

Table des matières

1. Introduction	6
2. Partie conceptuelle	9
2.1. Travaux dans le domaine.....	9
2.1.1. <i>La complexité des pratiques éducatives</i>	10
2.1.2. <i>Du côté des parents</i>	11
2.1.3. <i>Du côté de l'école.....</i>	12
2.1.4. <i>Une entente entre les besoins de l'école et ceux des parents</i>	15
2.2. Du côté des chercheurs mais aussi de l'opinion publique.....	16
2.2.1. <i>J'instruis, tu éduques.....</i>	16
3. Méthodologie.....	20
3.1. L'entretien.....	20
3.2. Nos sept entretiens compréhensifs auprès d'enseignants, maîtres de classe et doyens.	20
3.2.1. <i>Théorisation fondée, ancrée, enracinée dans les faits</i>	21
3.2.2. <i>Empathie.....</i>	21
3.2.3. <i>Saturation du modèle</i>	22
3.2.4. <i>Analyser et interpréter</i>	22
3.3. Canevas	22
4. Résultats, pistes et analyses des entretiens	24
4.1. Le déclin de l'école	24
4.2. L'école : une entreprise ?.....	25
4.3. Le décalage entre l'école et la société	25
4.4. « L'enseignant dinosaure » : ça existe encore ?.....	26
4.5. La relation parents-enseignants	26
4.5.1. <i>Les frontières de cette relation.....</i>	27
4.6. L'élève comme interlocuteur principal	28
4.7. La famille	28
4.7.1. <i>La proximité de l'école avec la famille</i>	28
4.7.2. <i>Le poids des univers familiaux</i>	29
4.8. L'enseignant comme garant d'égalité de traitement	30

4.9. Parents-enseignants, une collaboration possible ?	31
4.9.1. <i>La collaboration, une cause d'inégalité sociale</i>	32
5. Conclusions et mises en perspective	33
6. Annexes	36
6.1. Canevas d'entretien	36
6.2. Transcription des entretiens	37
<i>Entretien n°1</i>	37
<i>Entretien n°2</i>	40
<i>Entretien n°3</i>	43
<i>Entretien n°4</i>	46
<i>Entretien n°5</i>	49
<i>Entretien n°6</i>	51
<i>Entretien n°7</i>	54
7. Bibliographie	58

Un grand MERCI à notre directrice de mémoire, Mme Laetitia Progin, pour son engagement, sa disponibilité, son dynamisme et son professionnalisme (incontesté!). Nous avons vraiment eu beaucoup de plaisir à mener ce travail de recherche sous sa direction.

Mélanie & Léa

Le constat est fréquent sur le décalage entre l'école et la société. La première doit inculquer aux futurs citoyens les valeurs républicaines et humaines (qui englobent égalité, fraternité, solidarité, épanouissement personnel, autonomie, tolérance, respect de l'autre, esprit critique, goût du travail, responsabilité, savoir, savoir-faire, savoir-être, politesse, ponctualité, sens du devoir, etc.). (...) La société quant à elle valorise la satisfaction et la rentabilité immédiates, la compétition, le zapping, la facilité, le profit, le consumérisme, la chance, voire l'injustice. Avec l'appui des médias et des milieux économiques, elle érige un modèle qui est le contre-exemple des idéaux de l'école. Un conflit de valeurs n'est donc pas surprenant entre enseignants et parents.

Commission du débat national sur l'avenir de l'école, Paris 2004.

1. Introduction

Enseignants et parents face aux évolutions scolaires

L'école a connu le déclin de sa légitimité (Dubet, 2002). Elle n'est plus la seule institution culturelle qui incarne la transmission de savoirs. Depuis des années, la culture scolaire n'est plus qu'une culture parmi tant d'autres ; celle diffusée par les médias, la « culture jeune », les cultures alternatives, etc. Les phénomènes socio- historico-culturels ont indéniablement fait évoluer l'école. Aujourd'hui, on peut s'instruire, s'informer et se former ailleurs qu'à l'école. L'enseignant n'est plus porteur d'une autorité que lui confère l'école comme institution sacrée, il doit construire et négocier en permanence son autorité face aux élèves mais aussi face aux parents. En effet, dans un monde pluraliste où chacun peut exprimer son opinion, poser des questions et critiquer l'institution, les frontières entre l'école et la société, entre les droits et les devoirs de chacun, entre les espaces de liberté et les espaces de contraintes se font de plus en plus perméables, se déplacent et se décloisonnent au point de remettre en question le rôle des professionnels et celui des parents, tout deux acteurs d'un « No Man's Land » peuplé de malentendus, tensions et revendications.

Dans cette situation de plus en plus complexe et conflictogène, les aspirations sociales vis-à-vis de l'école évoluent et le métier d'enseignant subi d'importantes transformations. Là où régnait la certitude, l'autorité des savoirs, le modèle de la culture scolaire et où chaque enseignant savait ce qu'il avait à faire dans sa classe, le métier d'enseignant devient dialectique face aux tensions et contradictions. L'enseignant se doit d'être excellent sur les savoirs enseignés et d'autre part, être irréprochable en tant que pédagogue. Il se doit d'enseigner et, en même temps, d'éduquer. Il exerce un métier individuel et travaille en équipe. Il s'adresse à un groupe classe et individualise son enseignement. Enfin, alors qu'auparavant l'école était auto-légitime, il doit aujourd'hui établir au mieux un dialogue avec les familles et la société afin de construire voire reconstruire cette légitimité. Ce travail complexe sollicite engagement et intelligence, et peut s'avérer valorisant si cette complexité est reconnue (Lantheaume & Hérou, 2008). *A contrario*, si elle est ignorée, l'amertume prend le dessus entre les difficultés inhérentes au travail, les aspirations sociales des parents vis-à-vis de l'école et les problèmes rencontrés au sujet de la place et du rôle de ces derniers.

Dans ce contexte particulier où les conflits de valeurs entre enseignants et parents ne sont pas surprenants, nous souhaitons analyser le positionnement de chacun face aux transformations

de l'école. Si chacun d'entre nous a ses contradictions, comment rêver d'un monde à l'unisson ? Quel est le rôle des enseignants ? Quel est le rôle des parents ? Comment parler aux parents ? De quoi les informer ? Jusqu'où les écouter ? Comment gérer la répartition des pouvoirs ? Comment faire en sorte que les relations familles – école soient une ressource pour enseigner ? Ces questions deviennent de plus en plus vives dans un monde où l'autorité et le rôle des enseignants sont de plus en plus discutés et contestés.

Pour répondre à ces questions, nous avons mené une recherche qualitative en nous appuyant sur des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2004) avec des enseignants spécialistes, des maîtres de classe et des doyens. Nous inscrivons notre recherche dans une démarche inductive inspirée des principes de la théorie fondée (Glaser & Strauss, 1967) selon lesquels l'objet se construit progressivement, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain : « *Il en résulte une théorie d'un type particulier, frottée au concret, n'émergeant que lentement des données* » (Kaufmann, 2004, p.22).

Afin de confronter les points de vue et d'en savoir davantage sur les attentes des divers acteurs, leur positionnement respectif ainsi que leurs ambivalences, nous nous sommes non seulement intéressées aux points de vue des enseignants (via les recherches existantes et via nos entretiens compréhensifs), aux points de vue des parents (via les recherches existantes), mais nous avons également décidé d'étudier divers articles prenant en compte l'opinion publique et l'avis de chercheurs engagés sur ce sujet. Ces articles témoignent – d'une certaine manière – des différents conflits de valeurs que nous souhaitons analyser. Ce sont d'ailleurs ces articles qui ont suscité dans un premier temps notre envie de conduire une recherche sur cet objet.

L'objectif de notre mémoire est avant tout celui de susciter la réflexion et le débat d'un partenariat familles-école. Si notre travail provoque des interrogations et des interpellations, il aura donc atteint l'objectif que nous nous sommes fixé.

Bonne lecture !



<http://ecolereferences.blogspot.ch/2015/04/1969-2009-cest-quoi-ces-notes.html>

Rapport

2. Partie conceptuelle

Les travaux scientifiques confèrent à l'école, ainsi qu'à la famille une influence déterminante sur le développement de l'enfant, car ce sont « *deux instances de socialisation reposant sur une inculcation culturelle et normative* » (Giuliani & Payet, 2014, p.5). Ces deux instances ont comme but commun le développement de l'autonomie et l'intégration scolaire et sociale de l'enfant, mais qu'en est-il de leur collaboration au service de ce même objectif ?

2.1. Travaux dans le domaine

Selon Giuliani et Payet (2014), depuis les années 1960, la sociologie des relations entre l'école et les familles se basait sur « *le principe républicain d'une égalité de traitement des élèves* » (p.5) en privilégiant « *une mise à distance des appartenances primaires et de rupture avec l'environnement social* » (p.5). Pourtant cette abstraction des familles et la neutralité de l'école vis-à-vis de l'origine sociale des élèves est paradoxale et relève plus du mythe que de la réalité. A l'heure actuelle la société tend inexorablement vers une plus grande proximité entre les familles et l'école : « *La collaboration entre elles n'est plus une configuration ponctuelle, mais devient une forme hégémonique de la vie scolaire et sociale. Le partenariat et la collaboration s'imposent comme une évidence, une impérieuse nécessité devant l'enjeu de la réussite scolaire (...), sinon comme un remède à l'échec scolaire, au moins comme un moyen de le prévenir, justifiant ainsi le développement de nouvelles attentes à l'égard des parents et des enseignants censés désormais s'impliquer dans une relation mutuelle autour de la scolarité de l'enfant* » (Giuliani & Payet, 2014, p.6). Le commentaire de Yves Dutercq (1992) sur l'article de J. Kellerhals et C. Montandon (1991) explique qu'en analysant la coordination entre les parents et les autres agents de l'éducation, il est possible de noter que « *le contrôle et les responsabilités de la famille à l'égard de l'éducation des enfants n'ont jamais été aussi forts qu'aujourd'hui* » (p.125). Cette remarque souligne la nécessité de prendre en compte les différentes typologies familiales pour comprendre le rapport des familles à l'école. En effet, Kellerhals et Montandon expliquent que la dynamique interne de la famille et la cohésion familiale influencent le processus éducatif et ainsi que la manière dont l'enfant passe du milieu familial à celui de l'école : « *(...) au delà de sa fonction d'inculcation, la famille construit une dynamique originale dont son mode de fonctionnement*

est l'assise et son style éducatif l'expression » (Dutercq, 1992, p.126). Il est donc important de comprendre la complexité des usages et l'imbrication des principes qui guident la relation école-famille.

2.1.1. La complexité des pratiques éducatives

Afin de mieux percevoir et comprendre la complexité des usages au sein des familles, l'extrême variété des pratiques éducatives est regroupée par les auteurs en quelques grandes catégories stratégiques en corrélation avec le fonctionnement familial. En effet, selon Kellerhals et Montandon (Dutercq, 1992) la « *typologie familiale [...] permettrait de bâtir un arrière-plan au répertoire des pratiques éducatives et d'étudier (...)* » (p.125) la diversité des logiques dans lesquelles se situe la relation famille-école. Les typologies familiales suivantes sont définies selon les critères « *de cohésion interne et d'intégration externe du groupe familiale* » (p.125) :

- les familles dites « *Bastion* » ont tendance à une fusion interne et le noyau familial est replié sur lui-même. Cette typologie familiale est très présente dans les familles en bas de l'échelle sociale.
- les familles « *Compagnonnage* » ont aussi tendance à une fusion interne, mais avec une ouverture vers l'extérieur du groupe famille. C'est la typologie familiale la plus répandue dans cette étude.
- les familles dites « *Parallèle* » fonctionnent avec l'autonomie des membres au sein du groupe, mais en étant fermées sur l'extérieur.
- les familles « *Association* » favorisent l'autonomie et restent ouvertes sur l'extérieur. Cette typologie est très répandue dans les familles en haut de l'échelle sociale.

Selon cette division, il est possible de voir que « *les pratiques éducatives sont doublement influencées par la position de classe* » (Dutercq, 1992, p.125) puisque le type de cohésion familiale est influencé par la position sociale de la famille. Cette observation sur l'influence des origines sociales sur les pratiques éducatives met en évidence les « *facteurs externes [qui] pèsent sur (...) [les relations entre l'école et les familles] et les conditionnent, à partir d'une double entrée : d'une part en insistant sur le poids des univers familiaux, des caractéristiques*



sociodémographiques des familles, de leurs valeurs, de leurs aspirations et de leurs stratégies, d'autre part en mettant en relief les effets sur ces relations des représentations de l'enfant et de sa famille mobilisées par les enseignants » (Giuliani & Payet, 1992, p.6). En effet, l'enfant est influencé d'une part par le milieu social d'où il vient, par le contexte familial dans lequel il grandit, car ceux-ci déterminent les pratiques éducatives des parents et le futur rapport de l'enfant à l'école. D'autre part, les représentations de certains univers familiaux influencent fortement l'école et les enseignants dans leur rapprochement avec les familles et leur attitude envers l'enfant. Nous allons donc passer en revue cette double influence qui conditionne la relation parents-école.

