Éducation comparée / nouvelle série, n°13, pp 67 - 91

Les trois niveaux de régulation de la relation école-familles
Le cas de l'enseignement prioritaire genevois.

Diane Rufin, Julie Pelhate
FPSE
Genève

& Marie Chartier
Université de Perpignan
France

RÉSUMÉ
Inscrites dans le mouvement de transformations de l'action éducative, les relations école-familles sont sources d'enjeux au sein de l'enseignement prioritaire genevois et font l'objet d'une évaluation multiforme. Il s'agit de s'intéresser à la manière dont cette thématique est pensée et évaluée tout au long de l'échelle décisionnelle. À partir d'une étude descriptive réalisée à trois niveaux (politico-institutionnel, établissement et enseignant), nous repérons et analysons une hybridation de logiques tissée de transversalités, de congruences, mais aussi de divergences.

MOTS CLÉS
relations école-familles ; action éducative ; enseignement prioritaire ; interaction enseignants-parents ; évaluation

ABSTRACT
School-Families relationships are part of the general trend of educational changes. They generate stakes in Geneva's Priority Education and are subject to a multiform evaluation. We are interested in the manner which this theme is thought and evaluated throughout the decision-making level. Based on a descriptive study conducted at three different levels (political-institutional, school and teacher), we have identified and analysed an hybridization of logics, not only composed by transverse, congruent elements, but also by differences.

KEYWORDS
School-Families Relationships ; Educational Action ; Teachers-parents Interaction ; Evaluation

Introduction

Les relations entre l'école et les familles s'inscrivent dans un contexte de transformations sociétales et politiques. Elles se situent au carrefour de valeurs, de configurations politiques et institutionnelles, mais aussi de représentations et de pratiques individuelles et collectives, personnelles et professionnelles. L'ouverture de l'école sur son environnement renvoie autant à une évolution générale de la régulation de l'action publique (Dutercq & van Zanten, 2001 ; Maroy, 2008) (partenariat, transparence, approche transversale et locale des situations) qu'à une conception particulière de l'enseignement (approche globale et singulière des élèves, accent sur les compétences et le « métier d'élève »). Deux mouvements se combinent : un renforcement de l'autorité centrale sous la forme de contrôles qualité, d'évaluations normalisées, de standards de performance et un processus de décentralisation qui se concrétise par une mobilisation et une responsabilisation des acteurs locaux. D'une part, l'utilisation de l'évaluation s'intensifie, « cherchant à la fois à rendre le service public moins coûteux, plus moderne, plus efficace et capable de « rendre des comptes » sur ses missions » (Barrère, 2011, p. 125). Elle fait le lien entre les grandes orientations politiques et les pratiques (Felouzis & Hanhart, 2011) et vise, entre autres, à faire changer les pratiques pédagogiques (Demailly, 2003 ; Mons & Crahay, 2011 ; Normand & Derouet, 2011). D'autre part, il s'agit de « valoriser l'initiative et le projet local à travers la promotion d'une logique de participation » (Maroy & Mangez, 2011, p. 57). L'établissement scolaire devient le « niveau d'action décisif » pour faire converger des logiques différentes (Périer, 2010), notamment à travers le développement d'un partenariat interne, entre les professionnels de l'école, mais aussi externe, avec les professionnels d'autres institutions et les parents d'élèves. Dès lors, apparaît une transformation des métiers de l'enseignement. Les enseignants ont à s'inscrire dans une nouvelle

forme de régulation de l'action éducative : ils « sont enjoints à travailler en équipe et les parents d'élèves se sont vus accorder une place plus importante » (Cattonar & Lessard, 2011, p. 144). Les frontières des rôles des différents protagonistes évoluent, celles concernant les enseignants (Derouet, 2014 ; Mackiewicz, 2010 ; Malet, 2009), les parents (Monceau, 2009), ainsi que les autres acteurs professionnels qui interviennent dans ou en lien avec le cadre scolaire.

Transformations de l'enseignement primaire genevois

Justifiés par les résultats de l'enquête PISA 2003 jugés insuffisants, les récents changements du système d'enseignement genevois (cf. encadré) apparaissent exemplaires des transformations de l'action éducative. Ils s'inscrivent dans une volonté d'améliorer l'efficacité et l'équité en considérant les contraintes budgétaires par « un système moins uniforme et davantage centré sur les besoins locaux, sur les caractéristiques spécifiques des populations scolaires » (Solaux et al., 2011, p. 167). Ils convoquent de nouvelles façons d'appréhender l'action éducative en introduisant de nouvelles logiques, de nouveaux acteurs, et de nouvelles manières de travailler. Le Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP) se révèle pertinent pour en comprendre les enjeux. Tout d'abord, certaines de ses spécificités semblent préfigurer un certain nombre de transformations : ouverture sur l'environnement, volonté d'accentuer les relations avec les parents, travail en partenariat notamment avec les professionnels de la santé et du social. Par exemple, la présence d'éducateurs au sein des établissements du REP est une mesure spécifique qui tend à s'étendre. Ponctuellement et sur demande, certains sont mis à disposition d'établissements non REP. En outre, les établissements doivent pouvoir compter sur les actions menées par les communes[1] et œuvrer de concert avec les professionnels des offices et services de l'Etat, des associations locales et fondations, mais aussi avec les familles, présentées comme des partenaires éducatifs incontournables (Giuliani, 2012). Ainsi, les valeurs du partenariat local entrent en interaction avec les valeurs scolaires (van Zanten, 1990)

1 Loi relative à la politique de cohésion sociale en milieu urbain (2012).

Les principales initiatives politiques genevoises depuis 2003 :

- *Les 13 priorités pour l'instruction publique genevoise* (Département de l'Instruction Publique, 2005) mettent l'accent sur l'importance de « renforcer la cohérence et la qualité du système scolaire » (Priorité 1), l'« autonomie de l'établissement », le « partenariat avec les familles » (Priorité 8), « une politique fondée sur l'évaluation et la participation » (Priorité 13).

