



HAL
open science

“ C’est déjà les parents qu’il faudrait éduquer ! ”

Fabien Deshayes, Jean-Paul Payet, Julie Pelhate, Diane Rufin

► **To cite this version:**

Fabien Deshayes, Jean-Paul Payet, Julie Pelhate, Diane Rufin. “ C’est déjà les parents qu’il faudrait éduquer ! ”: Intentions, opportunités et tactiques d’une pratique enseignante inconfortable. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 2019, Tentations et tentatives d’éduquer les parents, 22. hal-03561261

HAL Id: hal-03561261

<https://inshea.hal.science/hal-03561261>

Submitted on 8 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Sociétés et jeunesses en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

22 | Printemps 2019

Tentations et tentatives d'éduquer les parents

« C'est déjà les parents qu'il faudrait éduquer ! »

Intentions, opportunités et tactiques d'une pratique enseignante inconfortable

« *It's already the parents, who should be educated!* » Intentions, opportunities and tactics of an uncomfortable teaching practice

“*Sería necesario educar también a los padres.*” Intenciones, oportunidades y tácticas de una práctica pedagógica molesta

Fabien Deshayes, Jean-Paul Payet, Julie Pelhate et Diane Rufin



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/sejed/9569>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Fabien Deshayes, Jean-Paul Payet, Julie Pelhate et Diane Rufin, « « C'est déjà les parents qu'il faudrait éduquer ! » », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 22 | Printemps 2019, mis en ligne le 20 août 2019, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/9569>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2021.



Sociétés et jeunesses en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

« C'est déjà les parents qu'il faudrait éduquer ! »

Intentions, opportunités et tactiques d'une pratique enseignante inconfortable

« It's already the parents, who should be educated! » Intentions, opportunities and tactics of an uncomfortable teaching practice

“Sería necesario educar también a los padres.” Intenciones, oportunidades y tácticas de una práctica pedagógica molesta

Fabien Deshayes, Jean-Paul Payet, Julie Pelhate et Diane Rufin

- 1 « C'est déjà les parents, qu'il faudrait éduquer ! » Sur le ton de l'humour désabusé, l'expression est abondamment prononcée en coulisses, dans l'entre-soi des salles des maîtres. Ses contours ne sont jamais précisés, mais elle fonctionne telle une ritournelle professionnelle face à des comportements jugés inadaptés, aussi bien observés chez les parents que chez les élèves. Si elle exprime un sentiment d'impuissance face aux difficultés des élèves, c'est que les modes éducatifs des parents alimentent les critiques et suscitent l'inquiétude quant à leurs effets sur la scolarité de leurs enfants (Careil, 1994). Le milieu familial est en effet perçu par la très grande majorité des enseignantes¹ comme la cause principale des difficultés scolaires des élèves (Glasman, 1992 ; Dubet, 2012), que soit supposé un manque d'investissement ou qu'il soit considéré comme ne transmettant pas les savoirs, savoir-faire et savoir-être adéquats en vue d'une scolarité accomplie.
- 2 Le rôle éducatif de l'école à l'égard des parents d'élèves n'est pas nouveau : l'école républicaine l'inclut dès la fin du XIX^e siècle afin que les pratiques familiales coïncident avec les exigences scolaires². Mais cette vocation a récemment pris une nouvelle tournure avec la promotion du rapprochement entre l'école et les familles. Dans le système scolaire genevois, la systématisation des rencontres enseignantes-parents, qui mettent les premières en relation avec la réalité vécue – ou supposée comme telle – des familles, re façonne ce rôle en multipliant les occasions d'infléchir leurs pratiques (Scalambrin et Ogay, 2014). Les enseignantes sont censées être capables d'orienter et conseiller les parents, notamment dans les établissements labellisés REP (Réseau d'enseignement

prioritaire), dans lesquels notre enquête s'est déroulée. Au niveau des prescriptions institutionnelles genevoises, les directeurs de ces établissements et les enseignantes sont encouragés à porter une attention particulière à ces parents « peu [familiers] du milieu social et culturel de l'école genevoise [...] pour les sensibiliser aux objectifs (...) et aux contraintes liées à la scolarité de leur enfant »³ ; ce travail de mise en relation entre école et famille étant décrit comme un facteur déterminant dans la réussite scolaire des élèves.

- 3 Ainsi, certains parents – les moins dotés économiquement, socialement et culturellement et/ou d'origine étrangère – sont supposés avoir besoin d'être équipés par les enseignantes en raison de leur méconnaissance des normes scolaires et culturelles locales. En REP, davantage que dans les établissements ordinaires, les enseignantes sont considérées comme des courroies de transmission chargées de diffuser repères et conseils aux parents éloignés des attendus scolaires (Périer, 2007, 2012).
- 4 Cette perspective s'inscrit dans un contexte marqué par la place nouvelle accordée aux parents dans l'école contemporaine (Payet, 2017) et, plus largement, par l'évolution des relations entre services publics et usagers (Demailly, 2008). Celles-ci tendent idéalement vers davantage d'horizontalité et, dans l'institution scolaire, les parents se voient attribuer le rôle de partenaires (Delay, 2013). Certes, l'affirmation selon laquelle enseignantes et parents formeraient un tandem éducatif relève avant tout du discours public (Tardif et Lessard, 1999 ; Perrenoud, 1987), mais sa récurrence atteste d'une ambiance sociale à laquelle les enseignantes sont acclimatées. À cela s'ajoute l'affaiblissement du prestige enseignant et de leur capacité à porter un programme institutionnel (Dubet, 2002), qui émousse leur pouvoir prescripteur.
- 5 Apparaît donc une tension entre d'un côté un « horizon pédagogique » (Pattaroni, 2005) qui vise à conformer les pratiques et discours des parents aux attendus scolaires et de l'autre le souci d'une certaine symétrie (Payet et Purenne, 2016) dans les relations avec les usagers, même lorsqu'ils sont jugés peu qualifiés. Dès lors, cet article propose de repérer dans quelle mesure les pratiques des enseignantes incorporent une perspective d'acculturation aux normes scolaires et comment, au sein de cette tension, elles interviennent auprès des parents d'élèves des établissements du REP. Cela nous conduit à explorer deux séries de problèmes. La première concerne la formulation de conseils et de prescriptions à destination des parents : est-elle possible alors que les relations école-familles tendent à s'équilibrer ? De quelle manière les enseignantes s'adaptent-elles à une énonciation contrainte par la nécessité de préserver la continuité de la relation et de procéder avec tact (Goffman, 1974) ? La seconde série touche aux sphères de l'intervention enseignante. Existe-t-il des domaines dans lesquels les enseignantes se perçoivent plus légitimes que d'autres ? Quelles limites se fixent-elles ? Notre article propose d'interroger les relations école-familles sous l'angle de l'action enseignante de transformation des conduites éducatives parentales, dans un contexte où les rapports de force se modifient entre les deux protagonistes.
- 6 Les questions et résultats présentés sont issus d'une recherche⁴ de type ethnographique visant à étudier les scènes peu explorées de la relation école-familles, celles de sa mise en œuvre concrète par des acteurs particuliers. Elle s'est déroulée sur deux années scolaires, dans trois établissements genevois – chaque établissement regroupant entre deux et trois écoles – appartenant au Réseau d'enseignement prioritaire (REP), au sein desquels plus de la moitié des élèves sont issus de milieux défavorisés⁵. Le cœur de l'enquête est constitué par l'observation d'entretiens enseignante-parents (n = 150), suivis dans la majorité des cas par des entretiens de recherche avec les enseignantes, interrogées sur les difficultés

de communication rencontrées ou sur la phase de préparation. Les scènes observées l'ont été pour la plupart dans le cadre des entretiens trimestriels prévus pour le suivi standard de l'élève, alors qu'une petite proportion correspond à des rencontres ponctuelles spécifiquement organisées pour les situations jugées difficiles⁶. L'analyse des observations repose sur une attention fine au contenu des échanges, à l'usage des mots et des formulations, autant de micro-relations dans lesquelles s'expriment des hésitations, des dilemmes ou encore des rapports de pouvoir. Les entretiens réalisés *a posteriori* avec les enseignantes ont permis d'explicitier les perspectives et tactiques à l'œuvre dans le face-à-face avec les parents, ainsi que leurs motivations. L'ensemble des degrés de l'enseignement primaire a été investi⁷.

