernière des inventions américaines : des caméras vidéos installées dans les crèches, et branchées sur Internet pour tranquilliser les parents qui, d'un simple « clic », peuvent suivre les évolutions de leurs chérubins.

1.1. Une rhétorique guerrière

L'affichage aux portes des « maisons d'école » est la partie émergée d'un iceberg. Lorsqu'on écoute les enseignants et les parents (ceux qui s'expriment), on ne rencontre pas énormément d'estime réciproque. La rhétorique, d'un côté comme de l'autre, est presque immuable. D'abord, on veut « diviser le travail », « clarifier les rôles » et « fixer des limites ». Aux uns l'instruction (les enseignants), aux autres l'éducation (les parents). « A chacun son métier », et les élèves seront bien gardés, pense-t-on de part et d'autre (Maulini, 1996). Dans un second temps, on défend ses positions. Les parents ne doivent pas « dépasser les bornes », ils ne doivent pas faire « intrusion » dans l'école, « s'immiscer » dans les pratiques pédagogiques. Les maîtres, de leur côté, n'ont qu'à enseigner « et s'en tenir à cela ». Ils n'ont pas à perturber la vie de famille en infligeant des devoirs aux enfants. « L'école à l'école » est un slogan à l'apparence progressiste, mais qui pourrait perpétuer un vieux clivage. Si des escarmouches surviennent, on passe au troisième temps : celui de la diplomatie. On cherche à se faire « entendre », « comprendre ». On veut « informer », « expliquer », « convaincre ». Si cela ne suffit pas, on essaie de « négocier ». Enfin,

⁴ La dispute médiévale, rappelons-le, n'était pas synonyme de voies de fait. Il s'agissait d'examiner une question (du latin : *putare*) de manière contradictoire (*dis*). En somme, de débattre sans se battre.

quatrième temps, on ouvre les hostilités. On se « bat » pour faire modifier l'horaire scolaire ou on « lutte » pour instaurer des classes multi-âge⁵.

Les arguments des parents et des enseignants ne sont pas complètement symétriques. Les premiers se plaignent en général d'un « manque d'ouverture », les seconds d'un excès de curiosité. Plus exactement, les enseignants déplorent deux types d'attitudes parentales : la présence (intrusive) et l'absence (passive). Les parents souhaitables sont ceux qui savent trouver le bon dosage : se préoccuper de leur enfant, sans s'alarmer inutilement ; se soucier du bien commun, sans se mêler de ce qui ne les regarde pas ; offrir un soutien en cas de difficulté, sans dramatiser les choses ; militer dans l'association de parents, sans trop revendiquer. L'exercice est délicat, d'autant plus que le code de bonne conduite est implicite et variable d'une classe à l'autre. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que certains parents construisent une forme de familiarité, de connivence avec l'univers scolaire, là où d'autres ne voient qu'étrangeté et distance.

1.2. *Définitive pacification ?*

A en croire le vocabulaire employé, les familles et l'école se trouveraient plus souvent face à face que main dans la main. Est-ce dramatique ? Est-ce anormal ? Ni l'un ni l'autre, sans doute. D'abord, les contacts quotidiens ne sont pas invivables, loin s'en faut. Nombreuses sont les situations sereines, les contacts chaleureux, les collaborations fructueuses. Autour d'un élève, d'un projet de course d'école ou d'une fête populaire, parents et enseignants travaillent souvent de concert. Ils échangent des informations et des impressions, ils s'écoutent et se respectent mutuellement, ils se gardent des jugements à l'emporte-pièce, bref : ils dialoguent et ils coopèrent. Il se peut que des divergences apparaissent et que des tractations, des concessions, voire des arbitrages soient nécessaires. Mais en fin de compte, quoi de plus naturel ? Le devenir des enfants, les principes éducatifs, le rapport au savoir et à la culture sont tous sauf des enjeux anodins. Si une soirée entre amis cherche son deuxième souffle, il ne faut pas hésiter à lancer une discussion sur les vertus de la fessée, des punitions, des devoirs à domicile, de l'allemand précoce ou encore de la dictée. On obtiendra à coup sûr une belle polémique. Sur ces questions, chacun à un avis, et chacun est expert. « On est tous passés par là et on sait ce que sait ». Les méthodes ont peut-être changé, mais on a soi-même bénéficié d'un « enseignement traditionnel » dont « on n'est pas mort » ou qui nous a au contraire « dégoûté de l'école ». Pourquoi donc les parents et les enseignants ne pourraient-ils pas, eux aussi, se prendre à parti ? Ils côtoient les mêmes enfants, mais pour des durées et dans des espaces distincts. Ils n'ont ni les mêmes compétences, ni les mêmes obligations, ni les mêmes projets. Ils n'ont pas la même implication affective dans la tâche éducative. Pourquoi toutes ces différences de produiraient-elles pas quelques malentendus (Dubet, 1997), voire quelques mésententes ?