- En 2009, l'adhésion du canton de Genève au *concordat Harmos* conduit à une harmonisation intercantonale de la scolarité obligatoire à l'échelle romande qui se traduit par des épreuves communes et des « standards de formation […] permettant d'évaluer le système ». Les différentes étapes de la scolarité et ses modalités pratiques sont précisées dans le Plan d'études romand (PER), entré en vigueur à la rentrée 2011.

- *Le Nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire* mis en place en 2008 transforme le rôle des établissements scolaires. Dans une logique gestionnaire de rationalisation, le regroupement d'écoles en établissements doit favoriser leur autonomie partielle. En se dotant de directions d'établissement, de conseils d'établissement et de projets d'établissement, l'école entend notamment impliquer tous les acteurs locaux pour une prise en compte globale des élèves.

- *Le Réseau d'enseignement prioritaire* (REP), mis en place à partir de 2006, vise « l'égalité des chances »[2]. Les deux critères d'appartenance reposent sur la prise en compte des spécificités locales (composition sociale des publics scolaires) et sur un engagement des acteurs dans le projet pour quatre ans. L'accent est mis sur le « développement des compétences langagières […] des compétences sociales et de citoyenneté des élèves » tout en mobilisant les parents « face aux apprentissages de leurs enfants[3] ». Des moyens spécifiques sont déployés : une enveloppe budgétaire plus importante (permettant un taux d'encadrement plus élevé et la

2 Directive Réseau d'enseignement prioritaire (2012)

3 Ibid.

présence d'un éducateur social au sein de l'établissement), une relative stabilité du corps professoral et un partenariat territorialisé à activer. En 2014, 16 établissements sur les 73 du canton en font partie.

Problématique et méthodologie

Dans cet article, nous proposons d'étudier les relations entre l'école et les familles en tant qu'objet et vecteur d'évaluation de l'action éducative au sein du système d'enseignement primaire genevois, particulièrement pour les établissements du REP. Nous analysons comment la présence et l'évaluation de cette thématique spécifique, qui se décline tout au long de l'échelle décisionnelle, résulte et donne lieu à un ajustement de logiques plurielles à travers des principes d'action mais aussi des mises en œuvre. Dans un premier temps, nous nous attachons à décrire comment les relations école-familles sont pensées aux trois niveaux de régulation retenus (politico-institutionnel, établissement et enseignant) et quelles formes d'évaluation y sont adossées. Dans un second temps, il s'agit de repérer dans quelle mesure ces différents niveaux s'articulent ou pas, quels sont les éléments communs ou divergents. Ainsi, nous appréhendons l'évaluation dans un *continuum* qui s'étend de l'évaluation de l'action éducative à l'évaluation de l'élève et nous nous intéressons aux articulations entre les différents niveaux à partir de l'hypothèse d'une réinterprétation et réappropriation partielle des éléments présents aux niveaux supérieurs. Cette analyse nous conduit alors à questionner ce que le développement de l'évaluation fait aux relations école-familles.

Pour chacun des niveaux identifiés, nous avons adopté une méthode d'analyse spécifique. Pour le niveau politico-institutionnel, nous proposons une étude de différents types de documents officiels : des textes juridiques et règlementaires (*loi sur l'instruction publique*, *règlement de l'enseignement primaire*, directives[4] et textes associés[5],

4 *Relations famille-école* (2010), *Réseau d'enseignement prioritaire* (2012), *Évaluation des compétences et des connaissances des élèves* (2013)

cahiers des charges des enseignants et des éducateurs) et des informations diffusées par les médias officiels (pages du site internet de la république et canton de Genève sur le système éducatif et numéros du magazine les *Clefs de l'école* traitant des relations avec les familles). Pour le niveau établissement, l'analyse spécifique de 16 projets d'établissement du REP est complétée par l'observation de 17 réunions (au sein de 3 établissements) consacrées à leur conception par les équipes pédagogiques et de 11 réunions portant spécifiquement sur l'entretien avec les parents. Enfin, pour le niveau de l'enseignant, notre corpus de données est composé de 150 observations de rencontres individuelles enseignant-parents et de 83 entretiens réalisés auprès d'enseignants[6].

1. Conceptions et évaluations de la relation école-familles aux trois niveaux de régulation

1.1. Le niveau politico-institutionnel

Les documents officiels font apparaître deux manières assez différentes de traiter des relations école-familles. D'un côté, elles sont évoquées sous la forme de principes généraux et, de l'autre, sous une forme réglementaire encadrant précisément leur mise en œuvre.

Des relations pensées en termes de principes généraux

Les fondements sur lesquels reposent les relations entre l'école et les familles apparaissent en termes de principes difficilement contestables. Leur bien-fondé s'appuie sur le lien entre la scolarité des élèves et leur milieu familial, soit parce que ce dernier est considéré comme le terreau des apprentissages scolaires, soit parce qu'il est

5 *Rencontre avec les parents et Trame d'entretien* (2011), *Mémento à l'usage des parents et de leurs enfants* (2013)

6 Ces observations et entretiens ont été réalisés dans trois établissements primaires du REP pendant deux années scolaires dans le cadre d'une recherche collective dirigée par Jean-Paul Payet. Voir Chartier & Payet (2014), Chartier, Rufin & Pelhate (2014) et Payet & Giulani (2014).

perçu comme une ressource pour l'école. Dans les deux cas, les deux acteurs sont présentés comme étant complémentaires – « l'école primaire complète l'action éducative des parents » (*Règlement de l'enseignement primaire*, 1993) –, ce qui renvoie à une division du travail éducatif entre l'école et les familles (Périer, 2005 ; Tardif & Levasseur, 2010).