- 7 Tout d'abord, nous soulignerons que dans ces entretiens, les enseignantes saisissent des opportunités de conseil en fonction des circonstances. Puis, nous montrerons que si les enseignantes se sentent légitimes à intervenir sur la sphère des apprentissages scolaires, leur intrusion dans les modes de vie des familles défavorisées se fait le plus souvent à bas bruit. Enfin, nous aborderons les façons dont les enseignantes s'y prennent pour délivrer un message, en montrant qu'elles diffèrent du fait de conceptions variées de l'intervention auprès des familles. *In fine*, ce texte met l'accent sur la position relativement inconfortable des enseignantes en matière de conseils et sur l'élaboration de tactiques bricolées individuellement.

Les perspectives légitimes des entretiens enseignante-parents

Informer et orienter : les objectifs explicites

- 8 Depuis 2009, les rencontres enseignantes-parents sont devenues obligatoires dans l'enseignement primaire genevois. Au vu des textes officiels, ces rencontres visent principalement à informer les parents (de la situation scolaire de leur enfant et des mesures mises en place au sein de l'établissement) et les orienter vers les professionnels et institutions spécifiques en cas de difficultés scolaires. Il est ainsi indiqué dans une directive que « l'enseignant·e développera divers modes de communication avec les parents dont il a la charge »⁸, tandis qu'une autre stipule qu'une entrevue individuelle doit avoir lieu dès le début de l'année « pour les élèves en difficulté et/ou au bénéfice de mesures d'accompagnement » et que les rencontres servent à expliciter le contenu du livret scolaire⁹. Quant au *Cahier des charges de l'enseignant·e primaire*¹⁰, il signale que « [l'enseignant·e] procède, dans le cadre d'entretiens réguliers avec les parents, à la transmission d'informations relatives à la progression et/ou au niveau d'atteinte des compétences de leur enfant ». De plus, il prévoit qu'« [il/elle] informe les parents des dispositions de soutien prises et de leurs effets sur la progression de l'élève » et qu'il/elle puisse « conseille[r], le cas échéant, aux parents de consulter l'OMP¹¹ ». Enfin, le Règlement de l'enseignement primaire¹² stipule que « la famille et l'école doivent collaborer à l'éducation et à l'instruction des enfants » et que « lorsqu'un élève se trouve en difficulté l'enseignant titulaire a l'obligation de prendre contact avec les parents, notamment lorsque sont envisagées des mesures d'accompagnement ou d'appui ». L'entretien est donc un outil permettant aux enseignantes de se rapprocher des parents et, le cas échéant, de lutter contre la difficulté scolaire en leur suggérant les suivis possibles et/ou envisagés.

- 9 Chez les enseignantes, cette scène professionnelle suscite des sentiments ambivalents. Elle est souvent considérée comme une charge chronophage, le travail en classe restant envisagé comme leur cœur de métier (Garnier, 2012). La plupart d'entre elles circonscrivent ainsi à l'avance la durée de la rencontre, afin qu'elle n'empiète pas sur leurs autres tâches (corrections, préparation, etc.). Malgré ces réserves, les enseignantes y voient la possibilité d'informer les parents sur la vie quotidienne de l'école et sur leur enfant et, en cas de difficultés scolaires, de les orienter vers des dispositifs spécialisés dans le traitement de ces difficultés, auxquels elles adhèrent massivement (Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani et Fernandez, 2011).
- 10 Au cours des entretiens individuels, elles accordent une place importante au commentaire des résultats des élèves qui ouvrent systématiquement les entrevues. Bien qu'envisagées comme « factuelles » par les enseignantes, visant à établir un constat partagé sur la situation de l'élève, leurs présentations apparaissent souvent ambiguës. Elles alternent entre la dramatisation – lorsqu'il s'agit de « mobiliser » les parents – et l'euphémisation (Chartier, Rufin et Pelhate, 2014) – lorsqu'il convient de ne pas accabler l'enfant, souvent présent lors de l'entretien (Deshayes, Payet, Rufin et Pelhate, 2018). Les enseignantes tâtonnent en entretien avec les informations dont elles disposent ou qu'elles supposent sur les parents.
- 11 Lorsque les difficultés sont jugées importantes, les enseignantes mobilisent des solutions discutées et élaborées en amont de la rencontre – parfois imposées par leur hiérarchie – et la discussion avec les parents consiste avant tout en une recherche d'adhésion. Organisé autour d'une détection précoce des difficultés des élèves (Pelhate, 2018), le système scolaire genevois prévoit des dispositifs de traitement qui vont d'un accompagnement au sein de l'établissement à la délégation totale de la scolarisation vers des classes dites « spécialisées », en passant par divers bilans et prises en charge médico-psychologiques. La plupart des suivis proposés (thérapies des troubles du langage, de la motricité, de l'attention, psychiques, etc., assurées par des professionnels libéraux ou exerçant à l'OMP) nécessitent l'accord et la mobilisation des parents. Persuadées du bien-fondé de ces dispositifs, les enseignantes légitiment explicitement ces solutions, soulignent leur efficacité et modèrent les sentiments de stigmatisation exprimés par les parents, auxquels elles tiennent à rappeler les besoins de l'enfant. Produire le consentement est d'autant plus important que les enseignantes considèrent souvent les parents de milieu défavorisé comme des acteurs démunis des ressources indispensables pour faire face aux difficultés de leurs enfants. Elles estiment que les parents doivent s'en remettre à elles pour améliorer les résultats de l'élève et les envisagent comme des « sous-traitants » (Deshayes et Pohn-Weidinger, 2017) chargés de mettre en œuvre les conseils prodigués à l'école mais imaginés sur d'autres scènes et sans eux.
- 12 Dans cet environnement institutionnel, l'entretien individuel n'est pas perçu par les enseignantes prioritairement comme un espace de conseil et de modification des pratiques parentales. Cet aspect apparaît comme une opportunité aléatoire, voire marginale, liée au contenu des échanges, au niveau et au type de difficulté scolaire de l'élève, la délégation précoce de son traitement contribuant à atténuer le rôle des enseignantes dans ce processus (Payet, Deshayes, Rufin et Pelhate, 2018). Pourtant, la rencontre individuelle représente un espace potentiel de dévoilement des pratiques parentales alors exposées aux jugements des enseignantes. Cette rencontre constitue un terrain favorable et une occasion de demandes de conseils, qui contribuent à soulever et légitimer la question de l'intervention enseignante.

Les performances scolaires, une sphère d'intervention légitime

- 13 Pour les enseignantes, l'intervention professionnelle la plus légitime concerne l'amélioration des performances scolaires des enfants. Dans cette sphère, elles occupent un rôle de techniciennes de la performance¹³ pour lequel elles se sentent habilitées à donner des conseils et qu'elles considèrent comme leur cœur de métier. Les domaines abordés sont divers, de la façon de travailler au domicile à la formulation de conseils concernant des activités scolairement rentables en passant par des incitations à emprunter un jeu éducatif à la bibliothèque du quartier ou des avis sur les produits éducatifs vendus dans le commerce. Même si elles attendent des parents une certaine autonomie dans l'aide prodiguée à leur enfant, les enseignantes sont soucieuses de leur fournir un service pédagogique afin qu'ils aient en main les cartes nécessaires à sa réussite scolaire. Cet aspect est prégnant lorsque les parents sont en demande d'astuces et que l'élève ne rencontre pas de difficultés notables. Cette « intrusion consentie »¹⁴ indique d'une part qu'ils sont préoccupés par la réussite scolaire de leurs enfants et ne font pas que répondre à une injonction formulée par l'enseignante (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Payet et Giuliani, 2014) ; elle montre d'autre part que beaucoup de parents reconnaissent la valeur de l'expertise enseignante dans la réussite scolaire de leur progéniture. Cette distribution des rôles est d'ailleurs promue par l'institution scolaire, soucieuse de l'implication parentale mais aussi du maintien de la division du travail, afin d'éviter conflits et empiètements. Lorsque les parents jouent le jeu attendu par l'institution et s'en remettent à l'enseignante pour définir ce qu'il convient de faire au domicile, celle-ci peut jouer la partition attendue :

L'entretien, qui réunit la mère, le père, leur fille et l'enseignante, se déroule de manière fluide. L'enseignante émet des remarques positives à propos de l'élève, elle note des progrès et dit qu'il est agréable de travailler avec elle. Les parents se sentent apparemment en confiance, au point que le père affirme que, ces derniers temps, il a été un peu moins présent dans les devoirs de sa fille, tout en ajoutant qu'il va s'investir davantage.

