

« Comment ça se passe à la maison ? » Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents

"How are things at home?" Dealing with family life in parent-teacher interviews

Marie Chartier et Jean-Paul Payet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4462>

DOI : [10.4000/rfp.4462](https://doi.org/10.4000/rfp.4462)

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2014

Pagination : 23-34

ISBN : 978-2-84788-674-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

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* [En ligne], 187 | avril-mai-juin 2014, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 16 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4462> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4462>

« Comment ça se passe à la maison ? » Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents

Marie Chartier et Jean-Paul Payet

S'appuyant sur une enquête ethnographique en contexte d'éducation prioritaire, cet article décrit et analyse ce que les entretiens individuels entre les enseignants et les parents font au métier enseignant, plus précisément lorsque, en cas de difficulté scolaire, le versant éducatif familial est questionné. Cette tâche relationnelle s'inscrit à l'intersection des deux volets du partenariat, avec les usagers et avec les professionnels des institutions médico-psychologiques et socio-éducatives. Elle rend compte de la transformation du métier enseignant qui inclut désormais une forme de travail collectif et en partie public. Les hésitations, tâtonnements, dilemmes, contradictions dans la communication avec les parents lors de ces entretiens individuels traduisent les troubles de rôle que l'enseignant éprouve dès lors que l'entrée dans la sphère familiale privée le place dans une tension entre compréhension et intrusion, entre échange et production du consentement.

Mots-clés (TESE) : relation parents-école, profession d'enseignant, partenaires en éducation, éducation par la famille, zone d'éducation prioritaire.

Le métier enseignant a longtemps pu s'incarner dans un travail à la fois solitaire et privé. Le territoire de la classe condensait la quasi-totalité de l'activité du maître, à l'abri des regards indiscrets des parents et même des collègues, ne s'ouvrant qu'exceptionnellement et de manière très formalisée au regard de la hiérarchie. C'est bien ce double caractère solitaire et privé de son travail que les récentes décennies ont altéré à travers une série d'évolutions en partie distinctes et en partie convergentes. Ce sont les usagers et les institutions qui ont imposé au travail enseignant son ouverture, les intérêts des uns – droit à l'information, droit à la participation – se combinant aux logiques des autres – efficacité et contrôle. L'aspect soli-

taire et privé du travail enseignant, au sens où ses activités se déroulent principalement dans le cadre de la classe, est dorénavant complété (et modifié) par une forme de travail collectif et en partie public, au sens où il lui faut se coordonner avec d'autres acteurs dans et hors de l'établissement scolaire (Cattonar & Maroy, 2000). Au-delà de l'équipe enseignante, ces nouvelles tâches sont décrites sous le label de « partenariat » : les enseignants doivent simultanément développer des relations de partenariat interinstitutionnel (auprès des travailleurs sociaux, orthophonistes, psychomotriciens, psychologues et autres professionnels des secteurs médico-psychologique et socio-éducatif) et des relations de

partenariat avec les usagers, soit les parents de leurs élèves. Au sein de territoires relevant d'une politique d'éducation prioritaire, cette double injonction se renforce dans une rhétorique sur la lutte contre l'échec scolaire. Il devient clair que l'enseignant ne peut et ne doit plus agir seul, qu'il lui faut *mobiliser* différents acteurs pour résoudre les difficultés rencontrées par ses élèves. Il doit agir avec les parents et en lien avec les professionnels du champ éducatif. La relation entre l'école et la famille est désormais placée sous le principe de la responsabilité partagée. L'enseignant et les parents doivent «travailler ensemble», «dans le même sens», «dans l'intérêt et pour le bien de l'enfant» et se transmettre des informations nécessaires à la meilleure collaboration possible.

Mais, au-delà du vocabulaire politique et institutionnel, quelles formes concrètes prend ce travail commun ? Quels en sont les scènes, les acteurs directs et indirects ? Quels en sont les épreuves, les dilemmes, les ressources ? Quels en sont les conditions de réalisation et les effets pratiques sur le métier enseignant ? Le présent article entend étudier l'une des scènes de la «collaboration» – les entretiens individuels – entre l'enseignant et les parents de ses élèves, dans un contexte d'éducation prioritaire. Le déroulement pratique de ces entretiens constitue un objet très rarement exploré par la recherche en éducation, alors même que les relations entre enseignants et parents des milieux populaires ont été abondamment étudiées sous l'angle des représentations réciproques¹. Étudier les pratiques concrètes à travers leur observation directe constitue le cadre épistémologique, théorique et méthodologique de la présente analyse. Elle rend compte d'une recherche réalisée dans des établissements scolaires situés dans des territoires sociaux à risques, selon une démarche ethnographique². Trois établissements de niveau primaire du Réseau d'enseignement prioritaire (REP) du canton de Genève³ ont été étudiés pendant deux années scolaires pour comprendre la mise en œuvre concrète de l'objectif institutionnel de rapprochement entre l'école et les familles dans un dispositif mobilisant fortement à la fois les parents et les institutions et les professionnels du champ médico-psychologique et socio-éducatif. Le protocole d'observation mobilisé se compose d'observations de la situation et d'entretiens dits «post-observation» sur la rencontre venant de se terminer (Gumperz, Jupp & Roberts, 1979). Le présent article s'appuie sur un corpus d'observations des entretiens individuels entre enseignant et parents d'élève (n = 164) ainsi que d'entretiens de recherche menés avec les enseignants⁴ (n = 37) afin de recueillir leur vécu de ces rencontres avec les parents⁵.

Ces entretiens individuels⁶ sont réglementés institutionnellement⁷ et peuvent aussi bien être tenus à la demande de l'enseignant que des parents. Les entretiens étudiés ici ont tous pour caractéristiques d'être organisés au sein de l'école, tenus chaque trimestre et conçus dans le but de communiquer les résultats du travail effectué en classe par l'élève. En cas de difficultés scolaires avérées, ils prennent une tournure particulière et sont alors particulièrement redoutés par les enseignants, pour qui il s'agit à la fois d'annoncer une «mauvaise nouvelle» et de tenter de convaincre les parents d'une prise en charge par des spécialistes. Notre enquête montre en effet de façon récurrente que les enseignants se saisissent de l'entretien individuel avec les parents pour construire une attribution externe des causes de la difficulté scolaire. Au cours de l'échange, ils cherchent des informations qui expliqueraient à *leurs yeux* la situation scolaire de l'élève, dans les histoires familiales, dans les conditions et les modes de vie familiaux, ou plus directement dans le «travail scolaire» des parents. Ce qui se passe à la maison devient alors l'objet de questionnements, de négociations, de conseils, voire d'injonctions selon les normes de la bonne éducation admises au sein de l'institution scolaire. Les carences repérées dans le travail éducatif des parents permettent à l'enseignant de diriger ceux-ci vers une prise en charge externe. Mais des parents peuvent résister aux mesures imaginées de manière unilatérale par l'enseignant ; de même, des enseignants peuvent être ouverts à des solutions discutées en situation, avec les parents. Ces entretiens individuels constituent ainsi un des rares moments où le partage et la division du travail éducatif entre l'enseignant et les parents sont verbalisés, où les enseignants sont contraints à penser le continuum scolaire entre la classe et la maison et à le mobiliser (Tardif & Levasseur, 2010, p. 7), où s'expérimente en situation, entre l'école et la famille, la construction d'un monde commun (Payet & Giuliani, 2014).