Le plus étonnant, lorsqu'on observe les relations familles-école, ce n'est pas le caractère vindicatif d'une certaine rhétorique. C'est l'appel sans cesse réitéré à un *impossible dialogue* (Montandon & Perrenoud, 1987), une *insaisissable clarification* (Maulini, 1997b). Tout se passe comme si les acteurs, en même temps qu'ils les alimentent, ne pouvaient tolérer l'existence de conflits, ou simplement de désaccords. En général, les autorités scolaires adoptent une *politique d'information*. Elles recommandent le dialogue, mais elles le subordonnent à une *claire compréhension du rôle et des responsabilités de chacun* (Genève) ou à une *clarification de la relation éducative entre partenaires* (Vaud). A défaut de vaincre,

⁵ Dans ce paragraphe, les citations entre guillemets sont des propos de parents et/ou d'enseignants récoltés au cours de différentes recherches ou dans la littérature « grise » (courriers de lecteurs, bulletins d'écoles ou d'associations de parents, etc.). Voir, entre autre, Maulini (1996, 1997b, c).

on voudrait convaincre. Ramener autrui à la raison. Le maître mot : « communiquer ». Trouver le bon message et le bon médium, ceux qui persuaderont les sceptiques.

Or, une institution démocratique n'est jamais complètement, ni définitivement, consensuelle. Si elle veut **vraiment** se placer au service du bien commun, et en particulier des plus faibles, elle **doit** être objet de débat, de dispute, de compromis. Comme le dit Michel Develay (1998, p.106) dans un récent livre adressé aux parents, *il est toujours plus utile de se parler, voire de se disputer, que de s'ignorer, le conflit est préférable au mépris*. Inutile donc de poser la confiance, le respect ou la connivence comme préalables au débat. C'est *dans* et *par* la discussion que des arrangements, toujours imparfaits, toujours précaires, pourront voir le jour.

2. Vive le conflit !

Comprenons-nous bien : le partenariat idéal ne se nourrit pas d'animosité ou de règlements de comptes perpétuels. Mais le contraire de la *guerre civile* (Meirieu & Guiraud, 1997), ce n'est pas l'angélisme, c'est le débat démocratique. Or, ce dernier n'est possible qu'à une triple condition : 1. L'existence d'un bien commun (l'Etat) ; 2. Le refus de la violence (la Loi) ; 3. L'institution d'espaces de négociation (le Parlement). Nul ne peut débattre, c'est évident, sans un minimum de sécurité, de reconnaissance, de respect (McCulloch, 1998). Mais la meilleure façon de fragiliser des relations, c'est de ne rien anticiper, de s'ignorer mutuellement en attendant que des problèmes sérieux nécessitent une discussion.

Le principe est d'ailleurs valable au-delà du politique. Le psychiatre et sexologue Willy Pasini (1996, p.210), lorsqu'il énumère les *ressources* du couple homme-femme propose exactement le même raisonnement. Selon lui, la *longévité* et le *bonheur* dépendent de plusieurs facteurs :

1. *Nos attentes doivent être réalisables : à mi-chemin entre le couple rêvé et le couple réel, existe un couple possible.*
2. *Il faut avoir des projets à court et à long terme.*
3. *Il faut vivre les crises et non les éviter, afin d'empêcher qu'elles ne se répètent.*
4. *Le couple doit être flexible, alterner les moments de régression et de progression.*