L'entretien approche de la fin lorsqu'il demande à l'enseignante : « Qu'est-ce qu'on peut faire en plus à la maison, pour qu'elle continue ? ».

Enseignante : « Qu'elle continue à lire et en maths, se pencher sur ce genre d'activités. »

Père : « Et les soustractions, les additions ? »

Enseignante : « Nous, les additions on travaille avec les dominos. Je vous montre ? »

Père : « Oui, pour travailler à la maison. »

Enseignante : « On fait des batailles de dés (elle explique), ça vous pouvez le faire, mais sous la forme de jeu hein ! Il y a aussi le record de domino [elle explique]. »

L'entretien se termine peu après, sur la promesse des parents de se tourner vers l'enseignante au moindre problème.

(Enseignante et élève en 3P)

- 14 En énumérant un certain nombre de solutions permettant d'améliorer les résultats de l'enfant, l'enseignante modèle les pratiques des parents en vue d'un investissement adéquat et efficace. La sollicitation de l'expertise professionnelle par les parents est un élément de confort (Becker, 1952) important pour les enseignantes. Cette situation paraît satisfaisante pour tout le monde : tandis que les parents font part de leur implication et de leur volonté de bien faire, l'enseignante constate qu'ils suivent la scolarité de leur enfant et déploie son expertise sans craindre le conflit, puisqu'elle est sollicitée. Il s'agit

d'une interaction réussie – considération que l'enseignante fait elle-même dans l'entretien postérieur à la rencontre, au moment d'en évaluer la « condition de félicité » (Goffman, 1986) – car chaque acteur occupe un rôle qui le valorise et évite tout empiètement. Les places de l'expert et du profane sont respectées, puisque les enseignantes conseillent et que les parents les sollicitent au titre d'une compétence attendue par les clients dans toute relation de service : l'expérience¹⁵. Ainsi munis de ces savoirs, techniques et petits « trucs », les parents sont censés disposer du pouvoir d'influencer les performances de leur enfant. Ce type d'interaction n'est toutefois possible que lorsque l'élève ne connaît pas de difficultés majeures et qu'aucun passif n'existe avec les parents. La reconnaissance de l'expertise est ainsi conditionnée par l'absence de tout sentiment d'injustice (Renault, 2004), perceptible chez certains parents, auxquels il arrive de douter soit de la justesse des évaluations soit de l'investissement enseignant auprès de leur enfant.

La faible légitimité de l'intervention dans la sphère domestique

L'incursion dans la sphère domestique, une pratique à bas bruit

- 15 Lorsque l'élève est en difficulté, les échanges glissent rapidement de son investissement en classe à ses conditions de vie à la maison. L'entretien devient un espace d'investigation pour l'enseignante et de dévoilement des modes de vie familiaux. Pour les professionnelles, retracer le quotidien de l'enfant permet d'établir ou de confirmer un diagnostic (Chartier et Payet, 2014), qui a pu être pressenti et discuté sur d'autres scènes, lors du partenariat avec d'autres professionnels (Pelhate et Rufin, 2018) par exemple. Heures de lever ou de coucher, temps passé à jouer aux jeux vidéo ou à regarder la télévision, alimentation, ambiance familiale, etc. : ces éléments sont jugés pertinents afin d'attribuer des causes à un changement de comportement, une baisse subite des notes ou une difficulté récurrente d'apprentissage. Invités à livrer des bribes de leur vie quotidienne, les parents acceptent cette demande, malgré les risques qu'ils prennent en exposant des pratiques mal perçues voire jugées déviantes.
- 16 Pourtant, les enseignantes disent ne pas se sentir légitimes pour prescrire des comportements ou des pratiques. La raison en est principalement que le terrain sur lequel elles s'aventurent débordent du cadre strictement scolaire : l'alimentation, le sommeil, les sorties, la relation aux enfants, l'autorité, etc. Même lorsqu'elles ne sont pas jugées satisfaisantes, les réponses apportées par les parents ne sont pas nécessairement reprises et commentées par les enseignantes. Pour intervenir, elles cherchent à saisir une ouverture, un signe qui leur montre qu'elles peuvent donner leur opinion et formuler un conseil. Ainsi, bien que la proximité avec les parents produise un faisceau de connaissances sur leurs modes de vie, les enseignantes ne cherchent pas systématiquement à transformer les pratiques, même les moins légitimes.
- 17 Cette prudence s'explique par ailleurs par une certaine tolérance à l'égard des modes de vie. Le discours suivant lequel il est problématique d'imposer des manières de faire aux usagers, même à ceux des classes populaires, irrigue les représentations enseignantes. Cette hésitation est devenue plus fréquente depuis que les enseignantes rencontrent régulièrement les parents et depuis que ces derniers sont définis réglementairement comme des partenaires, même lorsqu'ils sont en réalité disqualifiés. Elle renvoie à un

dilemme que l'on observe ailleurs, dans le travail social notamment, et que Richard Sennett a formulé ainsi : « les formes de solidarité plus démocratiques sont en général plus hésitantes, moins spontanées, parasitées par des questions d'inégalité¹⁶ », tandis que les formes plus anciennes reposaient davantage sur l'ingérence¹⁷ et la certitude d'agir de façon légitime. L'un des exemples les plus prégnants est la culture d'origine de la famille. Si les enseignantes avancent fréquemment des facteurs culturels pour expliquer des comportements déviants et des difficultés scolaires, persiste dans le même temps l'idée que tenter de conformer et d'inculquer des manières d'agir pourrait être perçu comme stigmatisant. Cela donne lieu à des situations complexes, dans lesquelles l'adhésion à la valeur de la diversité culturelle cohabite avec la conviction de l'inadéquation de certaines pratiques pour s'intégrer et réussir dans la société majoritaire.

- 18 Enfin, l'intervention dans la sphère domestique pose problème à des enseignantes agissant dans un contexte de division croissante des tâches en cas de difficulté scolaire. La plupart se perçoivent comme des maillons de la chaîne éducative, en charge du seul aspect scolaire. En entretien, beaucoup cherchent à limiter leur souci des autres (Paperman et Laugier, 2005) et renvoient vers d'autres métiers le soin de prendre en charge certaines problématiques :

« Moi, je m'occupe de l'école. Si on commence à s'occuper de tout, ça devient compliqué. »

(Enseignante en 8P)

« Et puis j'ai pas forcément envie de changer ma place parce que du moment où j'essaye de donner mon avis, j'ai l'impression d'être trop présente dans leur vie de famille. Enfin, je ne suis pas l'éducatrice... »

(Enseignante en 6P)

- 19 Si compatir revient à « se représenter la situation de la victime, ou encore imaginer ce que c'est que d'être dans cette situation »¹⁸, la plupart des enseignantes cherchent plutôt à circonscrire la parole des parents lorsque ces derniers partagent avec elles des conditions de vie douloureuses et génératrices de souffrance. La réticence à se situer dans le registre de la compassion ou de l'écoute indique que, si les enseignantes ne nient pas le caractère relationnel de leur métier, elles le mettent en avant dans certains espaces (la classe) et moins dans d'autres (la rencontre avec les parents). Différents aspects de la vie des familles, bien que perçus comme problématiques, sont ainsi renvoyés vers d'autres professionnels, considérés comme des spécialistes du soutien social et parental, notamment les éducateurs sociaux¹⁹.