2.1.2. Du côté des parents

Du côté des parents, la culture familiale est identifiée comme un facteur externe important conditionnant leur relation avec l'école. Dutercq (1992) explique qu'en effet, dans des familles dites *Association*, souvent socialement favorisées, les parents ont une grande confiance à l'égard de l'école, car cette confiance « *s'accompagne d'un guidage et d'une coopération, au contraire les familles Bastion comme les familles populaires se méfient des tiers et exercent un strict contrôle sur le recours à ces agents extérieurs, préférant se réserver l'éducation de leurs enfants* » (p.125). Effectivement il est possible de remarquer que « (...) *le niveau socio-culturel [et] plus précisément le type de profession des parents [est] particulièrement déterminant* » dans le processus éducatif « *par l'intermédiaire du projet des parents en ce qui concerne la destinée sociale et professionnelle des enfants* » (*ibid*). Ainsi la divergence ou la convergence entre la culture de l'école et celle familiale incite soit une mise à distance entre l'école et le groupe social dont la culture est ressentie comme trop éloignée de la culture scolaire légitime, soit une forme de connivence avec des groupes sociaux dont la culture tend vers celle de l'école (Giuliani & Payet, 2014, p.5-6). Cette convergence ou divergence renforce ainsi fortement les inégalités sociales. Les travaux de Pierre Bourdieu – sociologue – et de ses successeurs en sociologie et en sociologie de l'éducation ont depuis longtemps mis en évidence que la classe sociale qui ressemble à celle de l'école (souvent la classe moyenne et la classe moyenne supérieure) sera forcément favorisée, car il y a une forte adéquation entre les codes de la famille (comme la manière de parler, de se tenir, d'échanger, d'interagir) et ceux de l'école. Ainsi, même sans prendre de mesures particulières dans ce sens, certains enfants auront plus de chances de réussir à l'école. Les différences de classes

sociales ont donc comme conséquence une inégalité des chances et une favorisation des classes moyennes et moyennes supérieures.

Malgré une convergence ou non avec les pratiques de l'école, certains parents montrent une réelle envie de communiquer avec l'école et leur enfant, avec l'objectif éducatif commun de développer l'autonomie de l'enfant. Dutercq (1992) souligne ainsi dans son article « *une lente évolution dans le style de l'éducation, qui serait de moins en moins régulé par le contrôle et de plus en plus influencé par un choix de mode relationnel à l'intérieur de la famille privilégiant communication et coopération, aussi bien entre parents qu'entre ceux-là et leurs enfants* » (p.125). La communication est une composante significative du processus éducatif et, par ce fait, elle influence considérablement la capacité de l'enfant à communiquer tant au sein de la famille qu'à l'extérieur de celle-ci. Ce désir généralisé de communication et de proximité avec l'école trouve sa source dans la volonté des parents de pouvoir communiquer avec les enseignants afin de prendre une part active dans l'éducation de leurs enfants : « *Les parents cherchent eux-mêmes à participer à [la mission de transmission du savoir de l'école] en privilégiant la fréquence des contacts avec les enseignants et l'aide familiale au travail scolaire (...)* » (p.126). La confiance globale des parents dans la capacité de l'école à assurer l'efficacité de cette tâche de transmission fait que les parents « *n'ont que de faibles revendications en matière de participation effective à la gestion de l'enseignement (orientation, programmes...)*. En revanche ils seraient volontiers prêts à être formés pour mieux comprendre les difficultés scolaires des enfants » (*ibid*). La proximité avec l'école serait donc motivée du côté des parents par l'envie de participer à l'éducation scolaire de leur enfant, et surtout par le besoin de communiquer à ce sujet avec les principaux intervenants, les enseignants.

2.1.3. Du côté de l'école

Du côté de l'école et des enseignants, les images véhiculées par certains milieux sociaux et normes familiales influencent la relation parents-enseignants. En effet, le regard des enseignants est fortement conditionné par des idées préconçues : « *les politiques de rapprochement avec les familles s'inscrivent en effet dans un environnement institutionnel déjà pétri de représentations, qui varient selon les finalités officielles poursuivies par l'institution* » (Giuliani & Payet, 2014, p.7). Toujours selon l'article de Giuliani et Payet

(2014) les environnements scolaires se basent sur des représentations envers leurs publics, en prenant comme point de départ le milieu social et les normes culturelles. C'est sur cette base que les enseignants développent leur relation avec les élèves. De manière générale, les recherches montrent que l'école adopte différentes postures catégorisées en trois types de situation. Ainsi dans le premier cas, la proximité avec les familles peut être utilisée comme un outil d'éducation, « *un substitut efficace à un manque de stimulants culturels au sein de la famille* » (p.9). L'école impose des normes sociales jugées correctes, même si elles entrent en conflit direct avec les normes sociales familiales. Dans le deuxième cas, il est possible de parler d'un début de partenariat avec les parents. En effet l'école donne les moyens aux parents de soutenir scolairement leur enfant et les intègre comme aide pour le traitement individualisé de la difficulté scolaire, mais au final ce rôle se révèle encore très symbolique. Pour finir, dans le troisième cas, l'école essaie de renforcer les compétences sociales des parents afin qu'ils osent faire entendre leur voix pour prévenir les inégalités. Nous allons donc parler plus précisément de ces différentes situations.

Les enseignants investis dans une mission d'éducation

Dans la première situation, la proximité permettrait de réduire les inégalités en réduisant l'impact des facteurs familiaux sur la réussite scolaire de l'enfant : « *Face à des familles identifiées comme appartenant aux milieux sociaux défavorisés, les enseignants se sentent investis d'une mission d'éducation. Cette interprétation, qui attribue la responsabilité de la difficulté scolaire aux familles, convertit le résultat d'un processus en cause* » (Giuliani & Payet, 2014, p.10). Au travers de la proximité aux familles, l'école se donne le moyen de « *traiter et d'agir sur le rapport présumé des familles à l'éducation du jeune enfant* » (ibid). Mais en dépassant son domaine d'action, celui des apprentissages scolaires et en intervenant dans la sphère privée familiale sous réserve de formuler des principes jugés universels, l'école renforce ainsi fortement les inégalités sociales. Par cette attitude, l'école réaffirme « *la supériorité de certaines normes culturelles sur d'autres ; corrélativement la politique de proximité avec les familles renforce les enseignants dans leur légitimité à leur imposer des apprentissages culturels et sociaux considérés comme essentiels à l'intégration scolaire et sociale de l'enfant* » (Giuliani & Payet, 2014, p.11).

Les parents comme partenaires symboliques

Dans la deuxième situation, l'école tente d'appréhender plus rapidement les problèmes d'inadaptation, de socialisation, d'intégration des familles et d'individualiser ses pratiques en fonction des problématiques rencontrées par les élèves et leur famille. Pour ce faire, « *les enseignants jaugent les parents d'élèves en difficulté scolaire selon trois critères : leur investissement dans un travail d'accompagnement scolaire, leur moralité et leurs compétences institutionnelles* » (Giuliani & Payet, 2014, p.13). Dans ce cas, les enseignants considèrent les parents comme des acteurs essentiels au développement de l'enfant et construisent avec eux un plan d'action afin de réajuster la situation de l'élève que ce soit au niveau des apprentissages ou du comportement. Malgré l'investissement concret des parents et le fait que l'école appréhende les parents d'avantage comme des partenaires, les parents n'ont que peu de prises sur les décisions concernant la scolarité de leur enfant. Ils jouent plus un rôle symbolique d'intermédiaire entre les différents intervenants autour de l'enfant.

L'école : entre informations et intrusion

Dans les deux situations citées précédemment, la proximité avec les familles – et les formes organisationnelles ou les pratiques par lesquelles elle se traduit – s'imposent comme une norme sociale et culturelle et un acte légitime de la part de l'école pour le bien-être et le développement de l'enfant, bien que parfois intrusives dans le fonctionnement familial qui doit se calquer sur celui de l'école. Selon Giuliani et Payet (2014), le rapport entre parents et enseignants est asymétrique car « *organisé fortement autour d'enjeux culturels* » et « *l'idéal collaboratif est un leurre dans la mesure où il se réduit à l'imposition unilatérale d'une norme d'éducation non négociable* » (p.11): « *les parents sont considérés a priori [soit comme victimes, soit] comme déficitaires et ne sont pas appréhendés comme des partenaires éducatifs* » (ibid).

Pourtant le nouveau référentiel de la proximité, du rapprochement et de la collaboration avec les familles, la relation famille-école vise la collaboration avec les familles. Cet idéal collaboratif de proximité se base sur la communication, autant de la part de la famille que de la part de l'école. De leur côté, l'école et les enseignants attendent « *des parents qu'ils se livrent à une exposition de soi, à une divulgation d'informations relevant de la sphère privée de la famille ou de leur vie intime. Elles sont rendues nécessaire par l'individualisation du*

traitement, par une démarche institutionnelle visant à considérer l'enfant comme un être de relations, à prendre en compte son environnement familial dans la compréhension des difficultés qui l'affectent » (Giuliani & Payet, 2014, p.14). Quant à la famille qui pourtant multiplie le contact avec les enseignants, ayant la volonté de prendre part activement dans l'éducation de leur enfant, elle considère la démarche de proximité des enseignants intrusive et humiliante car empiétant sur la sphère privée de la famille. Ce sont ces malentendus dans les attentes qui créent une situation ambiguë et gênante pour les deux parties. Il est alors important de mettre en valeur la troisième fonction de la démarche de proximité entre les familles et l'école, celle du renforcement des compétences sociales des parents.

L'inscription sociale des parents favorisée par l'école

Dans la troisième situation, la proximité de l'école permet aux parents de faire entendre leur voix concernant la scolarité de leur enfant. En effet l'accès des parents « *à un traitement scolaire égalitaire et respectueux de leur dignité dépend de leur aptitude à faire valoir leurs droits* » (Giuliani & Payet, 2014, p.16). C'est pour cette raison qu'il est nécessaire d'équiper les parents de ressources symboliques, morales, de compétences langagières et communicationnelles afin de les rendre capables de faire entendre leur voix et leur point de vue au sein de l'école, ainsi que de revendiquer leur participation aux décisions concernant la scolarité de leur enfant. Parallèlement, cela favorise l'inscription sociale des parents au sein des institutions et lutte contre une invisibilisation sociale de groupes sociaux ne se sentant pas légitimés et autorisés à interpeller la direction.

2.1.4. Une entente entre les besoins de l'école et ceux des parents

En étant conscient du fort impact des univers sociaux sur l'enfant et son rapport à l'école, ainsi que des diverses postures et représentations de l'école à ce sujet, il est nécessaire à tous, dans cette extrême complexité des usages, de se rappeler l'importance de « *la rencontre d'une offre et d'une demande relationnelle* » (Giuliani & Payet, 2014, p.16). Dans la relation famille-école, malgré l'objectif commun poursuivi, le développement et le bien-être de l'enfant, chaque partie court le risque d'empiéter sur le domaine de l'autre : l'école sur la sphère domestique familiale en tentant de comprendre au mieux l'enfant, la famille sur l'action des professionnels de l'éducation en voulant participer activement à l'éducation de

leur enfant. Ces malentendus dans les différentes logiques de proximité mises en place conduisent à de nombreux conflits, tel que l'idée de parents « *consommateurs revendicatifs* » (Dutercq, 1992, p.126) plutôt que « *des parents attentifs et partenaires* ».

2.2. Du côté des chercheurs mais aussi de l'opinion publique

Selon le chercheur Maulini, l'école publique n'existe pas depuis si longtemps... En effet, « *cela fait à peine plus de cent ans que les enfants sont scolarisés dans une institution commune, accessible à tous, quelle que soit leur origine géographique, culturelle, religieuse ou socio-économique. Cela fait donc cent ans que se pose cette difficile question : quelle part de l'éducation des nouvelles générations revient-elle à la famille, quelle part à l'école ? Si une division du travail est utile, souhaitable, nécessaire, où fixer des « limites » entre sphère privée et instruction publique, entre éducation familiale et éducation nationale ?* » (Maulini, 1997, p.2).

Telle est la problématique présentée et débattue par des journalistes dans de nombreux articles de presse de la Suisse romande. Cette question est également au cœur des réflexions de nombreux chercheurs engagés et formateurs pédagogiques. Pour cette raison, faire référence et confronter ces différents points de vue – souvent caricaturés – nous semblait essentiel afin d'avoir une vue d'ensemble de l'opinion publique en Suisse romande concernant les relations parents-enseignants.

2.2.1. J'instruis, tu éduques...

« *École : les parents, persona non grata ?* » est le titre d'un hebdomadaire romand déplorant un bannissement dont les principaux responsables seraient des enseignants coupables d'intransigeance (Abbet, 1996, cité par Maulini, 1996, p.3). A cela, d'autres rétorquent que « *ce ne sont plus les enfants qui vont à l'école, mais les familles* » (De Closets, 1996, p.290, cité par Maulini, 1996, p.3). Les parents veulent, à tout prix, assurer la « réussite » scolaire (et sociale) de leurs enfants à tel point que « *ce qui doit rester, quand on a tout oublié, ce n'est plus la culture, mais le diplôme* » (De Closets, 1996, p.296, cité par Maulini, 1996, p.3).

Alors ? Qui a raison ? Qui a tort ? Parents écartés de la vie scolaire ou au contraire intrusifs et envahissants ? « *Les parents n'éduquent plus leurs enfants !* » ou « *les enseignants sont devenus laxistes !* » Sens commun ou stéréotypes éculés ? D'un côté des parents jugés intrusifs, agressifs, obnubilés par la « réussite » scolaire ou démissionnaires et, de l'autre, des profs tyranniques, laxistes ou incompetents. Et au milieu ? Un champ de bataille ?

Distance à garder, frontières à respecter, territoire à protéger, stratégies défensives (Favre-Montandon, 1989, cité par Maulini, 1996, p.5) sont les avis de certains chercheurs qui regrettent la prudence des enseignants, comme si *laisser une place aux parents signifiait leur donner la possibilité d'envahir le territoire de l'école* (Montandon, 1991, p. 119, cité par Maulini, 1996, p.5). « Envahir » un territoire, le « protéger », « lutter », « garder nos frontières », « stratégies défensives », etc. De plus en plus, le monde de l'école et le monde familial sont confrontés à un vocabulaire qui nous renvoie à une véritable scène de combat ! Sommes-nous donc en guerre ? Comprendons-nous bien. Il ne s'agit pas d'une guerre. Quoique... à l'heure où certains saisissent la justice pour contester une mauvaise note ou encore une punition, nous sommes en droit de nous poser la question si les relations entre familles et écoles se feraient-elles pas de plus en plus machiavéliques...