A maints égards, les parents et les enseignants, la famille et l'école, forment une espèce de « couple ». Ils sont *conjointement* en charge de l'éducation des enfants, ils doivent trouver de formes de division du travail, de communication, de cohabitation. Ils peuvent certes rêver d'une lune de miel perpétuelle, d'un parfait amour, d'une totale confiance, de relations fluides, douces, consensuelles. Mais si le monde est plus complexe, plus chahuté, plus chahutant, que va-t-il leur arriver ? Ils risquent bien de se reprocher leurs hésitations, leurs faiblesses, leurs négligences mutuelles, pour finir par se détester. S'ils veulent aller loin, ils feraient mieux de ménager leur monture, de faire la part des choses, de ne pas attendre (ou exiger) de l'autre plus qu'il ne peut donner. A trop idéaliser nos relations, on finit par les noircir. Si autrui ne correspond pas à l'image que je m'en suis fait, il me trahit, il m'en veut. Et puisqu'il m'en veut, pourquoi voudrais-je encore de lui ? En fin de compte, c'est Pierre Desproges qui a raison : *moins on fréquente les étrangers, moins on s'expose à leur xénophobie.*

2.1. Le débat : bon pour l'école, bon pour la société

Le conflit, s'il est socio-cognitif, donc « constructif », est bon pour l'école. Il fait émerger des questions nouvelles, il alimente la réflexion, il suscite des prises de conscience et des régulations. Les enfants, on le sait, n'apprennent pas tout seuls. Ils transforment leurs représentations, ils accèdent à de nouvelles compréhensions, ils construisent de nouveaux savoirs en confrontant leur propres raisonnements à ceux du maître ou de leurs camarades. Pourquoi en irait-il différemment de l'institution scolaire ? L'école, elle aussi, peut apprendre. Encore faut-il qu'elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens (Gather Thurler & Perrenoud, 1991).

Ce qui compte, c'est l'objectif poursuivi. Si l'on est obnubilé par la pacification, on évitera les questions qui fâchent. Si l'on souhaite aborder les vrais problèmes, on assumera les dissensions possibles, soit pour en prendre acte, soit pour tenter de les dépasser dans des compromis fédérateurs. Chacune des stratégies peut d'ailleurs aboutir à un paradoxe : dans le premier cas, le calme apparent pourrait préparer les explosions qu'on n'aura pas su anticiper ; dans le second cas, la confrontation régulière des opinions et des arguments pourrait aboutir à des solidarités nouvelles.

En définitive, c'est l'ambition de l'école, des enseignants et des citoyens qui est en jeu. Les « vrais problèmes » à débattre, quels sont-ils ? La composition des classes pour l'année prochaine ? Les barèmes des épreuves ? La propreté des cahiers ? Peut-être, mais seulement si ces préoccupations s'inscrivent dans un débat permanent et plus global autour du savoir, de la justice, de la norme, bref, des valeurs qui fondent le « vivre ensemble » démocratique :

C'est sans doute parce que les parents n'ont guère de poids sur les finalités et l'organisation de l'école qu'ils sont tentés aujourd'hui de défendre l'intérêt à court terme de leurs enfants. Qu'on donne la parole aux parents d'élèves de manière plus systématique, pour qu'ils expriment leurs points de vue sur les valeurs qui sous-tendent les pratiques scolaires et on verra diminuer les comportements purement consuméristes. (Meirieu, 1998, p.163)

Si l'interface école-familles est gérée de façon à éviter les remous, elle passera à côté de l'essentiel. Elle procurera une relative (et trompeuse) tranquillité à l'institution, mais elle échouera à démocratiser l'école, à la rapprocher des usagers les moins conformes aux attentes des enseignants (Lahire, 1995 ; Maulini, 1997a ; Terrail, 1997).

Rien n'est plus mutilant que de se voir enfermé dans des questions triviales. Un parent qui exige, au nom de la neutralité politique et de la candeur enfantine, qu'on n'enseigne pas l'histoire contemporaine à l'école élémentaire, un enseignant qui demande aux parents de s'occuper de « leur » enfant, et de laisser les pratiques pédagogiques aux « professionnels », ne font que perpétuer des crispations. Or, la division du travail n'est utile que si elle contribue à la prospérité générale. Il faut donc qu'elle admette que des zones de superposition, de dialogue et de collaboration sont nécessaires. Comme le disait Benjamin Constant il y a deux cents ans, « *que chacun fasse son métier* » est la devise du pouvoir, lorsque le pouvoir veut opprimer les hommes. C'est aussi la devise de la bureaucratie et du corporatisme (Petit, 1998) lorsqu'ils confondent, sciemment ou non, l'intérêt général et l'intérêt-**particulier**-des-fonctionnaires-**en-charge**-de-l'intérêt-général.