Le discours officiel envisage toujours la relation aux parents de manière positive, c'est-à-dire comme ne pouvant être que profitable, et est donc « à favoriser » (*Rencontres avec les parents*, 2011). Le lien avec les familles est présenté comme étant « déterminant dans le REP »[7] (du fait de la concentration d'une population peu familière des logiques et pratiques scolaires), mais aussi considéré comme étant le plus indispensable (pour lutter contre les plus importantes difficultés scolaires des élèves). Situation sociale et difficulté scolaire sont explicitement rapprochées : « l'isolement voire la marginalisation de certaines familles a des répercussions négatives sur la scolarité des enfants en difficulté scolaire »[8]. Le partenariat est alors envisagé comme un levier d'action pour lutter contre l'échec scolaire (Lorcerie, 1998). Depuis *le règlement de l'enseignement primaire* de 1993, le thème des relations entre l'école et les familles est pensé comme un élément faisant partie intégrante de l'organisation du système d'enseignement et suscité de manière injonctive : « la famille et l'école doivent collaborer à l'éducation et à l'instruction des enfants » (p.7), « les parents sont tenus de répondre aux convocations » (p.8). Les droits et obligations de chacun sont définis.

Une mise en œuvre règlementée

À côté d'une formulation en termes de principes, la mise en œuvre des relations école-familles est encadrée par des règlements ou des recommandations qui varient en fonction du destinataire. À destination des enseignants, les documents qui règlementent les rencontres de parents marquent une évolution. Initialement, une certaine marge de manœuvre leur était laissée : « l'enseignant recourra

7 [Page Web]. Accès : http://www.ge.ch/enseignement_primaire/rep/

8 *Les 13 priorités pour l'instruction publique genevoise* (2005).

aux moyens qui lui paraîtront les mieux adaptés et les plus efficaces » (*Cahier des charges de l'enseignant primaire*, 1996). Puis, progressivement, différents types de rencontres sont distingués, leur fréquence énoncée, les objectifs et rôles de chacun davantage précisés. La directive *Relations famille-école* (2010) liste un certain nombre d'obligations (réunion de parents par classe durant le premier trimestre, moyen de communication écrit) ; la directive *Transmission de l'évaluation aux familles* (2013) précise encore plus les types de rencontres. Ainsi, les relations école-familles se dotent d'un cadre d'action formalisé. Si les parents sont présentés comme « des partenaires de l'action éducative […] coresponsables d'une bonne communication entre l'école et les familles » (*Relations famille-école*, 2010), la relation est essentiellement pensée de l'école vers la famille, avec pour but de transmettre les résultats scolaires, d'informer les parents sur l'évaluation et l'orientation de leur enfant ainsi que sur le fonctionnement de l'institution scolaire.

À destination des parents, les documents leur rappellent leurs obligations en précisant la nécessaire « collaboration entre la famille et l'école », lien indispensable pour « l'équilibre de l'enfant »[9]. Une fois ces valeurs énoncées, il est fait référence au cadre réglementaire des rencontres auxquelles les parents « sont conviés »[10], ainsi qu'à l'existence d'associations de parents d'élèves (l'adhésion y est encouragée). Le rôle attendu des parents est présenté par le biais de conseils éducatifs (internet, télévision, jeux vidéo, alcool, tabac…) promulgués dans un *Mémento à l'usage des parents et de leurs enfants* (2013). On peut se demander si ces conseils relèvent d'une volonté d'explicitation des attentes scolaires ou d'une suspicion envers les pratiques familiales des parents. Ce document rappelle la *loi sur l'instruction publique* en mettant l'accent sur le fait que « l'école assure la formation des jeunes, encourage les parents à partager cette responsabilité et les seconde dans leur tâche éducative ».

9 [Page Web]. Accès : http://www.ge.ch/enseignement_primaire/parents.asp

10 *Ibid.*

Une évaluation indirecte

Au niveau politico-institutionnel, il n'est pas fait mention d'une évaluation qui porterait sur les relations école-familles de manière générale. Elle n'apparaît que très indirectement, dans l'évaluation de l'efficacité du système global généralement calculée à partir des performances des élèves. Par exemple, une hypothétique amélioration des résultats aux évaluations standardisées (épreuves communes ou PISA) peut être attribuée à l'ensemble des composantes du fonctionnement du système éducatif, y compris à la qualité des relations avec les familles. Cependant, le lien entre ces dernières et les résultats des élèves en français ou en mathématiques étant complexe à établir, un tel raisonnement est difficilement mobilisable par le discours politique. Par ailleurs, on peut supposer que la thématique de l'évaluation s'accorde mal avec celle de la relation aux familles d'un point de vue politique. N'y étant envisagée que positivement sous la forme de principes généraux, questionner ces derniers dans leur fondement par une objectivation irait à leur encontre.

En revanche, si les principes ne sont pas évalués directement, les mises en œuvre censées les favoriser sont, elles, présentées comme étant à évaluer. La pratique d'évaluation incombe donc aux acteurs locaux, principalement au niveau établissement : « l'organisation de l'enseignement, en référence au plan d'études romand, repose sur […] des relations suivies avec les parents, éléments figurant dans le projet d'établissement. Le projet d'établissement est décliné en objectifs permettant son évaluation »[11].

1.2. **Le niveau établissement**

Une opérationnalisation incarnée des principes

L'objectif d'une meilleure prise en compte des spécificités des contextes d'enseignement adossé aux transformations du système (*Nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire*, REP), entraîne une

11 *Règlement de l'enseignement primaire* (1993).

réappropriation, voire une délégation des relations école-familles au niveau établissement. Les principes énoncés dans les documents officiels sont ici opérationnalisés à travers des instances et incarnés par différents acteurs professionnels, tant dans leurs mandats et fonctions respectifs que dans leurs réalités et réalisations observées.

« Garant d'une communication de qualité entre l'école et les familles »[12], le directeur d'établissement joue un rôle fondamental à travers les différentes facettes de son mandat : responsable local du suivi des élèves, des réflexions et actions menées par l'équipe pédagogique, de la collaboration avec les partenaires. Il est sollicité sur ce sujet aussi bien par sa hiérarchie que par les parents et les enseignants, notamment en cas de situations conflictuelles. Concernant plus spécifiquement le REP, l'éducateur a entre autres pour fonction de faciliter le lien entre l'école et les familles. Il participe à l'appréhension des situations d'élèves et à la communication directe avec les parents. Il intervient à la demande des familles, de l'établissement ou de sa propre initiative[13].