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

En tant que jeunes enseignantes, le stage est l'occasion pour nous de profiter de l'expérience de nos collègues. Nous avons ainsi pu nous rendre compte que lorsque nous interrogeons les parents et, surtout, les enseignants à ce propos, nous sommes frappées par le caractère polémique de leurs réponses et remarquons que si le problème entre le rôle et la place des parents et celui des enseignants n'est pas nouveau, il n'en est que plus névralgique ! En effet, force est de constater que parents et enseignants ont affaire à des frontières de plus en plus perméables et parfois même à une invasion d'espaces ou de territoires : Quels sont les droits et devoirs de chacun ? Quelles sont les frontières entre espaces de liberté et espaces de contraintes ? Quelles sont les limites entre sphère publique et sphère privée ? Comment

collaborer harmonieusement entre familles et école ? Existe-t-il un partenariat qui fonctionne? Telles sont les questions – implicites ou explicites - qui se posent partout où existe une école.

Mais soyons tout de même réalistes et ne tombons pas dans la caricature. « *De manière générale, parents et enseignants entretiennent de bons rapports* » nous rassure Jean-Claude Richoz, professeur formateur à la Haute École Pédagogique (HEP) Vaud lors de son interview pour le magazine Migros (Araman & Ciocco, 2016.) Cependant, il suffit de certains cas pour créer un climat d'affrontement et, dans ces cas, les médias ne se privent pas d'amplifier le problème !

Dans son livre intitulé *Parents et enseignants. De l'affrontement à la coopération* (Éd. Favre), Bernard André, chercheur engagé, reconnaît que «*dans certains établissements, les parents représentent la préoccupation majeure des enseignants*». Néanmoins, aucune statistique n'existe concernant la fréquence des conflits houleux entre parents et enseignants.

Qu'est-ce qui a donc changé depuis le XIXe siècle ? questionne le journaliste pour le magazine Migros. Jean-Claude Richoz explique que : « *Dans le passé, l'enseignant avait un tout autre statut social. Le maître était respecté, son autorité de compétence reconnue. Les parents acceptaient ou s'inclinaient beaucoup plus facilement devant son point de vue ou ses arguments. A l'heure actuelle, l'autorité des enseignants est assez largement contestée.*» (Araman & Ciocco, 2016). De son côté, Sylviane Tinembart, professeur à la HEP Vaud spécialisée en histoire de l'éducation, explique clairement l'histoire du métier : « *Au début du XIXe siècle, les classes étaient assurées par un régent. Le terme était bien choisi : artisan recyclé, ancien militaire, précepteur autrefois particulier, son rôle était avant tout de régir la classe, d'encadrer les enfants.* » Pour Bernard André, « *De nos jours, les parents voient l'école davantage comme un service que comme une institution. Ils ont plus d'attentes, et comme dans un magasin, s'ils ne sont pas satisfaits du produit, ils se rendent au guichet du service après-vente. Les professionnels de la santé sont confrontés au même problème : on assiste à une crise des institutions*» (ibid.).

Si nous revenons maintenant du côté des parents, Montandon (1987, cité par Maulini, 1996, p.9) nous explique clairement que les parents sont considérés tantôt comme des *clients*, tantôt comme une *caution*, tantôt comme un *groupe de pression* ou, en dernière instance, comme de véritables *partenaires*. En effet, tous n'entretiennent pas le même rapport à l'école. Impossible donc d'établir des généralités. Chaque conflit parents – enseignant diffère. Par

ailleurs, tout comme il existe des parents qui créent des problèmes, l'inverse est aussi vrai du côté des enseignants ! A ce sujet, Bernard André assure que «*certains enseignants font preuve d'un comportement inadmissible et, parfois, une intervention se justifie*» (Araman & Ciocco, 2016).

Mais comment demander à un enfant de donner le meilleur de lui-même à l'école si, d'un côté, les parents refont l'évaluation, redonnent des leçons, reprennent irrespectueusement les enseignants, les critiquent ouvertement de laxistes et incompetents devant leurs enfants et, de l'autre côté, les enseignants critiquent l'éducation que donnent les parents aux enfants ou encore leur démission, leur agression ou leur intrusion ? A cela, ajoutons les critiques des médias, les critiques sur le manque d'éducation et le nivellement par le bas... Et nous voudrions que les enfants ne nous entendent pas !? Les adultes se dénigrent réciproquement et s'étonnent ensuite que les petits imitent les grands... Mais qui seront les vainqueurs d'une «guerre» où se défend et attaquer coute chaque fois énormément d'argent ?

Ne nous affolons pas ! Le secrétaire général du Syndicat des enseignants romands, Jean-Marc Haller a la solution : «*Si on veut que l'enfant travaille bien, il faut qu'une relation de confiance s'instaure entre les adultes*» (Araman & Ciocco, 2016). Il est primordial que parents et enseignants se rencontrent pour poser les bases de leur relation et de leur collaboration, dès le début de l'année scolaire. Pour soigner ce lien essentiel à une scolarité réussie de l'élève, un mot d'ordre : la communication. Enseignants et parents demandent tous de la confiance, un dialogue constructif, un vrai partenariat. En somme, tous deux ont le même but : la réussite de l'enfant.

Le « bien de l'enfant », tout le monde ne souhaite que ça... L'enjeu visé est le même tant pour les parents comme pour les enseignants. Mais comment collaborer sans s'affronter ? Comment rêver d'un partenariat sans conflit ? Comment gérer la répartition des pouvoirs ? Comment faire et se faire confiance sans dénoncer l'autre pour mieux se défendre ? Voici quelques-unes des questions que nous avons posées lors de nos entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2004) à plusieurs enseignants, maîtres de classe et doyens de différents établissements afin de mieux comprendre l'état actuel des frontières entre l'école et la société, mais aussi pour mieux comprendre les droits et les devoirs de chacun, leurs espaces de liberté et leurs espaces de contraintes dans un « No Man's Land » peuplé de conflits, malentendus, tensions et revendications.

3. Méthodologie

Dans le but de mener à bien nos entretiens, cette partie méthodologie nous permet d'établir une suite de questions essentielles et de collecter des informations nécessaires de manière efficace et structurée.

3.1. L'entretien

Nous avons récolté des données en réalisant des entretiens. Selon Quivy et Campenhoudt, les entretiens «*se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs*» (Quivy et Campenhoudt, 1995, cité par Progin, 2006, p. 4). Blanchet et Gotmann (2001, cité par Progin, 2006, p.4) définissent l'entretien comme un *instrument d'investigation spécifique* aidant à la *mise en évidence de faits particuliers*. D'après les mêmes auteurs, l'entretien est «*un instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés)*» (*ibid.*).

3.2. Nos sept entretiens compréhensifs auprès d'enseignants, maîtres de classe et doyens.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons menés à bien sept entretiens compréhensifs semi-dirigés auprès d'enseignants, maîtres de classe et doyens de deux gymnases vaudois. Les entretiens compréhensifs nous ont permis d'analyser la conception de chacun des *informateurs privilégiés* (Progin, 2006, p.4) sur ce que devrait être le rôle des parents et des enseignants mais aussi les droits et les devoirs de chacun. Les enseignants nous ont, chacun, tour à tour, explicités leurs attitudes, leurs ressentis, leurs pratiques vis-à-vis des familles mais aussi dévoilés, en partie, leurs représentations des relations familles- enseignants. Ces entretiens, tous riches et, ô combien, fort intéressants, nous donnent à voir les images et les conceptions très parlantes et à la fois controversées les unes par rapport aux autres sur l'implication des familles dans la vie de l'école.

L'objectif principal de nos entretiens compréhensifs a été, comme l'explique Maulini, de «*construire la théorie dans le va-et-vient entre proximité et distance, accès à l'information et production d'hypothèses, observation et interprétation des faits* » (Maulini, 2006, p.1). Dans cette même logique, Kaufmann insiste sur le fait qu'il est essentiel d'avoir «*une articulation aussi fine que possible entre données et hypothèses, une formulation d'hypothèses d'autant plus créatrice qu'elle est enracinée dans les faits* » (2004, p.9).

Dans cet ordre d'idée, nous avons donc construit notre théorie, nos analyses, nos pistes et nos résultats d'entretiens compréhensifs en les fondant sur le terrain. Voyons maintenant plus précisément comment cette démarche consiste à considérer plusieurs concepts-clés.

3.2.1. Théorisation fondée, ancrée, enracinée dans les faits

Le chercheur adopte une attitude compréhensive et commence par la découverte de l'autre en tâtant le terrain, sans trop avoir d'idées préconçues. Il part des pratiques quotidiennes, habituelles, et affine, organise, structure, petit à petit, ses questions et ses réponses. Il est important de souligner ici que la grille d'entretien est très *souple* et *malléable*. Pour Kaufmann, «*la meilleure question à poser n'est jamais celle qui a été préparée dans le guide d'entretien (...). Elle est à trouver dans ce qui convient d'être dit. Il y a, dans ce qui vient d'être dit, toujours matière à une infinité de questions passionnantes* » (Kaufmann, 2004, p.12). Dans cette optique, le chercheur ne doit, par conséquent, pas se montrer trop brusque ni directif ni pour autant perdre la maîtrise de sa démarche.

3.2.2. Empathie

Une vision empathique est indispensable. Elle présuppose une forme de neutralité et une approche «*dépouillée de toute morale* » (Kaufmann, 1996, cité par Maulini, 2006, p.1). L'enjeu est significatif : l'informateur doit se sentir en confiance, écouté et compris. Pour cela, le chercheur offre une oreille attentive; il s'ouvre pour comprendre l'autre et l'encourage à prendre la parole. Dans tous les cas, écouter et comprendre sont les mots clés. Kaufmann conclue d'ailleurs très clairement son article sur ce point. Il ne faut pas «*percevoir l'autre d'abord par un stéréotype, tenter de le comprendre avant de le juger. L'entretien compréhensif est une école d'humanité*» (Kaufmann, 2004, p.13).

3.2.3. Saturation du modèle

Selon Maulini, la saturation du modèle a lieu lorsque « *au cours de l'enquête, chaque hypothèse appelle de nouvelles informations qui peuvent ou non amener de nouvelles questions. Le modèle sature quand la construction théorique se durcit, c'est-à-dire que les observations s'accumulent en confirmant ce qui est attendu plutôt qu'en produisant de l'inconnu* » (Kaufmann, 1996, cité par Maulini, 2006, p.1). Pour Kaufmann, « *l'essentiel de la démarche de connaissance est là : dans la reformulation permanente du modèle d'explication au contact intime des faits recueillis dans l'enquête* » (Kaufmann, 2004, p.8). Pour le chercheur, l'intérêt réside dans la compréhension des zones d'incertitude et de divergences. Dans ce cas précis, il doit « *débusquer les failles* » (Kaufmann, 1996, cité par Maulini, 2006, p.2) en mettant en évidence les phrases récurrentes pour approcher ou diverger de la théorie globale.

3.2.4. Analyser et interpréter

Il est fondamental de travailler longuement et consciencieusement sur le matériau recueilli. Kaufmann nous le rappelle : il ne faut pas se contenter de le citer ; il faut également oser l'interpréter (Kaufmann, 2004, p.11). Selon lui, le chercheur se doit de *confronter* les interprétations recueillies « *avec le matériau, dans un aller-retour permanent avec le terrain* » (*id.*) En effet, « *une hypothèse explicative ne doit jamais être isolée ni définitive. Elle doit être reliée à tout un écheveau d'autres hypothèses, et être en attente de confirmation par sa confrontation avec le concret* » (*ibid.*, p.12) Cette démarche implique donc une activité intellectuelle importante.

3.3. Canevas

Selon la théorie des entretiens compréhensifs de Kaufmann (2004), nous avons conçu un canevas *souple* et *malléable* afin d'interroger sept professionnels de l'enseignement – enseignants spécialistes, maîtres de classe et doyens- ayant tous eu plusieurs années d'expérience tant dans l'enseignement du secondaire I comme du secondaire II.

Le but de nos questions a été celui d'identifier et d'analyser les pratiques, les ressentis et les représentations de chaque professionnel dans le cadre des relations familles – enseignants. Comment associer les parents à la vie de l'école ? Jusqu'où les impliquer ? Comment gérer les parents intrusifs ? Comment rapprocher les plus éloignés ? Comment définir les frontières entre les deux acteurs ? Quelle est la place et le rôle de chacun ? Familles-école : quelle communication pour ne pas tomber dans le conflit ?

Les questions qui ont été posées à chaque professionnel nous ont permis de mieux connaître et, surtout, de mieux comprendre les réponses possibles à nos multiples interrogations. Elles nous ont principalement servi de guide mais n'ont pas toutes été posées telles quelles lors de nos entretiens compréhensifs. Nous avons, en effet, tenté de ne pas nous montrer brusques ni directives. Nous avons adopté une attitude empathique, bienveillante et compréhensive en suivant au mieux le conseil de M. Kaufmann qui affirme que « *la meilleure question à poser n'est jamais celle qui a été préparée dans le guide d'entretien (...). Elle est à trouver dans ce qui convient d'être dit. Il y a, dans ce qui vient d'être dit, toujours matière à une infinité de questions passionnantes* » (2004, p.12).



<https://www.google.ch/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.mentaldesigncenter.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F10%2Finterview->

4. Résultats, pistes et analyses des entretiens

A partir des informations collectées lors de nos entretiens, voici le moment d'analyser les résultats et les différentes pistes pour mieux comprendre les relations parents-enseignants. Pour commencer, nous nous sommes intéressées à l'évolution du statut de l'école par rapport aux attentes de la société. Ce point nous a conduit à nous questionner sur le rôle et la place de l'enseignant à l'heure actuelle. Dans un deuxième temps, nous avons analysé la relation parents-enseignants dans le but de mieux comprendre quelles sont les frontières de chacun. Du côté des familles, nous avons mis en perspective le poids des univers familiaux. Du côté des enseignants, nous avons souligné son rôle en tant que garant d'égalité au sein de l'école. Enfin, nous avons évoqué une possible collaboration entre parents et enseignants avec l'élève comme interlocuteur principal.