2.2. Un partenariat contre-intuitif

Observons un match de double sur un terrain de tennis. Comment discute-t-on ? Comment débat-on ? Comment négocie-t-on ? Entre adversaires ? Non, entre partenaires. Les adversaires n'ont rien à se dire, ils doivent juste s'affronter. Les partenaires, eux, doivent collaborer. S'ils ne font que s'invectiver, ils perdront. Mais s'ils s'ignorent, s'ils se

repoussent, s'ils se jugent, ils perdront aussi. Les meilleures équipes ne dorment pas sur un nuage rose. Elles assument les différences et les différends pour en faire une ressource au profit du collectif.

Qu'ils le veuillent ou non, les enseignants et les parents sont des partenaires au service de l'éducation des enfants. S'ils veulent sortir de l'affrontement ou de l'indifférence polie, ils doivent admettre quelques principes contre-intuitifs qui résument la discussion qui précède (Maulini, 1997d) :

1. La division du travail éducatif n'est pas absolue. Il n'existe pas de ligne de partage entre les compétences des maîtres et celles des enseignants, mais des **zones de superpositions**, des intersections. Pour le dire vite, on enseigne *aussi* à la maison et on éduque *aussi* à l'école. Le problème n'est pas de « partager » les prérogatives, ni de « clarifier » les limites, mais de se rencontrer autour de questions et de préoccupations communes (qu'est-ce que la lecture ? à quoi servent les mathématiques ? où s'arrête l'autorité de l'adulte et où commence la liberté de l'enfant ? etc.).
2. La collaboration familles-école est un **jeu à somme non nulle**. On peut gagner sans que l'autre ne perde. Dans un conflit militaire, le vainqueur exige un vaincu. Dans le conflit socio-cognitif, les bénéfices sont cumulés. Si les parents connaissent mieux l'école, s'ils comprennent le travail des enseignants, s'ils s'aperçoivent que leurs attentes personnelles (davantage de devoirs, moins de notes, etc.) sont difficilement compatibles avec celles d'autres familles, ils apprendront à pondérer leurs revendications. Les enseignants en tireront profit, mais les familles les plus fragilisées aussi. C'est lorsqu'on reste dans le registre de l'implicite et du non-dit que les « initiés » tirent le mieux leur épingle du jeu. Pour éviter cela, l'école doit se rendre plus *lisible* et plus *visible* (Bernardin, 1997, p.51).
3. Le partenariat est une construction précaire, et c'est un **chantier permanent**. On peut rêver de réunir tous les acteurs autour d'une table et de les mettre d'accord une bonne fois pour toute. C'est irréaliste, donc dangereux. On peut aussi traiter les problèmes épineux au coup par coup, au risque de courir d'un incendie à l'autre. Le plus prudent, c'est de concevoir des espaces de rencontre durables, souples, interactifs. La communication de l'école en direction des familles est trop souvent unilatérale, verticale, formelle, réactive. En créant des lieux d'accueil et de dialogue dans les écoles, on peut assouplir la logique bureaucratique et imaginer des interventions différenciées, horizontales, informelles. On peut anticiper certains problèmes, et éviter qu'ils ne dégénèrent faute d'un lieu approprié pour en débattre.

Des recherches ont montré que les citoyens apprécient en général leur administration publique, mais qu'ils lui font un gros reproche : l'absence d'écoute. Le fonctionnaire peut être sympathique, compétent, serviable. Mais il vous parle plus qu'il ne vous entend. Vos problèmes personnels sont toujours trop personnels. Votre cas particulier est toujours trop particulier. Vos informations sont toujours erronées. Le bureaucrate n'est pas là pour recueillir vos suggestions, mais pour vous expliquer vos obligations. Il parle au nom du service, du département, de la loi. Or, la loi, on ne la discute pas, on l'applique. Le citoyen doit s'y soumettre. S'il ne la connaît pas, on peut l'en informer. S'il ne la comprend pas, on peut la lui expliquer. Mais on ne peut pas en débattre. Le parlement et les partis politiques sont là pour ça.