Cet article s'intéresse aux enjeux propres à l'entretien individuel enseignant-parents replacé dans le cadre politique et institutionnel du partenariat en zone d'éducation prioritaire, et l'analyse s'attache à faire émerger les dynamiques typiques de ces échanges plus que les caractéristiques sociales des acteurs en présence. Le déroulement des entretiens autour du thème de l'éducation familiale est traité ici sous l'angle de sa description *in situ* – comment les acteurs en présence questionnent-ils et évoquent-ils le sujet ? – et de son interprétation plus globale – qu'est-ce que l'entrée dans le versant familial de l'éducation fait au métier enseignant ? Plusieurs aspects de la production et de l'usage d'informations privées et de ses effets seront étudiés. Dans un premier temps, nous

distinguerons les thèmes abordés dans l'entretien selon qui les énonce, de l'enseignant ou/et des parents, et selon le caractère plus ou moins privé des informations échangées. Dans un second temps, nous nous intéresserons aux formes communicationnelles avec lesquelles les enseignants questionnent les parents ou reçoivent des informations de la part de ceux-ci. Enfin, dans un troisième temps, les «troubles de rôle» opérés chez les enseignants, du fait même du registre des informations qu'ils recueillent et qu'ils mobilisent dans l'entretien, seront analysés afin de cerner en quoi la prise en compte de l'action éducative des parents par l'enseignant constitue une évolution du métier enseignant.

LES ÉCHANGES SUR «CE QUI SE PASSE À LA MAISON» : UNE INTRUSION RELATIVE

Dans le déroulement typique d'un entretien, la présentation des résultats scolaires faite par l'enseignant concerne tout d'abord l'élève et ses activités réalisées en classe, puis glisse vers des propos qui concernent plutôt l'enfant et ce qu'il fait en dehors de l'école. Dès lors que l'enseignant évoque et questionne le versant familial de l'éducation, une ambiguïté opère. «Ce qui se passe à la maison» apparaît *a priori* comme le complément logique des activités menées dans la classe, mais la question dessine dans le même temps un élément potentiel d'explication des difficultés scolaires de l'élève. La recherche d'informations sur des pratiques perçues comme susceptibles d'avoir un impact sur le comportement et les résultats scolaires des élèves inscrit potentiellement l'échange dans le registre de l'intrusion et de l'imputation (implicite) de causalité. Chercher à savoir et à mettre en évidence «comment ça se passe à la maison», c'est souvent pour l'enseignant expliquer les raisons de ce qui se passe (mal) en classe.

Les thèmes balisés : sommeil, jeux vidéo, langue parlée à la maison...

Les enseignants s'intéressent donc au mode de vie des familles. Ils questionnent les parents au sujet du sommeil de leur enfant, de ses loisirs, de l'alimentation, de l'habillement, et abordent aussi des thèmes impliquant plus largement la famille, comme celui des conditions de logement influençant par exemple la possibilité pour l'enfant de faire ses devoirs dans le calme ou celui des horaires de travail des parents pouvant avoir un lien avec les arrivées tardives de l'élève le matin à l'école. Les demandes

les plus courantes sont celles qui portent sur les deux premiers thèmes : «il dort bien?», «il se couche tard?», «il fait encore la sieste à la maison?» (pour les plus petits), «qu'est-ce qu'il fait à la maison? à quoi il joue?», «il joue aux jeux vidéo?». Il est intéressant de souligner que les enseignants se focalisent sur des sujets reconnus par l'institution comme centraux dans l'éducation des enfants. Dans des documents officiels tels que «Rôle des parents» et «Mémento à destination des parents et de leurs enfants»⁸, des mentions très précises de conseils éducatifs et de dispositions favorisant les apprentissages des enfants sont formulées. L'identification de dysfonctionnements dans l'éducation familiale autour de thèmes tels que le sommeil, l'hygiène, l'usage des écrans constitue des explications toutes faites à la difficulté scolaire. Dans le même ordre d'idées, la langue d'usage revient de manière systématique dans les entretiens avec des parents étrangers – «vous lui parlez en quelle langue à la maison?», «vous lui lisez des histoires en portugais?» – dès lors que des difficultés d'apprentissage du français sont repérées chez l'élève⁹. Ces différents thèmes balisent les possibilités d'explications des enseignants et sont mobilisés pendant les rencontres avec les parents, quand de tels problèmes sont suspectés d'être à l'œuvre dans la sphère familiale. Loin d'être le signe d'une simple intégration des principes institutionnels, ces balises sont plutôt à considérer comme un appui pour réaliser les rencontres avec les parents. En effet, elles ont pour effet de rendre l'intrusion des enseignants dans la vie privée des familles légitime, et donc de faciliter leur questionnement, comme le verbalise cette enseignante :

À mon avis, tout ce qui se passe à la maison ne me regarde pas concrètement, à part ce qui peut avoir une influence sur le travail scolaire, sur l'attitude en classe, sur le rôle d'élève en fait. Pour moi, je vois que Yanis, il est fatigué, pour moi y a un problème au niveau des heures de sommeil. Je vois qu'il est pas toujours très concentré, alors on peut aussi aller chercher ce qui se passe à la maison, qui peut le distraire et je pense que là, les jeux vidéo peuvent avoir un rôle là-dessus (entretien de recherche avec une enseignante de 7P¹⁰).

Ne pas faire l'«école à la maison»...

Si les échanges sur ce qui se passe à la maison ne se cantonnent cependant pas à ces thèmes balisés au cours des entretiens individuels, c'est que la question est également investie par les parents. Des récits sur la manière de s'y prendre pour «faire les devoirs» sont courants. Des parents témoignent de leurs pratiques et sont demandeurs d'idées pour faire travailler leur enfant. Des

enseignantes répondent de se cantonner aux devoirs donnés, aux notions abordées en classe et tentent alors de faire comprendre de « ne pas faire l'école à la maison » :

Enseignante : En ce moment, on fait les additions mais il fait des multiplications. Alors si vous le faites travailler à la maison, il faudrait refaire le travail de l'école, pas les multiplications (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 5P).