L'injonction éducative, une pratique marginale

- 20 L'enquête a toutefois permis de repérer des variations entre enseignantes, une faible proportion considérant qu'il est de leur responsabilité de formuler explicitement des jugements sur la sphère domestique et de chercher à modifier les conduites parentales. Ces pratiques minoritaires sont pour la plupart le fait de professionnelles possédant une certaine expérience et disposant de ressources relationnelles, issues par exemple de leurs métiers antérieurs, qui leur permettent de ne pas redouter le conflit et de l'envisager comme une étape dans la relation. Au cours de notre enquête, un enseignant ayant eu une expérience professionnelle dans le travail social revendique ainsi comme priorité de faire passer son message concernant la vie quotidienne de l'élève. Au cours d'un entretien qu'il effectue avec une mère vivant seule avec son fils, l'enseignant lui demande de montrer, par l'intermédiaire d'un schéma, de quelle manière se répartissent les rapports de

pouvoir au sein de la maisonnée. Au vu des indications de la mère, l'enseignant lui indique qu'à ses yeux, son fils a trop de pouvoir et qu'elle doit davantage s'imposer :

« Je pense que ça (*il montre les deux croix dessinées par la mère sur la feuille*) ça participe à son problème... Après il y a ce que chacun veut. Ça, l'école n'a pas à s'en mêler. Probablement que là (*sur le dessin : croix de la mère*), vous êtes à votre place. Mais que lui, il est un petit peu trop haut. Les problèmes de la vie, les problèmes du quotidien, payer les factures... ce n'est pas son problème. [...] Il a besoin qu'on lui donne une place... la place d'un enfant. Ça, c'est ma conception. Vous pouvez en avoir une autre. Mon opinion, faut pas la prendre comme "Il faut que je change de vie." C'est pas ça. Si vous pensez que c'est trop éloigné de ce que vous pensez, il faut la rejeter. »

(*Enseignant en 5P*)

- 21 Au cours de cette séquence, contrairement à la plupart des situations de conseils observées, la place de l'implicite est faible et l'enseignant cherche à rendre son message le plus clair possible, sans compter sur les capacités d'interprétation de la mère. Si, comme beaucoup de ses collègues, cet enseignant use de tact – se défendant notamment de vouloir transformer radicalement la vie familiale, insistant sur le droit du parent à être en désaccord avec son opinion –, son objectif est d'énoncer clairement des bonnes et des mauvaises pratiques ainsi que des conduites souhaitables et de s'assurer que son message a été compris. Le sentiment de sa légitimité à intervenir est sans doute accentué par le fait que la mère élève seule son fils, qu'elle est supposée désorientée et isolée et, sans doute, que l'enseignant est un homme²⁰. Dans ce cas, la crainte du conflit ou le doute concernant l'existence de bonnes pratiques, qu'il s'agirait de diffuser, sont donc perçus comme secondaires par rapport à la nécessité d'aider des parents dépassés (ou perçus comme tels) en formulant explicitement des diagnostics et des conseils éducatifs, tout en multipliant les précautions. La rareté de ces pratiques souligne néanmoins qu'il s'agit d'un domaine d'intervention problématique et que les constats formulés en coulisses connaissent la plupart du temps une traduction euphémisée sur la scène de l'entretien.

Des tactiques variées pour infléchir les modes éducatifs

- 22 Chez les enseignantes, les conceptions concernant l'acte éducatif à l'égard des parents sont variées et reflètent l'hétérogénéité d'une profession (Rufin, 2017) dont les membres ne partagent pas tous les mêmes idéaux, ni les mêmes rapports aux parents et aux élèves. Schématiquement, deux postures apparaissent : l'une, minoritaire, consiste à renforcer des compétences déjà là chez les parents, s'apparentant à une habilitation ; l'autre, majoritaire, revient à élaborer des tactiques permettant de formuler des conseils tout en préservant la relation aux parents.

L'habilitation limitée des parents d'élèves

- 23 Dans les discours et pratiques des enseignantes, la valorisation des pratiques profanes des parents est faible. Peu d'entre elles considèrent que l'entretien peut constituer une scène sur laquelle il s'agit de prendre appui sur des pratiques déjà là, qu'il conviendrait d'encourager. Nos observations montrent que cette conception de l'entretien apparaît principalement au sujet de la pratique de la langue maternelle au domicile, d'ailleurs incitée par le Département d'instruction publique qui indique sur son site que « plus un

enfant est structuré dans sa langue, plus vite il accédera à la langue de l'école²¹ ». La pratique de la langue maternelle au domicile apparaît comme un atout aux yeux des professionnelles, si bien que les parents sont poussés à la faire perdurer lorsqu'ils en rendent compte :

Enseignante : « Avec vous, il parle quoi ? »

Père : « Il parle le chinois avec moi. Il entend très bien le vietnamien. »

Enseignante : « Votre femme est vietnamienne ? »

Père : « Non, chinoise mais elle parle mieux le vietnamien parce qu'elle a vécu [au Vietnam]... Mais maintenant moi, je leur ai dit de parler chinois à la maison... "Vous avez bien le temps pour parler français. Vous parlez français tout le temps à l'école. C'est important de parler chinois aussi." »

Enseignante : « C'est bien ! Continuez comme ça ! »

(Enseignante et élève en 1P)

- 24 Alors que les parents émettent parfois des doutes sur les bienfaits de la pratique de la langue maternelle sur la scolarité de leurs enfants (« Est-ce que ça ne crée pas de la confusion dans son esprit ? ») et que les discours institutionnels ont longtemps souligné le caractère problématique de la pratique de la langue au domicile, les enseignantes les encouragent systématiquement à s'adresser à leur enfant dans leur langue. Cette recommandation est principalement formulée lorsque l'élève ne rencontre pas de difficultés particulières ; dans le cas contraire, cette conviction est moins nette (Payet et Deshayes, 2019).
- 25 Certaines compétences parentales sont ainsi mises en avant, ce qui peut s'apparenter à une démarche de reconnaissance. Cette habilitation est toutefois limitée, car elle repose avant tout sur des bienfaits formulés suivant un schéma *top-down* et non sur le repérage de compétences profanes peu codifiées. Deux raisons permettent d'expliquer cette limitation. D'une part, les enseignantes manquent de temps durant les entretiens, alors que la prise en compte des compétences parentales nécessiterait un temps de repérage et d'élaboration conjointe dépassant le cadre des trente minutes, durée moyenne des rencontres. D'autre part, la culture enseignante reste peu accoutumée à faire une place à l'expertise des parents à propos de leurs enfants et à reconnaître leurs compétences et pratiques, qui plus est lorsqu'ils sont éloignés socialement et culturellement des attendus scolaires.
- 26 Dans de rares entretiens observés, le processus d'habilitation apparaît plus global, dépassant le seul thème de la langue maternelle. En isoler des caractéristiques typiques suppose cependant d'aller au-delà de l'observation directe de l'interaction. Il semble bien que ce soit dans l'histoire de la relation, dans sa construction au cours de rencontres antérieures, lors d'entretiens formels ou de moments informels de contact entre l'enseignante et les parents, que s'est construite une relation habilitante. En effet, nulle technique standardisée, à l'instar de ce qu'enseignent les manuels, stages et autres messages centrés sur la gestion de la communication, n'est repérable chez ces enseignantes qui réussissent à créer un climat de confiance. La capacité d'écoute, la volonté de transparence, la vision non déficitaire des parents, l'empathie dépourvue de crainte sur le dépassement des limites de son rôle professionnel, la patience, la reconnaissance de la valeur de l'expérience des parents, et au fond la croyance dans la ressource que constitue une relation construite sur le principe de symétrie : c'est en réalité une philosophie de la relation que requiert l'habilitation.²²