L'école est un service public, mais elle ne doit pas être une bureaucratie. L'enseignant n'a pas uniquement le devoir d'informer les parents. Il doit aussi, comme l'y invite le code de déontologie de la Société pédagogique romande, *se mettre à leur écoute* et *s'efforcer de maintenir le dialogue*. Autrement dit, il doit « communiquer », mais pas à sens unique.

L'enjeu, c'est de *passer d'une simple information aux parents à une réelle écoute de ceux-ci, favorisant une implication et un dialogue plus vaste* (GRI, 1998, p.28). Une telle ouverture sonne-t-elle le glas de l'école publique ? Favorisera-t-elle les favorisés ? Au contraire. Si elle est pensée et organisée de manière démocratique, la collaboration entre parents et enseignants peut avoir deux vertus : premièrement, obliger les usagers les plus influents, donc les moins nécessiteux, à mieux tenir compte de l'intérêt général, à expliciter et à relativiser leurs attentes ; deuxièmement, inciter l'école elle-même à davantage de tolérance et de compréhension. Se mettre à l'écoute des familles les moins loquaces, les moins exigeantes, les moins entreprenantes est sans doute difficile, épuisant, décourageant parfois. Mais qui prétendrait lutter contre les inégalités les plus tenaces, celles qui sont inscrites dans les têtes et dans les corps, sans difficulté, sans effort et, au bout du compte, sans souffrance ?

3. La médiation des savoirs et des cultures

Au fond, tout est question d'investissement. Au double sens du terme. D'abord, il faut oser : se risquer, se démenier, dépenser temps et énergie. Ensuite, il faut dégager des profits. Pas tout de suite, bien entendu. Ni pour soi tout seul. Des profits durables et partagés : une école ouverte sur la Cité, lieu d'apprentissage et lieu de vie, stimulant les échanges entre habitants, entre communautés, entre générations ; des enfants engagés dans leurs apprentissages, tissant du lien entre les savoirs de leurs parents et ceux de l'enseignant, questionnant les uns à l'aide des autres (et réciproquement) ; des adultes, enfin, soucieux de préserver l'école en la renouvelant, en la démocratisant, donc en la discutant.

Voilà qui paraîtra bien généreux, mais bien général aussi. Il est aisé de proclamer des idéaux républicains, encore faut-il les incarner dans des pratiques pédagogiques forcément plus *médiocres* (Hameline, 1977), mais qui seules peuvent faire advenir ce que les discours se contentent de promettre.

En matière de relations familles-école, les initiatives sont innombrables. En outre, elles sont très différentes d'un endroit à l'autre. De la vente de pâtisseries au dossier d'évaluation, des devoirs à domicile à la fête de Noël, nombreuses sont les occasions potentielles de collaboration. La liste s'allonge chaque jour, sous l'impulsion d'enseignants et/ou de parents imaginatifs. Ce qui nous manque parfois, c'est moins la bonne idée qui permettra d'innover, que des compétences d'animation et un cadre général dans lequel inscrire la collaboration (Perrenoud, 1998a). A ce propos, il est utile de se souvenir d'un principe universel : lorsque deux groupes se trouvent face à face, et qu'on veut éviter une opposition stérile, il faut imaginer des médiations. Il faut identifier ou créer un troisième pôle, de manière à sortir de la logique binaire du rapport de force. Alors ? Faut-il créer des postes de médiateurs dans les écoles ? Non. Car, ils sont déjà là.

Entre l'institution familiale et l'institution scolaire, certains cherchent une ligne (la « limite » à respecter). Il y a, en fait, beaucoup plus que cela : d'abord, des **élèves**, obligés de naviguer d'un espace à l'autre (Perrenoud, 1987) ; ensuite, des **savoirs** et, plus généralement, des **cultures**. On dit souvent qu'une distance sépare la culture scolaire de certaines cultures familiales. On dit aussi que cette distance est la cause de bon nombre d'incompréhensions, de jugements de valeur, de sanctions et, *in fine*, d'échecs. Si l'on veut prévenir, tant que faire se peut, de tels phénomènes, il faut placer les savoirs et les cultures, non pas à la marge, mais au cœur d'un partenariat interactif.

Les relations entre l'école et les familles ne sont pas, et ne doivent pas devenir, des relations marchandes, où l'une répond à la demande des autres (ou l'inverse). Ce sont des relations sociales, culturelles, spirituelles, sentimentales. Ce qui est en jeu, c'est beaucoup

plus que de l'« information » ou de la « communication » : c'est notre identité, notre rapport au monde, à autrui, au savoir et au savoir d'autrui.