4.1. Le déclin de l'école

L'institution a connu le déclin de sa légitimité (Dubet, 2002). Nonobstant, selon notre entretien n°7 avec un doyen de gymnase, elle reste intrinsèquement, *«un lieu de culture et de transmission (...) elle est au quotidien un lieu de réflexion, un lieu d'échanges de savoirs, (...) mais malheureusement elle est aussi devenue passage obligé vers la performance, vers l'accès à... »*. En effet, aujourd'hui *«une nouvelle catégorie de parents émerge avec une pression toute azimut (...). »* Dans cette nouvelle vague, il est prôné que *« sans le certificat, sans la maturité, notre enfant n'aura pas de place dans la société »*, une société où, entendons-nous bien, seules les hautes études ont leur place et où *« l'apprentissage ou la voie professionnelle est peu encouragée et validée. »* A cela, un enseignant répond : *«Il est vrai, les études gymnasiales se sont énormément démocratisées. Avant, le gymnase était l'école pour l'élite, la seule voie pour l'accès à l'université. Aujourd'hui, c'est un autre public (...) Aujourd'hui, tous les métiers demandent des diplômes et au moins une haute école et sans gymnase pas de salut quoi (...) soyons clairs, à l'heure actuelle, seulement une minorité d'élèves vont à l'université»* (entretien n° 3).

Mais que signifie au juste ce *« passage obligé vers la performance »* (entretien n°7) ? La *« performance »* ? Voilà là, un mot de plus en plus à la mode. Mais que vient-il faire dans notre système scolaire ? L'école se doit d'être performante ? Selon Laval (2004), *« l'école est*

soumise à des pressions considérables pour qu'elle se conforme aux nouveaux commandements du néo-libéralisme auxquels toute institution doit se soumettre. Le système éducatif n'y échappe pas : dans ce nouveau modèle, il est menacé de se réduire à la formation du «capital humain» nécessaire aux entreprises» (Laval, 2004, p.16). Entre « école –sanctuaire » (Maulini, 2004a) qui avait toujours raison et un « service éducatif » qui se soumet à la demande des clients, les temps ont changé.

4.2. L'école : une entreprise ?

L'école s'est-elle donc métamorphosée en marché ou quasi-marché ? L'institution scolaire est-elle devenue une entreprise ? Nos entretiens compréhensifs confirment, à l'unanimité, que mutation, certes, il y a. L'institution *n'est plus ce qu'elle était* et les enseignants sont désormais sommés à participer activement à cette métamorphose de l'école publique qui, « *ouvre la voie à une marchandisation générale des savoirs et des apprentissages et à un renforcement des inégalités* » (Laval, 2004, cf. quatrième de couverture). Aujourd'hui, on parle de *savoirs utilitaristes*, des savoirs *qui servent sur le terrain*. D'après notre informateur doyen, une des différences majeures réside précisément dans *l'attente utilitariste et performante* que les parents ont de l'école: « *A l'heure actuelle, beaucoup de parents se considèrent clients. Leurs attentes sont claires ; elles sont non seulement pédagogiques mais aussi éducatives. Aujourd'hui, le parent est en position de force par rapport à l'enseignant. Il faut dire que les chemins d'accès sont plus libres. Les parents ont des attentes qu'ils sont en droit d'exiger. J'ai connu des situations d'extrêmes exigences et une forme d'aveuglement, une sorte d'aveuglement dans lequel le parent est prêt à tout, financièrement, pour que son enfant obtienne le papier* » (entretien n°7).

4.3. Le décalage entre l'école et la société

Lors de nos entretiens, une enseignante nous a affirmé que « *l'école est toujours en retard par rapport à la société* » (entretien n°4). Ce constat est, en effet, fréquent, sur le *décalage* entre l'école et la société. D'après le CDNAE (Commission du débat national sur l'avenir de l'école), « *l'école doit inculquer aux futurs citoyens les valeurs républicaines et humaines (qui englobent égalité, fraternité, solidarité, épanouissement personnel, autonomie, tolérance, respect de l'autre, esprit critique, goût du travail, responsabilité, savoir, savoir-faire, savoir-*

être, politesse, ponctualité, sens du devoir, etc.) (...) La société quand à elle valorise la satisfaction et la rentabilité immédiate, la compétition, le zapping, la facilité, le profit, le consumérisme, la chance, voire l'injustice. Avec l'appui des médias et des milieux économiques, elle érige un modèle qui est le contre-exemple des idéaux de l'école. Un conflit de valeurs n'est donc pas surprenant entre enseignants et parents» (Maulini, 2004b).

4.4. « L'enseignant dinosaure » : ça existe encore ?

Selon notre informateur doyen, *« nous vivons dans une ère postmoderne où bons nombres d'absolus et d'institutions se sont effectivement effondrés. Bons nombres de normes sont devenues relatives et nos jeunes grandissent dans l'incertitude»* (entretien n°7). Dans ce contexte le rôle de l'enseignant a incontestablement changé. Un enseignant affirme que : *« Un maître qui serait le détenteur d'un savoir, d'une culture, c'est tellement dévalorisé aujourd'hui que ça n'impressionne plus grand monde. Une sorte de dinosaure dans sa tour d'ivoire, en somme (...) Au niveau du contenu, l'école comme lieu de culture, comme lieu de transmission de culture, ça ce n'est plus une attente. On veut plus une école spécialisée qui fasse entrer les élèves dans le monde économique, qui donne les armes, etc. Une école qui continue à donner des cours de philo et qui continue à donner des cours de littérature, c'est dévalorisé ! »* (entretien n°3). D'après un doyen, à l'heure actuelle, *« il y a un report de charge très important sur l'école »* (entretien n°7). Selon lui, *« il ne s'agit plus simplement d'enseigner et d'éduquer, il faut aussi savoir fournir des pistes annexes pour un encadrement autre. On a des parents déboussolés ou même parfois aveuglés. Certains parents vont chercher des pistes d'accompagnement au niveau de l'école. Donc que peut-on envisager comme suivi, comme coaching, comme thérapie nécessaire aux enfants ? (...) Le rôle de l'enseignant a changé, il est d'abord toujours transmetteur de connaissances, il est initiateur. Mais, il a devant lui des élèves dont bons nombres sont en souffrance, des élèves vulnérables et il ne peut plus faire impasse sur le rapport humain »* (entretien n°7).

4.5. La relation parents-enseignants

Regroupés autour de l'élève et cherchant chacun de son côté les clés pour qu'il s'épanouisse et se développe, les parents et les enseignants sont amenés à travailler ensemble. Pourtant,

malgré leur objectif commun, le bien-être de l'élève, la communication entre ces deux parties se révèle plutôt difficile car elle n'est pas clairement définie.

4.5.1. Les frontières de cette relation

Au-delà des rencontres ponctuelles avec des parents inquiets au moment des bulletins et des orientations, les enseignants jouent aussi le rôle de « sonnette d'alerte » en cas d'échec scolaire pour rendre les parents attentifs à une situation problématique. Cependant, les rencontres entre les enseignants et les parents ne se limitent plus à cela. Bien que les enseignants du secondaire II travaillent avec des élèves qui sont de « *grands ados* » et qui finissent comme « *jeunes adultes* » (entretien n°1), la pression des parents sur les enseignants est de plus en plus forte car les limites ne sont plus bien définies. Cette dilution des frontières semble s'accompagner – du point de vue des enseignants – d'une dégradation du respect vis-à-vis de la profession enseignante : « *L'évolution des frontières, oui, clairement. Quand j'étais à l'école, une école de campagne, on respectait le régent et les parents respectaient la fonction. Avec EVM, les parents ont ressenti leur droit de ramener leur fraise. C'était donc des réunions interminables avec les parents et ça a changé la donne* » (entretien n°4). En effet, les parents se sentent de plus en plus le droit d'intervenir dans les décisions de l'école. Les interventions parfois intrusives de certains parents dans le travail de l'enseignant, aussi bien au niveau professionnel que personnel, nécessitent parfois un rappel ferme de la direction quant à la légitimité et au bon fonctionnement de l'école. Même si dans un premier temps, la direction reste à distance, en cas de besoin elle intervient : « *Que fait la direction ? A ce moment-là, j'étais usé et à bout de ressources, j'en ai discuté avec la médiatrice mais voilà...* » (entretien n°2). Ces relations difficiles rendent l'enseignement stressant car les compétences de l'enseignant sont constamment remises en doute car « *Chaque parent a une idée très particulière de l'école de par son vécu. S'il y a collaboration, cela devient ingérable pour l'enseignant. C'est délicat de laisser les parents trop participer dans la vie scolaire. Après, on ne sait plus qui a quel rôle, qui fait quoi. Ils sont déjà assez présents et tout est déjà assez critiqué, donc s'ils ont le droit de la faire de manière officielle, qui fait la loi ? Enseignant, c'est une formation* » (entretien n°4). Malgré l'obligation d'une régulière remise en questions quant à leurs pratiques professionnelles, il apparaît dans les interviews l'idée qu'« *il y a la nécessité de protéger l'enseignant dans l'exercice de sa fonction* » (entretien n°5): « *Pour moi, l'école doit rester un sanctuaire. On doit protéger les maîtres. Les jeunes ont plus de facilité à encaisser et, en même temps, il faut aussi les protéger ces maîtres-là* »

(entretien n°5). Ainsi quel que soit l'âge ou l'expérience, les enseignants expriment le besoin d'être soutenu, reconnu et légitimés dans leur travail.

4.6. L'élève comme interlocuteur principal

La difficile collaboration entre les parents et les enseignants rend la place de l'élève inconfortable car « *l'élève se trouve dans un conflit de loyauté* » (entretien n°6). C'est pour éviter ce genre de situation que les enseignants de secondaire II ont pour pratique de travailler en premier lieu avec les élèves. En plus de se prendre en charge et d'apprendre à se gérer, l'élève et l'enseignant font directement connaissance: « *Mes clients, c'est les élèves. (...) Je me mets vraiment au service des élèves. Les parents, je ne les contacte jamais. La personne à qui j'enseigne, avec qui je collabore, que je dois faire travailler, c'est l'élève, donc c'est à lui que je me dirige* » (entretien n°5). Dans ce cas là, la famille est reléguée au second plan.

4.7. La famille

Pour Maulini, « *entre l'école et la famille, le lien est ambigu* » (Maulini & Wandfluh, 2003, p.1). L'auteur explique clairement que « *nous aimerions qu'elles se complètent, et souvent elle se chamaillent. Nous voudrions qu'elles contribuent – harmonieusement à la formation des enfants, mais elles se partagent l'éducation et l'instruction en ergotant sur les définitions. Chaque camp rêve de confiance, de respect et de reconnaissance tout en reprochant au camp d'en face, un jour ses abus de pouvoir, le lendemain ses démissions* » (ibid.)

4.7.1. La proximité de l'école avec la famille

La famille joue malgré tout un rôle important dans le développement scolaire de l'enfant. En cas de résultats scolaires négatifs ou de démotivation de la part de l'élève, il est précieux pour les enseignants de pouvoir communiquer avec les parents : « *Les parents nous permettent de nous donner des pistes et mieux comprendre les élèves. Souvent ce sont des ressources* » (entretien n°7). Une enseignante témoigne : « *(...) j'avais que un éclairage (...) ça me permettait de comprendre d'autres choses (...) et moi ça me change ma manière d'être parce que je comprends mieux les élèves, etc. La dernière volée que j'ai eue avant de venir au gymnase était hyper difficile, j'ai été hyper stricte et petit à petit quand on rencontre les parents et quand on commence à connaître les différents élèves, on commence à comprendre*

pourquoi il y a certaines alchimies ou pas, etc. Donc, moi ça change mon attitude aussi » (entretien n°4). Au cours des interviews, les enseignants interrogés mettent en avant l'importance d'un contact avec les parents en secondaire I, car ces enfants sont encore très jeunes et c'est important pour les enseignants de connaître les parents derrière les enfants. Il est toutefois nécessaire de conserver une certaine distance quant à la vie privée des élèves car « *C'est ça qui est difficile. Il ne faut pas que la vie sociale ou privée entrave une relation pédagogique et une objectivité d'évaluation »* (entretien n°6). A l'inverse, la proximité avec les familles dont parle Giuliani et Payet (2014) ne semble plus nécessaire au secondaire II, années durant lesquelles les parents, ainsi que les enseignants travaillent à l'autonomie de l'élève : « *Etre parent, c'est travailler à disparaître et je pense que à cet âge-là, c'est le début. En tant que parent et enseignante, ça ne me reconforterait pas que les parents soient toujours là. Réagir à une difficulté c'est une chose sinon il n'y a pas de nécessité. La nécessité c'est surtout l'autonomie»* (entretien n°1). Cette mise à distance des familles par l'école se heurte à la volonté des parents de pouvoir communiquer avec les enseignants afin de prendre une part active dans l'éducation de leurs enfants. Ainsi les enseignants interrogés évoquent des parents reconnaissants d'être tenus au courant : « *De manière générale, au gymnase, les parents sont reconnaissants qu'on les informe. Arrivés au gymnase, il y a un lâcher-prise entre le secondaire I et secondaire II. Les parents ne savent quasiment plus rien. Du coup, ils sont reconnaissants quand un enseignant appelle »* (entretien n°4).