« Lieux d'information, de consultation, de proposition et de délibération », les conseils d'établissement, dans lesquels siègent des représentants de parents, « visent à développer les liens entre l'école, la famille et les communes »[14]. Autre outil de régulation de l'autonomie partielle des établissements, le projet d'établissement traduit les principes généraux des relations école-familles. Cette déclinaison est effectuée par les équipes pédagogiques sous la responsabilité des directeurs. En tant que principal vecteur et outil observable de la mise en œuvre des relations école-familles au niveau établissement, le projet d'établissement mérite une analyse spécifique.

Une mise en œuvre dans les projets d'établissement

Par ses objectifs, sa trame standardisée et sa réalisation, le projet d'établissement prend en compte son environnement (notamment

12 *Directive relations famille-école* (2010).

13 *Le quotidien de l'éducateur dans le réseau d'enseignement prioritaire* (2011).

14 [Page Web]. Accès : http://www.ge.ch/dip/conseils_etablissement/

socio-économique) et propose les relations avec les familles comme objet de bilan et d'action(s). Soulignons que cette thématique est associée, par l'institution, au partenariat interinstitutionnel et rattachée au « fonctionnement de l'établissement ». L'analyse des 16 projets d'établissement du REP montre qu'elle y est systématiquement présente, mais dans des proportions et acceptions très variables selon les établissements. Par exemple, les mots « parents » ou « famille(s) » apparaissent de 6 à 46 fois[15] ; la thématique est toujours déclinée sous la forme d'actions (à « entretenir », « renforcer » ou « poursuivre »), mais aussi traduite en objectif ou objet d'actions indirect ou spécifique. Dans les parties liées à la prospective, lorsqu'elle est choisie comme prioritaire, on note une tendance à la « mise en actions » précises ou ponctuelles, à la délégation aux conseils d'établissement et aux éducateurs, ainsi qu'à la diversification des modalités de rencontres des parents (plus informelles). Globalement, même si les relations écoles-familles font l'objet d'une « attention particulière » (Evalex[16], SRED, 2012) dans les projets d'établissement du REP, peu d'éléments apparaissent sur le face à face enseignant-parents lui-même, forme de rencontres plus traditionnelle qui reste pourtant le principal vecteur de la relation.

Une évaluation collective formalisée et une évaluation individuelle informelle

Deux principales formes d'évaluation des relations école-familles coexistent au niveau de l'établissement. Tout d'abord, la thématique est évaluée au travers des projets d'établissement de manière formalisée et collective. Diverses instances institutionnelles contrôlent et valident leur rédaction (Direction Générale), accompagnent leur

15 Leur fréquence d'apparition moyenne s'élève à 22,3 pour les établissements REP contre 17 pour les établissements non-REP. On note particulièrement une utilisation accrue du terme « famille(s) » (9,9 contre 5,8) : voir Glasman, 1992. Une analyse complémentaire serait nécessaire pour déterminer si cette surreprésentation est liée à l'appartenance au REP ou plus largement à la composition sociale « défavorisée » des établissements.

16 Evaluation externe des projets d'établissement de l'enseignement primaire par le Service de recherche en éducation (SRED).

mise en œuvre (SCoP[17]) et assurent un suivi par une évaluation externe (Evalex). Par ailleurs, les objectifs et actions inscrits dans les projets d'établissement sont voués à être évalués précisément à travers la construction d'indicateurs. Ces derniers, relevant d'une injonction institutionnelle et laissés à l'appréciation des équipes pédagogiques, se traduisent dans des taux de participation, la réalisation effective d'actions ponctuelles, des enquêtes de satisfaction ou encore la création d'outils. Ces modes d'évaluation peuvent être questionnés. En effet, ils contribuent à orienter la manière dont les relations école-familles sont envisagées au niveau établissement vers des actions circonscrites dont les effets sont observables et mesurables à l'échelle du projet (4 ans). L'observation des réunions de conception des projets d'établissement confirme cette tendance :

« *On a besoin d'être dans le concret pour pouvoir fixer des indicateurs* » (un directeur à son équipe)

« *Moi j'enlèverais ce mot* (maximum) *parce que quand on va devoir faire le bilan de ça, le risque c'est qu'on n'ait pas atteint l'objectif* » (réaction d'un enseignant lors de la rédaction du projet d'établissement)

Cette formalisation collective de l'évaluation des relations école-familles (voire des relations elles-mêmes) ne saurait occulter la dimension ordinaire et permanente de l'évaluation individuelle. Celle-ci se constitue à travers le filtre des représentations et le vécu quotidien des acteurs directs de la relation, à savoir les enseignants. Certes, ces évaluations sont informelles (peu objectivées, peu visibles, multiples), mais elles n'en sont pas moins très présentes dans les plis des discours et des pratiques réelles. Elles se construisent subjectivement à travers l'appropriation individuelle de principes politiques, institutionnels, sociétaux, de postures professionnelles (plus ou moins affirmées, stables et partagées), à travers des appréhensions locales (au niveau des établissements, des cycles, des degrés), à travers un sentiment diffus de présence/d'absence des parents au sein de l'école, de leur implication et de ses effets, mais

17 Service de la coordination pédagogique, qui récemment, a été remplacé par le SeFOD, Service formation et développement.

aussi à travers des événements, parfois traumatisants, vécus personnellement ou par des collègues.

« *Ici, les relations avec les parents, c'est très difficile. Ils ne viennent pas.* […] *Moi je n'ai jamais eu de gros problèmes, mais ma collègue, c'est monté jusqu'à la direction générale* » (Enseignante de 7P).

1.3. **Le niveau de l'enseignant**

Le dernier niveau de régulation concerne les enseignants, à savoir les acteurs qui concrétisent les relations école-familles. Il s'agit de comprendre comment ces derniers se saisissent de cette tâche et comment, à leur niveau, ces relations sont évaluées.