Enseignante : À la maison, faudra s'entraîner. Si vous voulez du travail en plus, je peux vous en donner, vous êtes d'accord ? Faut qu'elle s'entraîne, faut s'entraîner et ça ira... Faut bien, bien s'entraîner.

Mère : Mais ils calculent dans la tête ? Comment ils font ?

Enseignante : Non, non, par écrit pour le faire dans la tête après. (À l'élève) Je te donnerai des feuilles de calcul que tu pourras faire. Tu feras avec maman ou avec ton grand frère si maman n'a pas le temps (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 4P).

Le domaine de l'apprentissage dans le cadre familial est l'occasion de conseils donnés par les enseignants, notamment pour les jeunes enfants, concernant des jeux éducatifs qui peuvent être faits à la maison. Dans ces moments-là, l'enseignante présente un jeu et poursuit en faisant la démonstration de ses vertus éducatives. Le caractère ludique peut, pour certains parents, décrédibiliser une activité ou un jeu éducatif : on voit alors des enseignants prendre le temps de montrer que jouer peut aider les enfants dans leurs activités de classe.

Enseignante : (À l'élève) Tu vois, il faut manipuler les pièces et trouver le bon sens. (Aux parents) Quand ils ont fait le poisson, c'était le casse-tête. Si jamais, vous connaissez le Tangram ? (L'enseignante va chercher le jeu) Pour Noël ou comme ça...

Père : Effectivement, là on a un peu le temps, donc on pourrait travailler sur ça.

Enseignante : (Elle montre le jeu) C'est la même chose que l'exercice qu'on fait, mais y a 7 pièces.

Père : Pour qu'elle soit un peu patiente. Oh oui, on va essayer de trouver ça. Super ! (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 3P).

Les enseignants s'autorisent à dire comment s'y prendre, comment mener des activités à réaliser en dehors de leur propre domaine d'action. On pourrait penser que cette intrusion menace l'objectif de la construction de la confiance avec les parents. Néanmoins, elle répond à une demande de conseils de la part de certains d'entre eux. Il s'agit donc plutôt d'une intrusion consentie par les parents, même si cela ne suffit pas à dissiper le malaise des enseignants. Une enseignante témoigne à ce sujet :

Comme s'il fallait qu'on leur montre comment faire, j'avais l'impression. Et je veux pas... Et je trouve pas que c'est à moi de dire ça. Et j'y allais vraiment avec des pincettes parce que je voulais pas du tout la blesser ou qu'elle se sente mal à l'aise, ou jugée. Voilà, je ne voulais pas la juger... mais quand même un peu la responsabiliser (rires). C'est un peu bizarre ce rôle. Parce que je veux... normalement, j'essaie de ne pas intervenir par rapport à ce qui se passe à la maison. Je veux dire, je demande des détails, mais je trouve pas que c'est... que je m'introduis trop dans leur... vie privée... ou peut-être que oui, j'en sais rien. Mais ouais, je me suis sentie pas très à l'aise par rapport à ça. De devoir lui dire ce qu'elle pourrait faire (entretien de recherche avec une enseignante de 1P).

L'intimité familiale exposée par les parents

L'observation des rencontres enseignant-parents a révélé un autre thème de questionnement autour de la sphère familiale qui, cette fois-ci, est mentionné par les parents eux-mêmes, en réaction aux propos de l'enseignant. Ils s'écartent du registre mobilisé par ce dernier et livrent alors leur propre vision du travail scolaire : les parents font aussi des constats sur le niveau scolaire de leur enfant, ils ont aussi des explications sur les difficultés scolaires et ils mettent aussi en place des actions éducatives. Les rencontres individuelles constituent des moments d'exposition de soi et de la famille, au sens où les parents évoquent leur engagement ou leur désengagement vis-à-vis du travail scolaire de leur enfant. Les parents citent les activités « scolaires » qu'ils réalisent avec leur enfant, notamment les devoirs, et aussi des activités éducatives ou des jeux. Ils n'hésitent pas à mentionner leurs inquiétudes, leurs difficultés, tout en s'efforçant de contrôler leur image de parents d'élève. Des parents se livrent :

Père : J'ai pas eu trop de temps à consacrer au premier trimestre, mais là oui.

Mère : Tout ce qu'elle fait, c'est à l'école.

Père : Oui mais apparemment ça s'est pas senti. Nous on a cru, comme elle travaillait toute seule, qu'elle avait tendance à jouer. Les devoirs c'est passé de 2 h à une demi-heure. Mais on l'a pas laissée tomber (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 3P).

Mère : L'année passée on le faisait travailler, mais là on a un peu relâché. On fait toujours du bricolage avec lui, des choses comme ça (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 1P).

Ils s'exposent aussi au jugement de l'enseignant quand ils évoquent les principes éducatifs et les punitions appliqués au sein de la famille. L'éducation et l'instruction de

leur enfant étant au cœur des échanges avec l'enseignant, les parents en viennent naturellement à parler de ce qu'ils font en la matière, au risque que cela puisse être perçu comme de mauvaises pratiques au regard des normes éducatives en vigueur :

Mère : On lui a dit les hommes pleurent pas. C'est les femmes qui pleurent, pas les hommes. Les hommes ça doit être fort! (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 7P).

Mère : Elle sait qu'elle doit se mettre au travail. Elle a été privée plusieurs fois de danse, la prochaine fois c'est l'anniversaire... (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 4P).

Mère : J'en pouvais plus, je lui ai mis une claque! (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 3P).

Les parents livrent parfois des informations au sujet de la vie familiale porteuses d'un caractère privé plus important, ne faisant pas référence à un aspect purement scolaire ou éducatif. De nombreux enseignants les considèrent comme hors de propos. Bien que déconnectées de pratiques et de discours éducatifs, ces informations sont généralement livrées par les parents comme des explications aux comportements ou aux résultats scolaires de leur enfant. Elles consistent en une interprétation contextualisée de la difficulté scolaire, à partir de la connaissance du vécu familial de leur enfant (Morel, 2012). Le premier registre d'explications porte sur des problèmes concernant le couple : divorce, absence du père, disputes entre ex-conjoints, etc., sont autant de sujets cités. Les relations problématiques entre le père et la mère sont mobilisées pour expliquer certaines difficultés de l'élève soulignées par l'enseignant, comme un comportement agressif ou perturbateur, un manque d'attention, des difficultés à se concentrer :

Mère : Pour lui c'est difficile : il a grandi avec moi et il est fils unique (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 2P).