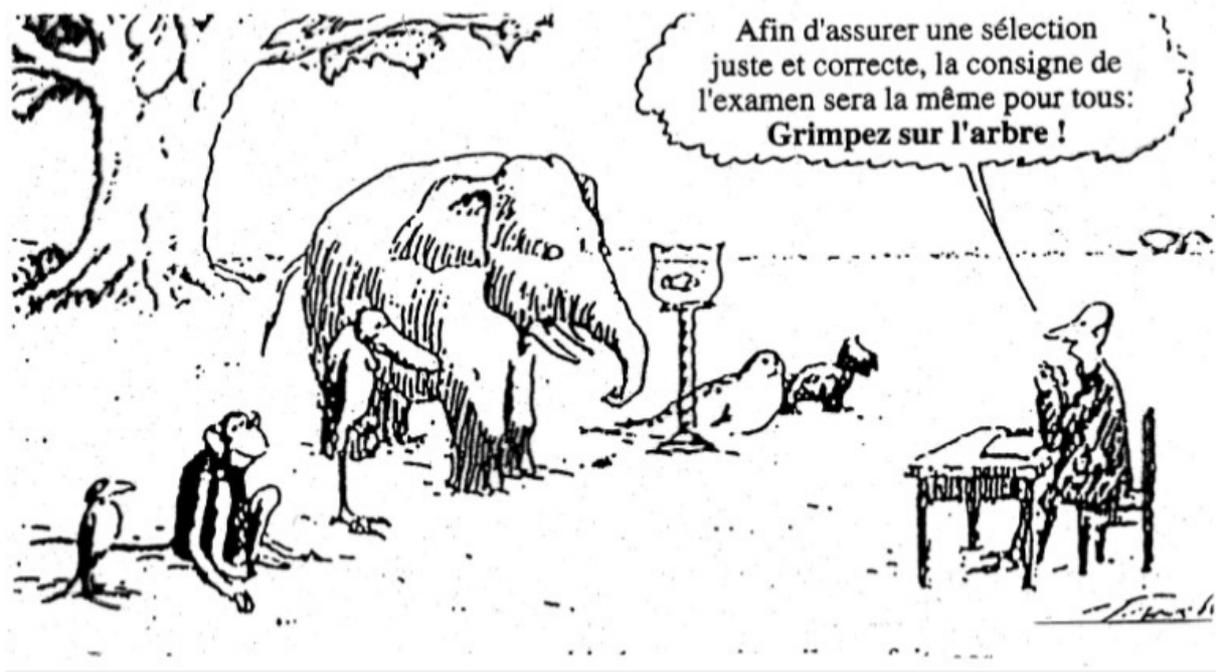
4.7.2. Le poids des univers familiaux

Comme le disent les travaux scientifiques dans le domaine, la famille construit une dynamique originale avec ses propres usages. Dans cette optique, la culture familiale est identifiée comme un facteur externe conditionnant fortement la relation de l'enfant avec l'école. Ainsi le contact entre la famille et l'école peut d'une part aider les enseignants à comprendre certains blocages de l'élève et d'autre part à identifier certaines pratiques éducatives influençant l'attitude de l'élève envers l'école : «*Les parents sont là en tant que parents soucieux de savoir ce que vont devenir leur enfant (...) quelque chose qui se joue au niveau familial plus fort au niveau des papas que des mamans (...) »* (entretien n°4). Les enseignants remarquent en effet que les parents transmettent à leurs enfants leur propre perception de l'école («*Dans certains cas, des parents ont eu un rapport problématique à l'école et refoule ça avec les enfants »* entretien n°6), leur ambition comme si leur propre image était en jeu, «*comme si les enfants [et leurs résultats scolaires] étaient un*

prolongement de soi » (entretien n°6). Les souhaits et attentes des parents concernant l'avenir professionnel de leur enfant crée une pression importante sur l'enseignant, l'école, ainsi que l'élève : « *Je me souviens [du] cas d'une fille d'un milieu simple qui ne voulait pas que sa mère vienne parce qu'elle ne parlait pas français. Du coup, c'est son oncle, instituteur, qui est venu. Pour elle, échouer, c'est décevoir son milieu* » (entretien n°6). Giuliani et Payet (2014) souligne d'ailleurs l'importance particulière du niveau socio-culturel des parents dans la destinée sociale et professionnelle des enfants. Selon l'auteur, les parents issus de milieux défavorisés accordent plus d'importance à la réussite scolaire de leurs enfants.

4.8. L'enseignant comme garant d'égalité de traitement

Malgré une écoute attentive portée aux spécificités de chaque élève et à leur origine sociale et culturelle, l'enseignant ne doit pas oublier de rester équitable vis-à-vis du reste de la classe, en effet, « *chaque parent regarde l'intérêt de son fils ou de sa fille et nous on doit œuvrer pour l'intérêt collectif* » (entretien n°5). Il est nécessaire de mettre de côté les individualités et de « *partir sur le fait que tout soit équitable et qu'on a pas le droit de les avantager par rapport aux autres* » (entretien n°2). La groupe-classe n'est pas seulement la simple adition des individus présents, il se passe beaucoup de choses en plus. Cette dimension supplémentaire rend impossible le fait de suivre et d'adapter les programmes au parcours individuel de chaque famille. Lors des entretiens les enseignants ont évoqué la difficulté, voire l'impossibilité de mettre en place une pédagogie différenciée dans des classes trop nombreuses. En effet le travail supplémentaire qui en résulterait ne serait pas gérable pour eux, même s'ils ne sont pas contre l'idée de différencier et d'individualiser leur enseignement, afin de réduire les inégalités de départ. Au contraire, ces enseignants sont conscients que traiter tout les élèves de la même manière contribue fortement à creuser les inégalités, mais face à la charge de travail, ils ne peuvent que constater avec regret cela : « *A l'école, on a la voie des cadres et la voie des employés, c'est la reproduction d'une société (...) Les élèves d'un milieu modeste présents au gymnase sont des élèves résilients d'une certaine façon* » (entretien n°1).



<http://p0.storage.canalblog.com/01/65/256525/107735811.jpg>

4.9. Parents-enseignants, une collaboration possible ?

Alors que les travaux scientifiques présentent souvent un partenariat entre les enseignants et les parents comme une évidence, les enseignants parlent plutôt d'une adaptation au public que d'une collaboration : *« C'est pas les faire entrer plus dans l'école mais que l'école vienne à eux sur des inquiétudes et des comportements qui se manifestent en milieu scolaire et qui peuvent faire preuve d'inquiétudes »* (entretien n°1). Malgré ce point de vue, les enseignants reconnaissent la difficulté de communiquer avec des professionnels de l'enseignement : *« Ce que je trouve toujours délicat dans ces relations parents – enseignants, en tant que parents c'est toujours difficile d'aller vers les enseignants. En tant que parent, je vois qu'il y a des choses qui me hérissent le poil. J'ai toujours trouvé ça difficile, il faut être très diplomate. Au gymnase, les enseignants se déchargent de cette responsabilité « Mais vous voyez, ils doivent être autonomes... »* (entretien n°3). Face à la diversité des parents et de leurs attentes, les enseignants sont parfois perdus : *« A la fois, il y a des parents à qui il faudrait rappeler que prof c'est un métier et en même temps il y a un fond de bon sens commun »* (entretien n°3). Même si la collaboration parents-enseignants semble difficile à mettre en place, elle est pourtant nécessaire pour le bon développement de l'enfant et le maintien d'une meilleure

objectivité: « *Je parle de partenariat parce qu'on a aussi besoin du regard de l'école. Pour les parents, les enfants sont toujours des génies* » (entretien n°6). Il est donc indispensable de trouver un juste équilibre.

4.9.1. La collaboration, une cause d'inégalité sociale

La diversité sociale et culturelle des parents d'élèves due à la démocratisation de l'école serait-elle en cas de collaboration et de concertation avec les parents, une source d'inégalités sociales ? : « *Associer les parents non, je pense que ce n'est pas leur job sinon, si on se met à vouloir leur faire faire notre travail alors on crée des inégalités de traitements très fortes en fonction des familles et des milieux sociaux* » (entretien n°1). En effet, les élèves dont les parents seraient mieux outillés pour le gymnase seraient mieux associés à l'école, car cela favoriserait les familles dont la culture converge déjà vers la culture scolaire, alors que les familles dont la culture diverge de celle de l'école seraient mises à distance ou ne se sentiraient pas légitimes d'intervenir. La dimension des normes sociales est cruciale car de manière générale, les enseignants se perçoivent comme les garants de normes sociales à respecter et reconnaissent que l'école fonctionne comme un microcosme : « *A l'école, on a la voie des cadres et la voie des employés, c'est la reproduction d'une société (...) Les élèves d'un milieu modeste, sont des élèves résilients parce qu'il a fallu aller contre ce système scolaire d'une certaine façon* » (entretien n°1). De ce point de vue, l'école réaffirme la supériorité de certaines normes culturelles et investit les enseignants d'une mission d'éducation de valeurs éthiques et morales, parfois très personnelles. Cette interprétation creuse encore l'écart avec les familles appartenant à des milieux sociaux éloignés de l'école, dont la perception de l'école est différente: « *Si un élève a des problèmes de politesse, je ne vais certainement pas aller demander de l'aide parce que la famille est en difficulté* » (entretien n°5). Dans ce cas le contact avec la famille peut se révéler inutile. C'est pour cette raison que les enseignants au secondaire II préfèrent avant tout passer par l'élève. Cette stratégie permettrait-elle de réduire ou du moins de ne pas renforcer les inégalités de départ ? Une question – selon nous – cruciale mais à laquelle il est complexe de répondre...

5. Conclusions et mises en perspective

Arrivées au terme de notre travail, nous traçons, dans cet ultime chapitre, les grandes lignes qui nous ont menées aux conclusions et aux mises en perspective des relations parents-enseignants. Nous avons, tout au long de ce mémoire et cela sur plusieurs mois, construit nos analyses en nous basant, d'une part, sur nos entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2004), les recherches existantes dans ce champ, les informations recueillies en stage ainsi que les divers échos de la presse et de la société. De ces différentes perspectives – plus intéressantes les unes que les autres- nous avons conclu que les « limites », généralement comparées aux « frontières » de chacun se doivent d'être respectées et préservées. A cela, il nous paraît également essentiel que le rôle et la place des parents et des enseignants soient clarifiées afin d'éviter de tomber dans des situations complexes et conflictogènes dans lesquelles les deux acteurs s'affrontent dans un « No Man's Land » parasité de malentendus, tensions et revendications. Enfin, il est fondamental que les « espaces » ou « territoires », tant des parents comme des enseignants, soient préservés et protégés. Mais, lorsque ces conventions ne sont pas appliquées et encore moins respectées et, que la diplomatie ne suffit plus... d'un côté, les parents et leurs associations de parents mènent leur « bataille » et leurs « *longs et difficiles combats* » (Maulini, 1997, p. 2) pour faire valoir leurs droits et, de l'autre, les enseignants et leurs syndicats leur renvoient la balle « *en dénonçant les mauvaises intentions de ceux qui cherchent la faille* » (*ibid.*). Grosso modo, imaginons le tableau où à notre droite se trouvent des parents intrusifs, agressifs ou démissionnaires et à notre gauche, des enseignants étiquetés tyranniques, laxistes ou incompetents. Et au milieu ? Un vrai champ de bataille ! Combien de chercheurs n'ont-ils donc pas fait écho de cette rhétorique guerrière ? Maulini emploie les termes *drôle de guerre* (*id.*), Dubet nous parle de *paix armée* (Dubet, 1997, cité par Maulini, 1997, p.9), Favre et Montandon évoquent les *stratégies défensives* (Favre & Montandon, 1989, cité par Maulini, 1997, p.3) et Perrenoud se questionne si enseignants et parents ne sont pas plutôt *ennemis* qu'*alliés* (Perrenoud, 1987, cité par Maulini, 1997, p.3). Mais quelle solution trouver à ce problème sans fin ? Voici donc le nœud de notre problématique...

Pour répondre au mieux à cette question, nous devons avouer que, pour nous, une chose est sûre : entre parents et enseignants – ces deux figures si essentielles et omniprésentes dans la vie d'un enfant- la collaboration entre familles et école ne peut être que propice et bénéfique aux apprentissages et, bien évidemment, au développement de *tous* les enfants. Mais comment ? Voilà là encore une problématique qui complique bien les choses...

En tant que jeunes enseignantes, nous pensons que si nous admettons, avant toute chose, que la qualité de la communication parents-enseignants est d'abord du ressort des enseignants, il nous faut, en tant que professionnels de l'enseignement, mobiliser toutes nos ressources pour garantir au mieux cette communication. La piste de travail fondamentale est, selon nous, ne pas rester « *indifférent aux différences* », ce qui implique, par conséquent, renoncer à une égalité utopique qui consiste à faire transmettre les mêmes savoirs à tous les élèves au même moment.

Comme nous le savons tous très bien, tous les élèves ne sont pas égaux face à l'école et aux apprentissages. En ce sens, nous sommes d'avis que « *différencier* » en tenant compte de la diversité mais aussi des histoires de vie et des héritages culturels de chaque enfant, faciliterait l'accessibilité des rapports aux savoirs et le développement de chaque élève.

En effet, d'après nous, ce qui est valable pour les élèves, doit également être valable pour les familles. Une différenciation faite à un élève devrait également être une différenciation de plus faite à une famille. Sinon, comment imaginer lutter contre les inégalités sans différencier ? Et si l'origine du problème ne résidait pas précisément là ? N'est-ce pas là l'origine des relations houleuses entre parents et enseignants ? Est-ce que militer pour une différenciation qui unirait l'école (entendue comme unifiante et collaborante) et les familles (acceptées dans leur diversité) ne serait pas une solution envisageable ? Pour Perrenoud, « *l'école est vécue par une partie des parents comme une alliée, une force qui complète leur action éducative (...).* » (1987, p.132, cité par Maulini, 1997, p.3).