Des rencontres réalisées entre contrainte et recherche d'efficacité

Notre propos se focalise dès à présent sur les rencontres qui ont lieu entre l'enseignant et les parents au moment de la signature de l'évaluation trimestrielle de l'élève. Comme nous l'avons vu, ces entretiens individuels (moments de la relation école-familles) font l'objet de textes de loi et de recommandations précises. Se pose alors la question de l'interprétation de ces injonctions officielles par les enseignants et de leur mise en œuvre.

Intégrée au cahier des charges des enseignants, cette tâche est perçue comme étant obligatoire et faisant partie du métier. En ce sens, elle est devenue une activité incontournable, réalisée par l'ensemble des enseignants. Tout en acceptant de rencontrer les parents en face à face (reconnaissant même l'importance de ce contact), les enseignants distinguent les entretiens individuels de leur « cœur de métier ». Cette activité, qui représente un élargissement de leur métier, est questionnée pour plusieurs raisons. Contrairement à la relation pédagogique qui consiste à transmettre des savoirs à un groupe d'élèves, les enseignants estiment bien souvent qu'ils ne sont pas formés pour réaliser des entretiens avec des adultes :

« *Vu qu'il n'y a pas les enfants, c'est une autre relation, on est entre adultes. Quand les enfants ne sont pas là, les parents deviennent plus adultes et nous on reste enseignante* […] *On n'est pas formé à ça* » (Enseignante de 3P)

En conséquence, ces rencontres génèrent de l'appréhension quand il s'agit d'annoncer des difficultés d'apprentissages et la crainte de ne pas réussir à gérer les échanges avec les parents (Bouchard & Kalubi, 2003). De plus, l'efficacité des rencontres de parents sur la réussite des élèves, reconnue par les instances politico-institutionnelles, n'est pas vérifiée par les enseignants. Les entretiens individuels ne génèrent pas véritablement d'effets positifs directement perceptibles sur les apprentissages en classe : « *c'est important de le faire, après ce qu'ils en font à la maison… C'est difficile de voir ce que ça change tout de suite* » (Enseignante de 2P). Par ailleurs, la préparation et la réalisation des rencontres trimestrielles avec chaque parent d'élève sont souvent évoquées comme des activités chronophages.

Quant à la mise en œuvre des entretiens individuels, les observations ont permis de mettre au jour une forme d'adaptation de leur organisation et une certaine standardisation de leur déroulement. Comme vu précédemment, le nombre et la période de ces rencontres sont définis dans les textes de loi ; celles concernant les élèves en difficulté scolaire doivent être plus fréquentes. Or, de nombreux enseignants dérogent à cette règle afin d'éviter toute perception d'un traitement discriminant : tous les parents sont reçus le même nombre de fois (sauf lors d'événements particuliers) pour éviter les questionnements des élèves et parents à ce sujet. Concernant le déroulement des entretiens individuels, deux moments distincts ont été observés : la présentation des résultats scolaires et la proposition d'actions visant à favoriser les apprentissages. Ces deux étapes sont ponctuées d'espaces de parole des parents qu'ils soient esquissés, suscités ou spontanés (Chartier, Rufin & Pelhate, 2014). Cependant, ces régularités du déroulement des entretiens individuels peuvent être déviées par les interventions des parents qui, lorsqu'elles sont inattendues, déstabilisent les enseignants.

Entre évaluation inter-individuelle et auto-évaluation

Contrairement aux composantes des projets d'établissement qui font l'objet d'évaluations formelles, la réalisation des entretiens individuels par les enseignants est évaluée de manière informelle par les acteurs éducatifs de l'établissement et par l'enseignant lui-même.

La principale caractéristique de l'évaluation interne à l'école est de s'effectuer sur un mode inter-individuel, à partir de ce que l'enseignant laisse voir et entendre de ses pratiques au directeur, à ses collègues et aux autres acteurs présents dans l'établissement. Un jugement peut alors être porté sur la pratique de l'enseignant qui oscille entre compréhension des collègues et recherche d'efficacité par le directeur, voire l'éducateur. Ces derniers peuvent participer aux entretiens lorsque l'enseignant risque d'être en difficulté.

« *Le directeur va nous demander si on a proposé le bilan chez le psychologue. Donc on était obligé de le proposer* [...] *Je ne voulais pas ne pas le dire parce qu'après, si on a un entretien avec le directeur pour voir comment les situations des élèves évoluent, je ne peux pas dire que je ne l'ai pas dit parce que je n'avais pas envie de le dire ou parce que la mère n'était pas d'accord* » (Enseignante de 4P)

Les entretiens avec les parents d'élèves sont considérés comme s'étant « bien passés » ou « mal passés » selon des critères établis à partir de leur adéquation aux attentes des enseignants. La présence des parents aux entretiens, leur niveau de participation, la maîtrise du déroulement de l'entretien par l'enseignant, le climat de l'interaction, la décision d'actions à mettre en œuvre, puis plus tard les effets perçus sur les apprentissages des élèves sont autant de points qui modèlent le jugement des enseignants. L'auto-évaluation des entretiens individuels dépend donc des objectifs que l'enseignant leur donne et de sa propre sensibilité aux échanges menés avec les parents.

« *Ce qui m'a gênée c'est l'apathie totale. J'avais envie de la secouer en fait.* […] *On peut expliquer les difficultés et on peut proposer des choses, après, s'ils ne sont pas preneurs, c'est un autre problème. Mais on a au moins quelque chose à leur proposer ! Là je le redis, ce qui pour moi est le pire, c'est quand on n'a rien à expliquer et rien à proposer*. » (Enseignante de 3P)

« *C'est difficile avec l'enfant et avec la famille. On a de très bonnes relations, c'est des parents très polis etc., mais là j'ai vraiment l'impression de ne pas être entendue* […] *Je trouve toujours qu'avec ces parents qui pendant l'entretien disent « oui, oui », mais qu'il n'y a pas… C'est pas une vraie conversation. Au bout d'un moment, quand je dis « si vous avez des questions… » et qu'il n'y a jamais de questions, je me sens prise de court parce qu'on aimerait bien…* » (Enseignante de 4P)

2. Une mise en œuvre de la relation école-familles qui relève d'une hybridation de logiques

2.1. Articulations entre les trois niveaux de régulation

À partir de l'étude descriptive de l'apparition de la thématique des relations école-familles aux trois niveaux de régulation, nous repérons des articulations dans la façon dont elle est pensée et évaluée qui s'expriment sous la forme de transversalités, de congruences, mais aussi de divergences.