Mère : Marcel n'est pas heureux... J'ai perdu beaucoup de choses dans ma vie et... C'est ça la raison. Son papa se venge sur moi. C'est soit quitter les enfants, soit rester ici avec tous les problèmes... Marcel est sensible parce que sa maman est sensible... Voilà c'est ça en fait! (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 5P).

Le second registre d'explications concerne les relations avec les autres membres de la famille, notamment au sein de la fratrie. Ici, il est moins fait référence à des impacts psychologiques sur l'enfant qu'à des aspects pratiques ou concrets de ces relations qui auraient des conséquences dans l'espace de l'école et de la classe. Des

parents mobilisent notamment ce registre pour expliquer des arrivées en retard à l'école, des difficultés à faire les devoirs ou des problèmes de comportement avec les autres enfants :

Mère : Aussi, ce qu'il y a, c'est qu'il y a son frère et sa sœur le matin... c'est pas facile... (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 6P).

Mère : Et vous pouvez noter aussi que le petit frère de Victor a ce qu'ils appellent des troubles envahissants du développement. Il a 4 ans Sacha. Il a un retard important du développement, ça peut s'apparenter à de l'autisme [...].

Enseignante : Et ça se passe comment entre les deux ?

Mère : C'est difficile pour Victor, car son petit frère peut être très énervant et puis c'est difficile pour jouer, tout ça... (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 1P).

Parmi les différents types d'informations échangées entre l'enseignant et les parents sur ce qui se passe à la maison – celles qui sont en lien avec la chose scolaire (le niveau scolaire de l'enfant/élève vu par les parents, le travail fait à l'école raconté par l'enfant), les activités scolaires faites dans le cadre familial (les devoirs et la lecture¹¹ à la maison), les pratiques éducatives au sein de la famille (la discipline, le cadre, les punitions, la stimulation, les jeux éducatifs) et, enfin, des renseignements sur la sphère familiale (relations de couple, les frères et sœurs, le mode de vie) –, nos observations montrent que les parents livrent des données beaucoup plus privées que celles demandées par les enseignants, lesquels préfèrent se cantonner à des questions dont l'aspect éducatif devrait être partagé avec les parents. La posture intrusive de l'enseignant dans la recherche d'informations est donc à relativiser, tout comme celle concernant l'émission de conseils éducatifs. Il apparaît que les enseignants s'invitent dans la sphère familiale pour donner leur avis sur les pratiques éducatives des parents, mais aussi pour les aider à devenir de « bons parents ». Par ailleurs, il se trouve que des parents évoquent leurs propres incertitudes, voire leurs inquiétudes, sur ce qui se passe à la maison et, en conséquence, peuvent être demandeurs de conseils.

Le constat de ce mode de communication parentale met en exergue un décalage entre des parents qui en viennent à exprimer ce qu'ils font à la maison et, dans certains cas, à divulguer leurs faiblesses et des enseignants qui n'abordent leurs propres pratiques en classe qu'en prenant soin d'éviter de s'exposer au jugement et au questionnement des parents.

LES « INFORMATIONS PRIVÉES » DANS L'ENTRETIEN : L'ENSEIGNANT ENTRE LÉGITIMITÉ ET CULPABILITÉ

Après avoir détaillé les différentes informations échangées sur la sphère privée, on pourrait croire en un déroulement libre et réciproque de l'entretien. S'il est vrai que les parents peuvent s'emparer spontanément de la parole, il n'en demeure pas moins que la rencontre est souvent préparée à l'avance et orchestrée *in situ* par les enseignants qui esquissent des espaces d'expression ou suscitent précisément des données (Chartier, Rufin & Pelhate, 2014). Leurs manières de questionner les parents et leurs réactions aux informations transmises sont en partie modelées par le sentiment de légitimité à aborder certains thèmes. Selon les informations échangées, les enseignants optent pour des modes de communications différents où les questions sont posées de manière plus ou moins directe¹².

Des questions telles que « ici, il fait pas mal de bêtises [ou autres constats]... comment ça se passe à la maison ? », « et les devoirs ? », « il se couche tôt ? » sont posées de manière directe. Les enseignants font ainsi preuve d'une certaine assurance sur les thèmes connus dans le métier ou médiatisés par l'institution scolaire pour avoir une influence sur le travail ou l'attitude en classe. Ils instaurent également un mode de questionnement indirect, sous la forme d'échanges fluides, dont ils dirigent le cours pour amener les parents à aborder un sujet jugé délicat et auquel la question directe permet d'accéder par glissements progressifs. « Comment ça se passe à la maison ? » apparaît comme une formule à géométrie variable, emblématique de la manière dont les enseignants interrogent les parents. Les réponses attendues ne sont pas toujours du même ordre : elles peuvent être utiles en soi ou utiles pour orienter la communication vers une information sensible. Ces questionnements indirects ont lieu quand l'information recherchée est jugée comme étant issue de la sphère privée ou qu'elle implique des conseils éducatifs qui ne sont pas considérés comme relevant du champ de compétence de l'enseignant. Par exemple, ici, une enseignante demande de manière (volontairement) vague s'il y a eu des changements à la maison, mais cherche en réalité à savoir si le dosage du traitement contre l'hyperactivité que suit l'enfant a été modifié :

Enseignante : Elle est moins persévérante. Elle lâche un peu l'affaire, si je peux me permettre. Surtout que l'on fait beaucoup de travail collectif, où on apprend beaucoup de choses. Y a eu des changements chez vous ?

Mère : Non pas de grands changements. Est-ce que vous sentez une différence entre le matin et l'après-midi ?

Enseignante : Aujourd'hui c'était ça oui. Elle était fatiguée et elle était moins appliquée dans son travail.

Mère : (À sa fille) Tu as pris tes pastilles ce midi toi ?

Élève : Oui.

Enseignante : On s'est demandé si vous aviez changé le dosage sans nous le dire.

Mère : Non c'est pareil, une demi-pastille le matin et une pastille le midi, donc ça m'aurait rassuré si vous aviez vu une différence entre le matin et l'après-midi (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 3P).

Quant aux réactions des enseignants aux informations données par les parents, elles sont tout aussi diverses : ils s'emparent de façon variable de ce qui est énoncé et toutes les informations ne soulèvent pas leur intérêt. Le premier type de réaction consiste à alimenter la discussion et à questionner dans le même sens que les parents. Il s'agit pour l'enseignant d'en savoir plus sur ce qui se passe à la maison, soit pour mieux comprendre une situation, soit pour parvenir à un accord avec les parents sur la situation scolaire de l'élève/enfant. Ainsi dans cet entretien :

Mère : Des fois je lui demande pourquoi il s'énerve comme ça et il répond « parce que tu n'es pas gentille »... Et ça, c'est pas acceptable... Il dit « non, je veux pas que tu saches ». C'est bizarre, déjà quand il était petit il s'énervait tout le temps.