En définitive, est-ce qu'une solution probable ne serait pas une politique d'ouverture à la pédagogie différenciée ? Une différenciation pour l'élève et une différenciation pour les familles ? Dans tous les cas, nous pensons qu'il faut envisager le dialogue et la collaboration comme des *constructions permanentes* (Ballion, 1984, cité par Maulini, 1997, p.13). Il est, en effet, illusoire de penser que sans communication disparaîtront zones d'ombres, incertitudes, malentendus, conflits et revendications. Il serait, effectivement, plus réalistes d'admettre que la communication est la clé de la confiance. Pour cela, une de nos solutions serait d'aménager des moments et des espaces propices à la communication entre parents-enseignants dans des salles de classe, des établissements ou tout simplement au bon fonctionnement du système scolaire.

Nous partons du principe que si nous admettons ces quelques conditions, il y a fort à parier que le travail portera ses fruits et que des réalisations fructueuses suivront. L'école, bien évidemment, n'est pas une entreprise et ne doit, par conséquent, pas « *s'adapter à la demande du marché* » (Maulini, 1997, p.7) mais elle ne peut pas, non plus, ne pas écouter la voix des familles et les évincer sans collaborer. Le problème réside précisément en ce point : trouver le juste milieu et ne pas entériner le *statu quo*.

C'est en nous référant aux propos de Maulini (1997, p. 7), que nous sommes convaincues que « *si l'ouverture de l'école est une ouverture maîtrisée, négociée, orientée vers les apprentissages de **tous** les élèves (en particulier ceux qui sont les plus éloignés des attentes de l'école), elle ne fera que renforcer l'institution. Comme dit le proverbe chinois : La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte.*»

Mélanie Bello & Léa Pheulpin.

6. Annexes

6.1. Canevas d'entretien

Familles-école : quelle communication pour réussir ?

1. *Quelles sont les pratiques actuelles de votre établissement dans les relations familles – écoles ?*
2. *Que pensez-vous de la frontière entre les parents et les enseignants ? Est-elle claire ?*
3. *Avez-vous remarqué une évolution des frontières entre les parents et les enseignants ces dernières années ?*
4. *Dans quelle mesure vos projets familles-écoles (s'il y en a) ont-ils ou non modifié votre place, votre rôle, votre manière de voir les choses ?*
5. *De votre point de vue, faut-il plutôt informer, consulter ou associer les parents ?*
6. *Selon vous, quelle serait la place (légitime) des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant ?*
7. *Pensez-vous que votre position est partagée par d'autres collègues ? Par l'établissement ?*
8. *Quelles conceptions de la collaboration / communication familles-école défendez-vous ? Pour quelles raisons ?*
9. *De votre point de vue, les parents de votre école / gymnase ont-ils le sentiment d'être suffisamment impliqués dans la vie scolaire de leur enfant ? Sur quels types d'informations basez-vous votre point de vue ?*
10. *Si vous vous mettez à la place de parents d'élève/ en tant que parent, quelle place souhaiteriez vous avoir dans l'école ?*
11. *Préférez-vous avoir affaire à des parents très présents ou plutôt absents ?*
12. *Remarques, commentaires, expérience personnelle.*

6.2. Transcription des entretiens

Passages clés.

Entretien n°1

« La relation familles-écoles au gymnase est limitée aux maîtres de classe (...) finalement, il y a peu d'interactions »

« Travailler avec l'élève en collaboration avec l'infirmière. » « Il m'est arrivé de contacter des parents d'élèves en cas d'absentéisme. »

« ça correspond surtout aux situations d'échec (...) souvent en 1ère année, on va réagir très tôt aux situations catastrophiques au moment du bulletin. »

« Situation catastrophique qui peut être questionnée en famille »

« J'ai eu une expérience désagréable où la mère a menti pour me faire dire des choses, elle a prêché le faux pour lui faire dire le vrai. C'est un élève redoublant et elle a voulu me parler de son comportement au cours de maths car son fils a menti ».

« Je pense que certains parents ont besoin d'un appui. »

« Je n'ai pas vraiment vu d'évolution depuis 10 ans car je n'ai pas assez de contact avec des familles. J'ai plus ou moins eu 1 contact par an avec les familles. »

« On est face à des élèves, ce sont des grands ados, ils repartent et ce sont des jeunes adultes. »

« Quand la cheffe de département a demandé de ne plus fourrer les cahiers, (...) la cheffe de département se désolidarise ... pour moi ça me heurte. »

« Il y a une violence aux enseignants alors qu'il y a une violence institutionnalisée forte auprès des enfants lors des déclassés. »

« Le rapport avec les familles aux gymnases me convient parce qu'on travaille avec l'élève. »

« Associer les parents non, je pense que ce n'est pas leur job sinon, si on se met à vouloir leur faire faire notre travail alors on crée des inégalités de traitements très fortes en fonction des familles et des milieux sociaux. »

« On informe les familles les plus usagées, ça veut dire qu'on va associer mieux un enfant dont les parents sont plus outillées que les parents d'un autre, je trouve ça choquant. »

« A l'école, on a la voie des cadres et la voie des employés, c'est la reproduction d'une société (...) Les élèves d'un milieu modeste, sont des élèves résilients parce qu'il a fallu aller contre ce système scolaire d'une certaine façon. » « Il y a des élèves discrets qui s'en sortent très bien et qui ne veulent pas que l'on mette notre nez dans leurs affaires, d'autres qui en ont besoin (...) ».

« Pour les mathématiques au niveau du gymnase, il y a peu de parents qui pourraient dire quelque chose là-dessus. »

« Enseignant, c'est un métier. Cette idée que les gens ont de la vocation, ça fausse un peu cette idée que c'est un métier, ça prend du temps, du travail, etc. »

« Moi j'ai eu la chance de ne pas tomber sur des parents problématiques. Mais, oui, j'ai certains de mes collègues qui se font harceler par des familles. »

« Je trouve précieux de pouvoir communiquer avec les parents (...) »

« C'est pas les faire entrer plus dans l'école mais que l'école vienne à eux sur des inquiétudes et des comportements qui se manifestent en milieu scolaire et qui peuvent faire preuve d'inquiétudes. »

« Etre parent, c'est travailler à disparaître et je pense que à cet âge-là, c'est le début. En tant que parent et enseignante, ça ne me reconforterait pas que les parents soient toujours là. Réagir à une difficulté c'est une chose sinon il n'y a pas de nécessité. La nécessité c'est surtout l'autonomie. »

« L'école obligatoire est obligatoire ; elle doit répondre de ses comportements. Moi il m'arrive souvent de dire aux élèves vous n'êtes pas dans une voie obligatoire. Cet aspect est important. »

« Réagir en cas de besoin mais ne pas aller au-delà »

« Je crois que je n'ai eu qu'un seul parent au téléphone qui ne soit pas un parent d'élève que j'avais en maîtrise et où la frontière, l'entrée en contact était bien délimitée. »

« Pour les maths, il y a une objectivité, une vérité. C'est la branche. » « En maths, il y a une espèce de truc : « de toute façon, je suis nul en maths. »

Entretien n°2

« Je ne sais pas quel est le cahier des charges précis des enseignants, quelle limite ils mettent à leur disponibilité, on ne sait pas vraiment qu'est-ce qu'il faut faire... là, on est un peu livré à nous-mêmes, qu'est-ce qui est de notre ressort, ce que l'on prend ou l'on ne prend pas... »

« Je dirais que comme première expérience de relation maître-parent, je me suis retrouvée avec une élève autiste qui a été diagnostiquée tard, à la base elle était diagnostiquée psychotique. (...) C'est une étudiante qui nécessite un encadrement particulier, on a une rencontre avec des professionnels, etc., probablement les parents qui ont fait la demande (...) Tout le monde a été dépourvu dans cette histoire. »

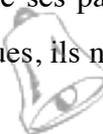
«ça c'est fait sur le tas comme ça, juste 1h de formation ou les pédopsychiatres nous on donné des explications »

« Après cette séance de sensibilisation, j'ai eu un téléphones des parents de l'élève en question pour me donner leur son de cloche de la situation, leurs demandes particulières, etc. J'ai donc rencontré les parents et réalisé que c'était des gens très marqués par l'inquiétude et le fait que leur fille a été diagnostiqué tardivement (...). J'ai vite réalisé qu'ils avaient beaucoup d'attentes et qu'ils avaient une attitude presque agressive, j'ai eu beaucoup de pression, ils me disaient « il va falloir que vous... », on ressentait ce sentiment d'urgence qui se persécute sur les professionnels. Le message était on ne tolèrera plus la négligence du système. »

« A ce moment-là, la doyenne était déjà en mode d'exaspération. Elle était presque en conflit avec ces parents qui ne voulaient pas entendre le discours de l'école. Mais eux, étaient toujours sur le mode « On ne vous fait pas confiance ». »

«Au début, j'étais à l'écoute. Ils m'ont bien expliqué qu'est-ce qu'était le trouble autistique et quels sont les théories d'apprentissage tels que les consignes par écrit, les répétitions, le cadre structuré, ... ça sous-entendait une charge de travail supplémentaire (...) ils m'ont expliqué « N'ayez pas peur d'appeler cette maladie un handicap ». »

« L'étudiante en question était en plus prise comme bouc émissaire mais elle a beaucoup évolué durant l'année et est venue très régulièrement expliqué ce que ses parents réclamait, elle s'est fait la porte-parole de ses parents (...) ces parents sont toxiques, ils ne la laissent pas



respirer et lui mettent beaucoup de pression. On réalise que les objectifs du maître ne sont pas les mêmes que ceux des parents, aveuglés par leur amour parental. »

« Situation emblématique entre relation maîtres-parents parce ce que on a pas les mêmes perspectives, les mêmes objectifs. »

« Je n'ai pas de recul par rapport à cette situation. Chaque situation est différente. C'est peut être là la difficulté du métier d'être prof, on aimerait systématiser nos pratiques mais à chaque fois, il faut se réinventer, ce qui demande à chaque fois une remise en question personnelle mais aussi de souplesse et de disponibilité nerveuse et psychologique. Il y a cette espèce de flexibilité de situation. »

« Ca été une année éprouvante pour moi parce ce que je suis un nouvel enseignant, donc beaucoup de travail, de préparation, etc et en plus, ces parents intrusifs qui me bombardaient de mail. »

«Heureusement que j'étais assistant social au SPJ avant ce qui m'a permis à communiquer pour faire ce métier. Mais en toute franchise, je me suis fait dépasser par la situation. Leur demande me paraissait toujours démesurée et c'était difficile de leur faire entendre qu'il y avait aussi 19 élèves dans la classe tous avec leurs difficultés. »

«Que fait la direction ? A ce moment-là, j'étais usé et à bout de ressources, j'en ai discuté avec la médiatrice mais voilà... »

« C'est une situation que j'ai pris très à cœur. Finalement, j'ai pris fait et cause pour les parents qui souffraient deux fois plus ; de part le handicap et de part le fait d'être le bouc émissaire. Peut-être c'est aussi dû à la branche, parce qu'en français on les voit beaucoup. »

« J'ai rencontré la médiatrice à la demande de la doyenne. Ce que je n'ai pas réalisé dans cette affaire c'est que en tant que jeune enseignant on prend tout ce que l'on nous donne et tout un coup, on voit pas venir, on entre dans une zone grise, on est épuisé et ces parents intrusifs s'ajoutent à notre charge de travail déjà assez conséquente et on entre dans une zone de vulnérabilité. »

«Les parents réclamaient beaucoup parce que pour eux, elle n'avait pas les notes qu'elle devait mériter. »

« Pour la question de l'évaluation, il faut être équitable. Il y a avait un groupe de filles toujours à l'affut de savoir si elle n'était pas mieux évaluée (...) On doit partir sur le fait que tout soit équitable et qu'on a pas le droit de les avantager par rapport aux autres. »

«Je pense que de manière générale, l'évaluation d'un texte de création ou dissertation est plus arbitraire par rapport à la correction d'un test de physique. »

« La maman s'est mis à me téléphoner le soir. Les parents étaient dans un dilemme ou ils se rendaient compte qu'il fallait l'amener sous une forme d'autonomie et qu'en même temps c'était pas possible. »

« Il n'y a pas eu de concertation entre profs, on pourrait reprocher au maître de classe de pas avoir réuni tous les enseignants. »

« Est-ce que ce n'est pas la meilleure attitude de la part d'un enseignant. OK on ne nous donne pas les outils, donc dans le doute abstenons-nous. »

« Les parents ont bien pris la coupure de la part de la direction ».