Transversalités

Tout d'abord, aux trois niveaux étudiés, on note la transversalité des principes qui sous-tendent le développement des relations école-familles. La grande majorité des acteurs scolaires, au nom de valeurs humanistes mais aussi professionnelles, adhèrent à l'idée de réduire la distance entre l'école et les parents, de favoriser l'implication de ces derniers dans la scolarité de leurs enfants ; les enseignants disent ne pas pouvoir faire sans prendre en compte l'environnement de l'enfant. Étant ancrés dans des valeurs sociétales fortes – telles que l'appréhension d'un individu singulier, pluriel, évolutif (Ehrenberg, 1995 ; Giddens, 1994 ; Martuccelli, 2005) – le questionnement de ces principes apparaît incongru, presque indécent. Ainsi, leur énonciation au niveau politico-institutionnel est déclinée par les deux autres afin d'en assurer l'opérationnalité. Au niveau de l'établissement, ils sont retraduits selon les contextes et intérêts locaux, mis en action et rendus efficaces d'un point de vue organisationnel. Au niveau de

l'enseignant, les entretiens individuels sont organisés en faisant référence à des principes pédagogiques généraux et les enseignants font des ajustements selon le sens particulier qu'ils accordent aux entretiens individuels, en tant qu'outil à mobiliser pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Le niveau de l'enseignant s'avère être le plus complexe, car ce dernier oscille entre la volonté de répondre aux injonctions institutionnelles et la nécessité de s'adapter aux réalités de l'interaction.

Congruences

À première vue, le développement des relations école-familles et celui, simultané, de l'évaluation comme outil de régulation de l'action éducative, semblent relever de philosophies politiques bien distinctes, voire opposées. Le premier renvoie à un processus qualitatif touchant à l'humain, celui de la relation, dont la valeur ne peut être mesurée que subjectivement. Il s'inscrit dans une temporalité longue (laisser le temps aux personnes de bâtir la relation) et vise un effet indirect partant du postulat qu'améliorer ce qui constitue l'environnement de l'élève favorise sa réussite scolaire. Le deuxième fait référence à une activité de rationalisation quantitative, renvoyant à un mode de gestion, impliquant une objectivation d'actions spécifiques. Il s'inscrit dans une temporalité courte ou moyenne et vise un effet mécanique : l'optimisation de chacune des mises en œuvre (maximiser le nombre de participants ou le taux de satisfaction à un événement par exemple) contribue à l'amélioration de l'efficacité globale. Toutefois, une certaine congruence s'observe dans leurs mises en œuvre : les relations avec les familles sont acceptées comme étant à développer pour rendre le système plus efficace (objectif difficile à critiquer) et le pilotage par les résultats pénètre insidieusement la sphère scolaire jusque dans les rencontres de parents. Alors que l'évaluation formelle des relations école-familles s'effectue au niveau de l'établissement, une recherche d'efficacité à travers la relation aux parents se répand parmi les enseignants. Il en est de même concernant la notion de partenariat (en général), qui, au-delà d'un principe de collaboration, devient un moyen de régulation de l'action publique, un outil d'efficacité, voire d'efficience.

Une autre congruence renvoie aux récentes transformations du métier enseignant. Elle s'opère entre la diversification des tâches à réaliser, à savoir le développement d'un aspect relationnel avec les usagers (Bonny & Demailly, 2012), ici les parents d'élèves, et le sentiment d'un manque de formation dont témoignent les enseignants pour les réaliser. Ils sont alors tentés de trouver appui dans les recommandations formulées au niveau institutionnel (standardisation des rencontres), ou à travers les actions du projet d'établissement, pourtant peu habilitantes en matière de gestion des interactions (supra). Ce qui doit être fait est discuté, comment le faire n'est pas détaillé, le vécu des enseignants est ignoré.

Divergences

Un premier niveau de divergence se retrouve tout au long de l'échelle décisionnelle. Il prend place entre les principes prônant le partenariat avec les familles (niveau politico-institutionnel) et leur mise en œuvre (niveau établissement et enseignant) règlementée, opérationnalisée, formalisée et évaluée. Si nous avons vu que ces déclinaisons étaient cohérentes, elles n'en demeurent pas moins contradictoires avec le principe de base lui-même. Le partenariat est principalement conçu par les acteurs de l'institution scolaire sous la forme d'actions menées par l'école vers les familles (l'école fait venir les parents), alors que dans une relation particulière, les responsabilités vis-à-vis de la qualité et de l'efficacité de la relation tendent à être partagées, notamment en cas de difficultés[18]. Le partenariat est alors exprimé en termes d'obligations envers les acteurs (familiaux et scolaires) et par l'encadrement de leur rôle. Enfin, il se concrétise dans un cadre formel (obligatoire, prescrit) qui correspond peu aux valeurs du partenariat basées sur la réciprocité (Honneth, 2000 ; Payet, 2008 ; Sennett, 2003).