Les initiatives les plus fécondes sont porteuses de sens, pas de tranquillité. Elles ne viennent pas « par-dessus » les pratiques pédagogiques, elles les traversent. Par exemple, les enfants ne rentrent pas à la maison avec des « devoirs » qu'ils auraient aussi bien pu faire à l'école, mais avec de vraies questions pour leurs parents, leurs grands-parents, leurs frères et sœurs, leurs voisins : « on étudie l'infini en classe et on fait une enquête : toi, tu crois qu'il y a quoi après l'infini ? » ; « on construit un site Internet sur l'histoire des jouets : vous, vous aviez quoi comme jouets quand vous étiez petits ? et pépé, il avait quoi ? » ; « on prépare un journal de rentrée pour expliquer l'école aux parents, qu'est-ce que vous voudriez savoir ? » (Maulini & Wandfluh, 1998 ; Mazurczak, 1998). Les adultes eux aussi, lorsqu'ils se rencontrent, posent la question du savoir. Les enseignants mettent les parents en situation, ils leur font résoudre des problèmes mathématiques ou déchiffrer des textes en polonais (Bernardin, 1982). Ils ne leur « expliquent » pas les vertus des pédagogies actives, des situations problèmes ou du nouveau programme de français. Ils les leur font vivre et ils en débattent avec eux. Dans l'espace kangourou de la Maison des Trois Espaces (1993, p.161ss), les mères sont accueillies avec leurs petits. Elles y partagent leurs expériences, mais aussi leurs connaissances en matière de nourriture, de santé, d'hygiène, d'éducation. Lorsque tous les acteurs se réunissent, les apprentissages sont à nouveau au centre des discussions. Les entretiens tripartites enfant-parents-enseignants s'appuient sur les productions de l'élève, sur sa propre évaluation des compétences développées (Bonaiti-Dugerdil & Kaeser, 1996 ; GIP, 1997). Les rencontres collectives sont plus informelles, plus conviviales, mais elles peuvent aussi contribuer à la ronde des cultures plurielles (Perregaux, 1998) : une fois, c'est la fête de l'Escalade ou de la Bénichon qui suscite l'organisation d'un spectacle ; une autre fois, c'est une exposition consacrée aux sports de combat dans les cinq continents (du sumo à la lutte au caleçon) qui justifie une invitation aux parents .

En fin de compte, on s'aperçoit d'une chose : le partenariat interactif est le frère jumeau de la pédagogie du même nom (CRESAS, 1991). Les écoles *porteuses d'un « projet social »* (Vellas, 1997) ne choisissent pas entre ouverture et fermeture. Elles font tout pour que les savoirs scolaires pénètrent les familles, et, en retour, pour que les cultures familiales enrichissent la culture scolaire. Elles suscitent des conflits socio-cognitifs pour stimuler les apprentissages, mais aussi pour tisser du lien entre les élèves. Les adultes ne sont certes pas des enfants. Mais n'ont-ils rien à apprendre les uns des autres ?