« Si c'était à revivre, je ferais totalement différemment. Au début, on fait des erreurs, on traite l'élève différemment. Si je devais changer je serai meilleur dans la prise en charge pour prévenir. »

« Oui, il faut rassurer les parents leur dire « j'entends votre inquiétude », je fais mon enseignement si ça ne va pas, adressez vous à la direction. »

« Il faudrait demander de l'aide mais on a peur de passer pour un incompetent. »

« Ces parents intrusifs touchent quelque chose d'extrêmement sensible chez nous. Parce qu'on travaille toujours seul, on a tendance à se remettre constamment en question. »

«Face à cette situation, je pense que les profs vieillissants réagissent immédiatement, ils tapent sur la table et disent « je ne suis pas d'accord » tandis que les jeunes enfants se sentent quasi flattés de prendre les choses en main. »

Entretien n°3

« Quand j'ai commencé ma carrière, après 3 mois, on a eu une réunion de classe, la directrice n'était pas présente et je me suis fait attaquer. »

« L'école, on l'a tous vécu et on a tous l'impression de savoir » « Le fait d'être tout jeune prof joue un rôle. Je préparais mes cours jusqu'à 2 heures du matin, enfin, ... vous connaissez ça ? » « Nous ? Noooooooooooooon... » « En première année, une soirée parents est organisée. Les parents sont informés par le directeur. »

« La différence entre la relation parents secondaire I et parents secondaire II est assez forte. »

« C'est vrai qu'on a souvent des téléphones de parents qui s'inquiètent. Ces questions sont tout à fait légitimes. Mais au gymnase, on en a moins. »

« Les quelques fois, quand les parents téléphonent, c'est souvent durant les moments-clés de l'année. »

« Ce qui est rigolo parfois... quand il y a des rencontres avec les parents, je demande que l'élève soit là parce qu'il n'y a rien à cacher. Je sentais devant la maman, il y a deux ans, qu'elle voulait que j'aïlle dans son sens et que je dise à l'élève ce qu'elle n'arrivait pas à lui faire entendre. »

« En l'occurrence, cet élève-là n'avait pas de grandes difficultés. Au contraire, j'avais plutôt des choses positives à lui dire ! Fallait plutôt, à ce moment-là, rassurer la maman. »

« Ce que je trouve toujours délicat dans ces relations parents –enseignants, en tant que parents c'est toujours difficile d'aller vers les enseignants. En tant que parent, je vois qu'il y a des choses qui me hérissent le poil. J'ai toujours trouvé ça difficile, il faut être très diplomate. Au gymnase, les enseignants se déchargent de cette responsabilité « Mais vous voyez, ils doivent être autonomes... »

« A la fois, il y a des parents à qui il faudrait rappeler que prof c'est un métier et en même temps il y a un fond de bon sens commun."

« Les profs, on est très souvent sur la défensive, on se sent très souvent attaqués. J'ai l'impression que si tu vas dans le sens des parents, tu dois tout le temps te mettre en question»

« L'image même du maître : il n'y a plus ce respect du maître intouchable qui jouissait d'une certaine autorité. Aujourd'hui, c'est autre chose. C'est pareil pour les médecins, c'est une question qui n'est pas propre au maître, c'est une question de société (...) Au fond, ce changement de rapport entre les parents et les maîtres, c'est un peu la même chose que le rapport entre les élèves et les maîtres. Aujourd'hui, les élèves sont beaucoup plus décomplexés de ce que nous on était (...) Je ne pense pas que c'est propre à la profession. »

«Les études gymnasiales se sont énormément démocratisées quand même. Le gymnase était l'école pour l'élite, la seule voie pour l'accès à l'université. Aujourd'hui, c'est un autre public. »

«Aujourd'hui, tous les métiers demandent des diplômes et au moins une haute école et sans gymnase pas de salut quoi. »

« Aujourd'hui, il reste une minorité d'élèves qui vont à l'université »

« Je crois que c'est aussi une question de contenu. Ce qui est toujours attaqué maintenant c'est l'école comme un lieu de culture, comme un lieu de transmission de culture. Ça ce n'est plus une attente. On veut plus une école spécialisée qui fasse entrer les élèves dans le monde économique, qui donne les armes, etc. Une école qui continue à donner des cours de philo et qui continue à donner des cours de littérature, c'est dévalorisé ! »

«L'allemand a énormément changé en 20 ans. C'est un glissement de l'allemand vers uniquement une langue de communication. Communiquer et peu importante le contenu (...) je trouve important que la littérature reste mais c'est plus difficile parce que tu n'as plus le temps. »

«Un maître qui serait le détenteur d'un savoir d'une culture, c'est tellement dévalorisé aujourd'hui que ça n'impressionne plus grand monde. Une sorte de dinosaure dans sa tour d'ivoire. »

«Ce développement pas, certains profs plus âgés le regrettent. On oppose communication et culture. Je pense que toutes nos réformes sont bien. Il faut trouver un juste milieu. Mon père, il y a 40 ans, ne faisait que de la littérature. »

« La collaboration sur le contenu des cours me paraît extrêmement difficile. On ne peut pas faire des programmes à la clé pour chacun. »

« On a eu, il y a 2 ans, une conférence sur les élèves HP. Après, quand tu sais, que tu es devant ce type d'élève, tu agis différemment. C'est très positif, avant ça n'existait pas. C'est l'élève qui s'adaptait. »

Entretien n°4

« J'ai commencé à enseigner en 93, j'ai commencé en secondaire I et puis je suis restée au secondaire I jusqu'en 2010. Je pensais passer au secondaire II plus tôt... »

« Entre secondaire I et II, oui, il y a une différence. On discute d'abord avec l'élève puis avec les parents si nécessaire. L'élève est partie prenante (...) Au secondaire I, c'était sans les enfants (...) Au secondaire inférieur, je voyais tous les parents. En principe, c'est moi qui téléphonais. Quand tout allait bien, je parlais du principe que c'est mon travail (...) »

« Il y a 20 ans, ça se faisait c'était dans les mœurs. »

« Il y a des parents que j'ai eu de la peine à faire venir parce qu'il s'en foutait. Mais de manière générale, ils étaient assez contents de venir. C'était souvent les mamans, je ne sais pas, peut-être parce que je suis une femme, peut-être parce qu'elles sont plus impliquées. (...) Les pères imposent quelque chose de plus structuré et rigides, les résultats, l'attitude, c'est plus cadré, etc. Avec les mamans, je suis une femme, ça fait la différence. »

« Les parents sont là en tant que parents soucieux de savoir ce que vont devenir leur enfant (...) quelque chose qui se joue au niveau familial plus fort au niveau des papas que des mamans (...). »

« Souvent, je préférais que le contact que avec la maman parce que j'avais que un éclairage (...) ça me permettait de comprendre d'autres choses (...) et moi ça me change ma manière d'être parce que je comprends mieux les élèves, etc. La dernière volée que j'ai eue avant de venir au gymnase était hyper difficile, j'ai été hyper stricte et petit à petit quand on rencontre les parents et quand on commence à connaître les différents élèves, on commence à comprendre pourquoi il y a certaines alchimies ou pas, etc. Donc, moi ça change mon attitude aussi. »

« Ici, j'enseigne avec des adolescents. C'est une démarche avant que je devais faire, ça me coûtait un effort. Ici, c'est différent. »

« La politique du gymnase, c'est de dire, ok, ici, ce n'est plus l'école obligatoire, l'élève doit se prendre en charge, il doit apprendre à se gérer et à être indépendant. Quand je prends une maîtrise en 1^{ère} année, je fais la connaissance de chaque élève, individuellement. J'aimerais

connaître leur parcours, leurs raisons d'être là, etc. Les parents appellent mais rarement. Il y a au demi-bulletin, au mois de novembre, des parents qui appellent, là, il faut calmer le jeu, les rassurer, etc. Des fois, la 1^{ère} année j'essaie de faire réagir les parents, souvent, il y a des élèves qui n'ont rien à faire ici, ils perdent leur temps, ils dérangent, etc. Des fois, les parents réagissent et leur trouvent un stage linguistique, etc. mais, c'est vrai, des fois je suis un peu « pushée »»

« Ce que mon fils rapporte à la maison, c'est jamais la réalité. Les parents souvent tombent des nues parce que ce n'est pas l'écho qu'ils ont à la maison. »

« Il a une grande partie de la population qui critique les profs parce que tout le monde est passé par là. »

« L'évolution des frontières, oui, clairement. Quand j'étais à l'école, une école de campagne, on respectait le régent et les parents respectaient la fonction. Avec EVM, les parents ont ressenti leur droit de ramener leur fraise. C'était donc des réunions interminables avec les parents et ça a changé la donne ».

« Chaque parent a une idée très particulière de l'école de par son vécu. S'il y a collaboration, cela devient ingérable pour l'enseignant. C'est délicat de laisser les parents trop participer dans la vie scolaire. Après, on ne sait plus qui a quel rôle, qui fait quoi. Ils sont déjà assez présents et tout est déjà assez critiqué, donc s'ils ont le droit de la faire de manière officielle, qui fait la loi? Enseignant, c'est une formation.»

« Avec des cas particuliers comme un élève sourd que j'ai eu pendant deux ans, oui, on peut parler de partenariat. Dans ce cas, c'est clair qu'on est plus impliqué et plus en partenariat avec les parents. »

« L'époque où le régent avait la science infuse, ça c'est révolu. Tout est remis en question. Avant, on ne contestait pas. A 14-15 ans, les ados sont dans la contestation, ça on le sait, mais quand les parents s'y mettent aussi, c'est pas évident la confrontation. »

« Au gymnase, on remarque que le contrôle manque aux parents, on le voit. Et là, on se permet d'appeler les parents si on en a pas l'interdiction. »

« Un facteur rentre en ligne de compte. Quand un parent est face à une jeune fille, il se permet de dire des choses qu'il ne dirait pas en face d'un enseignant expérimenté. »

« De manière générale, au gymnase, les parents sont reconnaissants qu'on les informe. Arrivés au gymnase, il y a un lâcher-prise entre le secondaire I et secondaire II. Les parents ne savent quasiment plus rien. Du coup, ils sont reconnaissants quand un enseignant appelle. »

Rapport-Gratuit.com

Entretien n°5

« En ce qui me concerne, il m'est arrivé rarement que les parents cherchent à me contacter. A chaque fois, j'ai répondu positivement. Il y a quelques années, une maman m'a contacté pour parler de la situation de son fils, des choses personnelles sur le contexte familiale et la santé de son fils. »

« Au niveau des attentes, je ne prends rien en compte tant que rien ne m'a été indiqué par la direction (...) je pense qu'il faut bien distinguer deux choses : l'attente et le comportement. »

« En conférence des maîtres, on tient compte des circonstances particulières à partir du moment où l'élève fait le nécessaire auprès de la direction (...) le nœud du problème, c'est la note. »

« D'un côté, il y a la nécessité de protéger l'enseignant dans l'exercice de sa fonction. De l'autre côté, en tant que parent, ce n'est pas évident quand nos enfants sont dans une année cruciale et que l'enseignant n'est pas sérieux. »

« Pour moi, le système est générateur de tensions. En tant que parent, on attend du maître qu'il soit nickel surtout quand il s'agit d'une année cruciale pour l'enfant.»

« Mes clients, c'est les élèves. Ici, on est très souvent dans une ambiance de service. Je me mets vraiment au service des élèves. Les parents, je ne les contacte jamais. La personne à qui j'enseigne, c'est l'élève, donc c'est à lui que je me dirige. »

« Une classe, ce n'est pas simplement un individu plus un individu. On n'a pas le temps de gérer un individu après l'autre. Si on veut gérer les situations particulières de chacun, je ne donne plus d'heures de cours par semaine. On n'a pas été formé pour. On n'est pas des psy, des médecins, etc. Je suis simplement enseignante, c'est tout. »

« Apprendre à être poli, c'est aux parents de le faire, pas à nous. D'autres cultures, je tolère. Ce qui s'est passé en suisse allemande récemment, moi ça me choque énormément (...) ». « On enseigne, c'est très prenant, ça prend beaucoup d'heures. »

« Si un élève a des problèmes de politesse, je ne vais certainement pas aller demander de l'aide parce que la famille est en difficulté. »

« L'école joue le rôle de normes sociales à respecter, c'est clair. L'école est une micro société. » « Chaque parent regarde l'intérêt de son fils ou de sa fille et nous on doit œuvrer pour l'intérêt collectif. » « Pour moi, l'école doit rester un sanctuaire. On doit protéger les maîtres. Les jeunes ont plus de difficultés à encaisser et, en même temps, il faut aussi les protéger ces maîtres-là. »

Entretien n°6

« Je pense qu'en secondaire I, c'est presque nécessaire les relations parents- enseignants (...). Le lien avec les parents se fait dans l'idée de reconforter les parents et leur donner confiance (...) ce partenariat me permet essentiel. Puis, plus on avance, plus l'enfant doit être autonome (...). Dans les forums de discussions au gymnase, on se rend compte que le passage ne se fait pas toujours aussi bien. »

« Dès qu'on est trop au courant de la vie de l'élève, il y a un impact sur l'évaluation. »

« Il y a certains cas graves, où les élèves sont en rupture et la place de l'enseignant est à l'école. »

« Le dernier cas, je suis allée chez l'infirmière scolaire chez la psychiatre. Je représentais l'école et ses limites (...) Quand on est dans des cas comme ça, il est important que tout le monde ait écho des mêmes choses. »

« Quand on a des parents qui sont de manière très claire, opposée à ce que l'on fait, c'est difficile (...) il faut dissocier un problème personnel qu'un problème de branche. »

« De plus en plus, les parents écrivent des lettres d'avocats. Je suis convoquée par un parent mercredi (...) ça déstabilise. Premièrement, je suis allée voir l'élève. Idéalement, il faudrait que l'élève soit présente (...). Parfois, ça peut être des lettres dirigées au département. »

« Je me souviens d'une ancienne directrice à qui on a dit vous voulez combien pour avoir le bac ». »

« Tout est compliqué. Il y a un interventionnisme. Les parents écrivent les textes de leurs enfants, les dissertations, comme si les enfants étaient un prolongement de soi. »

« C'est très compliqué pour les parents de passer de l'école au gymnase. A l'école, tout se sait. Au gymnase, on ne sait plus rien. Soit les parents s'y préparent et se disent qu'ils vont se responsabiliser (...) moi j'ai vu beaucoup de parents inquiets en début d'année. Là, c'était souvent des gens inquiets. Après, les personnes qui interviennent, ce sont pour des choses ponctuelles. »

« Ici, on a deux cas de parents intrusifs avec des lettres chaque deux semaines. En économie,

si le père est économiste ou encore un cas ou la mère est professeure d'université, etc. »

« J'ai un ami qui est directeur et qui me dit j'ai pas une semaine sans une lettre d'avocat sur le bureau. »

« Au cas particulier, dans la mauvaise foi, il faut faire relire au doyen. »