De plus, aux niveaux institutionnel et établissement, le partenariat est appréhendé de manière globale et indifférenciée, traitant ensemble

18 Les acteurs scolaires parlent de relation « famille-école », renvoyant ainsi aux droits de la famille d'être informée de la scolarité des élèves mais accentuant également sa responsabilité dans la relation.

partenariat avec les familles et partenariat interinstitutionnel. Cette tendance ne se retrouve pas chez les enseignants, pour qui ces deux types de partenaires renvoient à deux champs d'activités et deux types de prise en charge de l'élève clairement distincts. Aussi, l'injonction à impliquer les parents dans les apprentissages de leurs enfants est formulée alors que les enseignements sont principalement considérés comme étant le fait des professionnels. En entretien individuel, ces deux aspects peuvent générer un jugement des pratiques et compétences éducatives des parents, évaluées à partir du filtre professionnel de l'enseignant. La pertinence de ce que disent les parents tend à être mesurée à l'aune de leur réappropriation possible par l'enseignant (dans la classe ou la rencontre). Par ailleurs, cette formalisation rigidifie l'appréhension des relations, tend à généraliser la question du partenariat (le parent devient un partenaire parmi d'autres) et réduit sa portée à travers une considération unilatérale.

Cette analyse des articulations fait émerger des enjeux divers dans lesquels la relation école-familles est étreinte, entre une grande cohérence et d'importantes contradictions. Ces ambivalences et tensions sont principalement éprouvées par les enseignants, dans leurs représentations et leurs pratiques.

2.2. Une hybridation de logiques

Les transversalités, congruences et divergences mentionnées produisent des effets sur lesquels il convient de s'attarder. En effet, des tensions dans la réalisation des entretiens trimestriels témoignent d'une hybridation de logiques (Laforgue, 2009) entre la manière dont elles sont pensées et leur mise en œuvre au cours des rencontres avec les parents.

Logiques collective / individuelle

La première forme d'hybridation des logiques concerne le décalage entre des relations école-familles pensées sur un mode collectif, alors qu'elles sont principalement vécues en face à face. On voit apparaître une distinction entre la relation école-familles et la relation enseignant-parents. La première, qui concerne le groupe de professionnels d'une

école, est travaillée collectivement dans le cadre des projets d'établissement et les critères de son évaluation sont définis : par exemple, un repas est organisé et on compte les parents présents. Par contre, la seconde peut être évoquée afin d'en déterminer l'organisation au sein de l'école, mais le comment faire n'est jamais débattu. Les rencontres individuelles peuvent être gérées de manière homogène pour toutes les classes, notamment la prise de rendez-vous avec les parents, mais en aucun cas les manières de recevoir, de mener l'entretien ou de l'évaluer ne sont concertées. Nous touchons là à la dimension solitaire du métier enseignant : la réalité de l'interaction avec les élèves ou avec les parents ne fait pas l'objet de préparation collective (Roger et al., 2007).

Logiques d'efficacité « par » / « pour » la relation

L'efficacité de la relation avec les parents est un présupposé de sa mise à l'agenda des politiques éducatives : le développement des liens entre l'école et les familles favorise la réussite scolaire. Le rapprochement entre les parents et les enseignants est pensé comme étant utile en soi et les échanges d'informations sont censés créer un sens partagé de la scolarité entre l'école et la famille (Kalubi & Lesieux, 2006). De plus, le fait d'appréhender les parents d'élèves en tant que partenaires devrait induire une co-définition de la situation scolaire des élèves et des actions à mettre en œuvre. Or, au cours des entretiens enseignant-parents une autre logique est à l'œuvre, beaucoup plus pragmatique. Ils doivent aboutir au maintien ou à la transformation des actions permettant de lutter contre la difficulté scolaire. L'objectif officiel de transmission d'informations est alors complété par la proposition d'actions adaptées aux besoins supposés de l'élève. La recherche d'efficacité amène les enseignants, en amont de la rencontre, à établir un jugement scolaire sur l'élève et à envisager des solutions. La co-définition du partenariat avec les parents est alors empêchée. Leur avis sur la situation scolaire de l'enfant et leurs propres projets éducatifs sont en effet redoutés, puisque potentiellement, ils peuvent devenir un obstacle à ceux pré-établis par l'enseignant.

Logiques de partenariat interinstitutionnel / avec les familles

L'injonction à développer le partenariat est double et consiste pour les enseignants à prendre en compte l'action éducative des parents et celle d'autres professionnels issus d'institutions socio-médico-pédagogiques, la première étant déjà là et la seconde à activer pour répondre aux difficultés de l'élève. Ces deux formes de partenariat sont conçues comme un tout, sans privilégier l'une ou l'autre. Or, dans la pratique, il en est différemment : une croyance (parfois aveugle) dans les partenaires professionnels est observée, alors que les pratiques familiales font l'objet de suspicion. D'un côté, la confiance dans des savoirs et des compétences de professionnels s'opère, même si une amélioration de la situation scolaire de l'élève n'est pas forcément perçue. De l'autre, la méfiance envers les parents est latente et le moindre signe de difficulté de l'élève à apprendre ou à endosser son « métier d'élève » l'active. En conséquence, le partenariat interinstitutionnel est privilégié et semble être l'action centrale à mener. Le partenariat avec les familles est souvent réduit à obtenir les autorisations nécessaires pour mettre en place ce partenariat interinstitutionnel et, aussi, à inciter les parents à réaliser des actions éducatives qui stimulent leur enfant (Payet & Giuliani, 2014).

Conclusion

L'étude de la thématique des relations école-familles au sein d'un contexte spécifique qui lui accorde une place importante, celui de l'enseignement prioritaire genevois, rend possible sa description et son analyse tout au long de l'échelle décisionnelle. La distinction de trois niveaux de régulation nous permet de resituer la manière dont elle est pensée et évaluée dans un contexte particulier (un contexte politico-institutionnel qui donne une place importante aux établissements), tout en considérant sa mise en pratique effective (par les enseignants dans les entretiens individuels avec les parents). Ainsi, les tensions éprouvées par les enseignants (perçues dans leurs pratiques et leurs discours) prennent sens dans cette perspective d'appréhension globale. Les articulations repérées à partir des trois niveaux de régulation font apparaître un chevauchement de logiques diverses : une relation pensée collectivement et des entretiens mis en