Références bibliographiques

- Bernardin, Jacques (1982). *Le travail avec les parents*, in: GFEN, Chartres, Spécial lecture, p.50-69.
- 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).
- Charlery-Labouche, Astrid (1997). *Communiquer avec les parents*. Paris, Hatier.
- CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris, ESF.
- Develay, Michel (1998). *Parents, comment aider votre enfant ?* Paris, ESF.
- Dubet, François (dir.) (1997). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris, Textuel.
- Gather Thurler, Monica; Perrenoud, Philippe (1991). L'école apprend si elle d'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens, in : *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?* Société suisse de recherche en éducation, p.75-92.
- GIP-Groupe inter-projets de l'enseignement primaire genevois (1997). *Transmettre une évaluation plus qualitative aux familles*. Genève, Département de l'instruction publique.
- GRI-Groupe de recherche et d'innovation (1998). *Les écoles en innovation. Lorsque la méthode s'installe. Rénovation: bilan de l'an 3*. Genève, Département de l'instruction publique.
- Hameline, Daniel (1977). *Le domestique et l'affranchi: essai sur la tutelle scolaire*. Paris, Editions ouvrières.
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Gallimard & Seuil.
- Maison des Trois Espaces (1993). *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*. Paris, ESF.
- Maulini, Olivier (1996). *A chacun son métier ! Innovation scolaire et rôle des parents : discours et pratiques des enseignants*. Genève, Groupe de recherche et d'innovation de l'enseignement primaire.
- Maulini, Olivier (1997a). Le paradoxe de l'innovation. Changer l'école: pour éloigner ou rapprocher les familles ?, in : *Educateur*, 5, p.12-15.
- Maulini, Olivier (1997b). *Insaisissable clarification. Enjeux et dilemmes des relations familles-école*. Université de Genève. Intervention auprès de l'Association des directeurs d'établissements officiels vaudois.
- Maulini, Olivier (1997c). *"La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte"*. *La collaboration parents-enseignants dans l'école publique*. Université de Genève. Intervention auprès de l'Association vaudoise des parents d'élèves (Groupe de Lausanne).
- Maulini, Olivier; Wandfluh, Frédérique (1998). Infinites questionnements. "Maîtresse, l'infini plus un, ça fait combien ?", in : *Educateur*, 8, p.19-21.
- Mazurczak, Katia (1998). *Que voulez-vous savoir sur l'école ? La rédaction d'un journal de rentrée à l'intention des familles*. Université de Genève (<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/ufi2projets.html#mazu>)
- McCulloch, Patricia (1998). Collaboration école-familles. Quelques réflexions, in : *Educateur*, Numéro spécial, novembre 1998, p.22-24.
- Meirieu, Philippe; Guiraud, Marc (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris, Plon.
- Meirieu, Philippe (1998). *Lettres à quelques amis politiques sur la République et l'état de son école*. Paris, Plon.
- Montandon, Cléopâtre; Perrenoud, Philippe (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang.
- Pasini, Willy (1996). *A quoi sert le couple ?* Paris, Odile Jacob.
- Perregaux, Christiane (1998). Quand l'école fête, le tissu social se construit, in: *Educateur*, 12, p.13-15.
- Perrenoud, Philippe (1987)., Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message, in: Montandon, Cléopâtre; Perrenoud, Philippe. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang, p.49-87.
- Perrenoud, Philippe (1998a). Informer et impliquer les parents. Voyage autour des compétences (7), in : *Educateur*, 2, p.24-31.
- Perrenoud, Philippe (1998b). Le débat et la raison. Pour une vision moins naïve et moins marginale de l'éducation à la citoyenneté, in: *Cahiers pédagogiques*, supplément n°4, p.4-7 et *Educateur*, 12, p.22-26.
- Perrenoud, Philippe (1998c). Le mieux est l'ennemi du bien, in : *Education enfantine*, 3, p.71-76.
- Petit, Roland (1998). Quand la méfiance est érigée en principe, in: *Cahiers pédagogiques*, 367-368, p.86.
- Poussin, Adèle (1998). *Entre parent d'élève : un vrai métier ? Description de l'activité de sept parents d'élèves dans l'école genevoise*. Université de Genève (mémoire de licence).
- Terrail, Jean-Pierre (1997). Les familles confrontées à l'école, in : Terrail, Jean-Pierre (dir.). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris, La Dispute, p.89-104.
- Vellas, Etienne (1997). Des écoles porteuses d'un "projet social", in : *Cahiers pédagogiques*, n°354, p.40-43.

Annexe

Que voulez-vous savoir sur l'école ?

La rédaction d'un journal de rentrée à l'intention des familles

Katia Mazurczak, étudiante en sciences de l'éducation (licence mention « Enseignement », Université de Genève)

Mon stage s'est déroulé dans une classe de 2P/3P, animée par deux enseignants. J'ai donc eu la chance d'avoir deux formateurs de terrain avec lesquels j'ai préparé, puis mené un projet. Nous avons travaillé en étroite collaboration. Dans cette école, il existait deux autres classes de 2P/3P. C'est pourquoi nous avons décidé de leur soumettre notre projet qu'elles ont accepté avec un grand enthousiasme. En effet, leurs occupants ont été depuis le début partants, tout en nous apportant leurs propres idées. Le projet prenait progressivement de l'ampleur.