Enseignant : Et vous, vous réagissez comment quand il s'énerve, vous faites quoi ?

Mère : Ben, si je réagis trop, il s'énerve encore plus, alors des fois... Puis il est très sensible au regard. Il arrive très bien à comprendre...

Enseignant : Oui j'ai remarqué ça aussi. Il est très expressif. Mais ma question c'est pas ça.

Mère : Il doit me dire à cet âge-là ce qui se passe à l'école. Je lui dis, « bon tu fais tes devoirs et après les devoirs on parle »... « Non maman je veux pas. Je veux pas que tu t'inquiètes ».

Enseignant : D'accord, donc c'est impossible de discuter ?

Mère : Non, on discute, mais on discute que de ce qu'il veut.

Enseignant : Une chose que vous pouvez faire si vous voyez qu'il s'est passé quelque chose... Vous pouvez venir me voir immédiatement (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 5P).

Le second type de réaction des enseignants consiste à rebondir sur un thème proche de celui énoncé par les parents. La discussion n'est pas véritablement poursuivie, sans pour autant en sortir clairement. En situation d'entretien individuel, cela consiste souvent à réduire la pluralité des interprétations à l'œuvre dans le discours familial en ramenant la discussion à un cadre strictement scolaire :

Mère : À la maison, il dit qu'il a peur pour les tests et après il fait beaucoup.

Enseignante : Otar, les tests c'est pour voir comment tu travailles.

Mère : Pour les tests il tremble, il a peur.

Enseignante : (À l'élève) Si tu fais faux en évaluation, je vais te le dire, moi je sais ce que tu sais faire, alors je ne vais pas te laisser faire tout faux (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 5P).

Enfin, la troisième réaction se traduit par l'ignorance à l'égard d'informations considérées comme « trop privées » selon l'appréhension de l'enseignant. Dans de telles situations, les enseignants semblent mal à l'aise et, en conséquence, ne réagissent pas à l'annonce d'événements familiaux qui peuvent ici être assimilés à des savoirs coupables (Hughes, 1997). Tout se passe comme s'ils ne voulaient pas savoir ou, tout du moins, ne pas en parler. C'est d'ailleurs l'attitude qu'ils adoptent en changeant totalement de sujet ou en restant sur leurs propos de nature scolaire. La discussion est alors mise sous tension, car l'absence de réaction à ces informations tend à invalider leur énonciation. Les parents peuvent alors avoir la sensation de ne pas être entendus, de ne pas être écoutés. Voici un extrait d'une situation où le père vit mal la séparation avec sa femme :

Enseignante : (À l'élève) Et puis, il ne faut pas toujours jouer qu'avec Annabelle. En plus, tout le monde t'aime bien, tout le monde veut jouer avec toi. (Aux parents) Les garçons, ils sont tous amoureux d'elle!

Père : Ah ça, tu as pris de ta mère!

Enseignante : Essaie de plus jouer avec les autres, pas que avec Annabelle. Avec les autres, mets de l'eau dans ton vin... ou dans ta vodka comme tu veux... (elle fait référence à la culture russe de la mère!). Tu as le droit de dire non, mais essaie (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 2P).

L'ambiguïté de la posture des enseignants que nous avons mise en évidence dans leurs questions aux parents se retrouve dans la réception des réponses ou des propos spontanés. On peut ainsi saisir la tension à laquelle les enseignants font face, tiraillés entre d'un côté la pos-

sibilité d'obtenir des informations mobilisables en tant que facteur explicatif de la difficulté scolaire des élèves et pour définir un registre d'action, et d'un autre côté, le mode de communication qu'un tel objectif implique, notamment son caractère intrusif. Le degré d'acceptation des données issues du versant privé de la vie familiale témoigne d'une hiérarchisation des savoirs (Tardif & Lessard, 1999) et résulte alors de l'ajustement opéré par chaque enseignant entre le caractère privé de l'information et son utilité présumée. Il témoigne aussi de l'ouverture de l'enseignant à ce domaine d'informations. En fin de compte, la pertinence de l'information recherchée est personnalisée et déterminée *in situ*, tant la définition de ce qui est de l'ordre du privé dépend des relations entre les acteurs en présence.

LES TROUBLES DU RÔLE ENSEIGNANT

L'analyse des modes de questionnement et d'écoute des enseignants à l'égard du versant familial de l'éducation lors des rencontres individuelles avec les parents met au jour l'ambivalence de leur posture. Les enseignants questionnent certains points mais attendent que d'autres soient abordés, ils voudraient savoir sans avoir à demander, ils sont mal à l'aise mais pourtant sont intrusifs, ils ouvrent des espaces de parole mais veulent les contrôler, ils veulent que les parents parlent mais pas trop de ce qui les concerne en propre. Le caractère double de la posture des enseignants témoigne d'une hybridation des logiques dans laquelle ils sont pris pour réaliser les entretiens avec les parents (Rufin, Pelhate & Chartier, à paraître), et plus particulièrement pour questionner ce qui se passe à la maison. En effet, les enseignants se trouvent dans l'obligation de poser ces questions pour répondre aux injonctions institutionnelles de partenariat, alors même qu'ils considèrent que cette intrusion ne correspond pas à leur métier qui, pour une majorité d'entre eux, consiste principalement à transmettre des savoirs dans un bon climat de classe. Ils adhèrent à l'idée que le développement des relations avec les parents pourrait avoir un effet positif sur leurs élèves, mais sont nombreux à souligner qu'ils le vérifient rarement en pratique. Tous soulignent qu'ils ne sont pas formés à cette tâche difficile (Payet & Giuliani, 2014).

La prescription à réaliser cette tâche dans un contexte partenarial entraîne une redéfinition des frontières établies, non seulement entre l'école et les familles, mais aussi entre le métier d'enseignant et les métiers du

traitement spécialisé de la difficulté scolaire. Des informations sur le travail éducatif réalisé à la maison et à l'école doivent dorénavant être échangées. La principale difficulté des enseignants est alors de déterminer ce qui, dans la vie privée des familles, influe sur ce qui se passe dans la classe et dans quelle mesure. Les aspects éducatifs soulignés dans les quelques textes officiels à destination des parents sont mobilisés par les enseignants pour expliquer les difficultés d'un élève, tout en offrant un cadre d'analyse sur les pratiques familiales. Ces explications «prêtes à penser» amenuisent quelque peu l'incertitude causée par l'imprévisibilité de la communication, mais elles laissent en suspens la question de savoir «jusqu'où aller» dans des discussions sur ce qui se passe à la maison. Une enseignante évoque à ce sujet :

Parfois, quand on doit parler de choses qui n'ont pas à voir avec l'école, comme par exemple les jeux vidéo comme on en discutait là, c'est toujours délicat de savoir jusqu'où on peut aller et jusqu'où on peut aussi dire aux parents «mais écoutez, il faudrait peut-être mettre un cadre un peu plus sérieux et puis ça dessert vraiment l'enfant au niveau scolaire», etc. Je sais jamais exactement à quel moment on peut s'arrêter. Alors cette maman, elle laisse une ouverture assez large à ce niveau-là, dans la discussion. Et puis elle se livre assez facilement, ce qui n'est pas le cas de tout le monde. Des fois, on sent une réticence de certains parents, elle pas trop. Enfin, je le sens pas tellement et du coup j'ai dit assez clairement ce que j'en pensais. Maintenant je trouve qu'il faut quand même prendre avec des gants les choses qui sont du domaine du privé en fait (entretien de recherche avec une enseignante de 7P).