œuvre individuellement, une recherche d'efficacité par ou pour la relation, un partenariat interinstitutionnel et/ou avec les familles. La mise en œuvre croissante de l'évaluation dans la sphère scolaire génère une instrumentalisation du développement des relations école-familles qui brouille le sens qui y est accordé. Pour autant, les différentes formes d'hybridation de logiques dénotent d'un tissage fin et complexe constitué de réinterprétations et réappropriations partielles d'éléments issus des niveaux « supérieurs » (politico-institutionnel et établissement), mais aussi d'ajustements et de jonglage permettant de faire face aux injonctions, aux opinions, aux situations, en d'autres termes d'agir (Payet et al., 2011), dans une certaine cohérence et malgré les contradictions. Ainsi, les tensions vécues par les enseignants dans la réalisation des entretiens individuels résultent de transversalités (dans les principes reposants sur des valeurs et des considérations partagées d'un point de vue sociétal), de congruences (entre les politiques d'économie-gestion, des politiques de cohésion sociale, des politiques sociales et familiales qui pénètrent la sphère scolaire, notamment par le biais de modes d'action particuliers) et de divergences (entre des logiques d'action issues des différents niveaux de régulation). Il leur incombe *in fine* de « faire avec » des principes, des cultures, des modes d'actions, des mises en œuvre et des pratiques contradictoires pour se « bricoler » une posture professionnelle sur un segment de leur activité pour lequel ils se sentent peu légitimes.

Références bibliographiques

BARRERE, A. (2011). Les contradictions organisationnelles de l'évaluation. L'expérience des chefs d'établissement français. *Raisons éducatives, 15*, 125-141.

BONNY, Y., & DEMAILLY, L. (Dir.). (2012). *L'institution plurielle.* Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

BOUCHARD, J.-M., & KALUBI, J.-C. (2003). Les difficultés de communication entre intervenants et parents d'enfants vivant avec des incapacités. *Éducation et francophonie, 31*, 108-129.

CATTONAR, B., & LESSARD, C. (2011). Développement de l'évaluation externe et restructuration du métier de directeur d'établissement scolaire au Canada. *Raisons éducatives, 15*, 143-163.

CHARTIER, M., & PAYET, J.-P. (2014). « Comment ça se passe à la maison ? » Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents, *Revue française de pédagogie*, *187*, 23-34.

CHARTIER, M., RUFIN, D., & PELHATE, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Éducation et Sociétés, 34*, 39-57.

DEMAILLY, L. (2003). L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. *Revue Française de Pédagogie, 142*, 115-129.

DEROUET, J.-L. (2014). Le développement des politiques de leadership éducatif en Europe : la question de la coordination de l'action. In Derouet, J.-L, & Normand, R. (Eds.). *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes*. Louvain la Neuve : Academia l'Harmattan

DUTERCQ, Y., & VAN ZANTEN, A. (2001). Présentation. L'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation, *Éducation et Sociétés, 8*, 5-10.

EHRENBERG, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Lévy.

FELOUZIS, G., & HANHART, S. (2011). Politiques éducatives et évaluation : nouvelles tendances, nouveaux acteurs. *Raisons éducatives, 15*, 7-31.

GIDDENS, A. (1994). (1ère éd. : 1990). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.

GIULIANI, F. (2012). La valeur des mauvais parents. Bien faire institutionnel, dépréciation sociale et reconnaissance locale. In Bonny, Y., & Demailly, L. (Eds.), *L'institution plurielle* (pp. 83-103). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

GLASMAN, D. (1992). « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique. *Revue Française de Pédagogie, 100*, 19-33.

HONNETH, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.

KALUBI, J.-C., & LESIEUX, E. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*, 567-591.

LAFORGUE, D. (2009). Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines : Pluralité, hybridation et fragmentation du travail institutionnel. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie [En ligne],* URL : http://socio-logos.revues.org/2317.

LORCERIE, F., (1998). La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique. *Ville-Ecole-Intégration, 114*, 1-8.

MACKIEWICZ, M.-P. (2010). Opposition à la figure du parent et identité enseignante. *VEI Diversité, 163*, 22-31.

MALET, R. (2009). Former, réformer, transformer la main d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Éducation et Sociétés, 23*, 91-122.

MAROY, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement ? *Sociologie et Sociétés, 40*, 31-54.

MAROY, C., & MANGEZ, C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme politique et médiation des experts. *Raisons éducatives, 15*, 53-75.

MARTUCCELLI, D. (2005). Les trois voies de l'individu sociologique. *EspacesTemps.net Revue indisciplinaire de sciences sociales*, *[En ligne],* URL :http://www.espacestemps.net/articles/les-trois-voies-de-lrsquoindividu-sociologique/

MONCEAU, G. (2009). L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie, 7*, 51-165.

MONS, N., & CRAHAY, M. (2011). L'évaluation des performances scolaires des élèves : un instrument d'évaluation des politiques éducatives. *Raisons éducatives, 15*, 77-98.

NORMAND, R., & DEROUET, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie, 174*, 5-20.

PAYET, J.-P., & BATTEGAY A. (Eds.) (2008). *La reconnaissance à l'épreuve : explorations socio-anthropologiques.* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

PAYET, J.-P., SANCHEZ-MAZAS, M., GIULIANI, F., & FERNANDEZ, R. (2011). L'agir scolaire entre régulation et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Éducation et Sociétés, 27*, 23-37.

PAYET, J.-P., & GIULIANI, F. (2014). La relation école - familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés, 34*, 55-70.

PERIER, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

PERIER, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

ROGER, J.-L., RUELLAND, D., & CLOT, Y. (2007). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Education et sociétés, 19*, 133-146.

SENNETT, R. (2003). *Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*. Paris : Albin Michel.

SOLAUX, G., HUGUENIN, J.-M., PAYET, J.-P., & RAMIREZ, J. (2011). Évaluation, concertation, décision : quelle régulation pour le système éducatif ? Le cas de l'enseignement primaire genevois. *Raisons éducatives, 15*, 165-184.

TARDIF, M., & LEVASSEUR, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective américaine.* Paris, PUF.

VAN ZANTEN, A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.