Des tactiques pour conseiller sans abîmer la relation

- 27 Les pratiques majoritaires des enseignantes consistent à mettre en œuvre des tactiques leur permettant de délivrer un conseil suivant des formes acceptables et s'inscrivent donc dans le cadre d'une relation asymétrique. La crainte du conflit, tout comme la volonté de ne pas blesser les parents, structure la façon dont les enseignantes s'adressent à eux. Ces « arts de faire » (de Certeau, 1990) sont variés, peu codifiés et peu discutés entre professionnelles. Dans les documents officiels relatifs aux entretiens enseignante-parents, il n'est jamais fait mention de techniques permettant d'adresser recommandations et conseils aux parents, absence qui est source d'incertitude et de préoccupations pour les enseignantes, conduites à élaborer des tactiques *in situ*.
- 28 Lorsque les parents sollicitent leur expertise et leurs conseils, la dimension tactique est relativement faible, car, comme nous l'avons souligné, les enseignantes occupent un rôle prescripteur qui leur convient. Certains aspects de la vie quotidienne peuvent même être abordés, notamment la maîtrise des jeux vidéo, qui fait l'objet de fortes inquiétudes parentales et de nombreuses sollicitations pour intervenir auprès de l'enfant. En revanche, dès qu'il s'agit de faire passer un message qui contredit les pratiques et discours parentaux, la mise en œuvre d'une tactique préparée en amont suscite stress et incertitude dans le courant de la rencontre.
- 29 La tactique la plus fréquemment privilégiée par les enseignantes pour conseiller les parents consiste à s'adresser à l'enfant. Constatée dans 70 % des entretiens, la présence de l'élève peut ainsi être utilisée pour faire passer des messages (Deshayes *et al.*, 2018), lui conférant une place de *go-between* (Perrenoud, 1996). Intervenir auprès de l'élève permet aux enseignantes d'éviter toute injonction directe en direction des parents. Avec l'élève, les enseignantes peuvent agir de façon directive, car elles ne font que prolonger la relation asymétrique – et acceptée comme telle – que tous deux entretiennent en classe, faite de remarques et de rappels à l'ordre, façon de faire qui satisfait d'ailleurs beaucoup de parents, qui attendent de l'enseignante le cadrage de leur enfant (Van Zanten, 2012). Les enseignantes sont à l'aise dans ce genre de configuration qui se situe au cœur de leur métier. Dans l'échange suivant, on observe la volonté de passer par l'élève pour conseiller sa mère :

L'enseignante s'apprête à recevoir Japhet, un élève de 5P, ainsi que sa mère. Son intention est de signifier à la mère que le travail qu'elle fait faire à Japhet ne l'aide pas forcément, notamment en mathématiques, puisqu'elle lui apprend déjà les multiplications alors qu'en classe, ils n'en sont qu'aux additions. L'enseignante commence par aborder les notes de Japhet, qu'il lui arrive de cacher à sa mère. Toutes les deux réprimandent l'élève, l'enseignante se plaignant qu'il faille toujours être derrière lui pour qu'il travaille.

La mère relaie la plainte : « Tu es à l'école pour apprendre, il faut bien écouter. À la maison est-ce que je te corrige ? Non, tu fais juste ! »

Puis l'enseignante indique à la mère de ne pas travailler les multiplications.

Celle-ci tente de se défendre : « À la maison, il travaille beaucoup et il apprend les multiplications. Mais il travaille beaucoup tout seul. Il a ramené treize livres, il lit beaucoup. »

Visiblement, **l'enseignante** n'est pas convaincue et s'adresse à la fois à Japhet et à sa mère : « Mais est-ce qu'il a compris ? Ce n'est pas la quantité qui est importante, mais que tu comprennes bien. Je préfère que tu ne lises pas quinze livres, mais que tu lises bien pour comprendre tous les détails. »

L'enseignante et la mère continuent de balayer les travaux de Japhet. Sa mère

critique l'écriture de son fils.

L'enseignante réagit en s'adressant à l'élève : « Mais il a écrit plusieurs fois c'est pour ça. Y a des choses que tu peux pas faire tout seul, mais les devoirs, ta maman verra, mais c'est toi qui fais tout seul. Et je préfère que tu fasses bien mais pas beaucoup. Sur son évaluation, il ne fait pas faux, il n'y a aucun exercice où il n'a pas de point, mais il perd un point ici, un autre point là, c'est pour ça. »

La discussion continue à propos des notes de Japhet.

L'enseignante conclut : « C'est normal, il y a des choses où t'as des difficultés, mais c'est normal. On va t'aider, faut refaire et puis tu vas apprendre. Et puis, il faut faire autre chose le week-end, c'est important aussi, aller à des anniversaires, à des tournois de foot ou autre chose. »

La mère réplique : « Non mais il fait. L'année passée j'ai dû rester derrière pour le faire travailler, mais cette année il fait tout seul. »

L'enseignante ajoute : « Je vous donnerai ce que vous pouvez faire avec lui, mais il faut aussi le laisser tranquille. »

(Enseignante et élève en 5P)

30 Dans cet extrait, l'enseignante ne se place pas dans un registre autoritaire avec l'élève mais cherche principalement à desserrer la pression maternelle à l'égard de son fils, à la fois parce qu'à ses yeux elle risque d'entamer son bien-être et que cela ne contribue pas à améliorer les résultats de l'élève. Pourtant, cette mère est volontaire. Elle suit pas à pas la scolarité de son fils et fait même plus que ce qu'il lui est demandé. Pour l'enseignante, il faut trouver le moyen de lui faire passer des messages sans pour autant la décourager et la fâcher. À plusieurs reprises, elle prend le parti de conseiller l'enfant, mais personne n'est dupe : si Japhet est le destinataire apparent des injonctions, celles-ci s'adressent avant tout à sa mère. Dans ce billard éducatif, l'efficacité du message passe par sa transmission indirecte aux parents, afin qu'ils ne perdent pas la face en présence de leur enfant. En s'appuyant sur un type de relation qu'elles connaissent et mettent en œuvre quotidiennement – s'adresser à l'élève et lui dire comment agir –, les enseignantes espèrent infléchir les pratiques des parents, tout en évitant d'user d'un registre explicitement prescriptif.

31 Par ailleurs, l'intervention des enseignantes dans les modes éducatifs passe fréquemment par le recours à un discours implicite qui mise sur les capacités interprétatives des parents. De cette manière, les enseignantes parviennent à un certain degré de satisfaction car elles considèrent mettre en œuvre deux principes difficilement conciliables : s'acquitter de leur tâche de conseil tout en préservant la relation du conflit. La scène suivante est typique de cette manière de faire :

L'enseignante s'inquiète de l'hyperactivité de l'élève et les questionne, lui et sa mère, sur son alimentation : « Sinon, je me demandais, par rapport à son excitation, il y aurait peut-être moyen de faire quelque chose au niveau de son alimentation. Est-ce qu'il mange beaucoup de sucre ? »

La mère indique limiter sa consommation de sucre et détaille précisément les petits-déjeuners de son fils : jus de pomme et tartines de Nutella.

L'enseignante ne rebondit pas sur cette description mais, après l'entretien, elle indique que malgré ses remarques, la mère continue à donner du sucre à son enfant, ce qui, selon elle, attise son excitation : « J'ai essayé quand même, parce que je sais qu'elle me comprend très bien et qu'elle voit tout à fait où je veux en venir, à demi-mot, de lui faire comprendre qu'il fallait encore envisager autre chose. Alors, on va voir. On va lui laisser du temps ».

(Enseignante et élève en 6P)

32 Dans cette séquence, la tentative de transformation des habitudes familiales se fait « à demi-mot », au conditionnel (« il y aurait peut-être moyen »), l'enseignante affirmant

après coup avoir « essayé ». Il n'est pas impossible que la mère ait considéré cette discussion comme une forme de violence symbolique²³. Toutefois, l'incertitude de l'enseignante concernant la mise en application effective du conseil formulé indique la gêne à énoncer ce qui est considéré comme problématique, sans doute accentuée par l'histoire de la relation entre l'enseignante et la mère. Bien que la cause des problèmes scolaires soit attribuée à des pratiques domestiques ordinaires (l'alimentation), l'enseignante ne pousse pas sa démarche jusqu'au bout et émet des doutes sur ses effets (« on va lui laisser du temps »).