Les discussions sur le travail scolaire d'un élève font largement entrer l'école dans les familles. Il apparaît aussi clairement que l'école s'ouvre aux parents, dont la présence est désormais recherchée. Dans l'entretien individuel, une réciprocité semble être à l'œuvre : l'enseignant parle du comportement de l'élève et questionne le parent sur le comportement de l'enfant, et le parent parle du comportement de l'enfant et questionne l'enseignant sur le comportement de l'élève. Mais nos observations montrent que l'enseignant s'arrange pour présenter les activités menées en classe de manière à limiter autant que possible les questions sur ses pratiques. Dès lors, l'entretien s'oriente *naturellement* vers le travail scolaire réalisé à la maison, qui est décrit et commenté, puis vers les actions à envisager, lesquelles sont presque toujours définies à l'avance par les enseignants et soumises aux parents.

L'aspect privé de l'éducation d'un enfant est situé dans la famille, alors même que l'éducation scolaire serait entendue comme son aspect public, du fait même que

«l'activité professionnelle est "placée sur la scène publique", car elle participe à la vie de la cité» (Terré, 2002). Au cours des échanges entre les enseignants et les parents, il en est différemment. D'un côté, ce qui se passe à la maison est abordé, car on envisage d'y effectuer des transformations dans l'éducation des enfants ; de l'autre, l'école s'ouvre, mais les activités menées dans la classe sont très rarement présentées par les enseignants aux parents, ou alors de manière très contrôlée, comme par exemple lors des soirées de présentation du portfolio (dans lesquelles on insiste plus sur les «productions» des élèves que sur la démarche pédagogique de l'enseignant). Si l'on considère que le caractère secret d'une activité en détermine en partie l'aspect privé (Demeulenaere, 2002), ce qui a lieu en classe se dote alors d'un caractère privé beaucoup plus important que la vie familiale¹³. Nos analyses suggèrent que, dans la redéfinition de la frontière entre l'école et les familles, ce manque de réciprocité dans l'ouverture des deux espaces en jeu ne peut que renforcer le sentiment d'intrusion dans les familles, puisque les classes restent closes.

La frontière entre le métier enseignant et d'autres métiers socio-éducatifs est aussi l'objet de changements qui se manifestent quand il s'agit de s'entretenir avec les parents. En effet, le rôle des enseignants ne se limite certes pas à transmettre des savoirs et des compétences à un groupe d'élèves, mais répondre à l'injonction de développer du partenariat avec les parents correspond à une activité qui ne concerne ni le même objet, ni le même public. Leur rôle se diversifie vers des tâches relationnelles (Demailly, 2008) à réaliser individuellement, auprès d'adultes, sur des sujets qui peuvent leur apparaître comme déconnectés du scolaire. De plus, ce changement de rôle se déroule simultanément avec le développement du partenariat interinstitutionnel et le travail de coordination avec des éducateurs, des psychomotriciens, des orthophonistes, des services sociaux, etc. Le partage du travail éducatif entre l'enseignant et les parents en entretien individuel est ainsi lié à un autre partage, avec les professionnels du traitement spécialisé de la difficulté scolaire – ce qui pose la question de l'accord des parents concernant ce régime de transparence :

Mère : (À sa fille) Tu pourras revoir ça avec la logo¹⁴. (À l'enseignante) Elle va aussi chez le psy, je l'ai remise.

Enseignante : Vous pouvez dire à ces personnes que s'ils veulent nous parler, on est là (extrait d'entretien enseignant-parents, élève de 3P).

Ainsi, les activités à mettre en œuvre pour favoriser l'instruction et l'éducation des enfants devraient, selon la nouvelle doxa partenariale, se négocier entre les parents,

les enseignants et les autres acteurs éducatifs. Mais, pour les enseignants, le fait de questionner les parents sur ce qui se passe à la maison est souvent évoqué comme une tâche qui ne relève pas de leur champ de compétences, même s'ils doivent dorénavant le faire. Ils attribuent très souvent le fait d'échanger sur le versant familial de l'éducation et de prodiguer des conseils aux parents à un des métiers qui composent l'action éducative globale :

J'essaie de lui donner des pistes, mais je veux pas, je me sens pas non plus de lui dire « maintenant il faut faire ça, ça, ça, comme ça, essayez telle chose et vous me direz ce que ça donne », mais ça c'est pas mon rôle. Ça, ce serait un éducateur ou ce serait un psychologue, ou j'en sais rien, mais c'est pas mon rôle à moi, d'enseignante en fait (entretien de recherche avec une enseignante de 7P).

J'ai pas forcément envie de changer ma place parce que du moment où j'essaie de donner mon avis ben du coup j'ai l'impression d'être trop présente dans leur vie de famille. Enfin, je ne suis pas l'éducatrice... même si de temps en temps j'avoue que... on est quand même amené à le faire. Je ne suis pas assistante sociale non plus (entretien de recherche avec une enseignante de 6P).

Pourtant, les enseignants sont ceux par qui le partenariat avec les parents et le partenariat interinstitutionnel sont activés. Des propositions de prises en charge en dehors de l'école sont faites et les enseignants déploient arguments et stratégies de communication pour convaincre (Monceau, 2008), car leur mise en œuvre est conditionnée par l'acceptation des parents. Mobiliser la famille ou divers professionnels vient s'ajouter aux propres activités de l'enseignant. Ainsi, leur métier se redéfinit-il dans l'interaction sociale (Hughes, 1997), ici dans la coordination de l'action éducative.

Les relations aux parents, et plus particulièrement le fait de devoir échanger avec eux sur le travail éducatif réalisé à la maison (et ses transformations possibles), constituent des actions partagées entre divers acteurs selon les problématiques des élèves. Rencontrer les parents peut alors être doté de divers objectifs et donner lieu à des manières différentes de faire, selon qui de l'enseignant, de l'éducateur, d'un psychologue ou des services sociaux le réalise. Il semble que la diversité des attitudes des enseignants pour échanger sur le versant familial de l'éducation avec les parents soit à mettre en lien avec les différentes manières de mobiliser le partenariat interinstitutionnel.