« Je me souviens de 2 cas. Le cas d'une fille d'un milieu simple qui ne voulait pas que sa mère vienne parce qu'elle ne parlait pas français. Du coup, c'est son oncle, instituteur, qui est venu. Pour elle, échouer, c'est décevoir son milieu. »

« Connaître le milieu social de l'élève, c'est à double tranchant (...) nous on doit essayer d'être objectif quand on évalue. »

« C'est ça qui est difficile. Il ne faut pas que la vie sociale ou privée entrave une relation pédagogique et une objectivité d'évaluation. »

« L'école n'est plus le seul chemin. On a moins de crédit. Avant, on avait l'instituteur. Mais aussi, la manière de parler a changé. »

« Dans certains cas, des parents ont eu un rapport problématique à l'école et refoule ça avec les parents. »

« Au fond, qui est le professionnel ? C'est quand même moi. Il existe des écoles privées. »

« De manière générale, on est moins considéré. Les gens disent qu'on a beaucoup de temps, de vacances et ne se rendent pas compte de ce qu'est le métier d'enseignant. »

« Parler de l'enfant dans sa perception, ça peut être très dangereux (...) il faut parler de matière et d'objectifs. Autrement, c'est dangereux pour tout le monde et les parents ne seront jamais objectifs. »

« Je parle de partenariat parce qu'on a aussi besoin du regard de l'école. Pour les parents, les enfants sont toujours des génies. »

« Je trouve que il faut pas non plus que ce soit un partenariat trop établi. Les étapes sont là pour que l'on grandisse. »

« Ce qui fait la différence c'est qu'on est dans une société où tout est visible, tout est

commenté, posté, etc. et ça continue avec l'école. Forcément, ça contribue à l'image, à la bonne image de la famille. »

« Je pense qu'elle est toujours en retard, l'institution. En politique, idem. » « Dans le cadre de TM, j'ai eu des parents qui m'ont traité de tous les noms parce que pour eux certaines choses étaient inconcevables. »

« Le partenariat est plus important quand ils sont plus petit. » « On a un souci des enfants qu'on avait pas avant. »

Entretien n°7

Ecole privée :

« La différence majeure entre l'école privée et l'école public : le parent est client. Il y a des attentes pédagogiques, éducatives. Le parent est en position de force par rapport à l'enseignant. Les chemins d'accès sont plus libres. Les parents ont des attentes qu'ils sont en droit d'exiger. J'ai connu des situations d'extrêmes exigences et une forme d'aveuglement. Sorte d'aveuglement « je vais payer toujours plus » pour que mon enfant arrive. »

« Les parents sont prêts à tout mettre en œuvre du côté financier. »

Ecole lausannoise :

« Rapport familial ou il y a une véritable filiation qui s'est installée. Le rapport élève-enseignant très peu cloisonné. »

Gymnase :

« Nous n'avons pas de pratiques générales ou de consignes. On distribue en début d'année à chaque conseiller de classe un petit guide auquel j'ai contribué. C'est un guide où émerge quelques pistes pour prendre des initiatives à contacter les parents, etc. L'histoire de notre gymnase fait que les parents ont toujours été considéré comme vis-à-vis. Le terme « partenariat » me dérange, il est trop entrepreneurial.

« On a installé en début d'année scolaire une soirée lors de laquelle tous les parents d'élèves sont conviés. Le directeur, les doyens et les conseillers de classe sont présents. C'est une prise en charge, une information globale de la maison et pour nous c'est une prise de contact avec les parents. »

Parents déstabilisés

« Dans cette préparation à la majorité, les parents sont déstabilisés, ils sentent que l'échéance se rapproche. Le gymnasien va leur échapper. Nous on installe ce lien, cette communication. Tous les deux ans, on a dans notre gymnase, cette soirée portes ouvertes et les parents peuvent venir sur le terrain. »

Rupture

« Dans bons nombres de familles, cette rupture est une véritable guillotine. On est normalement tenu par la loi de la faire. Les courriers sont adressés à l'élève. La loi nous impose de prendre une certaine distance. »

« Pour moi le salut de l'élève est prioritaire. Je suis enseignant mais aussi parent. S'il y a problème, c'est mon devoir de parler aux parents. Dans les entretiens que j'ai avec les élèves, je m'arrange pour que l'élève me donne carte blanche. »

« On a toute une série d'interfaces dans la maison : une équipe de médiateurs, des infirmières, des conseillers en orientation, des aumôniers, etc. »

La relation avec les parents peut servir de ressource

« On a des situations où les parents n'ont pas réalisé une situation (...) l'école est aussi là pour rendre attentif les parents. Nous sommes aussi une ressource pour eux. Nous avons aussi besoin des parents pour nous donner des clés. »

« Là aussi on peut aller chercher chez les parents des clés. Tout est tellement mobile. »

« Les parents nous permettent de nous donner des pistes et mieux comprendre les élèves. Souvent ce sont des ressources. »

Milieu social

« L'enseignant, en principe, ne regarde pas quel est le parcours et le milieu social de l'élève. Si certains problèmes émergent et que l'on découvre que la situation économique de la famille a un impact sur l'élève, on va tenir compte de cet élément. D'où la fondation de cette association *Liber & Labor*. »

« On a des valeurs éthiques, professionnelles et pédagogiques qui sont essentielles. »

Évolution relation parents :

« J'ai souvent eu l'impression qu'il fallait ramener les parents dans la barque gymnasiale. Le système tel qu'il existe avait désengagé les parents. Quand j'étais confronté à des situations particulières, j'ai toujours essayé de travailler avec les parents. En même temps, on sent de la part des parents une réactivité plus grande. Le rapport a changé. Une autorité acquise et

contestée. L'autorité était reconnue comme autorité. On a affaire à un mouvement sociétale visible, le droit à la justice pour tous, le droit au recours pour tous. (..) toute personne qui incarne une certaine forme d'autorité, le statut de l'autorité avec et quelque part l'image de l'école avec. »

Image de l'école

« Intrinsèquement, l'école est un lieu de culture et de transmission elle est au quotidien, on est dans un lieu de réflexion, d'échanges de savoirs, mais à l'extérieur l'école est devenu passage obligé vers la performance vers l'accès à... »

« Une nouvelle catégorie de parents voient que sans le certificat, sans la maturité, l'élève n'aura pas autant de portes qui s'ouvrent pour lui dans une société ou une l'apprentissage et la voie professionnelle est peu encouragée et validée. Il y a un discours rabaissant. »

« Il y a une nouvelle catégorie qui émerge, une pression toute azimute, il faut que notre société ait une place dans la société. »

« Les parents attendent beaucoup plus de l'école dans son rôle éducatif. On a des parents sur sollicités sur le plan de l'emploi, des familles qui luttent pour une cohésion familiale, il y a une série de donnes qui fait que la famille est sous pression reportée sur l'école. »

« Il ne s'agit plus simplement d'enseigner et d'éduquer mais aussi fournir des pistes annexes pour un encadrement sur le plan thérapeutique et autre pc q on a des parents déboussolés ou aveugles mm parfois sous forme de déni et ils vont chercher des pistes d'accompagnement au niveau de l'école. Donc que peut-on envisager comme suivi, comme coaching, suivi thérapeutique nécessaire. Il y a un report de charge très important sur l'école. »

«Le rôle de l'enseignant a changé, il est d'abord toujours transmetteur de connaissances, il est initiateur. Mais il a devant lui des élèves dont bons nombres sont en souffrance, des élèves vulnérables et il ne peut plus faire impasse sur le rapport humain. »

« On est dans un postmoderne ou un bon nombre d'absolus et d'institutions se sont effondrés. Les balises, bons nombres de normes sont devenues relatives. Nos jeunes grandissent dans l'incertitude. »

Démocratisation des institutions

«C'est un métier extraordinaire. Pour rien au monde, je ne changerai de métier. Le fait que le public a changé est une chance inouïe. De ne plus être simplement celui qui transmet la matière brute, de ne plus être celui qui transmet des méthodes, de ne plus être celui qui véhicule une transmission des connaissances, mais être qqn qui sur le plan humain peut avoir un impact, qqn qui peut opérer une construction de la personne, donner foi, en la vie, installer et rééquilibrer, l'enseignant qui a connu pendant un grand temps le fait de sortir de sa tour d'ivoire, le guide suprême, j'ai la chance, par un nouveau public, de construire une partie de l'individu ou de donner quelque chose à cet individu. C'est une chance qu'i s'agit de prendre ou pas. Je le vois au quotidien : on a des élèves en souffrance, en demande. Il ne s'agit pas de se transformer en corps médical. On a des limites. Sans sortir de notre rôle. On dit souvent d'entrer dans un rapport humain, c'est de sortir de son rôle d'enseignant. Non, au contraire, justement c'est d'y entrer. On est des passeurs.

Vous savez tous ce que ces jeunes demandent, c'est d'exister dans leur vie, d'exister dans leur chemin.

Limite : « être clairvoyant mais pas voyeur. »

« Le fameux savoir-faire- savoir-être. C'est un métier extraordinaire parce qu'IL éveille tout ce que constitue l'homme on est dans un métier global qui éveille le corps, l'âme et l'esprit (...) il y a une démarche spirituel. J'ai en face de moi un être qui passe dans le gymnase 3 ans de sa vie. Quelle est la trace ? L'empreinte de ce parcours dans sa vie ? »

« Pour moi les moments les plus importants sont les moments que je passe avec les parents et les élèves dans ce bureau. »

« Tout est très désincarné »

« Vous allez faire un métier très incarné. »

« J'emploie souvent le terme de maison pour parler du gymnase ici. On est dans une maison ou les gens sont à l'écoute. Il y a une prise en compte de la parole des parents ».

7. Bibliographie

Perrenoud, O. & Progin, L. (2016). *Le métier de chef d'établissement face aux évolutions de la clôture scolaire*. Proposition de communication au Congrès annuel de la société suisse de recherche en éducation.

Dutercq, Y. (1992). Kellerhals (J.) et Montandon (C.) - Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents. *Revue française de pédagogie*, vol.100, 124-126.

Giuliani, F. & Payet, J.-P. (2014). Introduction. Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Education et société*, 34, 5-21.

Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Laval, C. (2004). *L'école n'est pas une entreprise, le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. France : La Découverte, Poche Essais.

Maulini, O. (2004a). Un conseil partagé. Quelle rencontre entre parents et enseignants ? *Bulletin du Gapp* (Groupement cantonal genevois des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines), 98, 5-7.

Maulini, O. (2004b). Ecole, familles et valeurs éducatives. L'angoisse du point d'appui. Université de Genève. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/point-appui.htm>

Maulini, O. (1997). La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte". La collaboration parents-enseignants dans l'école publique. Repéré à : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/porte.html>

Maulini, O. (1996). A chacun son métier ! Innovation scolaire et rôle des parents: discours et pratiques des enseignants. Repéré à : <http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-9604.pdf>

Maulini, O. & Wandfluh, F. (2003). Travail scolaire et communication avec les familles. Une pratique vaut mille mots. Repéré à : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0308.pdf>

Maulini, O. (2003). Olivier Maulini, confiant dans l'école suisse en préparation. Propos recueillis par Nadia Revaz. *Résonances* (Mensuel de l'école valaisanne), 6, 4-7.

Maulini, O. (2006). Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan. Repéré à : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/2006/sem-rech-note-lecture.pdf

Kaufmann, J.-C. (2004). Méthodologie. Ecouter, comprendre, expliquer. *Recherche en soins infirmiers*, 78, 8-13.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Du Seuil.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. USA : Library of Congress.

Araman, T. & Ciocco, A. (2016). Parents et enseignants : l'amour pas la guerre. *Magazine Migros*, 51. Repéré à <https://www.migrosmagazine.ch/societe/reportage/article/parents-et-enseignants-l-amour-pas-la-guerre>

Progin, L. (2006). La coopération entre enseignants : la diversité des cultures et des dynamiques, trois études de cas. Repéré à : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige>

L'école a connu le déclin de sa légitimité (Dubet, 2002). Elle n'est plus la seule institution culturelle qui incarne la transmission de savoirs. Depuis des années, la culture scolaire n'est plus qu'une culture parmi tant d'autres ; celle diffusée par les médias, la « culture jeune », les cultures alternatives, etc. Les phénomènes socio-historico-culturels ont indéniablement fait évoluer l'école. Aujourd'hui, on peut s'instruire, s'informer et se former ailleurs qu'à l'école. L'enseignant n'est plus porteur d'une autorité que lui confère l'école comme institution sacrée, il doit construire et négocier en permanence son autorité face aux élèves mais aussi face aux parents. En effet, dans un monde pluraliste où chacun peut exprimer son opinion, poser des questions et critiquer l'institution, les frontières entre l'école et la société, entre les droits et les devoirs de chacun, entre les espaces de liberté et les espaces de contraintes se font de plus en plus perméables, se déplacent et se décloisonnent au point de remettre en question le rôle des professionnels et celui des parents, tout deux acteurs d'un « No Man's Land » peuplé de malentendus, tensions et revendications.

Dans cette situation de plus en plus complexe et conflictogène, les aspirations sociales vis-à-vis de l'école évoluent et le métier d'enseignant subi d'importantes transformations. Là où régnait la certitude, l'autorité des savoirs, le modèle de la culture scolaire et où chaque enseignant savait ce qu'il avait à faire dans sa classe, le métier d'enseignant devient dialectique face aux tensions et contradictions. L'enseignant se doit d'être excellent sur les savoirs enseignés et d'autre part, être irréprochable en tant que pédagogue. Il se doit d'enseigner et, en même temps, d'éduquer. Il exerce un métier individuel et travaille en équipe. Il s'adresse à un groupe classe et individualise son enseignement. Enfin, alors qu'auparavant l'école était auto-légitime, il doit aujourd'hui établir au mieux un dialogue avec les familles et la société afin de construire voire reconstruire cette légitimité.

Mots-clés : parents – enseignant – école – rôle – tensions – dialogue