Conclusion

- 33 Sur la scène de l'entretien individuel, la tension entre les conseils aux parents et une certaine symétrisation des relations professionnels-usagers est prégnante, notamment en contexte défavorisé. Si l'intervention éducative est loin de figurer en première ligne des objectifs des enseignantes lorsqu'elles rencontrent les parents, *in situ*, elles élaborent des jugements sur les modes éducatifs, souvent considérés comme responsables en cas de difficultés scolaires. Les enseignantes partagent la conviction que c'est en modifiant les conduites éducatives parentales que les performances de l'élève peuvent s'améliorer, même si elles ont des doutes concernant les capacités des parents à se transformer.
- 34 Si l'objectif éducatif n'est pas publiquement avouable, il est néanmoins présent, car c'est sur cette scène que les enseignantes peuvent espérer infléchir les conduites parentales. Cette intrusion possède des degrés de légitimité variés, l'intervention dans la sphère domestique apparaissant la plupart du temps comme une « ligne rouge », source de malaise et d'incertitude, exceptée lorsqu'elle est sollicitée par les parents. Ainsi, bien que la systématisation des entretiens individuels enseignante-parents conduise les professionnelles à pénétrer de façon accrue dans l'intimité des familles, leur pouvoir prescripteur reste limité²⁴. À l'inverse, lorsqu'elles se cantonnent à des aspects purement scolaires, tels que l'organisation du travail de l'enfant ou le choix des aspects à approfondir au domicile, les enseignantes se considèrent comme légitimes.
- 35 À de rares exceptions près, l'éducation des parents est effectuée de manière hésitante et embarrassée par les enseignantes, qui s'assurent de limiter les risques en recourant à des rhétoriques passe-partout et à l'allure bienveillante (tel l'encouragement de l'usage domestique de la langue maternelle), à des sujets consensuels (tel l'addiction aux jeux vidéo) ou à des tactiques *soft* (tels l'adressage du message à l'enfant ou le sous-entendu). Deux postures plus minoritaires ont été repérées par l'enquête ethnographique, lesquelles indiquent que l'éducation parentale ne se réduit pas à sa dimension coercitive et normalisante²⁵ : l'une consiste à assumer une posture de conseil explicite en assumant la possibilité d'un conflit ; l'autre explore une visée moins asymétrique, moins éducative et plus capacitaire, en valorisant les compétences profanes.
- 36 Finalement, dans les établissements défavorisés, si la visée de l'éducation des parents emporte l'adhésion de la plupart des enseignantes, elle est aussi génératrice d'embarras. Elle relève d'une ritournelle du « texte caché collectif » (Scott, 2008) – l'incompétence éducative des parents de milieu populaire et immigré – dont les enseignantes ressentent l'illégitimité dès lors qu'elles quittent l'entre-soi du groupe professionnel. La collaboration avec des parents partenaires constitue le nouveau « texte public » (*ibid.*) duquel a été soigneusement effacé le fantasme ancien de l'éducation des parents. Quand

bien même l'institution invite ses enseignantes à « sensibiliser » les parents les plus éloignés des normes attendues, elle ne leur délègue pas un mandat de « conseil » – hormis celui d'adresser l'enfant à des spécialistes. Pour autant – et on perçoit bien tout l'intérêt à rendre compte des contradictions entre différents mots d'ordre institutionnels (Payet *et al.*, 2011) – cette restriction de la marge de manœuvre de l'enseignant n'est pas exempte d'un rappel permanent à une attitude de veille à l'égard de tout indice indiquant un mal-être de l'enfant. Dès lors, dans le face-à-face de l'entretien avec les parents, les enseignantes sont tiraillées entre leur tentation (mêlée aussi d'un sentiment confus d'obligation) d'en savoir plus sur l'espace privé des familles, d'intervenir par des conseils qui leur paraissent appropriés, et la représentation contemporaine d'une relation collaborative, au sens d'une hantise du conflit, dont elles sont imprégnées. N'assumant pas une posture éducative, ne parvenant pas non plus à favoriser l'*empowerment* des parents, la plupart des enseignantes bricolent avec malaise et inconfort des tactiques aléatoires. Les conseils qu'elles donnent ici et là, au cours des rencontres individuelles avec les parents, sont comme des « bouteilles à la mer », flottant au gré des vents, portant un message le plus souvent incomplet ou codé, sans destination précise et sans non plus conviction de leur arrivée à bon port. Ils offrent de fait peu de chance de sortir du cercle vicieux de la prophétie créatrice (Merton, 1965), c'est-à-dire de l'entretien et de la confirmation des préjugés à l'endroit des parents les plus démunis.

BIBLIOGRAPHIE

- Ball (Stephen J.), « Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university », *British Journal of Educational Studies*, vol. 60, n° 1, 2012, p. 17-28.
- Becker (Howard S.), « The career of the Chicago schoolteacher », *American journal of sociology*, vol. 57, n° 5, 1952, p. 470-477.
- Boltanski (Luc), « Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination », *Tracés*, 2008, p. 17-43.
- Careil (Yves), *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*, Paris, PUF, 1994, 268 p.
- Certeau (Michel de), *L'invention du quotidien. T. 1 : Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990 (1^{re} édition 1980).
- Changkakoti (Nilima) et Akkari (Abdeljalil), « Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, 2008, p. 419-441.
- Chartier (Marie) et Payet (Jean-Paul), « “Comment ça se passe à la maison ?” Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents », *Revue française de pédagogie*, n° 187, avril-mai-juin 2014, p. 23-33.
- Chartier (Marie), Rufin (Diane) et Pelhate (Julie), « Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité », *Éducation et sociétés*, vol. 34, n° 2, 2014, p. 39-54.

Chevillard (Julien), Benninghoff (Fabienne) et Alliata (Roberta), « Une majorité de femmes dans la profession enseignante : également une question de motivations », dans *L'enseignement à Genève. Indicateurs clés du système genevois d'enseignement et de formation*, Genève, Service de la recherche en éducation, 2007, p. 61-67.

Delay (Christophe), « L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : un exemple genevois », *Éducation et sociétés*, vol. 32, n° 2, 2013, p. 139-153.

Demilly (Lise), *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 2008, 374 p.

Deshayes (Fabien) et Pohn-Weidinger (Axel), « "Il te faut mener une vie régulière" : prescriptions et rôle du père durant la grossesse (1961-1962) », *Genre, sexualité & société*, n° 18, 2017.

Deshayes (Fabien), Payet (Jean-Paul), Rufin (Diane) et Pelhate (Julie), « Faire avec et agir sur l'élève. Conceptions ambivalentes et usages pluriels de l'élève sur la scène de l'entretien enseignante-parents », *Revue française de pédagogie*, n° 198, 2018, p. 61-74.

Deshayes (Fabien) et Payet (Jean-Paul), « Sur la scène de l'entretien enseignantes-parents. Des acteurs scolaires à l'épreuve de la pluralité des logiques contemporaines (proximité, symétrie, singularité, attention) », *Sociologies Théories et recherches*. En ligne (consulté en juin 2018) : <http://journals.openedition.org/sociologies/7488>

Dubet (François) [dir.], *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel, 1997.

Dubet (François), *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 2002.

Durning (Paul), *Éducation familiale : acteurs, processus et enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2006.

Garnier (Pascale), « Coopérer avec les parents », *Recherche et formation*, n° 69, 2012. En ligne, consulté en février 2017.

Giuliani (Frédérique) et Pelhate (Julie), « L'apport des éducateurs sociaux aux relations entre l'école et les familles dans le canton de Genève », *Formation et profession*, vol. 2, n° 23, 2015, p. 80-82.

Glasman (Dominique), « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, vol. 100, 1992, p. 19-33.

Goffman (Erving), *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1974, 240 p.

Goffman (Erving), « La condition de félicité - 1 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 64, septembre 1986, p. 63-78.

Hohl (Janine), « Qui sont "les parents" ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école », *Lien social et Politiques*, n° 35, 1996, p. 51-62.