Entre les trois espaces d'intervention éducative sur l'enfant – la famille, l'école, les spécialistes –, un principe de

vases communicants peut être observé, selon deux configurations opposées. La première concerne des enseignants qui ont tendance à mobiliser le partenariat interinstitutionnel de façon intensive, dès qu'une difficulté d'apprentissage ou de comportement est repérée. Ici, les espaces d'action sont bien délimités et ce qui est considéré comme relevant de la sphère familiale doit être confié aux professionnels adéquats. En conséquence, ces enseignants s'attachent à recadrer autant que possible des parents qui aborderaient, selon eux, des aspects trop privés de l'éducation familiale. À l'inverse, dans une seconde configuration, des enseignants semblent déterminés à trouver par eux-mêmes des solutions pour remédier aux difficultés d'apprentissage de leurs élèves. Ce qui se passe à la maison est directement mis en lien avec les activités scolaires, et ils questionnent davantage les parents pour obtenir des renseignements utiles et tentent aussi de les mobiliser pour « travailler ensemble ». On observe alors que, dans ce deuxième cas, les autres partenaires institutionnels ne sont interpellés qu'en dernier recours.

Ces deux situations renvoient à des configurations idéal-typiques qui, dans la réalité, se déclinent sous des formes moins tranchées en fonction des diverses conceptions du métier enseignant, mais aussi des situations. En effet, l'histoire de la relation avec les parents et la confiance établie ou non avec eux, le niveau de difficulté de l'élève, la responsabilisation des parents vis-à-vis du travail de leur enfant sont des paramètres qui font varier le mode de communication avec les parents et en conséquence la négociation du partage éducatif avec eux et avec les professionnels spécialisés.

CONCLUSION

L'analyse des entretiens individuels et de la place qu'y occupe le thème de l'action éducative des parents en particulier montre que le développement des partenariats – interinstitutionnel et familial – par les enseignants doit être considéré comme un tout. Les rencontres entre les enseignants et les parents sont incluses dans des cadres plus larges, dans lesquels elles doivent être replacées. Tout d'abord, elles constituent un moment particulier des relations école/familles, où la négociation du partage du travail éducatif implique pour les enseignants de s'immiscer dans la vie familiale. Puis elles doivent être développées au même titre que les rencontres avec d'autres professionnels. Les enseignants agissent en vue de

développer les deux composantes du partenariat éducatif, mais sont aussi agis par lui. Ainsi, la prise en compte de ces cadres permet de situer les troubles vécus par les enseignants pour mener les entretiens individuels.

Le premier trouble concerne l'enseignant lui-même et sa propre interprétation des rencontres avec les parents. La frontière entre les enseignants et les parents est redessinée par l'entrée des parents dans l'école et la prise en compte du contexte éducatif de la maison. Les injonctions institutionnelles stipulent ce que les enseignants doivent faire, mais n'abordent jamais comment le faire (Félix, Saujat & Combes, 2012 ; Maroy, 2006) : ils savent combien de fois et quand dans l'année scolaire les parents doivent être vus, mais le contenu de ces rencontres reste vague. Loin de se sentir équipés pour effectuer cette nouvelle tâche, les enseignants s'inspirent des outils et recommandations émis au sein même du système scolaire. Néanmoins, les limites des questionnements sur le versant familial de l'éducation sont laissées à l'appréciation de chaque enseignant. Et les questionnements sur le versant scolaire du travail de l'élève étant redoutés, l'ouverture sur ce qui se passe dans la classe est rare.

Le second trouble est à replacer dans un contexte plus général, où le partenariat avec les parents est mis en œuvre simultanément avec le partenariat interinstitutionnel. Celui-ci implique une division du travail éducatif avec des professionnels de la relation habilités à intervenir sur le terrain de la sphère familiale. Aux enseignants reviennent légitimement les thèmes du travail scolaire et éducatif réalisé à la maison, tandis que les questions sur la vie de

couple et familiale relèvent du domaine des éducateurs, des psychologues, voire des assistants sociaux. Mais la proximité à l'œuvre dans les entretiens individuels avec les parents bouscule cet ordonnancement institutionnel et produit un brouillage des frontières. De même, la recherche de solutions individualisées oblige l'enseignant à s'aventurer au-delà du scolaire pour entrer « dans la maison ».

Ainsi, les enseignants voient leur métier se redéfinir par la mise en œuvre du partenariat avec les parents et avec les autres professionnels. Mais, loin d'être établis une fois pour toutes, les termes du partenariat dépendent des relations entre les différents acteurs impliqués dans la scolarité des enfants. Les rencontres individuelles entre enseignants et parents apparaissent alors comme une des scènes centrales de leur configuration, car elles sont le lieu à la fois de la prescription (par les enseignants) et de la production du consentement (des parents) autour de la prise en charge de la difficulté scolaire (par les spécialistes). Or, les tâtonnements dans la communication entre les enseignants et les parents contrastent avec le caractère déterminant de ces prises de décision dans le parcours scolaire des élèves.

Marie Chartier
mariechartier110@gmail.com
Université de Perpignan, CRESEM

Jean-Paul Payet
Jean-Paul.Payet@unige.ch
Université de Genève, FPSE, SATIE

NOTES

- 1 Citons notamment, en France, D. Glasman, M. Guigue, M. Kherroubi, B. Lahire, J. Migeot-Alvarado, G. Monceau, J.-P. Payet, P. Périer, J.-M. de Queiroz, E. Tedesco, J.-P. Terrail, D. Thin, A. van Zanten ; en Suisse romande, C. Delay, D. Favre, C. Montandon, P. Perrenoud, T. Ogay ; en Belgique, E. Mangez, J.-P. Pourtois ; au Québec, J.-M. Bouchard, M. Claes, J. Comeau, R. Deslandes, J. Hohl, J.-C. Kalubi, F. Kanouté, S. Larivée, M. Vatz-Laaroussi. La bibliographie anglophone sur ce thème est extrêmement fournie.
- 2 Depuis que Labov a souligné le « paradoxe de l'observateur » (1978), la question des effets de la présence de l'observateur ne peut plus demeurer impensée. En conséquence, nous avons été particulièrement attentifs à les maîtriser et à les réduire en agissant à quatre niveaux. En premier lieu, la présence des chercheurs sur le terrain a été longue (deux années) et non focalisée (présence et observation de différents lieux et moments : salle des maîtres, cour de récréation, réunions d'enseignants, conseils d'établissements...). Les membres de l'équipe de recherche ont ainsi établi des relations proches avec les enseignants. En deuxième lieu, la phase d'observation des pratiques a été suivie d'une phase de restitution, puis d'une phase d'accompagnement vers des pratiques « réflexives ». Cette démarche

impliquée a sans aucun doute participé à une plus grande confiance des enseignants à l'égard des chercheurs. En troisième lieu, la participation à la phase d'observation s'est faite sur la base du volontariat des enseignants et du consentement des parents (celui-ci a été sollicité par écrit au début de l'année scolaire, puis par oral au début de la rencontre). En quatrième lieu, nous avons défini et expérimenté en amont les aspects pratiques du travail d'observation : place de l'observateur, discussion préalable avec l'enseignant, mode de présentation au parent.