Ce dernier consistait en un journal de rentrée. Il était destiné aux parents. Son but principal était effectivement de les informer sur l'école dans laquelle leur(s) enfant(s) passai(en)t la moitié de leur temps. Nous avons également l'intention, par le biais de ce projet qui induisait par ailleurs un véritable travail de collaboration entre les élèves, de créer une ambiance de classe (et même d'école), tout en profitant de l'occasion de voir ou ceux-ci se situaient dans leurs apprentissages et leurs comportements sociaux, bref de faire un premier point sur leurs compétences. C'est pourquoi nous avons construit une grille d'observation et d'évaluation, présentant différents objectifs ciblés selon le travail demandé. Elle a été présentée aux élèves au courant de la semaine afin de les rendre conscients d'une face cachée du projet, à savoir l'évaluation. Nous voulions remplir ces grilles en co-évaluation avec les enfants (à noter que cela s'est fait à la suite de mon stage). Elles étaient donc un outil d'autoévaluation pour ces derniers, tout en leur permettant de donner sens à leurs nombreux apprentissages. Les enseignants pouvaient également utiliser ces grilles comme support d'évaluation pour des activités futures. Ceci leur donnant l'occasion, comme pour les enfants, de constater l'évolution les concernant.

Le projet induisait différents savoirs et savoir-faire (math, lecture, rédaction, coopération, planifier, faire des choix...), permettant ainsi aux élèves de jouer des rôles s'ajustant au mieux à leurs compétences et à leurs intérêts. Il favorisait également différents apprentissages nécessaires pour la suite de l'année. Il a été présenté sous forme de pari : le journal devait être terminé pour vendredi (ce que nous avons par ailleurs réussi).

Les élèves ont donc été baignés dans un projet dès leur premier jour d'école. En effet, dès lundi ils sont partis chez eux avec une question pour leurs parents : "Que voulez-vous savoir sur l'école ?" Transformés en journalistes, ils avaient la mission de récolter leurs interrogations. Devenant ensuite rédacteurs puis secrétaires, ils ont, à partir de ces informations (qui ont été regroupées par thèmes), construit le journal. Différentes illustrations leur ont également été nécessaires. Tous les enfants ont participé avec plaisir et enthousiasme. Ils ont évidemment été enchantés d'avoir gagné le pari. (...) Ils ont également très vite réalisés qu'ils avaient utilisé et appris de nombreux savoirs tout le long de cette semaine : apprendre à répondre aux questions, à dicter des lettres, à travailler en groupe, à écrire (au niveau de la production de texte comme au niveau calligraphique), à faire les choses rapidement, à faire des choix.

Cependant, je me suis plusieurs fois demandé, vu que notre volonté a parfois été imposée, si les enfants se sentaient réellement impliqués dans le projet. Plusieurs réactions d'élèves

m'ont fait pensé que oui : la dévolution a fonctionné. En effet, ils se sont, à mon avis, appropriés le projet. Par exemple, un enfant a commencé à se stresser, car il pensait que vendredi était déjà le lendemain, alors même que nous étions que mercredi. Il a eu effectivement peur que nous n'ayons pas suffisamment de temps pour pouvoir terminer notre journal. Outre cette exemple, il existait une collaboration efficace entre les trois classes, celle-ci étant l'une des preuves de leur implication dans le projet : elles voulaient gagner le pari. (...)

C'était la première fois que, dans cette école, les enseignants mettaient en place un projet de rentrée. Nous avons donc tous, en étroite collaboration, profité de l'occasion pour créer un journal destiné aux parents afin de les informer sur la vie de l'école. Cette idée les intéressait déjà depuis longtemps, mais ils n'avaient pas encore fait le pas. De plus, ils avaient l'intention de mettre en place, cette année, une commission famille-école. Ceci dans le but de travailler davantage en collaboration avec les parents. Notre projet leur a donc donné l'occasion de faire un pas en direction de cette association. En effet, selon les réactions des parents face au journal, ils avaient l'intention de lui donner suite ou non.

Cette école en rénovation prône fortement le travail en collaboration. Les décloisonnements et le travail en équipe sont donc une part essentielle de leur projet. C'est pourquoi, en mettant en place ce projet de rentrée, c'était permettre aux trois classes d'être directement plongées dans la complexité du travail fait en collaboration : les élèves devaient effectivement s'associer pour pouvoir atteindre un but commun, à savoir la rédaction d'un journal pour les parents.

Pour en savoir plus :
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/ufi2projets.html#mazu>