Hughes (Everett C.), *Le regard sociologique. Essais choisis*, Textes rassemblés et présentés par Chapoulie (Jean-Michel), Paris, Éditions de l'EHESS, 1996.

Kherroubi (Martine) [dir.], *Des parents dans l'école*, Ramonville, Érès, 2008.

Mangez (Éric) et al., « "Faire société" dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ? », *Les cahiers de recherche du Girsef*, 2017, n° 110, p. 1-31.

Merton (Robert K.), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon, 1965.

Paperman (Patricia) et Laugier (Sandra) [dir.], *Le souci des autres. Éthique du care*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2005.

Pattaroni (Luca), « Le *Care* est-il institutionnalisable ? Quand la “politique du *care*” émousse son éthique », dans Paperman (Patricia) et Laugier (Sandra) [dir.], *Le souci des autres. Éthique du care*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2005, p. 177-197.

Payet (Jean-Paul), *École et familles. Une approche sociologique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2017.

Payet (Jean-Paul), Sanchez-Mazas (Margarita), Giuliani (Frédérique) et Fernandez (Raquel), « L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui », *Éducation et sociétés*, vol. 27, n° 1, 2011, p. 23-37.

Payet (Jean-Paul) et Giuliani (Frédérique), « La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites », *Éducation et sociétés*, vol. 34, n° 2, 2014, p. 55-70.

Payet (Jean-Paul), Deshayes (Fabien), Rufin (Diane) et Pelhate (Julie), « L'enseignant·e, les parents, les spécialistes : diffusion des savoirs experts et altération de la collaboration avec les parents dans l'enseignement prioritaire », *Raisons éducatives*, n° 22, 2018, p. 49-73.

Payet (Jean-Paul) et Purenne (Anaïk) [dir.], *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie*, L'Harmattan, 2016, 284 p.

Payet (Jean-Paul) et Deshayes (Fabien), « “And what language do you speak at home?” Ethnocentrism and cultural openness in individual teacher-parent meetings in disadvantaged and ethnically segregated schools », *Ethnography and Education*, 2109.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17457823.2019.1584537>

Pelhate (Julie), *La mise en ordre partenariale de l'échec scolaire. Approche ethnographique du traitement interinstitutionnel de la difficulté scolaire en REP (Genève)*, Thèse de Sciences de l'éducation, Genève, 2018.

Pelhate (Julie) et Rufin (Diane), « L'enseignant au carrefour d'un double partenariat. Les relations avec les familles et avec d'autres professionnels », dans Fouquet-Chauprade (Barbara) et Soussi (Anne) [éd.], *Pratiques pédagogiques et enseignement prioritaire*, Berne, Peter Lang, 2018, p. 59-83.

Périer (Pierre). « Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question », dans Toupiol (Gérard) [éd.], *Tisser des liens pour apprendre*, Paris, Retz, 2007, p. 90-107.

Périer (Pierre). « De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école », *Éducation et didactique*, vol. 6, n° 1, 2012. En ligne : <http://educationdidactique.revues.org/1305>

Perrenoud (Philippe), *Ce que l'école fait aux familles. Essai d'inventaire des influences de la scolarisation sur le système familial*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1987.

Perrenoud (Philippe), « Le *go-between* : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message », dans Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, p. 75-98.

Pharo (Patrick), *L'injustice et le mal*, Paris, L'Harmattan, Coll. « Logiques sociales », 1996.

Renault (Emmanuel), *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*, Paris, La Découverte, 2004.

Rufin (Diane), *Les nouvelles régulations « en pratique » de l'action éducative. Sociologie compréhensive de l'établissement scolaire et de ses professionnels dans l'enseignement primaire genevois*, Thèse de sciences de l'éducation, Genève, 2017.

Scalambrin (Laure) et Ogay (Tania), « “Votre enfant dans ma classe”. Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? », *Éducation et sociétés*, vol. 34, n° 2, 2014, p. 23-38.

Scott (James C.), *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Amsterdam, 2008.

Sennett (Richard), *Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*, Paris, Albin Michel, 2003, 304 p.

Tardif (Maurice) et Lessard (Claude), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Laval, Presses de l'Université de Laval, 1999, 576 p.

Thin (Daniel), « Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation », *Carnets de bord*, 2005, n° 10, p. 67-78.

Van Zanten (Agnès), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2012 (1^{re} éd. 2001), 442 p.

NOTES

1. Nous féminisons le terme car, dans l'école primaire genevoise, près de 85 % des enseignants sont des femmes (Chevillard *et al.*, 2007). Dans la recherche présentée dans cet article, sur 38 enseignants observés au sein des trois écoles, 34 sont des femmes, 4 des hommes ; soit 90 % de femmes ce qui correspond plus ou moins aux statistiques cantonales.

2. Paul Durning, *Éducation familiale : acteurs, processus et enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 190.

3. <https://www.ge.ch/reseau-enseignement-prioritaire>

4. Elle a bénéficié du soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS).

5. Pour l'institution scolaire, « milieu défavorisé » regroupe les catégories socio-professionnelles « ouvriers » et « divers et sans indication ». Du point de vue de l'analyse, cette classification est critiquable. D'une part, la catégorie « divers et sans indication » regroupe des situations très contrastées. D'autre part, dans la relation, le jugement sur le milieu social incorpore des éléments divers perçus par les enseignantes (apparence, maîtrise de la langue, pratiques éducatives et culturelles...). Notre usage du terme ne se limite donc pas à une réalité statistique mais tient également compte de critères et de perceptions subjectifs.

6. Durant les huit années de scolarisation primaire, les entretiens individuels entre enseignantes et parents se tiennent en général entre une et trois fois par an, quel que soit le niveau, mais peuvent être répétés en cas de difficultés scolaires.

7. Le système scolaire primaire genevois est organisé en huit niveaux, de la 1P (les plus petits, âgés de quatre ans), à la 8P (les plus grands, âgés de douze ans environ).

8. « Directive relations famille-école », 2010.

9. « Directive transmission de l'évaluation aux familles », 2009.

10. www.unige.ch/iufe/files/2114/6055/8933/2014_02_24Titulaire-CCharges.pdf

11. L'Office médico-pédagogique (OMP) est une institution historiquement liée à l'école genevoise. Il a notamment la charge de divers tests et suivis d'élèves rencontrant des difficultés.

12. https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10p21.html

13. Stephen Ball (2012) cité par Eric Mangez, Mathieu Bouhon, Branka Cattonar, Bernard Delvaux, Hugues Draelants, Xavier Dumay, Vincent Dupriez et Marie Verhoeven, « "Faire société" dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ? », *Les cahiers de recherche du Girsef*, n° 110, 2017, p. 1-31, p. 17.

14. Marie Chartier et Jean-Paul Payet, « "Comment ça se passe à la maison ?" Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents », *Revue française de pédagogie*, n° 187, avril-mai-juin 2014, p. 23-33, p. 26.