Deux caractéristiques du corpus d'observations recueillies nous permettent de croire aux précautions prises. D'une part, la diversité des enseignants participants et des entretiens observés : le corpus ne peut être assimilé à un échantillon de « bonnes pratiques » que des enseignants bien disposés auraient voulu nous montrer. D'autre part, la récurrence d'éléments typiques dans le déroulement des entretiens : tout laisse à penser que les enseignants mobilisent des routines qui ne peuvent être modifiées ou réinventées du seul fait de la présence de l'observateur.

- 3 Le réseau d'enseignement prioritaire existe à Genève depuis 2006 et concerne, à la rentrée 2013, 17 établissements sur les 79 établis-

- sements d'enseignement primaire du canton, soit 21,5 % de ceux-ci. Pour assurer l'égalité des chances, outre une allocation supérieure de ressources et une stabilité du corps professoral, l'implication des parents est recherchée, de même qu'«une action coordonnée des écoles avec les professionnels de l'Office de l'enfance et la jeunesse (éducateurs sociaux, médecins, infirmiers, psychologues, assistants sociaux), les associations locales et les communes». Un éducateur social est mis à disposition à temps plein dans chaque établissement (<https://www.ge.ch/enseignement_primaire/rep/>).
- 4 Le masculin est utilisé dans le texte selon les usages grammaticaux conventionnels. Dans l'échantillon de la recherche, la proportion d'enseignantes est de 89 %, très proche du poids (85 %) des femmes dans la population des enseignants du primaire du canton de Genève (Source : SRED/Extraction SIRH/État au 15 novembre 2012).
 - 5 Dans le fil de la note précédente, le masculin pluriel est ici utilisé selon les usages grammaticaux conventionnels. L'interlocuteur parental des rencontres observées lors de l'enquête est dans plus de la moitié des cas (59 %) la mère seule, et dans 28,8 % le couple parental. Au total, la mère est présente dans une écrasante majorité (91,4 %) des entretiens observés.
 - 6 Ces entretiens sont développés en Suisse (Charte et cahier des charges de l'enseignant primaire), tout comme en France (Bulletin officiel sur le rôle et la place des parents à l'école) pour répondre au droit d'information des parents sur la scolarité de leur(s) enfant(s).
 - 7 Dans le canton de Genève, la directive sur la transmission de l'évaluation aux familles de 2009 fixe le nombre de rencontres individuelles à réaliser par an : au moins une pour chaque élève, et deux pour un élève en difficulté. Dans la pratique, les enseignants reçoivent individuellement les parents d'élève entre deux et trois fois par an, voire plus dans le cas d'élèves en difficulté.
 - 8 <http://www.ge.ch/enseignement_primaire/parents.asp#rencontres-parents>. L'équivalent existe en France, sous la forme des «Guide pratique des parents», «Guide pratique de l'accompagnement à la scolarité», ou encore dans la «Malette des parents».
 - 9 On peut souligner ici un effet de contexte, lié à l'influence de la pédagogie interculturelle dans la culture enseignante en Suisse et notamment à Genève.
 - 10 En Suisse, la scolarité primaire (obligatoire) commence à 4 ans et s'organise en deux cycles : le cycle élémentaire (1P, 2P, 3P et 4P) et le cycle moyen (5P, 6P, 7P et 8P).
 - 11 La lecture est une activité qui jouit d'un statut particulier, entre devoirs et loisirs.
 - 12 Le passé de la relation a aussi un effet sur la manière de communiquer des enseignants.
 - 13 Nous soulignons que ces propos sont issus d'une étude réalisée dans des établissements classés REP. Dans les établissements hors REP, la redéfinition de la frontière entre les écoles et les familles est probablement portée par d'autres problématiques, la figure de l'intrusion étant là souvent associée aux parents.
 - 14 «Logo» est l'abréviation courante de «logopédiste», équivalent romand du français «orthophoniste».

BIBLIOGRAPHIE

- CATTONAR B. & MAROY C. (2000). «Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire». *Éducation et sociétés*, n°6-2, p.21-42.
- 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*, n°34, p.39-54.
- DEMAILLY L. (2008). *Politiques de la relation*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- DEMEULENAERE P. (2002). «Les difficultés de la caractérisation de la notion de vie privée d'un point de vue sociologique». In P. Tabatoni (dir.), *La protection de la vie privée dans la société d'information*. Paris : PUF, p.199-206.
- FÉLIX C., SAJJAT F. & COMBES C. (2012). «Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? ». *Recherches en éducation*, hors série n°4, p.19-30.
- GUMPERZ J. J., JUPP T. C. & ROBERTS C. (1979). *Crosstalk, a study of cross-cultural communication*. Londres : NCILTS/BBC.
- HUGHES E. C. (1997). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : Éd. de l'EHESS.
- LABOV W. (1978). *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Éd. de Minuit.
- MAROY C. (2006). «Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire». *Revue française de pédagogie*, n°155, p.111-142.
- MONCEAU G. (2008). «L'intervention des parents d'élève sur l'évolution du métier enseignant». Actes du colloque *Ce que l'école fait aux individus*, organisé par le CENS et le CREN à Nantes les 17 et 18 juin 2008.
- MOREL S. (2012). «La cause de mon enfant. Mobilisations individuelles de parents d'enfants en échec scolaire précoce». *Politix*, n°99, p.153-176.
- 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». *Éducation et sociétés*, n°34, p.55-70.
- RUFIN D., PELHATE J. & CHARTIER M. (à paraître, 2015). «Les trois niveaux de la relation école-famille. Le cas de l'enseignement primaire genevois». *Éducation comparée*.
- TARDIF M. & LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- TARDIF M. & LEVASSEUR L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective américaine*. Paris : PUF.
- TERRÉ F. (2002). «La vie privée». In P. Tabatoni (dir.), *La protection de la vie privée dans la société d'information*. Paris : PUF, p.138-151.