15. Everett Hughes, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie, Paris, Éditions de l'EHESS, 1996, p. 96.

16. Richard Sennett, *Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*, Paris, Albin Michel, 2003, p. 152-153.
17. Luca Pattaroni (*op. cit.*, p. 180) affirme un point de vue assez proche lorsqu'il écrit que, dans le travail social, « le cadre institutionnel fait surgir une exigence forte de respect de l'autonomie de celui qui est aidé ».
18. Patrick Pharo, *L'injustice et le mal*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 1996, p. 142.
19. Dans chaque établissement scolaire du Réseau d'enseignement prioritaire (REP), un éducateur social est en charge de « la socialisation de l'enfant » ainsi que de « l'instauration d'un "climat de confiance" entre les familles et l'école ». Voir Frédérique Giuliani et Julie Pelhate, « L'apport des éducateurs sociaux aux relations entre l'école et les familles dans le canton de Genève », *Formation et profession*, vol. 2, n° 23, 2015, p. 80-82.
20. Sur ce dernier point, s'il est difficile d'établir une tendance nette, nous remarquons que les enseignants hommes se disent globalement plus confiants dans leur capacité à maîtriser les échanges.
21. Voir DIP, « Document de liaison. Enseignement et évaluation. Cycle élémentaire », année scolaire 2016-2017, p. 15. Cette posture institutionnelle est aujourd'hui la norme dans la plupart des systèmes scolaires occidentaux, après des décennies de disqualification de la pratique de la langue maternelle dans l'espace familial.
22. Dans une recherche-action menée avec une partie des enseignantes ayant participé à l'enquête, nous avons élaboré avec elles un guide de l'entretien collaboratif, dégageant sept principes pour agir dans le cadre d'une relation collaborative avec les parents (*cf.* Payet, 2017, *op. cit.*, p. 95-102).
23. L'interprétation reste cependant ouverte sur le sens de la réponse de la mère. Si elle comprend certainement l'intention critique de l'enseignante, on ne sait pas si sa réponse est naïve, ou contrainte par le manque d'anticipation, ou encore tactique en montrant soit des concessions à la doxa diététique (le jus de fruit) soit des limites posées à l'intrusion de l'enseignante (le maintien de la pâte à tartiner sucrée). Le problème avec l'implicite, c'est que non seulement chacun comprend les choses à sa manière, mais qu'il peut aussi comprendre que l'autre a très bien compris ce qu'il sous-entendait. Ceci est évidemment à analyser dans le cadre de rapports de pouvoir inégalitaires, où c'est le majoritaire qui manie l'implicite. Dès lors, la violence symbolique n'est pas seulement contenue dans le fait de faire intrusion dans la sphère privée d'autrui, mais de postuler que les significations sont d'emblée partagées.
24. Notamment par les résistances des parents, que semblent sous-estimer les travaux qui, entièrement centrés sur la stigmatisation en coulisses par les enseignants des modes éducatifs des parents de milieux défavorisés, en oublient les contraintes contemporaines du face à face en termes de civilité, de symétrie et d'attention (Fabien Deshayes et Jean-Paul Payet, « Sur la scène de l'entretien enseignantes-parents. Des acteurs scolaires à l'épreuve de la pluralité des logiques contemporaines (proximité, symétrie, singularité, attention) », *SociologieS Théories et recherches*. En ligne (consulté en juin 2018) : <http://journals.openedition.org/sociologies/7488>), lesquelles offrent aux parents l'opportunité de ne pas se soumettre, et au moins celle de faire semblant. Hohl (1996) soulignait déjà l'existence de ces ressources parentales chez une partie des parents définis dans son enquête comme migrants analphabètes.
25. Sur les lectures concernant les relations école-familles populaires en terme de coercition et de normalisation, voir par exemple Daniel Thin, « Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation », *Carnets de bord*, n° 10, 2005, p. 67-78.

RÉSUMÉS

L'observation ethnographique d'entretiens enseignante-parents (n = 150), dans ces écoles du canton de Genève, renseigne sur les pratiques vernaculaires des enseignantes relevant d'une éducation des parents. Celle-ci, propice aux tâtonnements, se réalise toutefois de manière implicite et s'avère dotée de faibles ressources. Dans ce texte, nous analysons comment les enseignantes s'y prennent pour agir, quelles tactiques elles mettent en œuvre et quelles postures variées sont construites dans la relation de conseil aux parents. Il s'agit d'en montrer les effets sur la communication interindividuelle dans l'entretien et sur la réception variée des parents, laquelle tient à leurs propres attentes, à la situation scolaire de leur enfant, à leurs ressources pour faire face à ces difficultés, mais aussi aux capacités, elles-mêmes diverses, des enseignantes à agir avec tact sur un terrain éminemment sensible.

In schools located in socially underprivileged areas, more than anywhere else, the necessity to educate parents constitutes a constant in the behind-the-scenes relationship with the teachers. The ethnographic observation of teacher-parent meetings (n =150) in this schools in the canton of Geneva give insight into the teachers' vernacular practices aiming to educate parents. However, this practice is undertaken in implicit manner, supported by few resources and often reduced to trial and error. In this text, we will analyze how teachers take action, the tactics they use and the various positions they adopt in the guidance they give to parents. We will show the resulting effects on the interindividual communication in the meetings and on the parents' reactions, which reflect their own expectations, the situation of their child in school, the resources available to them to deal with the child's difficulties, as well as the often-diverse capabilities of the teachers to act with tact in a highly sensitive context.

En las escuelas situadas en contextos sociales desfavorecidos, la necesidad de «educar a los padres» constituye, más que en otros lugares, una constante de los entresijos educativos. La observación etnográfica de las entrevistas entre padres y docentes (n = 150) en estas escuelas del cantón de Ginebra, nos informa sobre las prácticas vernáculas de los docentes derivadas de una educación de los padres. No obstante, todo lo anterior, propicio al tanteo, se realiza de manera implícita y su dotación de recursos se revela escasa. En este texto, analizamos cómo los docentes se las arreglan para actuar, qué tácticas adoptan y qué posturas diferentes se construyen en la relación de asesoramiento a los padres. Se trata de mostrar los efectos sobre la comunicación interindividual en la entrevista y sobre la variedad de reacciones por parte de los padres, la cual depende de sus propias expectativas, de la situación escolar del menor, de sus recursos para hacer frente a estas dificultades, pero también de las capacidades, también diversas, de los docentes para actuar con tacto sobre un terreno eminentemente sensible.

INDEX

Mots-clés : école, entretien enseignant-parents, conseils éducatifs, enseignement prioritaire, difficultés scolaires

Keywords : school, teacher-parent meetings, educational advice, priority teaching, school difficulties

Palabras claves : escuela, entrevista maestro-padres, asesoramiento educativo, enseñanza prioritaria, dificultades escolares

AUTEURS

FABIEN DESHAYES

Fabien Deshayes a été post-doctorant dans l'équipe de sociologie de l'éducation (SATIE, université de Genève), après une thèse à l'université Paris 8 Vincennes-Saint Denis sur les reconfigurations de l'activité de protection de l'enfance. Ses travaux portent notamment sur les relations entre les institutions et les usagers et croisent les questions de l'éducation, de la famille et de la pauvreté, dans un contexte de recompositions des États sociaux contemporains. Il est actuellement maître de conférences en Sciences de l'éducation dans le département Carrières sociales de l'IUT Ville d'Avray-Nanterre.

JEAN-PAUL PAYET

Jean-Paul Payet est professeur, responsable de l'équipe de sociologie de l'éducation (SATIE, université de Genève). Ses recherches décrivent un monde scolaire pluriel et partiellement désordonné, influencé par les contextes sociaux locaux. S'attachant plus particulièrement à l'étude des mondes scolaires disqualifiés, il montre que les acteurs sont aux prises avec des dilemmes moraux liés à la réalisation d'injonctions et d'attentes contradictoires.

JULIE PELHATE

Julie Pelhate est collaboratrice scientifique, post-doctorante dans l'équipe de sociologie de l'éducation (SATIE, université de Genève) et formatrice à l'École de formation psycho-pédagogique (EFPP) de Paris. Suivant la démarche ethnographique, ses travaux portent notamment sur le partenariat interinstitutionnel au sein de l'école primaire du REP (Réseau d'enseignement prioritaire) genevois. Sa thèse met en évidence l'aspect processuel du traitement de la difficulté de l'élève (un enchaînement ordonné de diagnostics et de prises en charge de la difficulté) ainsi que la récurrence des logiques de prévention et d'individualisation pour le bien de l'enfant.

DIANE RUFIN

Diane Rufin est maître-assistante dans l'équipe de sociologie de l'éducation (SATIE, université de Genève). Empruntant la démarche ethnographique, ses travaux explorent les reconfigurations de la professionnalité enseignante dans le contexte des transformations multiformes de l'action éducative. Sa thèse apporte une connaissance précise de l'enseignement primaire à Genève (ses composantes, son fonctionnement, ses spécificités...) et montre les agencements complexes de l'action éducative, comment elle se tisse dans des déclinaisons et des dynamiques

complémentaires et réciproques : entre des logiques transversales, une dimension territoriale, des temporalités contrastées.